

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η εσωτερική συγκρότηση και ο τρόπος διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων  
ως παράμετροι της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών»**

**ΖΕΡΜΙΩΤΗ ΝΙΚΟΛΕΤΑ**

**Α.Μ.: 25**

**Επιβλέπων καθηγητής: κ. Σούλης Σπυρίδων- Γεώργιος**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ  
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΈΤΟΣ 2021-2022**

## Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής:

*Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Μέλη:

*Μορφίδη Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

*Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής  
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

## Ευχαριστίες

Πριν προχωρήσω στην παρουσίαση και ανάλυση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου και την αμέριστη αγάπη μου προς κάποιους ανθρώπους που με την συμβολή τους με βοήθησαν προς την διεκπεραίωση και επίτευξη της παρούσας μελέτης.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σούλη Γεώργιο- Σπυρίδων για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση, την άριστη επικοινωνία και συνεργασία, την οποία είχαμε κατά τα δύο χρόνια διεξαγωγής του μεταπτυχιακού. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Λεοντοπούλου Σοφία, την κα. Μορφίδη Ελένη και τον κ. Μαυρίδη Δημήτρη για την βοήθεια, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου προσέφεραν για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, σε μια πράξη ευγνωμοσύνης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση, την οποία υπέδειξε, καθώς και τους κοντινούς μου ανθρώπους, οι οποίοι στάθηκαν στο πλευρό μου, δίνοντας ο καθένας ό,τι καλύτερο μπορούσε για την πραγμάτωση της παρούσας εργασίας, καθώς και για την ψυχολογική στήριξη μου.

Τέλος, θα ήθελα να ζητήσω ένα μεγάλο ευχαριστώ από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έδειξαν την άμεση προθυμία τους να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία της παρούσας μελέτης, αλλά και για τις συμβουλές, τι οποίες μου εξέφρασαν για την εξέλιξη και την σταδιοδρομία μου στο χώρο της εκπαίδευσης.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεχής εξέλιξη του επιστημονικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης επιτάσσει την συστηματική παρακολούθηση αφενός των μεταβολών της ανάλογης νομοθεσίας και αφετέρου των νέων δυνατοτήτων, μεθόδων και διδακτικών τεχνικών της ειδικής εκπαίδευσης, από όλους τους εμπλεκομένους. Οι ειδικοί Παιδαγωγοί φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίοι καλούνται καθημερινά να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις και σύνθετα προβλήματα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εμπειρική μελέτη επιχειρεί να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών Παιδαγωγών και την πιθανή συσχέτισή της με τα επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης και διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 307 ειδικοί Παιδαγωγοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν ανάλογο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων υποστήριξης των ειδικών Παιδαγωγών με στόχο τον περιορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη βελτίωση του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων και την ενδυνάμωση της εσωτερικής συγκρότησης τους. Επιπλέον, χρήσιμα θα ήταν τα συμπεράσματα από τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των ειδικών Παιδαγωγών.

Λέξεις κλειδιά: ειδικοί Παιδαγωγοί, εσωτερική συγκρότηση, στρες, άγχος, επαγγελματική εξουθένωση

## ABSTRACT

### **The Sense of Coherence and the Way of Managing Stressful Situations as Parameters of the Burnout of the Special Educators**

The continuous development of the scientific field of Special Education and Training requires the systematic monitoring on the one hand of the changes of the respective legislation and on the other hand of the possibilities, methods and teaching techniques of the special education, by all involved. Special educators seem to play an important role in the effectiveness of Special Education, who are called upon daily to manage difficult situations and complex problems. In this context, the present empirical study attempts to answer research questions regarding the burnout of special educators and its possible correlation with the levels of sense of coherence and management of stressful situations. The sample of the research consisted of 307 Special Educators serving in Primary and Secondary Education schools, who completed a similar self-report questionnaire. The statistical analysis of the data showed significant results, which can be used in the design and implementation of support programs for Special Educators in order to reduce burnout, improve the management of stressful situations and strengthen their sense of coherence. In addition, the conclusions from the investigation of the relationship between the results of the present research and the didactic effectiveness of the Special Educators would be useful.

Keywords: Special Educators, sense of coherence, stress, anxiety, burnout

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>4</b>
Εισαγωγή.....	9
<b>ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>11</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....</b>	<b>11</b>
<b>ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Ορισμός και ρόλος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	11
1.2. Οργάνωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	11
1.3. Στόχοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	12
1.4. Προσωπικό ΕΑΕ.....	13
1.5. Αρμοδιότητες Εκπαιδευτικών.....	14
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....</b>	<b>16</b>
<b>ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ.....</b>	<b>16</b>
2.1. Ιστορική αναδρομή της Εσωτερικής Συγκρότησης.....	16
2.2. Ορισμός Εσωτερικής Συγκρότησης.....	17
2.3. Κατηγοριοποίηση της Εσωτερικής Συγκρότησης.....	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....</b>	<b>19</b>
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ (BURNOUT).....</b>	<b>19</b>
3.1. Ιστορική αναδρομή του όρου Επαγγελματική Εξουθένωση.....	19
3.2. Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	20
3.3. Θεωρητικά Μοντέλα Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	20
3.4. Στάδια Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	22
3.5. Αίτια και Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	22
3.5.1. Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	22
3.5.2. Παράγοντες εμφάνισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	23
3.5.3. Επιπτώσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	25
3.5.4. Αντιμετώπιση Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	26
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....</b>	<b>29</b>
<b>ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΤΡΕΣ.....</b>	<b>29</b>
4.1. Ιστορική αναδρομή του Στρες.....	29
4.2. Ορισμός στρες.....	29

4.3. Διαφορά άγχους και στρες .....	31
4.3.1. Σύνδεση στρες με άγχος .....	32
4.4. Αίτια του στρες .....	33
4.5. Συνέπειες του στρες .....	33
4.6. Τρόποι διαχείρισης του στρες .....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....</b>	<b>37</b>
<b>ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ .....</b>	<b>37</b>
5.1. Σε Ελλαδικό Επίπεδο .....	37
5.2. Σε Διεθνή Επίπεδο .....	39
<b>ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....</b>	<b>42</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ .....</b>	<b>42</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>42</b>
6.1. Σκοπός της έρευνας .....	42
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα .....	43
6.3. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων .....	44
6.4. ΔΕΙΓΜΑ.....	45
6.4.1. Περιγραφή του δείγματος- Δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	45
6.5. Ερευνητικό εργαλείο.....	56
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ .....</b>	<b>62</b>
<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>62</b>
7.1. Αποτελέσματα .....	62
7.1.1. Υπάρχει επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; .....	62
7.1.2. Ποια είναι τα επίπεδα της συνολικής κλίμακας της εσωτερικής συγκρότησης μεταξύ των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; .....	64
7.1.3. Ποια η σχέση μεταξύ της εσωτερικής συγκρότησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους ειδικούς Παιδαγωγούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης; .....	65
7.1.4. Ποια η σχέση μεταξύ του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Ειδικούς Παιδαγωγούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους Εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.....	71
7.1.5. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις βαθμίδες Εκπαίδευσης ως προς την εσωτερική συγκρότηση, την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και την επαγγελματική εξουθένωση; .....	77
7.1.6. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία (χρόνια υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, κατάσταση εργασίας);.....	84

7.1.7. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, τόπο εργασίας, έχετε στο συγγενικό σας περιβάλλον άτομο/α με αναπηρία); .....	97
7.2. Συζήτηση Ευρημάτων.....	104
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>107</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>115</b>



## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η ζωή μας βομβαρδίζεται από πληθώρα αλλαγών και πρωτόγνωρων γεγονότων. Αυτό έχει ως συνέπεια, την πτώση της ψυχολογικής διάθεσης του ανθρώπου και την πρόκληση των επαγγελματικών, κοινωνικών και διαπροσωπικών του σχέσεων, καθώς και της ατομικής του ευρωστίας, ευημερίας και εξέλιξης.

Σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν έχουν αναδείξει ότι οι συνθήκες διαβίωσης έχουν καταστήσει, πλέον, ευάλωτους του ανθρώπους με υψηλά επίπεδα άγχους και στρες. Οι σχέσεις τους είτε φιλικές, είτε συνεργατικές ή οικογενειακές χαρακτηρίζονται ως επί το πλείστο από ανταγωνισμό και έντονες συγκρούσεις. Η συνεχής εξέλιξη της τεχνολογίας και συνεπώς, ολόκληρου του εργασιακού περιβάλλοντος, σχεδόν σε όλους του τομείς της ανθρώπινης ζωής, έχουν μεταβάλει την ουσία της ανθρώπινης υπόστασης σε ένα διαρκή αγώνα επιβίωσης, με ασαφείς στόχους, υπερβολικές απαιτήσεις και γνώσεις και αδιευκρίνιστους ρόλους (Αντωνίου, 2010).

Για την εκπλήρωση όλων των σύγχρονων προκλήσεων ο άνθρωπος αμελεί την σωματική και κυρίως, την ψυχική του ευημερία. Ως εκ τούτου, όλη αυτή η ένταση συσσωρεύεται μέσα του και κατέχει με τον καιρό κυρίαρχο ρόλο, χειρίζοντας την υγεία του ανθρώπου και προκαλώντας σοβαρά σωματικά, ψυχολογικά και ψυχικά προβλήματα (Τζόουνς, 1999).

Ακόμη και η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει μείνει αμετάβλητη σε αυτών των κυκεώνα αλλαγών. Συνέχεια γίνονται τροποποιήσεις Νόμων, εκπαιδευτικοί ανταγωνίζονται για την απόκτηση όλο και περισσότερων προσόντων και δεξιοτήτων, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα κριτήρια για την ανέλιξη σε όλο και υψηλότερη θέση, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός λιγοστεύει και οι κτηριακές δομές καταρρέουν. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί Παιδαγωγοί στην Ελλάδα χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο ασαφή, αλληλεπικαλυπτόμενο και από άλλες ειδικότητες, εμπλουτισμένο με σύγχυση και ένταση και ανεπαρκή καταρτισμένο για να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες, οι οποίες υπάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Boutskou, 2007, όπ. αναφ. στο Morfidi & Samara, 2015). Αυτό δεν έχει κάποιο αντίκτυπο στην ψυχολογική και πνευματική υπόσταση των εκπαιδευτικών; Αυτοί οι άνθρωποι πώς διαχειρίζονται δυσχερείς καταστάσεις; Πώς οι εκπαιδευτικοί φαντάζουν σαν ήρωες στα μάτια των μαθητών τους,

αποκρούουν δυσκολίες και προβλήματα; Πώς είναι θαρραλέοι και ικανοί να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε καθημερινή παρέμβαση και πάντα, με χαμόγελο να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών τους;

Στα προαναφερθείσα ερωτήματα προσπαθεί να απαντήσει η παρούσα μελέτη. Ύστερα, από την εξέταση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ότι δεν έχει εντοπιστεί μια επιστημονική εμπειρική μελέτη, η οποία να εξετάζει παράλληλα τον όρο της εσωτερικής συγκρότησης, τον τρόπο διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων, καθώς και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnout) στους εκπαιδευτικούς είτε στον διεθνή, είτε στον Ελλαδικό χώρο. Κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες έρευνες, ωστόσο πολύ λίγες από αυτές εξετάζουν και τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια).

Σκοπός λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών που εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχέση με την έννοια της εσωτερικής συγκρότησης και του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η σύγκριση και η ανάλυση αυτών αναλόγως την βαθμίδα στην οποία εργάζονται, δηλαδή σύγκριση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

# **ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ**

### **ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **1.1. Ορισμός και ρόλος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με το Άρθρο 1 του Νόμου 3699/2008, ως Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ορίζουμε το άθροισμα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές που χαρακτηρίζονται από κάποιο είδος αναπηρίας και διακριβωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η Ειδική Εκπαίδευση αποτελεί έναν καινούργιο και «ραγδαία αναπτυσσόμενο κλάδο» που ανήκει στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και φέρει ως αντικείμενο μελέτης του την αντιμετώπιση και την συστηματική παρακολούθηση παιδιών και εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των μαθησιακών και συμπεριφορικών τους εκφάνσεων. Ιδιαίτερα, επικεντρώνεται αφενός, στην περιγραφή και ανάλυση της κλινικής εικόνας του μαθητή και στις κύριες διαφορές που εμφανίζει σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και αφετέρου, στις πρακτικές και τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική κοινότητα, με σκοπό την άμβλυνση των δυσκολιών, ακόμα και την εξάλειψη αυτών. Πρόκειται για μια «ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία», η οποία απευθύνεται στα μοναδικά χαρακτηριστικά που φέρει ο κάθε μαθητής με μη τυπική αναπτυσσόμενη ανάπτυξη (Στασινός, 2016).

#### **1.2. Οργάνωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί απαραίτητο μέρος της δημόσιας, ενιαίας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος έχει την υποχρέωση να μεριμνά για δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Την πλήρη εποπτεία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κατέχει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση περιέχει Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με απαραίτητες κτιριολογικές υποδομές,

προγράμματα παροχής διδασκαλίας στο σπίτι και προγράμματα συνεκπαίδευσης (Νόμος 3699/2008, άρθρο 2, κεφ. Α).

Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απαρτίζονται από Νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.), Δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και Τμήματα Ένταξης Δημοτικού και Νηπιαγωγείου. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε) συγκαταλέγονται Γυμνάσια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Λύκεια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήματα Ένταξης Γυμνασίου και Λυκείου, Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (Ε.Ε.Γ.), Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (Ε.Ε.Λ.) Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) (Στασινός 2016; Σούλης, 2020).

Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκτός από τις ΣΜΕΑ κατατάσσονται και τα Κέντρα Διεπιστημονική Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), τα οποία παρέχουν υποστήριξη όλων των μαθητών, με σκοπό την ισότιμη πρόσβαση όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την υπεράσπιση της ψυχοκοινωνικής τους ενίσχυση και εξέλιξη (Νόμος, 4823/2021, άρθρο 11, κεφ. Α).

Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αλλά και στη Γενική Εκπαίδευση κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, υλοποιούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα προσαρμοσμένα στις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι απαραίτητο ή και για ολόκληρη τη σχολική τους φοίτηση. Περιλαμβάνονται επίσης, παρεμβατικά προγράμματα, όπως Φυσιοθεραπεία, Εργοθεραπεία και Λογοθεραπεία και οποιαδήποτε άλλη υπηρεσία, που συνδράμει στην ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών. Σημαντική αρωγή συναποτελεί η παροχή στήριξης επικουρικά από τα ΚΕΔΑΣΥ (Νόμος 3699/2008, άρθρο 2, κεφ. Α).

### **1.3. Στόχοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση προσπαθεί να επιτύχει την ολιστική και αρμονική ενίσχυση της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και

την πρόοδο και αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, με σκοπό όχι μόνο την ένταξη, αλλά και την επανένταξη τους στις σχολικές μονάδες. Επιδιώκει επιπλέον, την αλληλοαποδοχή και την αρμονική συμβίωση τους ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Τέλος, επιχειρεί να επιτευχθεί μια ολόπλευρη ένταξη των ατόμων αυτών, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή ευρύτερα (Νόμος 3699/2008, άρθρο 2, κεφ. Α).

#### **1.4. Προσωπικό ΕΑΕ**

Η στελέχωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης πραγματοποιείται από το Εκπαιδευτικό Προσωπικό, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό της ΕΑΕ απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην ΕΑΕ. Στελεχώνουν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, τμήματα ένταξης, προγράμματα παράλληλης στήριξης και διδασκαλίας στο σπίτι. Η τοποθέτηση τους γίνεται με διορισμό, αναπλήρωση, μετάθεση ή απόσπαση και υπάγονται στα Γραφεία ή στις Διευθύνσεις της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ, οι ειδικοί Παιδαγωγοί έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν διδασκαλία σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε άλλες σχολικές μονάδες, προς συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου (Νόμος 3699/2008, άρθρο 16, κεφ. Γ).

Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) αποτελείται από Ψυχολόγους, Λογοθεραπευτές, Σχολικούς Νοσηλευτές, Θεραπευτές Λόγους, Φυσικοθεραπευτές, Κοινωνικούς Λειτουργούς και Επαγγελματικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Συμμετέχει ισότιμα στο εκπαιδευτικό έργο με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με βάση την επαγγελματική τους ειδίκευση. Με εισήγηση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης δύναται να παράσχουν εκπαιδευτικό έργο και σε άλλους μαθητές, εφόσον δεν υφίστανται ίδιες ειδικότητες στο συστεγαζόμενο ή γειτονικό ΣΜΕΑ (Νόμος 3699/2008, άρθρο 17, κεφ. Γ).

Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.) μεριμνά για την καθημερινή διαβίωση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αυτοεξυπηρέτηση και την λειτουργική ενίσχυση τους. Φέρουν την ευθύνη επίσης, για την εκπαίδευση των μαθητών με

αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε θέματα αυτονομίας, κοινωνικής προσαρμογής και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η πρόσληψη τους πραγματοποιείται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής εκπαίδευσης, όπου δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη για τους μαθητές και σε ΣΜΕΑ (Νόμος 3699/2008, άρθρο 18, κεφ. Γ).

## **1.5. Αρμοδιότητες Εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων οφείλουν βάσει νόμου να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, το οποίο διδάσκουν.

Ιδιαίτερα, οι ειδικοί Παιδαγωγοί θα πρέπει να γνωρίζουν με ποιον τρόπο διαφοροποιείται η διδασκαλία, πώς γίνονται οι προσαρμογές, πώς διασφαλίζεται η επιτυχία κάθε μαθητή, ποιες είναι οι καλές πρακτικές και με ποιον τρόπο εφαρμόζονται και πώς παρακολουθείται η πρόοδος των μαθητών (Smith & Tyler, 2019). Η κάθε διδασκαλία θα πρέπει να αποκτά εξατομικευμένο χαρακτήρα και να ανταποκρίνεται στις όποιες ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή (Δράκος, 2002). Ο εκπαιδευτικός για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός θα πρέπει είναι σε θέση να τροποποιεί παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και να εφαρμόζει απαραίτητες τεχνικές. Επίσης, θα πρέπει να χρησιμοποιεί ειδικό εκπαιδευτικό και ψηφιακό υλικό, να αναπτύσσει φιλικό και θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, να ενισχύει την συνεργασία και την συνύπαρξη, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και του ΕΕΠ και ΕΒΠ με τους μαθητές και τον ίδιο και να δίνει προσοχή στις ιδιαιτερότητες και αδυναμίες κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να κάνει χρήση νέας τεχνολογίας, υπερμέσων και πολυμέσων για την κάλυψη διδακτικών σκοπών, όπου με την σωστή καθοδήγηση να προσαρμόσει τους μαθητές στο ψηφιακό σχολείο. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η διάθεση σωστού τεχνικού εξοπλισμού και η απαραίτητη υποστηρικτική κάλυψη από την διεύθυνση του σχολείου με ιατρούς, ψυχολόγους, συμβούλους κ.α. (Στασινός, 2016).

Οι ειδικοί Παιδαγωγοί επίσης, αναλαμβάνουν κατά μέρους ή συνολικά το δύσκολο έργο της διάγνωσης του μαθητή. Συγκεκριμένα, σε περίπτωση που παρατηρήσουν κάποια δυσκολία ή παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, θα πρέπει να ενημερώσουν ή ακόμη και να πείσουν τους γονείς να

μεταβούν σε κάποιον ειδικό ή σε διαγνωστικό έλεγχο (Obeng, 2007, όπ. αναφ. στο Αντωνίου, 2010). Επιπλέον, αρκετά συχνά θα δώσουν μια αξιολόγηση του μαθητή, για τις μαθησιακές του ικανότητες και δυνατότητες, τις αποτυχίες και τις επιτυχίες του στα γνωστικά αντικείμενα.

Παράλληλα, οι ειδικοί Παιδαγωγοί συμβάλλουν διαρκώς στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής και πνευματικής υπόστασης των μαθητών, καθώς και στην κοινωνική τους προσαρμογή. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να δημιουργούν και να διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο τους σωστά (Αντωνίου, 2010).

Εν κατακλείδι, στις αρμοδιότητες των ειδικών Παιδαγωγών εμπίπτει η υποστήριξη και η πληροφόρηση των γονέων, οι οποίοι πολλές φορές έχει αναφερθεί ότι αμφισβητούν την δουλειά του εκπαιδευτικού και απευθύνονται κυνικά προς το πρόσωπο του (Γενά, 2002). Για αυτό τον λόγο οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν ορθές δεξιότητες αναφορικά με θέματα υποστήριξης, αποκατάστασης και εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 1995).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

## ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ

### 2.1. Ιστορική αναδρομή της Εσωτερικής Συγκρότησης

Ο Aaron Antonovsky ως καθηγητής Ιατρικής μέσω του ερευνητικού του έργου προσπάθησε να ερμηνεύσει το στρες και την αντιμετώπιση αυτού με την ανάπτυξη της θεωρίας του αναφορικά με την ασθένεια και την υγεία, την οποία ονόμασε «Salutogenesis» (Antonovsky, 1996). Ο όρος αυτός εισήχθη αρχικά, το 1979 και σήμαινε την προαγωγή της υγείας. Η ετυμολογία της λέξης δείχνει ότι προέρχεται από την λατινική λέξη «Salus», η οποία σημαίνει υγεία και την ελληνική λέξη «genesis», η οποία σημαίνει γέννηση (Eriksson & Lindstrom, 2005).

Η εκκίνηση της ενίσχυσης της θεωρίας του συνέβη, έπειτα από την διαφωνία του με μελέτες της εποχής, οι οποίες καταδείκνυαν ότι για την ανάπτυξη του στρες και την μη διαχείριση του οφείλονταν σοβαρά γεγονότα, τα οποία συνέβαιναν στη ζωή του ατόμου. Ως πρώτο του δείγμα χρησιμοποιήθηκαν επιζώντες από στρατόπεδα συγκέντρωσης. Αυτή η μελέτη περίπτωσης που διεξήγαγε ανέδειξε ότι παρόλο το γεγονός ότι τα άτομα αυτά είχαν βιώσει δύσκολες καταστάσεις, παρέμεναν σε καλή ψυχολογική κατάσταση. Τότε, ο Antonovsky συμπέρανε πως αυτό οφείλονταν στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτά ερμηνεύουν την ζωή τους και τον λόγο της ύπαρξης τους. Συνεπώς, η θεωρία «Salutogenesis» θεωρείται ως μια δυνατότητα αντίστασης απέναντι σε διάφορες δύσκολες καταστάσεις στη ζωή του ατόμου, η οποία βασίζεται σε εξωτερικά και εσωτερικά ερεθίσματα υποστήριξης και χαρακτηρίζεται ως το αντίθετο της παθογένεσης (Eriksson & Lindstrom, 2005).

Η θεωρία του Antonovsky εστιάζει σε προσωπικές και συγκεκριμένες πτυχές της ζωής του ατόμου και το βοηθά να διαχειριστεί την καθημερινότητα πιο θαρραλέα και να είναι πιο ανθεκτικό στο άγχος. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία αυτή εμπλουτίζεται όλο και περισσότερο από διάφορους ερευνητές μετά τον θάνατο του (Eriksson & Lindstrom, 2005).

Σκοπός του Antonovsky λοιπόν, μέσω αυτής της θεωρίας ήταν να αναδείξει ότι ο τρόπος που ο άνθρωπος βλέπει την ζωή του ενδέχεται να έχει αντίκτυπο στην υγεία του και παράλληλα



να πλαισιώσει πτυχές της κοινωνιολογίας της υγείας και της συμπεριφορικής ιατρικής (Antonovsky, 1979). Μέσα από αυτή τη θεωρία επιχείρησε να ερμηνεύσει το γεγονός ότι κάποια άτομα αντιμετώπιζαν το στρες και παρέμεναν υγιή, ενώ κάποια άλλα δεν μπορούσαν να το διαχειριστούν και ως εκ τούτου επιβαρύνονταν η υγεία τους (Antonovsky, 1996).

## 2.2. Ορισμός Εσωτερικής Συγκρότησης

Ο Antonovsky, στην προσπάθειά του να δώσει μια θεωρητική εξήγηση για τον τρόπο που το άγχος επηρεάζει την ανθρώπινη λειτουργία, εισήγαγε τον όρο «Εσωτερική Συγκρότηση». Η εσωτερική συγκρότηση (Sense of Coherence - SOC) ορίζεται ως *«ένας παγκόσμιος προσανατολισμός που εκφράζει τον βαθμό στον οποίον κάποιος κατέχει ένα διάχυτο, διαρκή και δυναμικό συναίσθημα αυτοπεποίθησης ότι τα εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του είναι προβλέψιμα και ότι υπάρχει μια μεγάλη πιθανότητα πως τα πράγματα θα πάνε καλά, όπως είναι λογικά αναμενόμενο»* (Antonovsky, 1979, 123).

## 2.3. Κατηγοριοποίηση της Εσωτερικής Συγκρότησης

Σύμφωνα με τον Antonovsky (1979), η εσωτερική συγκρότηση χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες:

1. Οι δυσκολίες οι οποίες προκύπτουν αφορούν στην ουσία προκλήσεις που αξίζει κάποιος να ασχοληθεί (Ικανότητα Νοηματοδότησης – Meaningfulness).
2. Τα εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του είναι προβλέψιμα, εξηγήσιμα και δομημένα (Ικανότητα κατανόησης – Comprehensibility).
3. Το άτομο έχει την απαιτούμενη δυνατότητα να αντιμετωπίσει προκλήσεις που οφείλονται στα συγκεκριμένα ερεθίσματα (Ικανότητα διαχείρισης – Manageability).

Στηριζόμενος στα παραπάνω στοιχεία ο Antonovsky θεωρούσε ότι σημαντικότερο ρόλο κατέχει η Ικανότητα Νοηματοδότησης. Πιο αναλυτικά, θεωρούσε ότι το στοιχείο αυτό ήταν το πιο ουσιώδη σε σχέση με τα άλλα δύο για την διατήρηση της υγείας, καθώς αν το ίδιο το άτομο πιστεύει ότι κάτι δεν έχει νόημα, τότε δεν θα έχει κίνητρο να συνεχίσει και να αντιμετωπίσει τις

όποιες προκλήσεις και δυσκολίες. Η Θεωρία της «Salutogenesis» δηλαδή, χαρακτηρίζεται από μια ισχυρή αίσθηση συνεκτικότητας του ατόμου προς τις καταστάσεις της ζωής. Ως προς την εξέλιξη της εσωτερικής συγκρότησης στη ζωή του ατόμου ο Antonovsky θεωρούσε ότι δεν δέχεται σημαντικές μεταβολές, με την πεποίθηση ότι τα βιώματα είναι υποφερτά (Antonovsky, 1979).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ (BURNOUT)

#### 3.1. Ιστορική αναδρομή του όρου Επαγγελματική Εξουθένωση

Ο όρος «Επαγγελματική εξουθένωση» ή «Burnout», στην ελληνική γλώσσα μεταφράζεται ως «απανθράκωση» και έχει τις ρίζες στην αθλητική αργκό. Συγκεκριμένα, τη δεκαετία του 1930 στις ΗΠΑ ο όρος χρησιμοποιούνταν σε αθλήματα για να υποδηλώσει την σωματική κατάρρευση αθλητών, ύστερα από μεγάλες επιδόσεις και ως εκ τούτου, την μη προσφορά τους στον αγωνιστικό χώρο. Έπειτα από κάποια χρόνια, συγκεκριμένα τη δεκαετία του 1960, ο όρος χρησιμοποιήθηκε για να χαρακτηρίσει την σωματική και ψυχολογική κατάρρευση εθελοντών, οι οποίοι πρόσφεραν υπηρεσίες σε μακροχρόνιους χρήστες ναρκωτικών ουσιών (Farber, 1991).

Το 1974 η ορολογία «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε από τον Αμερικάνο Ψυχολόγο Herbert Freudenberger, ο οποίος εκείνη την περίοδο εργαζόταν ως εθελοντής σε ένα κλινική παροχής εναλλακτικής φροντίδας σε τοξικομανείς στη Νέα Υόρκη. Εκεί, διαπίστωσε ότι τα μέλη του προσωπικού εμφάνιζαν απώλεια κινήτρων, συναισθηματική εξάντληση και ψυχικά και πνευματικά συμπτώματα (Freudenberger, 1974; Montero – Marin et al., 2009). Το σύνδρομο της «επαγγελματικής εξουθένωσης» ή αλλιώς το λεγόμενο «Burnout» αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας ατόμων, οι οποίοι εργάζονται στην παροχή υπηρεσιών και υποστήριξης σε άλλους ανθρώπους (Freudenberger & Richelson, 1980). Ο Freudenberger ισχυριζόταν ότι κύρια αίτια της εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν οι υπερβολικές φιλοδοξίες και προσδοκίες των ατόμων για την πραγμάτωση μη ρεαλιστικών στόχων (Talmor et al., 2005). Οι αξιολογήσεις του αυτές αποτέλεσαν το εφαλτήριο προσέγγισης του συγκεκριμένου θέματος όχι μόνο από επιστήμονες, αλλά και από εργαζόμενους που απασχολούνταν στην παροχή βοήθειας στο κοινωνικό σύνολο (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Χρονολογία ορόσημο για τον όρο αποτελεί το 1982, όπου η Christina Maslach διατύπωσε τον όρο «επαγγελματική εξουθένωση» για τα άτομα που εργάζονται σε υπηρεσίες υγείας και χαρακτηρίζονταν από εργασιακό άγχος και επαγγελματική κούραση. Ωστόσο, διεύρυνε τις έρευνες της και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Maslach & Leiter, 1997). Πιο αναλυτικά,

ορίζει ότι η «επαγγελματική εξουθένωση» παρουσιάζεται σε σωματικό, ψυχικό και νοητικό επίπεδο και προχωρά στην κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου, με αποτέλεσμα να συνδέσει το όνομα της με τον όρο «Burnout» (Maslach, 1982).

### **3.2. Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Η «Επαγγελματική Εξουθένωση – Burnout» χαρακτηρίζεται ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, απροσωποποίησης και χαμηλής προσωπικής επίτευξης, το οποίο ενδέχεται να εμφανιστεί σε άτομα που εργάζονται στην παροχή υπηρεσιών και υποστήριξης στο κοινωνικό σύνολο (Maslach & Jackson, 1991, όπ. αναφ. στο Montero-Marin et al., 2009). Σύμφωνα με τον Kokkino (2006), η διατύπωση αυτή χαρακτηρίζεται ως ψυχοκοινωνική, διότι δίνει ιδιαίτερη σημασία στη πτυχή των ανθρώπινων σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί από πολλούς επιστήμονες πληθώρα ορισμών για την διευκρίνιση του όρου. Ωστόσο, στην πλειονότητα τους οι ορισμοί αναφέρονται σε ψυχικά συμπτώματα, τα οποία εμπίπτουν στην προσωπικότητα εργαζομένων σε κοινωνικές υπηρεσίες. Επιπλέον, αποτελεί μια κατάσταση, η οποία παρουσιάζεται ξαφνικά, χαρακτηρίζεται από αργή εξέλιξη και διαρκεί για σημαντικό χρονικό διάστημα (Ross & Altmaier, 1994). Ο άνθρωπος σταδιακά αδυνατεί να προσαρμοστεί στις υπερβολικές απαιτήσεις, προσδοκίες και φιλοδοξίες του επαγγέλματος του, ως συνέπεια το εργασιακό του άγχος να ενισχύεται. Η χρόνια εργασιακή πίεση μετατρέπεται σε μακροχρόνιο καταπιεσμένο άγχος και το άτομο αρχίζει να αισθάνεται ανίκανος στο να ικανοποιήσει τις εργασιακές του υπηρεσίες, χάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση του και επέρχεται βαθμιαία η επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Schaufeli, 1993; Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

### **3.3. Θεωρητικά Μοντέλα Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Τα θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Στη πρώτη κατηγορία ανήκουν τα ατομικά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία πρεσβεύουν ότι το άτομο θέτει υψηλές προσδοκίες, φιλοδοξίες και στόχους, στη συνέχεια δυσαρεστείται από την κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα και τελικά, επέρχεται η επαγγελματική εξουθένωση. Η

δεύτερη κατηγορία αφορά τα δυναμικά θεωρητικά μοντέλα και επισημαίνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι αίτιο της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson, οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τρείς:

### **Συναισθηματική Εξάντληση**

Πρόκειται για μια ψυχική κόπωση του εργαζόμενου, όπου χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας και συνεπώς, αδυνατεί να ανταπεξέλθει στη δουλειά του (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999). Παράλληλα, το άτομο διακατέχεται από αίσθημα απογοήτευσης (Maslach, 1982). Αισθάνεται έντονη πίεση στον εργασιακό του χώρο και τα συναισθήματα του αμβλύνονται (Lee & Ashforth, 1991). Επίσης, από τα αρνητικά συναισθήματα που το διέπουν φοβάται να πάει στην δουλειά του (Κάντας, 1996). Στον τομέα της εκπαίδευσης η συναισθηματική εξάντληση αντικατοπτρίζει το αίσθημα ανικανότητας που διέπει τους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν το λειτούργημά τους στους μαθητές τους (Maslach & Leiter, 1997).

### **Απροσωποποίηση**

Η απροσωποποίηση χαρακτηρίζει το εργαζόμενο άτομο το οποίο σταδιακά αποστασιοποιείται από το εργασιακό του περιβάλλον και τους ανθρώπους τους οποίους καλείται να βοηθήσει, παρουσιάζει αγενή, ειρωνική, και αρνητική συμπεριφορά και εμφανίζει έλλειψη ευαισθησίας (Maslach, 1989). Λόγω της απομόνωσης στην οποία θέλει να επέλθει, με σκοπό να ξεφύγει από τα αρνητικά του συναισθήματα, αποξενώνεται από τους γύρω του, έχει ανεπαρκή ή και εσφαλμένη μορφή επικοινωνίας, φέρεται αλαζονικά και επιθετικά (Lee & Ashforth, 1991; Δεληγάς, 2010). Σύμφωνα με τον Κάντα (1996), η απροσωποποίηση χαρακτηρίζεται ως μια άμυνα του ατόμου, με σκοπό να εμποδίσει την πίεση, το στρες και το αίσθημα εξάντλησης που τον καταβάλλει. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η απροσωποποίηση παρουσιάζεται με αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους (Maslach & Leiter, 1997).

### **Προσωπική Επίτευξη**

Η μη επαρκής αίσθηση προσωπικής επίτευξης είναι μια κατάσταση, η οποία εξωτερικεύεται την στιγμή που το άτομο αισθάνεται ανίκανο να ανταπεξέλθει στις στρεσογόνες επαγγελματικές του υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα να οδηγείται στην επαγγελματική εξουθένωση

(Maslach & Schaufeli, 1993). Η παραίτηση και η μειωμένη απόδοση χαρακτηρίζουν τον εργαζόμενο, ο οποίος φέρει έλλειψη προσωπικής επίτευξης (Maslach, 2003). Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών καταγράφεται μια σύγκρουση των αρχικών προσδοκιών τους από τα πρώτα βήματα τους στο επάγγελμα, σχετικά με το τι μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους. Έτσι λοιπόν, αυτοί οι αρχικοί στόχοι έρχονται σε αντίθεση με το αίσθημα που αποκτούν, όταν αντιλαμβάνονται ότι δεν γίνονται εύκολα πραγματοποιήσιμοι και διακατέχονται από έντονο αίσθημα ματαίωσης. Με αυτόν τον τρόπο επέρχεται η έλλειψη προσωπικής επίτευξης (Maslach & Leiter, 1997).

### **3.4. Στάδια Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Σύμφωνα με τον Παππά (2006), το άτομο, το οποίο χαρακτηρίζεται από επαγγελματική εξουθένωση διέρχεται από τρία στάδια:

1. Παρατηρείται μια σύγκρουση ανάμεσα στην στήριξη που παρέχεται στο άτομο και τις εργασιακές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα να διέπεται από άγχος.
2. Στη προσπάθεια του το άτομο να χαλιναγωγήσει αυτή την σύγκρουση, που περιγράφεται στο πρώτο στάδιο, χαρακτηρίζεται από ψυχικά και ψυχολογικά συμπτώματα, όπως: εξάντληση, φόβο, υπνηλία και ένταση.
3. Από την όλη πίεση που διακατέχει το άτομο, παρατηρείται αλλαγή της συμπεριφοράς του με άμεσους αποδέκτες τα άτομα που τους παρέχει υπηρεσίες. Το άτομο φέρεται με αλαζονικό και μηχανικό τρόπο και τελικά, αποστασιοποιείται.

### **3.5. Αίτια και Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

#### **3.5.1. Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Τα αίτια και οι παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολλοί και διαφορετικοί ανά ερευνητή. Ωστόσο, η πλειονότητα των ερευνών συμφωνεί στο ότι την ευθύνη για την εκδήλωση του συνδρόμου φέρουν το περιβάλλον εργασίας του ατόμου και τα ατομικά του χαρακτηριστικά (Δημητρόπουλος & Φιλίππου, 2008). Η Maslach κ. συν. (2001) αναφέρουν ότι κύρια αίτια αποτελούν οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας, οι ασαφείς ρόλοι, οι χαμηλές οικονομικές

απολαβές των εργαζομένων, το πειστικό ωράριο εργασίας καθώς και η μονοτονία που χαρακτηρίζει κάποια επαγγέλματα.

### **3.5.2. Παράγοντες εμφάνισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Σύμφωνα με την Chang (2009), οι παράγοντες που προκαλούν την πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι: Ατομικοί, Οργανωτικοί και Παράγοντες Συναλλαγής. Από την άλλη πλευρά, ο Παππάς (2006) επισημαίνει ότι οι παράγοντες χωρίζονται σε: Προσωπικούς, Δημογραφικούς, Οργανωτικούς και Διαπροσωπικούς.

#### **Προσωπικοί Παράγοντες**

Στους Προσωπικούς παράγοντες συγκαταλέγονται στοιχεία του χαρακτήρα και της ψυχικής διάθεσης του ατόμου. Συγκεκριμένα, η δύναμη της προσωπικότητας παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς όσο πιο ισχυρή και δυναμική είναι, τόσο έχει λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Pierce & Molly, 1990). Επιπρόσθετα, η ύπαρξη χαμηλής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης οξύνει την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης. Στον ίδιο άξονα κινούνται και καταθλιπτικά συμπτώματα του χαρακτήρα του ατόμου, η αυξημένη απόδοση ευθυνών στον εαυτό του, η εσωστρέφεια και η παρουσία νευρωτικών παραγόντων, καθώς και η αυτοτιμώρηση του εργαζόμενου (Χατζηπέμου, 2016).

#### **Δημογραφικοί Παράγοντες**

Οι δημογραφικοί Παράγοντες περιλαμβάνουν ατομικά στοιχεία του εργαζόμενου όπως: το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση κ.α. (Maslach & Jackson, 1981; Greenglass & Burke 1998; Chang, 2009). Με βάση τα στοιχεία της Maslach κ. συν. (2001) η ηλικία έχει δείξει την μεγαλύτερη συνάφεια με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όσον αφορά το ατομικό στοιχείο του φύλου έχει διατυπωθεί από τους Bussing και Ferrar (1991) ότι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζονται οι γυναίκες. Ο Χατζηπέμου (2016) τονίζει ότι αυτή η διαφοροποίηση στα δύο φύλα είναι αποτέλεσμα ηλικίας,

πολιτισμικών πλαισίων κ.α.. Παράλληλα, τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο τείνουν να έχουν υψηλότερη τάση επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981).

### **Οργανωτικοί Παράγοντες**

Στους οργανωτικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται η προετοιμασία του εκπαιδευτικού για το σχολείο, το μέγεθος της τάξης και το χαμηλό κοινωνικοπολιτικό επίπεδο του σχολείου (Chang, 2009). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανεπαρκής υποστήριξη και οργάνωση από τους συναδέλφους και την διοίκηση, καθώς και η μη αποδοχή λήψης αποφάσεων για την σχολική μονάδα και κοινότητα (Brissie et al., 1988).

Οι Kyriacoy και Sutcliffe (1979) υπογραμμίζουν ότι η αλαζονική συμπεριφορά των μαθητών, ο οριοθετημένος χρόνος διεξαγωγής της μάθησης, η απροθυμία των μαθητών για μάθηση, καθώς και οι άσχημες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αποτυχημένοι (Pines, 2001). Όταν οι επιδόσεις των μαθητών είναι πολύ χαμηλές σε σχέση με το προσδοκώμενο των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί δίνουν παραπάνω από ότι παίρνουν, τότε επέρχεται η επαγγελματική εξουθένωση (Van horn et al, 1999; Taris et al., 2004).

Από την άλλη μεριά, ο Χατζηπέμου (2016) αναφέρει ότι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν επιμορφωτικά κενά αισθάνονται πιο μειονεκτικά σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους και ως εκ τούτου, επέρχεται η συναισθηματική εξάντληση. Επίσης, η βαθμίδα στην οποία βρίσκεται ο εργαζόμενος στην εργασιακή ιεραρχία τείνει να τον καθιστά συναισθηματικά ευάλωτα και επιρρεπή στην συναισθηματική εξάντληση (Χατζηπέμου, 2016).

### **Διαπροσωπικοί Παράγοντες**

Ο Χατζηπέμου (2016) τονίζει ότι οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, αλλά και εργαζομένων με εργοδότες οφείλονται για την εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης. Η ύπαρξη δηλαδή, ανταγωνισμού και περιφρόνησης αποτελούν κύρια στοιχεία πρόκλησης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χατζηπέμου, 2016).

Ανεξαρτήτως από τους παραπάνω παράγοντες, στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καταγράφονται παράγοντες που οδηγούν τους ειδικούς Παιδαγωγούς στην διάψευση των προσδοκιών τους και στη ματαιώση, με αποτέλεσμα να καταβάλλονται από το



σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2010), οι ειδικοί Παιδαγωγοί διακατέχονται από ένα αίσθημα μεγάλης ευθύνης, διότι έχουν να αντιμετωπίσουν, να προστατεύσουν και να φροντίσουν μαθητές με ιδιαιτερότητες, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στη γενική εκπαίδευση. Παράλληλα, το είδος της αναπηρίας που χαρακτηρίζει τους μαθητές ή ακόμη και η πολλαπλότητα στην αναπηρία προσθέτει μια επιπλέον δυσχέρεια στην επίτευξη του λειτουργήματος του ειδικού Παιδαγωγού και της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημαντικός παράγοντας επίσης, αποτελεί η έλλειψη εκπαιδευτικών και εξειδικευμένου προσωπικού στην Ειδική Αγωγή, καθώς και η πολλαπλότητα των ρόλων που έχουν να αναλάβουν οι ειδικοί Παιδαγωγοί. Πολλές φορές εκτός από την κάλυψη άλλων ειδικοτήτων, έχουν να μεριμνήσουν για την οικογενειακή και προσωπική κατάσταση των μαθητών τους, καθώς πολλές φορές έχει παρατηρηθεί οι γονείς να μην ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους. Οι ειδικοί Παιδαγωγοί διακατέχονται επίσης, από έντονα συναισθήματα ενσυναίσθησης και ευαισθησίας, λόγω της φύσης του επαγγέλματος, αλλά και από την στενή σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές και την υιοθέτηση προσωπικών τους ζητημάτων (Brownell, 1997, όπ. αναφ. στο Αντωνίου, 2010).

### **3.5.3. Επιπτώσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Το σύνδρομο της Επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως προαναφέρθηκε επηρεάζει, τόσο τον ψυχικό, όσο και τον συναισθηματικό και σωματικό τομέα του εργαζόμενου, με αποτέλεσμα να επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στην υγεία του.

Συγκεκριμένα, το άτομο που έχει επαγγελματική εξουθένωση υποφέρει από αυπνίες, γαστρεντερικά προβλήματα, κατάθλιψη, κρίσεις άγχους, καθώς και έντονες ημικρανίες (Behestifar & Omidvar, 2013). Επιπρόσθετα, παρατηρείται άμβλυνση των διαπροσωπικών του σχέσεων και της κοινωνικοποίησης τους ευρύτερα. Η εικόνα για τον εαυτό του χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, έντονο αίσθημα ματαίωσης, αποτυχίας, παραίτησης από οποιαδήποτε εργασία και διακατέχεται από μειωμένα κίνητρα και χαμηλές επιδόσεις στην εργασία του με έντονο το αίσθημα της ανικανοποίησης (Behestifar & Omidvar, 2013). Σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Naveed και Saeed Rana (2012), κατέγραψε ότι εργαζόμενοι, οι οποίοι είχαν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης,

ανέφεραν ότι είχα ξεκινήσει να καπνίζω, μόλις συνειδητοποίησαν την συναισθηματική εξάντληση στο χώρο της εργασίας τους.

Άλλα συμπτώματα, τα οποία καταγράφονται κατά την πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι διατροφικές διαταραχές και η διαρκής σωματική κούραση του εργαζόμενου (Παπαθανασίου, 2012). Ενδέχεται να εμφανίσει ακόμη και ευαισθησία σε σοβαρές παθήσεις και ασθένειες (Pines, 1988, όπ. αναφ. στο Παπαθανασίου, 2012). Το άτομο, επίσης, καταβάλλεται από νευρικότητα, άγχος και έντονη στεναχώρια, όπου αυτό οδηγεί σε αποκέντρωση από την εργασία του και τους στόχους του, αλλά και σε σοβαρές συγκρούσεις με τους συναδέλφους του και τον οικογενειακό του περίγυρο (Παπαθανασίου, 2012). Όπως προαναφέρθηκε, μπορεί το άτομο να επιρρίπτει ευθύνες στον εαυτό του, αλλά έχει αποδειχθεί ότι αποδίδει ευθύνες και στους συναδέλφους του και χαρακτηρίζεται από κυνισμό στον εργασιακό του χώρο (Pines, 1999, όπ. αναφ. στο Hogan & Mcknight, 2007).

### **3.5.4. Αντιμετώπιση Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Πληθώρα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελλαδικό, αλλά και στον διεθνή χώρο έχουν προτείνει πολυάριθμες στρατηγικές διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ιδιαίτερα, η Maslach το (1999), προτείνει την άμεση αντιμετώπιση του άγχους στον εργασιακό χώρο. Οι παρεμβάσεις αυτές, οι οποίες θα γίνουν, θα πρέπει να έχουν συλλογικό χαρακτήρα και όχι ατομικό (Maslach & Goldberg, 1998). Οι Hogan και Mcknight (2007) αποτυπώνουν ως κύριο χαρακτηριστικό την πρόληψη και εξάλειψη του συνδρόμου, πριν καν αυτό εμφανιστεί.

Ο εργαζόμενος θα πρέπει να διέπεται από ενεργητικότητα, ελευθερία και δημιουργικότητα στο χώρο της εργασίας του, με αποτέλεσμα την εργασιακή του ικανοποίηση (Τούκας & Τούκα, 2011). Ο Gold κ. συν. (2010) προτείνουν την γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, η οποία με σωστές ασκήσεις χαλάρωσης και ενδυνάμωσης θα εξυπηρετήσει τις ανάγκες των εργαζόμενων.

Ο Αντωνίου (2010), επισημαίνει ότι πρωτεύοντα ρόλο στήριξης των εκπαιδευτικών έχει η πολιτεία η οποία θα πρέπει να παρέχει χρηματοδότηση και τους κατάλληλους πόρους στους εκπαιδευτικούς (υλικοτεχνικός εξοπλισμός, αναβάθμιση σχολικών δομών κ.α.). Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχεται κατάλληλη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπου τμήμα της κατάρτισης τους να αναφέρεται και σε στρατηγικές επίλυσης αγχογόνων καταστάσεων

(Χατζηχρήστου, 2004, όπ. αναφ. στο Αντωνίου, 2010). Ιδιαίτερα, στους ειδικούς Παιδαγωγούς να μαθαίνονται στρατηγικές επίλυσης δυσκολιών στην καθημερινή διδακτική και μαθησιακή πράξη (Δράκος, 2002). Επίσης, στου ειδικούς Παιδαγωγούς να παρέχονται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για κάθε είδος αναπηρίας, καθώς και τρόποι διαχείρισης τους (Γενά, 2002). Επιπρόσθετα, ως επιτακτική ανάγκη της πολιτείας ορίζεται η ενίσχυση των οικονομικών απολαβών των εκπαιδευτικών και η πλήρης στελέχωση των σχολείων για την κάλυψη κενών που πιέζουν και αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς (Αντωνίου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βοηθούς στην εκπλήρωση του ρόλου τους και να λαμβάνουν και αυτοί ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη από ειδικούς και από κάθε συνάδελφο τους (Δράκος, 2002).

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι προτάσεις του Betoret (2009), ο οποίος επισημαίνει για τους εκπαιδευτικούς, που φέρουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης τα εξής:

#### **Εσωτερικοί Παράγοντες:**

- Όξυνση και βελτίωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους
- Άμβλυνση των επιπέδων άγχους και στρες
- Συναισθηματικά έτοιμοι να αντιμετωπίσουν οτιδήποτε λάβει χώρα στο σχολείο

#### **Εξωτερικοί Παράγοντες:**

- Ενίσχυση του εκπαιδευτικού από την διοίκηση
- Συνεργατικό και θετικό κλίμα ανάμεσα στους συναδέλφους
- Βελτίωση των σχολικών κτηρίων
- Ενίσχυση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Murphy (2003), καταγράφονται τρεις παρεμβάσεις κατά τις οποίες ο εργαζόμενος μπορεί να διαχειριστεί την επαγγελματική εξουθένωση.

Αρχικά, κατά την πρώτη παρέμβαση, το άτομο, μέσω διάφορων στρατηγικών πρόληψης, προσπαθεί να αντιμετωπίσει το οποιοδήποτε πρόβλημα, πριν αυτό εμφανιστεί και να μετριάσει οποιοδήποτε στρεσογόνο παράγοντα. Κάποιες από αυτές τις στρατηγικές είναι ο σαφής καθορισμός των ρόλων, η επανασχεδίαση του προγράμματος εργασίας, η συμμετοχική δράση στη

λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση, η δημιουργία συνεργατικών σχέσεων και ομάδων και ο επαναπροσδιορισμός των στόχων εργασίας (Schafer, 1996).

Στη δεύτερη παρέμβαση επιχειρούνται ασκήσεις και τεχνικές χαλάρωσης και επίγνωσης, καθώς και εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους εκπαιδευτικούς (Δεληγάς et al., 2012). Συνάμα, διαδραματίζονται ασκήσεις διαχείρισης του χρόνου, και στρεσογόνων καταστάσεων και σωματικές δραστηριότητες εξάλειψης του άγχους και τους στρες (Cartright & Cooper, 1994).

Τέλος, στη τρίτη παρέμβαση, η οποία αποτελεί και την πιο συχνή μορφή αντιμετώπισης του Burnout, το άτομο έρχεται σε επαφή με ειδικές ομάδες υποστήριξης και παρέχονται θεραπευτικές παρεμβάσεις. Σκοπός της παρέμβασης είναι ο εργαζόμενος να δραστηριοποιηθεί, να εξαλείψει όλα τα εμπόδια και να του παρέχονται συμβουλές, με σκοπό να επανενταχθεί και να επιστρέψει στην εργασία (Murphy, 2003).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΤΡΕΣ

#### 4.1. Ιστορική αναδρομή του Στρες

Η λέξη «στρες» έχει τις ρίζες της στα αρχαία Γαλλικά «distresse» και σημαίνει καταπίεση, στενότητα. Ύστερα, η λέξη πέρασε στην Αγγλική διάλεκτο ως «distress» και με την πολλαπλή χρήση μετονομάστηκε σε «stress», η οποία ορίζει την ένταση, το άγχος και την πίεση (Fontana, 1995). Η ετυμολογία της λέξης προέρχεται από τη λατινική λέξη «strictus», η οποία σημαίνει στενός ή σφιχτός (Βάρβογλη, 2006). Η Ελληνική γλώσσα βασίστηκε στην αγγλική ορολογία και χρησιμοποιεί τον όρο «ψυχολογική πίεση» (Fontana, 1995).

Στα τέλη του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα η χρήση της λέξης γινόταν, με σκοπό να δηλώσει δύναμη, πίεση, ένταση ή σκληρή προσπάθεια, αναφορικά με τις νοητικές δυνατότητες και τα διάφορα όργανα του ατόμου (Βάρβογλη, 2006). Επιπλέον, χρησιμοποιούταν για να δηλώσει κακουχία, αδιαθεσία ή πόνο (Τζόουνς, 1999). Πλέον, η ετυμολογία της λέξης διαφέρει ανάλογα τον επιστημονικό κλάδο στον οποίο αναφέρεται (Βάρβογλη, 2006).

#### 4.2. Ορισμός στρες

Όπως προαναφέρθηκε το στρες αντιμετωπίζεται με ποικίλους τρόπους και δίνεται διαφορετικός ορισμός από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους (κοινωνιολογία, ψυχολογία κ.α.) (Βάρβογλη, 2006).

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός, ο οποίος χρησιμοποιείται διαρκώς είναι αυτός που έχει τυπωθεί από τον Richard Lazarus και τους συνεργάτες του. Ο Richard θεωρεί ότι το στρες είναι αίτιο της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Με άλλα λόγια, επισημαίνει ότι όταν το άτομο αισθανθεί ότι οι προσωπικές του δυνάμεις και δυνατότητες των εγκαταλείπουν στην διαχείριση συγκεκριμένων απαιτήσεων της καθημερινότητας του, τότε αρχίζει να αισθάνεται έντονο στρες (Βάρβογλη, 2006).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται δυο ειδών στρες. Το πρώτο αποτελεί το «distress», το οποίο ορίζεται ως αρνητικό στρες και στον αντίποδα υπάρχει το «eustress», το οποίο σημαίνει το καλό, δημιουργικό στρες και οδηγεί το άτομο σε θετικά αποτελέσματα (Sheridan & Radmacher, 1992, όπ. αναφ. στο Βάρβογλη, 2006). Εν μέρει, το στρες έχει την ικανότητα να αφυπνίζει το άτομο, και να ενισχύει το ενδιαφέρον του προς μια κατάσταση, ενώ από την άλλη, ενδέχεται να αντιπροσωπεύει δύσκολες καταστάσεις, οι οποίες επιφέρουν κατάπτωση του ψυχολογικού ή και οργανικού επιπέδου του ατόμου (Fontana, 1995).

Το 1978 ο Tom Cox χαρακτηρίζει το στρες ως «ένα φαινόμενο της αντίληψης που εμφανίζεται τη στιγμή της σύγκρισης ανάμεσα στην απαίτηση που ασκείται πάνω στο άτομο (πιεστικό ερέθισμα ή κατάσταση= στρεσογόνος παράγοντας, στρεσογόνα κατάσταση) και στην ικανότητα του να ανταποκριθεί στην απαίτηση» (Βάρβογλη, 2006, 34). Ως «στρεσογόνος παράγοντας» μπορούν να χαρακτηριστούν τα ερεθίσματα που φέρουν ψυχολογικό ή σωματικό χαρακτήρα και επιφέρουν ένταση στο άτομο (Βάρβογλη, 2006). Στις υπό ανάπτυξη χώρες οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται με την έντονη επιθυμία για βιολογική επιβίωση (εύρεση στέγης ή τροφής, συντρόφου για την διαίωσιση του είδους κ.α.). Στις ανεπτυγμένες χώρες, κυρίως του δυτικού κόσμου, οι στρεσογόνοι παράγοντες αναφέρονται στην κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία, στην ικανοποίηση φιλοδοξιών και προσδοκιών, καθώς και στην ανέλιξη σε υψηλότερο βιοτικό και κοινωνικό επίπεδο (Fontana, 1995). Οι στρεσογόνοι παράγοντες διακρίνονται σε βραχυπρόθεσμους (π.χ. αναμενόμενη εγχείρηση), μακροπρόθεσμους (π.χ. μόνιμη αναπηρία), καθημερινούς και αυτούς που προκαλούνται από σοβαρές φυσικές καταστροφές. Με την σειρά τους χωρίζονται σε εξωτερικούς και εσωτερικούς. Στους εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες συγκαταλέγονται δύσκολες φυσικές καταστάσεις, όπως θερμοκρασίες και πόνος, αλλά και διάφορα περιβάλλοντα τα οποία προκαλούν ψυχολογική επιβάρυνση, όπως διαπροσωπικές σχέσης και συνθήκες εργασίας. Στους εσωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες υπόκεινται ψυχολογικές και φυσικές καταστάσεις (Βάρβογλη, 2006).

Αυτού του είδους η ανταγωνιστικότητα του ατόμου απέναντι στο στρες του προκαλεί επιζήμιες βλάβες στα δομικά και λειτουργικά μέρη του σώματος του (Βάρβογλη, 2006). Ο Hans Selye, ο οποίος αποτελεί και τον θεμελιωτή της σύγχρονης μελέτης για το στρες, το ορίζει χαρακτηριστικά ως την «φυσιολογική φθορά χρήσεως του σώματος» (Τζόουνς, 1998).

### 4.3. Διαφορά άγχους και στρες

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ο όρος του άγχους. Πρώτα από όλα, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας το άγχος ορίζεται ως μια ανησυχία ή προσμονή για κάποιο μελλοντικό κίνδυνο ή ατυχία. Συνδέεται με συναισθήματα ανησυχίας, αγωνίας ή με σωματικά συμπτώματα έντασης. Το επίκεντρο του αναμενόμενου κινδύνου μπορεί να είναι εσωτερικό ή εξωτερικό (WHO, 2021).

Στην επιστημονική κοινότητα το άγχος αναφέρεται ως μια δυσάρεστη συγκίνηση και η διαφορά του από άλλες παρόμοιες συγκινήσεις, όπως ο θυμός και η θλίψη, είναι ότι αναφέρεται σε έναν κίνδυνο που πρόκειται να συμβεί (Βάρβογλη, 2006).

Το άγχος ενδέχεται να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητας του ανθρώπου ή και να εμφανίζεται περιστασιακά. Η εκδήλωση του λαμβάνει χώρα είτε με ψυχικά, είτε με σωματικά συμπτώματα και βιώνεται διαφορετικά από άτομο σε άτομο (Βάρβογλη, 2006).

Κατά τη χρήση του όρου άγχος θα πρέπει να γίνεται διευκρίνιση, εάν πρόκειται για το φυσιολογικό άγχος ή το παθολογικό. Το φυσιολογικό άγχος αναφέρεται σε μια τυπική αντίδραση σε καταστάσεις κινδύνου, απειλής ή ανησυχίας. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τη ζωή του ατόμου. Εν αντιθέσει, το παθολογικό άγχος παρουσιάζεται σε περιπτώσεις, όπου δεν υφίσταται κάποιος επαπειλούμενος κίνδυνος ή ανησυχία. Το άτομο συνεχίζει να έχει έντονο άγχος και με την παρέλευση του χρόνου εμφάνιση του μη πραγματικού κινδύνου. Αυτή η αντίδραση δεν χαρακτηρίζεται ως τυπική και το άγχος μετατρέπεται σε μια διαρκή, επίπονη και ανυπόφορη κατάσταση, η οποία καταλήγει σε σοβαρά σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα (Μπαλλής, 1996; Βάρβογλη, 2006).

Σύμφωνα με την Βάρβογλη (2006), στα συναισθηματικά συμπτώματα που προκαλεί το άγχος και το στρες υπάγονται η δυσφορία, η υπερένταση, η ανησυχία, η ταραχή, ο εκνευρισμός, η αναστάτωση, η αγωνία, η στεναχώρια και η νευρικότητα. Σύνάμα, στα σωματικά συμπτώματα διακρίνονται το τρέμουλο, πόνος στο στήθος, ταχυπαλμία, κόμπος στο στήθος, ταχυπαλμία, δύσπνοια, ρίγη και φούντωμα, ζαλάδες, ναυτία, λιποθυμία, ξηροστομία, μούδιασμα, μυρμηγκιασμα, συχνοουρία και διάρροια. Πιο σοβαρά σωματικά συμπτώματα είναι οι κρίσεις άγχους, οι κρίσεις πανικού, το εγκεφαλικό επεισόδιο, ακόμη και καρδιακά νοσήματα. Τα

σωματικά συμπτώματα καταγράφονται ως πιο σημαντικά και χαίρουν προσοχής, καθώς το άτομο στην σκέψη ότι κινδυνεύει η σωματική του υγεία, ανησυχεί περισσότερο και δημιουργούνται περισσότερα και σοβαρότερα σωματικά προβλήματα στην υγεία (Βαρβόγλη, 2006).

### 4.3.1. Σύνδεση στρες με άγχος

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία καταγράφονται δυο εξηγήσεις για τον τρόπο εμφάνισης του άγχους. Την πρώτη ανέπτυξε ο Sigmund Freud με την ψυχαναλυτική θεωρία, διακρίνοντας τρία μέρη στην προσωπικότητα του ατόμου: το «Εγώ», το «Εκείνο» (Αυτό) και το «Υπερεγώ». Η δεύτερη ερμηνεία είναι η νευροφυσιολογία (Μπαλλής, 1996).

Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία του Freud, το «Εγώ» είναι η «αρχή της πραγματικότητας», το οποίο δέχεται τις ενστικτώδεις ορμές του «Αυτό» και τις ηθικές απαιτήσεις του «Υπερεγώ» και προσπαθεί να τις ταξινομήσει με αρμονία. Το «Εκείνο ή Αυτό» είναι οι ενστικτώδεις απαιτήσεις που υπάγονται στο υποσυνείδητο, όπως η ανάγκη για επιβίωση, η αποφυγή κινδύνων, η αναζήτηση τροφής κ.α.. Ενώ, το «Υπερεγώ» είναι η ηθική συμπεριφορά, την οποία προσπαθεί να φθάσει το «Εγώ». Ο μέσος άνθρωπος διαθέτει ένα καλά ισορροπημένο «Υπερεγώ» και ένα δυναμικό και ώριμο «Εγώ», το οποίο μπορεί να χαλιναγωγήσει τις ενστικτώδεις παρορμήσεις του «Αυτό», με σκοπό να ικανοποιούνται ευνοϊκά. Το «Εγώ» προσπαθεί να διατηρεί το άτομο σε αρμονία και ειρήνη με το περιβάλλον του, ωστόσο αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Το περιβάλλον περιβάλλεται από πολλούς κινδύνους με τους οποίους η προσωπικότητα του ανθρώπου έρχεται σε συγκρούσεις. Αυτή την διαφορά θα πρέπει να διευθετήσει το «Εγώ». Οι συγκρούσεις πραγματοποιούνται στο υποσυνείδητο του ατόμου και το «Εγώ» απειλείται ότι θα πρέπει να εκπληρώσει αυτές τις άσχημες ενστικτώδεις ορμές και επομένως, να χάσει την εκτίμηση των άλλων και την αυτοεκτίμηση του. Τότε, δημιουργείται το λεγόμενο «υποσυνείδητο άγχος», το οποίο, εάν δεν λυθεί η σύγκρουση, μετατρέπεται σε «συμπτωματικό άγχος» που δεν διαχειρίζεται εύκολα. Όμως, το «Εγώ» παρέχει κάποιους μηχανισμούς άμυνας (Υποκατάσταση, Μετουσίωση, Απώθηση, Αναπλήρωση κ.α.) (Μπαλλής, 1996).

Αντιθέτως, η νευροφυσιολογική ερμηνεία ότι το ερέθισμα, το οποίο ενδέχεται να εισέρχεται από κάποια αίσθηση του ανθρώπινου σώματος (παράλυση, καρδιακή λειτουργία,



πόνος κ.α.) ή από το περιβάλλον του ατόμου, ενεργοποιεί το νευρικό σύστημα και προκαλεί τα συμπτώματα του άγχους. Αυτές οι αντιδράσεις μετατρέπονται οι ίδιες σε ερεθίσματα και εισέρχονται στο άτομο με διαφορετική ένταση, είτε μεγαλύτερη, είτε μικρότερη. Τότε, το νευρικό σύστημα δρα ως ενισχυτής αυτών των αντιδράσεων και δημιουργείται ένα φαύλος κύκλος, όπου η ένταση αυτών αυξάνεται (Μπαλλής, 1996).

Συγκρίνοντας το στρες με το άγχος, διαπιστώνεται ότι το στρεσογόνο ερέθισμα (στρεσογόνος παράγοντας) κινητοποιεί τον εγκέφαλο, κάνει το άτομο να αισθάνεται απειλή (διαδικασία στρες) και συνεπώς, δημιουργείται έντονο αίσθημα άγχους (Βάρβογλη, 2006).

#### **4.4. Αίτια του στρες**

Πολλοί ερευνητές υπογραμμίζουν ότι τα πιο σημαντικά αίτια εκδήλωσης του στρες είναι οι αλλαγές και οι καταστάσεις πίεσης που καταγράφονται στη ζωή του ατόμου (Τζόουνς, 1999). Ιδιαίτερα, οι αιτίες μπορεί να είναι φυσικές (το κρύο ή η ζέστη), ακουστικά, οπτικά ή οσφρητικά ερεθίσματα (συνεχείς έντονοι θόρυβοι), φανταστικές ή συγκεκριμένες καταστάσεις, κάποια ψυχολογικά τραύματα κ.α.. Επίσης, ενδέχεται να είναι ψυχικές, για παράδειγμα πολυάριθμες φιλοδοξίες και δύσκολα επιτεύξιμοι στόχοι, οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα, θάνατοι, επαγγελματικές προσδοκίες και ανταγωνισμοί, συναισθηματικοί προβληματισμοί κ.α.. (Μπαλλής, 1996). Αξίζει να τονιστεί ότι το στρες μπορεί να είναι απόρροια του συνδρόμου της Επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnout) ή κάποιου μετατραυματικού γεγονότος (μετατραυματικό στρες) (Βάρβογλη, 2006).

#### **4.5. Συνέπειες του στρες**

Όλες οι ασθένειες και τα συμπτώματα προκύπτουν από την ψυχολογική και πνευματική μας υπόσταση. Τα σωματικά συμπτώματα επιφέρουν άγχος, ακόμη και κατάθλιψη. Οι ψυχολογικοί παράγοντες, οι οποίοι προκαλούν ή χειροτερεύουν τα σωματικά συμπτώματα ονομάζονται «ψυχοσωματικές διαταραχές» (Τζόουνς, 1999).

Ο Τζόουνς (1999) υπογραμμίζει ότι η παραμέληση κάποιων ενδεικτικών συμπτωμάτων στρες, θα έχει επιζήμιες συνέπειες στην υγεία του ατόμου. Εκτός από τα σωματικά συμπτώματα τα οποία ποικίλουν, καταγράφονται και συμπτώματα στη συμπεριφορά του ατόμου, όπως υπερβολικό φαγητό- παχυσαρκία, χρήση αλκοόλ και τοξικών ουσιών, απώλεια όρεξης για φαγητό ή ανορεξία, έναρξη ή αύξηση καπνίσματος, δυσχέρεια στη λήψη αποφάσεων, απώλεια χιούμορ, δυσκολία συγκέντρωσης, έλλειψη ενδιαφέροντος για χόμπι, αίσθηση ανικανότητας, παραίτηση από υποχρεώσεις, παράνοια, ανάγκη ξεσπάσματος με λυγμούς κ.α. (Τζόουνς, 1999).

Το στρες εκκρίνει στον οργανισμό κυρίως κορτιζόνη και αδρεναλίνη (Μπαλλής, 1996). Αυτό έχει ως συνέπεια να εκδηλώνονται και άλλα συμπτώματα στον οργανισμό του ατόμου, όπως διάσπαση της προσοχής, προβλήματα μνήμης και αντίδρασης, δυσκολία οργάνωσης, αύξηση ψευδαισθήσεων και διαταραχών σκέψης, προβλήματα λόγου και ομιλίας, άμβλυνση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, απνίες, κυνική και αλαζονική συμπεριφορά, αναβλητικότητα, ακόμη και τάσεις αυτοκτονίας κ.α. (Fontana, 1995).

#### **4.6. Τρόποι διαχείρισης του στρες**

Για την επίτευξη του σωματικού, αλλά και του πνευματικού «ευ έχειν» πολλοί επιστήμονες προτείνουν ότι η σωματική άσκηση, η χαλάρωση και οι αναπνοές συμβάλλουν στην διαχείριση του στρες και στην εξάλειψη του σε μεγάλο βαθμό (Μπαλλής, 1996; Fontana, 1995; Τζόουνς, 1999; Βάρβογλη, 2006). Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η αξία του διαλογισμού και της γιόγκα, τα οποία χαρακτηρίζονται ως πνευματικές αναζητήσεις και ενισχύσεις και συνδράμουν τόσο στην πνευματική, όσο και στην σωματική χαλάρωση του ατόμου. Αυτές οι πρακτικές έχουν σαν αποτέλεσμα ο άνθρωπος να προσπαθεί να βελτιώνει τον εαυτό του καθημερινά και να αποφεύγει αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις, τόσο για τον ίδιο, όσο και για το κοινωνικό σύνολο (Fontana, 1995).

Ο Τζόουνς (1999) προτείνει ότι το πρώτο πράγμα που πρέπει να γίνει για εξαλειφθεί το στρες είναι η καταγραφή σε ένα χαρτί όλων των στρεσογόνων πηγών, η ταξινόμηση αυτών κάτω από συγκεκριμένες κατηγορίες (σημαντικές, ασήμαντες κ.α.) και η ταξινόμηση αυτών των στρεσογόνων πηγών εκ νέου σε άλλες στήλες (άμεση επίλυση, διαρκής επίλυση κ.α.). Στη

συνέχεια, το άτομο θα πρέπει να προσπαθήσει να μην ανησυχεί για τις στρεσογόνες πηγές, οι οποίες δεν επιλύονται και να αρχίσει να εργάζεται με βάση τις στρεσογόνες πηγές, οι οποίες δέχονται αλλαγές. Επιπλέον, προτείνεται η κατασκευή ενός ημερολόγιου του στρες στο οποίο το άτομο θα αναγράφει γεγονότα που τον πίεσαν. Κατά αυτό τον τρόπο εντοπίζονται και υιοθετούνται στρατηγικές επίλυσης των ενοχλητικών γεγονότων (Τζόουνς, 1999).

Στον ίδιο άξονα προτείνεται και η κατασκευή ενός οργανωτικού προσωπικού πλάνου. Αυτό επιτυγχάνεται με την καταγραφή των προτεραιοτήτων, των προσδοκιών και των στόχων που έχει το άτομο στη ζωή. Ύστερα, θα πρέπει να διαγράψει αυτούς τους στόχους και τις προσδοκίες που υπερβαίνουν τα όρια του φυσιολογικού και άπιαστοι, με αποτέλεσμα να επιφέρουν στρες. Σκοπός του ατόμου είναι να γίνει ρεαλιστής και παλέψει να κατακτήσει τους στόχους που γίνονται πραγματοποιήσιμοι, έτσι θα βιώσει την ικανοποίηση και την επιτυχία (Τζόουνς, 1999).

Οι πρακτικές διαχείρισης και εξάλειψης του στρες ποικίλουν, ωστόσο πρωτίστως, ο κάθε άνθρωπος οφείλει να μοιράζεται τα προβλήματα του με τους δικούς του ανθρώπους, να ζητάει συμβουλές και να απευθύνεται σε ειδικούς. Να ετοιμάζει τον εαυτό του για το τι πρόκειται να συναντήσει στην οικογένεια ή στην εργασία του (Fontana, 1995).

Ο Τζόουνς (1999) επισημαίνει στους ανθρώπους να αλλάξουν τρόπο σκέψης, δηλαδή προτείνει να αντικαταστήσουν τις αρνητικές σκέψεις με θετικές και να διαπιστώσουν την διαφορά στην καθημερινότητα τους. Επίσης, θεωρεί ότι η ειλικρίνεια και η δύναμη του να λες όχι σε καταστάσεις που στην πραγματικότητα δεν θέλουν να κάνουν, αποτελούν μεγάλο όπλο καταπολέμησης του στρες. Ο άνθρωπος οφείλει να προσέξει τον εαυτό του, να κάνει πράγματα που τον ικανοποιούν και τον ευχαριστούν, να κατέχει λιγότερη μετριοπάθεια, να νοιάζεται για τους γύρω του και να το δείχνει, να τρέφεται, να κοιμάται και να ασκείται σωστά, να αναζητεί την προσωπική του ηρεμία μέσα στην ημέρα, να δίνει χρόνο στον εαυτό του να τεμπελιάζει, να γελάει και κυρίως να σέβεται και να αγαπά τον εαυτό του κ.α. (Τζόουνς, 1999)

Εξίσου σημαντική είναι η επαγγελματική βοήθεια που προσφέρουν κέντρα ψυχικής υγείας με ειδικά καταρτισμένους θεραπευτές. Επίσης, υπάρχουν πληθώρα εθελοντικών οργανώσεων που ασχολούνται με θέματα της κοινωνικής ζωής και όχι μόνο. Ένας μεγάλος αριθμός επαγγελματιών της υγείας δίνουν συμβουλές και συναισθηματική υποστήριξη στους ασθενείς τους, με σκοπό να τους βοηθήσουν να ζήσουν την ζωή την οποία έχουν επιλέξει. Ο σύμβουλος ψυχικής υγείας

βοηθάει το άτομο να εκφράσει τα συναισθήματα του, μέσω διάφορων τεχνικών, να ανατρέξει στο παρελθόν και να συνειδητοποιήσει τι το οδήγησε σε αυτήν την κατάσταση και να τον ωθήσει σε ευεργετικές αποφάσεις για την ζωή του. Η ψυχοθεραπεία αποτελεί ένα μεγάλο κεφάλαιο της κλινικής ψυχολογίας, η οποία συνδράμει απεριόριστα στην καταπολέμηση δυσχερειών που οδηγούν στην εκδήλωση του άγχους, ακόμη και της κατάθλιψης. Με βάση τη συζήτηση και την επικοινωνία, ο ψυχολόγος επικεντρώνεται στα συναισθήματα του ατόμου και προσπαθεί να εστιάσει την θεραπευτική του προσέγγιση στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του ανθρώπου και στις αντιλήψεις του για την ζωή ευρύτερα. Εν κατακλείδι, στην πυραμίδα της αντιμετώπισης του στρες βρίσκονται οι ομάδες αυτοβοήθειας, οι οποίες ενώνουν ανθρώπους ίδιο τρόπο σκέψης και παρόμοιες δυσκολίες, να συζητήσουν, να ανταλλάξουν συναισθήματα και να καταλάβουν ότι δεν είναι μόνοι, αλλά υπάρχουν και άλλα άτομα τα οποία βιώνουν ίδιες, παρόμοιες ή και χειρότερες καταστάσεις. Το γεγονός ότι ένας άνθρωπος μπορεί να εκφραστεί σε κάποιον άλλον, είτε είναι άγνωστος, είτε γνωστός ή συγγενείς αποτελεί μια συναισθηματική κάθαρση και έχει θεραπευτική αξία (Τζόουνς, 1999).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

### **ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ**

#### **5.1. Σε Ελλαδικό Επίπεδο**

Συγκριτική μελέτη του Κόκκινου (2005) που πραγματοποιήθηκε σε Ελλάδα και Κύπρο με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας ανέδειξε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και απροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δεν χαρακτηρίζονταν από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης παρά το γεγονός ότι πρόκειται για διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ένα χρόνο μετά το 2006 ο Κόκκινος προχώρησε σε μια παρόμοια έρευνα με δείγμα 447 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Κύπρο και διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και μικρότερη απροσωποποίηση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2006).

Το 2007 οι Κόκκινος και Διαβάζογλου διεξάγουν συγκριτική μελέτη σε 745 ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και απροσωποποίησης, ενώ παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με του εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης (Κόκκινος & Διαβάζογλου, 2007, όπ. αναφ. στο Platsidou & Agaliotis, 2008).

Σε έρευνα των Παπαγιάννη και Ρέππα (2008) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας που δίδασκαν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην Ελλάδα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλή συναισθηματική εξάντληση και μέτρια επίπεδα απροσωποποίησης. Όμως, τα επίπεδα προσωπικής του επίτευξης ήταν υψηλά, γεγονός που σημαίνει ότι δεν έχουν επαγγελματική εξουθένωση.

Ο Antoniou κ. συν. (2013) προχώρησαν σε συγκριτική μελέτη 338 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα εξετάζοντας την επαγγελματική εξουθένωση σε συνάρτηση με το εργασιακό άγχος. Κατέληξαν στο ότι κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρέαζαν αυτές τις δύο μεταβλητές. Πιο αναλυτικά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης και υψηλό εργασιακό άγχος, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας παρουσίαζαν υψηλή συναισθηματική εξάντληση και άγχος. Σε παρόμοια έρευνα του Antoniou κ. συν. (2006) επισημάνθηκε ότι οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί παρουσίαζαν επαγγελματική εξουθένωση, καθώς και οι ειδικοί παιδαγωγοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, επειδή δεν είχαν αναπτύξει τρόπους άμυνας και εξέφραζαν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση, λόγω του φόρτου εργασίας (Antoniou et al., 2006, όπ. αναφ. στο Malik, 2017).

Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) σε μελέτη που διεξήγαγαν ανάμεσα σε 160 εκπαιδευτικούς, ειδικούς παιδαγωγούς και σε ανθρώπους που εργάζονταν σε νοσοκομειακά σχολεία διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλή απροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Επομένως, δεν χαρακτηρίζονταν από επαγγελματική εξουθένωση. Σε αντίθεση, με τους εκπαιδευτικούς των νοσοκομειακών μονάδων, οι οποίοι είχαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και απροσωποποίησης και χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Ο Χατζηπέμου (2013) σε διδακτορική μελέτη που διεξήγαγε με 281 ειδικούς παιδαγωγούς και ειδικό επιστημονικό προσωπικό από 48 ΣΜΕΑΕ, ως προς την ανεύρεση κυρίως, του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης διαπίστωσε αρχικά, ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί με μικρή ηλικία, λίγα χρόνια υπηρεσίας και έγγαμοι, άγαμοι και αυτοί που μένουν με τους γονείς, εμφάνιζαν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι το εργασιακό άγχος, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, εργασιακά προβλήματα, καθώς και οι επιπρόσθετες σπουδές, οδηγούν σε χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και χαμηλή απροσωποποίηση.

## 5.2. Σε Διεθνή Επίπεδο

Ο Dorman (2003) στην Αυστραλία με δείγμα 246 εκπαιδευτικούς Γενικής εκπαίδευσης, κατέδειξε ότι οι πολλές ώρες εργασίας, το σχολικό εργασιακό περιβάλλον, καθώς και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επέφεραν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Means και Cain (2003) διεξήγαγαν έρευνα σε 86 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, μελετώντας το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό που διαπιστώθηκε αρχικά, είναι ότι οι άνδρες εμφάνιζαν μεγαλύτερα ποσοστά απροσωποποίησης, σε σχέση με τις γυναίκες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι το εργασιακό άγχος, είχε ως αποτέλεσμα να εμφανίζεται το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και να χαρακτηρίζονται από μη αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης του άγχους.

Ο Betoret (2009) στην Ισπανία εξέτασε 724 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ανέδειξε ότι οι σχολικοί πόροι, σε συνάρτηση με τον τρόπο διαχείρισης της τάξης και την διδασκαλία, έχουν ως απόρροια οι εκπαιδευτικοί να αγχώνονται και να χαρακτηρίζονται από χαμηλή προσωπική επίτευξη.

Έρευνα του Steinhardt κ. συν. (2011), που πραγματοποιήθηκε στο Τέξας των ΗΠΑ σε 267 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας και την επαγγελματική εξουθένωση, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έφεραν τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση διακρίνονταν από χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Αυτό όπως εξηγήθηκε συνέβαινε, διότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είχαν αναπτύξει καλύτερες και αποτελεσματικότερες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφάνιζαν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ίδιο εύρημα έχει επιβεβαιωθεί και από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Beer και Beer το 1992 συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προς το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Beer & Beer, 1997, όπ. αναφ. στο Steinhardt et al., 2011).

Στη Γαλλία ο Boujut κ. συν. (2014) διεξήγαγαν μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε 245 εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, την πρώτη ομάδα αποτελούσαν ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι εργάζονταν σε ειδικά σχολεία με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, την δεύτερη ομάδα παιδαγωγοί γενικής εκπαίδευσης που εργάζονταν ωστόσο, σε γενικά σχολεία με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού και τέλος, μια ομάδα ελέγχου με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης που εργάζονταν σε γενικά σχολεία. Η μελέτη είχε ως στόχο να μελετήσει τον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων, καθώς και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Αυτό που παρατηρήθηκε αρχικά, ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα γενικά σχολεία με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού αισθάνονταν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους, σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Σε αυτό οφείλονταν οι λιγότερες επιστημονικές δεξιότητες και γνώσεις που κατείχαν σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς και η αδυναμία συνεργασίας που παρατηρήθηκε με τους ειδικό επιστημονικό προσωπικό και άλλους συναδέλφους τους. Ανάμεσα στις τρεις ομάδες της έρευνας, οι ειδικοί παιδαγωγοί χαρακτηρίστηκαν με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι άλλες δύο ομάδες εμφάνιζαν μέτρια επαγγελματική εξουθένωση. Σε αυτό, όπως διατυπώθηκε, συνδράμουν οι γνώσεις, τις οποίες κατέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί, η επιθυμία τους να γνωρίσουν όσα έμαθαν στην πράξη, καθώς και η συνεργασία που λάμβανε χώρα στη σχολική μονάδα.

Σε μελέτη των Lauer mann και Konig (2016) σε 119 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην διδακτική αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική εξουθένωση και την ευρύτερη παιδαγωγική επάρκεια, αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παράλληλα, παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι έρευνα αυτή έρχεται σε συμφωνία με έρευνα, την οποία πραγματοποίησε η Malik (2017) ανάμεσα σε 95 γυναίκες και 98 άνδρες που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Πακιστάν και παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες ειδικοί Παιδαγωγοί είχαν χαμηλά επίπεδα απροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Bracha και Bocos (2015) αφορούσε την βοήθεια της εσωτερική συγκρότηση (SOC) σε καταστάσεις διδασκαλίας και στην ισχύ αυτής στη πρόληψη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 144 ασκούμενοι



παιδαγωγοί στο Ισραήλ. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με μεικτή χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων και των αντίστοιχων ερωτηματολογίων (της εσωτερικής συγκρότησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στα δύο ερευνητικά εργαλεία. Όσο μεγαλύτερη είναι η εσωτερική συγκρότηση, τόσο μικρότερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, η μεταβλητή της ικανότητας διαχείρισης προέβλεψε περισσότερο την επαγγελματική εξουθένωση, σε σχέση με την ικανότητα κατανόησης, ενώ η επαγγελματική εξουθένωση προέβλεψε περισσότερο την ικανότητα νοσηματοδότησης, συγκριτικά με την ικανότητα διαχείρισης. Γενικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ασκούμενοι εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης και χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στον πρώτο χρόνο πρακτικής τους στην εκπαίδευση.

## **ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ**

#### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

##### **6.1. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών που εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχέση με την έννοια της εσωτερικής συγκρότησης και του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων.

Ειδικότερα, οι στόχοι της μελέτης είναι:

- Η διερεύνηση των επιπέδων εσωτερικής συγκρότησης και του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών που εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Η συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικής συγκρότησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών.
- Η συσχέτιση μεταξύ του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών.
- Η διερεύνηση της επίδρασης του τομέα και της βαθμίδας εργασίας των Ειδικών Παιδαγωγών ως προς την εσωτερική συγκρότηση, τον τρόπο διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των Ειδικών Παιδαγωγών στην εσωτερική τους συγκρότηση.
- Η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των Ειδικών Παιδαγωγών στον τρόπο διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων.
- Η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των Ειδικών Παιδαγωγών στην επαγγελματική τους εξουθένωση.

## 6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προκύπτουν από την εξέταση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας και τα οποία θα ερευνηθούν και θα αναλυθούν παρακάτω είναι τα εξής:

1. Υπάρχει επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Ποια είναι τα επίπεδα της συνολικής κλίμακας της εσωτερικής συγκρότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
3. Ποια η σχέση μεταξύ της εσωτερικής συγκρότησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους ειδικούς Παιδαγωγούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης;
4. Ποια η σχέση μεταξύ του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους ειδικούς Παιδαγωγούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς Γενικής εκπαίδευσης;
5. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις βαθμίδες Εκπαίδευσης ως προς την εσωτερική συγκρότηση, την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και την επαγγελματική εξουθένωση;
6. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία (χρόνια υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, κατάσταση εργασίας);
7. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, τόπο εργασίας, έχετε στο συγγενικό σας περιβάλλον άτομο/α με αναπηρία);

### 6.3. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Πρόκειται για μία εμπειρική ποσοτική μελέτη με τυχαία ένταξη και συγκριτικό σχεδιασμό (Creswell, 2011). Η διαδικασία συλλογής εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2021-2022. Ειδικότερα, τον Οκτώβριο του 2021 διανεμήθηκε το ερευνητικό εργαλείο σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Γενική και Ειδική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και διήρκησε ως τον Ιανουάριο του 2022.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν πρώτα στον Νομό Ιωαννίνων και Πρεβέζης. Πιο αναλυτικά, τέθηκε σε ισχύ η δειγματοληπτική μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας. Αρχικά, ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων με τηλεφωνική επικοινωνία αναφορικά με το περιεχόμενο της έρευνας. Λόγω της πανδημίας SARS-Covid-19 δεν ήταν εφικτή η διαπροσωπική επικοινωνία. Εν συνεχεία, εφόσον δόθηκε η συγκατάθεση τους, χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων μέσω έντυπης μορφής, αλλά και μέσω ηλεκτρονικής μορφής με την χρήση της εφαρμογής «Google Forms». Στους συμμετέχοντες τονίστηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στην ανάλυση της παρούσας έρευνας και να απαντήσουν όσο τον δυνατόν με μεγαλύτερο αυθορμητισμό και ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 87 ερωτήσεις κλειστού τύπου και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 10'. Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών εργαλείων προωθήθηκε σε όλη την Ελλάδα μέσω της εφαρμογής «Google Forms».

Το ερευνητικό εργαλείο είναι διαρθρωμένο σε δύο μέρη (Παράρτημα). Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία: *φύλο, χρόνια υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, διαβίωση, κατοικίδιο, αριθμός παιδιών, μορφωτικό επίπεδο, άλλη επιμόρφωση, κατάσταση εργασίας, είστε εκπαιδευτικός, εργάζεστε στην, τόπος εργασίας, έχετε χόμπι, είστε σωματικά δραστήριοι, αφιερώνετε χρόνο στον εαυτό σας, επιδιώκετε να επικοινωνείτε με τα αγαπημένα σας πρόσωπα, έχετε ανθρώπους που σας υποστηρίζουν (φίλους, οικογένεια, συγγενείς), θεωρείτε ότι έχετε αληθινούς φίλους, έχετε στο συγγενικό σας περιβάλλον άτομο/α με αναπηρία, έχετε ζητήσει ποτέ ειδική ψυχολογική υποστήριξη, έχετε σκεφτεί να συνεργαστείτε με κάποιο υποστηρικτικό δίκτυο, είστε μέλη σε κάποιο υποστηρικτικό δίκτυο,*

*προσπαθείτε να αποφορτιστείτε από μια δύσκολη ημέρα στη δουλειά, έχετε αναπτύξει ικανοποιητικές σχέσεις με το εργασιακό σας περιβάλλον.*

Το δεύτερο μέρος αποτελούν τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια κλίμακας Likert τα οποία αφορούσαν την εσωτερική συγκρότηση, την επαγγελματική εξουθένωση και τον τρόπο διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων.

Η χρήση του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε η πιο πρόσφορη επιλογή, καθώς δίνει στον ερευνητή την δυνατότητα να συλλέξει σε σύντομο χρονικό διάστημα στοιχεία από ένα μεγάλο δείγμα (Βάμβουκας, 2006). Επιπλέον, μέσω του ερωτηματολογίου ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να εξετάζει έναν μεγάλο αριθμό μεταβλητών, όπου υφίσταται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του φαινομένου που ερευνάται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

## **6.4. ΔΕΙΓΜΑ**

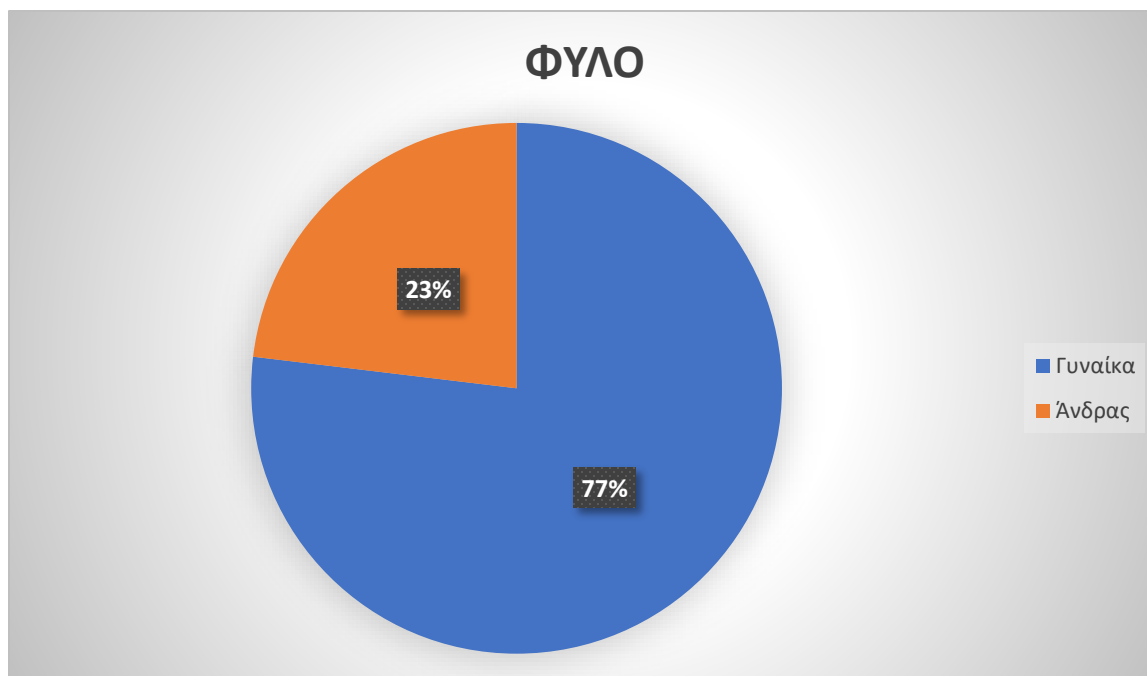
Το δείγμα της μελέτης αποτελούν 151 Ειδικοί Παιδαγωγοί, οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 156 Ειδικοί Παιδαγωγοί, οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ως ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται 264 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 300 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

### **6.4.1. Περιγραφή του δείγματος- Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί αναλύονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όλων των ερωτηθέντων (871 εκπαιδευτικοί).

*Πίνακας 1: Περιγραφική στο φύλο*

<b>Φύλο</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Γυναίκα	670	76,9%
Άνδρας	201	23,1%

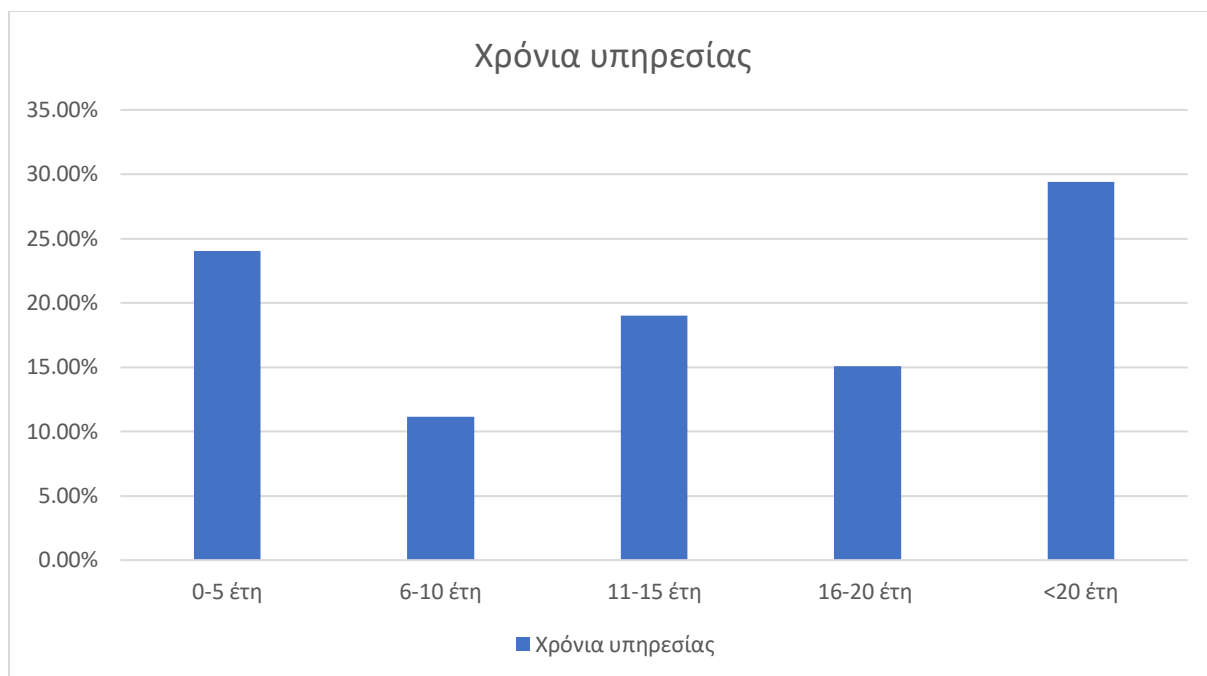


*Γράφημα 1*

Από τον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1 διαφαίνεται ότι το φύλο των ερωτηθέντων διαχωρίζεται σε 670 γυναίκες με ποσοστό 76,9% και σε 201 άνδρες με ποσοστό 23,1%.

*Πίνακας 2: Περιγραφική στατιστική στα χρόνια υπηρεσίας*

<b>Χρόνια υπηρεσίας</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
0-5 έτη	210	24,1%
6-10 έτη	102	11,17%
11-15 έτη	166	19,1%
16-20 έτη	137	15,7%
>20 έτη	256	29,4%



Γράφημα 2

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, το 24,1% των συμμετεχόντων εργάζονται 0 έως 5 χρόνια στην εκπαίδευση. Επίσης, το 11,17% των ερωτηθέντων εργάζονται 6 μέχρι 10 έτη, ενώ το 19,1% εργάζεται 11-15 έτη. Επιπρόσθετα, το 15,7% εργάζεται 16 έως 20 έτη. Παράλληλα, παραπάνω από 20 έτη στην εκπαίδευση εργάζεται το 29,4% του δείγματος.

Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική στην οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Άγαμος/η	185	21,2%
Έγγαμος/η	577	66,2%
Διαζευγμένος/η	53	6,1%
Σε σταθερή σχέση	39	4,5%
Χωρίς σχέση	6	0,7%
Χήρος/α	11	1,3%

Από τον Πίνακα 3 επισημαίνεται ότι το 21,2% του δείγματος δηλώνουν άγαμοι, το 66,2% αναφέρει ότι είναι έγγαμοι και το 6,1% είναι διαζευγμένοι. Παράλληλα, το 4,5% των συμμετεχόντων καταγράφονται ότι είναι σε σταθερή σχέση, το 0,7% ότι είναι χωρίς σχέση, ενώ το 1,3% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι ο σύζυγος ή η σύζυγος έχει πεθάνει.

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική στη διαβίωση

<b>Διαβίωση</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Με οικογένεια	534	61,3%
Μόνος/η	137	15,7%
Με σύντροφο	163	18,7%
Με συγγάτοικο	6	0,7%
Με γονείς	31	3,6%

Από τα δεδομένα του Πίνακα 4 υπογραμμίζεται ότι το 61,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι μένει με οικογένεια, το 15,7% αναφέρει ότι μένουν μόνοι και το 18,7% επισημαίνει ότι μένει με σύντροφο. Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 0,7% μένει με συγγάτοικο και το 3,6% του δείγματος μένει με τους γονείς.

*Πίνακας 5: Περιγραφική στατιστική στο εάν έχουν κατοικίδιο*

<b>Κατοικίδιο</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Ναι	263	30,2%
Όχι	608	69,8%

Σχετικά με τον Πίνακα 5, επισημαίνεται ότι το 30,2% του δείγματος έχει κατοικίδιο, ενώ το 69,8% δηλώνει ότι δεν έχει.

*Πίνακας 6: Περιγραφική στατιστική στον αριθμό παιδιών*

<b>Αριθμός Παιδιών</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
0	299	34,3%
1	147	16,9%
2	300	34,4%
3	90	10,3%
4	32	3,7%
5	1	0,1%
>6	2	0,2%

Από τα δεδομένα που προκύπτουν στον Πίνακα 6 παρατηρείται ότι το 34,3% των συμμετεχόντων δεν έχουν παιδιά, το 16,9% δηλώνει ότι έχει ένα παιδί και το 34,4% αναφέρει ότι έχει δύο παιδιά. Παράλληλα, το 10,3% των ερωτηθέντων έχει τρία παιδιά, το 3,7% έχει τέσσερα παιδιά και ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 0,1% έχει πέντε παιδιά. Μάλιστα, το 0,2% του δείγματος επισημαίνει ότι έχει περισσότερα από έξι παιδιά.



Πίνακας 7: Περιγραφική στατιστική στο μορφωτικό επίπεδο

Μορφωτικό Επίπεδο	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	774	88,9%
Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	97	11,1%

Από τον Πίνακα 7 υπογραμμίζεται ότι το 88,9% του δείγματος κατέχει Πτυχίο Α.Ε.Ι., ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 11,1% έχει Πτυχίο Τ.Ε.Ι.

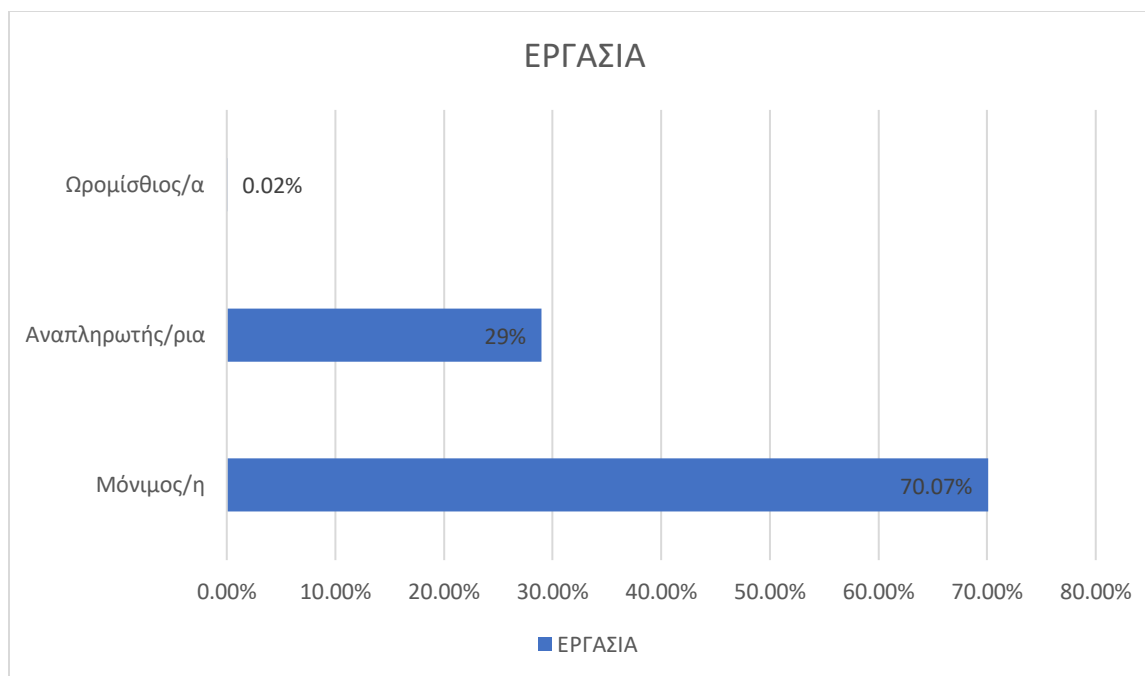
Πίνακας 8: Περιγραφική στατιστική στην επιπλέον επιμόρφωση

Επιπλέον επιμόρφωση	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Σεμινάριο 400 ωρών και άνω		
Ναι	448	51,4%
Όχι	423	48,6%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		
Ναι	497	57,1%
Όχι	374	42,9%
Διδακτορικό δίπλωμα		
Ναι	33	3,8%
Όχι	838	96,2%
Τίποτα από τα παραπάνω		
Ναι	159	18,3%
Όχι	712	81,7%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8, το 51,4% των συμμετεχόντων κατέχουν σεμινάριο 400 ωρών και άνω, το 57,1% έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ μόνο το 3,8% έχει διδακτορικό δίπλωμα. Επίσης, 159 ερωτηθέντες με ποσοστό 18,3% δήλωσαν ότι δεν έχουν τίποτα από τα παραπάνω.

Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική στη κατάσταση εργασίας

Κατάσταση εργασίας	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Μόνιμος/η	616	70,7%
Αναπληρωτής/ρια	253	29%
Ωρομίσθιος/α	2	0,2%



Γράφημα 3

Από τα δεδομένα του Πίνακα 9 και το Γράφημα 3 διαφαίνεται ότι το 70,7% των ερωτηθέντων εργάζονται ως μόνιμοι στην εκπαίδευση, το 29% ως αναπληρωτές και το 0,2% ως ωρομίσθιοι.

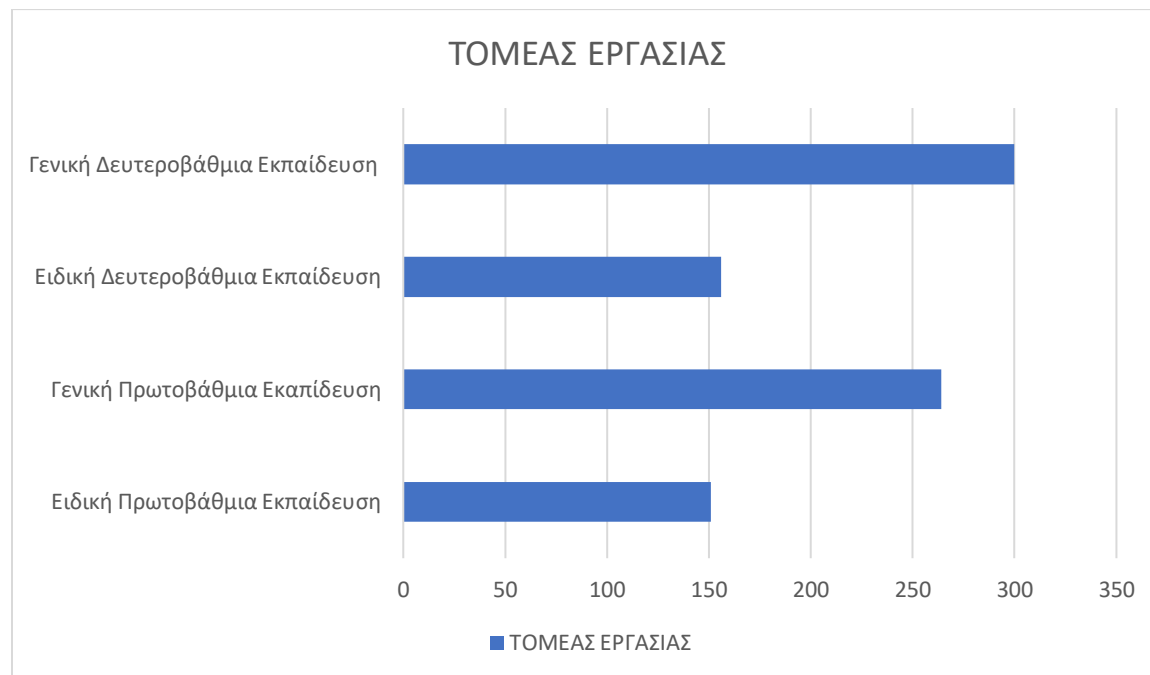
Πίνακας 10: Περιγραφική στατιστική στον τύπο εργασίας

Εκπαιδευτικός	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Ειδικής Αγωγής	342	39,3%
Γενικής Αγωγής	529	60,7%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, από τους 871 συμμετέχοντες οι 342 σε ποσοστό 39,3% εργάζονται στην Ειδική Αγωγή, ενώ 529 ερωτηθέντες με ποσοστό 60,7% εργάζονται στην Γενική Αγωγή.

Πίνακας 11: Περιγραφική στατιστική στο τομέα εργασίας

Τομέα Εργασίας	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	17,3%
Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	30,3%
Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	17,9%
Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	34,4%



Γράφημα 4

Από τον Πίνακα 11 και το Γράφημα 4 επισημαίνεται ότι το 17,3% των συμμετεχόντων εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 30,3% εργάζεται στην Γενική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, το 17,9% των ερωτηθέντων εργάζεται στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 34,4% στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 12: Περιγραφική στατιστική στον τόπο εργασίας

Τόπος Εργασίας	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Με απόσπαση	235	27%
Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	73%

Ο Πίνακας 12 επισημαίνει ότι το 73% των συμμετεχόντων εργάζεται στον τόπο μόνιμης κατοικίας του, ενώ μόλις το 27% εργάζεται με απόσπαση.

Πίνακας 13: Περιγραφική στατιστική για το εάν έχουν χόμπι

Χόμπι	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Ναι	758	87%
Όχι	113	13%

Από τον Πίνακα 13 διαγράφεται ότι το 87% των συμμετεχόντων έχουν κάποιο χόμπι, ενώ μόλις το 13% δηλώνει ότι δεν έχει.

Πίνακας 14: Περιγραφική στατιστική αν είναι σωματικά δραστήριοι

Σωματικά δραστήριοι	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Καθόλου	31	3,6%
Σπάνια	255	29,3%
Συχνά	456	52,4%
Κάθε μέρα	129	14,8%

Ο Πίνακας 14 επισημαίνει ότι το 52,4% των συμμετεχόντων δραστηριοποιείται σωματικά συχνά, το 29,3% δηλώνει σπάνια και το 14,8% αναφέρει ότι δραστηριοποιείται κάθε μέρα. Μόλις στο 3,6% των ερωτηθέντων υπογραμμίζεται ότι δεν είναι καθόλου σωματικά δραστήριοι.

Πίνακας 15: Περιγραφική στατιστική για την αφιέρωση χρόνου στον εαυτό

<b>Αφιέρωση χρόνου στον εαυτό</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Καθόλου	21	2,4%
Σπάνια	281	32,3%
Συχνά	446	51,2%
Κάθε μέρα	123	14,1%

Από τον Πίνακα 15 γίνεται σαφές ότι το 51,2% των ερωτηθέντων αφιερώνει χρόνο στον εαυτό του συχνά, το 32,3% δηλώνει ότι αφιερώνει σπάνια και το 14,1% αναφέρει ότι αφιερώνει χρόνο στον εαυτό του κάθε μέρα. Μόλις το 2,4% του δείγματος δηλώνει ότι δεν αφιερώνει καθόλου χρόνο στον εαυτό του.

Πίνακας 16: Περιγραφική στατιστική για την επιδίωξη επικοινωνίας με αγαπημένα πρόσωπα

<b>Επιδίωξη επικοινωνίας με αγαπημένα πρόσωπα</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Καθόλου	1	0,1%
Σπάνια	59	6,8%
Συχνά	482	55,3%
Κάθε μέρα	329	37,8%

Ο Πίνακας 16 αποδεικνύει ότι το 55,3% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι συχνά επιδιώκει την επικοινωνία με αγαπημένα πρόσωπα, το 37,8% δηλώνει ότι επιδιώκει κάθε μέρα επικοινωνία και το 6,8% ότι σπάνια. Μάλιστα, μόνο το 0,1% που αντιστοιχεί σε ένα άτομο δήλωσε ότι δεν επιδιώκει καθόλου να επικοινωνεί με αγαπημένα πρόσωπα.

Πίνακας 17: Περιγραφική στατιστική για τη στήριξη από ανθρώπους (φίλους, οικογένεια, συγγενείς)

<b>Στήριξη από ανθρώπους (φίλους, οικογένεια, συγγενείς)</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Καθόλου	5	0,6%
Σπάνια	46	5,3%
Συχνά	296	34%
Κάθε μέρα	524	60,2%

Ο Πίνακας 17 καταδεικνύει ότι το 60,2% των συμμετεχόντων δέχεται στήριξη από ανθρώπους του περιβάλλοντος του κάθε μέρα, ενώ το 34% δηλώνει συχνά. Παράλληλα, το 5,3%

του δείγματος αναφέρει ότι σπάνια έχει ανθρώπους που το στηρίζουν και το 0,6% δηλώνει δεν έχει καθόλου.

*Πίνακας 18: Περιγραφική στατιστική για το εάν θεωρούν ότι έχουν αληθινούς φίλους.*

<b>Αληθινούς φίλους</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Ναι	784	90%
Όχι	87	10%

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 18, γίνεται φανερό ότι το 90% του δείγματος αναφέρει ότι έχει αληθινούς φίλους, ενώ μόλις το 10% δηλώνει ότι δεν έχει.

*Πίνακας 19: Περιγραφική στατιστική για το εάν έχουν στο συγγενικό τους περιβάλλον άτομο/α με αναπηρία*

<b>Συγγενή με αναπηρία</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Ναι	238	27,3%
Όχι	633	72,7%

Από τον Πίνακα 19 γίνεται αντιληπτό ότι το 72,7% του δείγματος δεν έχει κάποιο άτομο ή άτομα στο συγγενικό περιβάλλον με αναπηρία, ενώ μόλις το 27,3% έχει.

*Πίνακας 20: Περιγραφική στατιστική για το εάν έχουν ζητήσει ποτέ ψυχολογική υποστήριξη*

<b>Ψυχολογική Υποστήριξη</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Ναι	267	30,7%
Όχι	604	69,3%

Σχετικά με τα δεδομένα του Πίνακα 20, υπογραμμίζεται ότι μόλις το 30,7% των ερωτηθέντων έχει ζητήσει ψυχολογική υποστήριξη, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 69,3% απάντησε όχι.

Πίνακας 21: Περιγραφική στατιστική για το εάν έχουν σκεφτεί να συνεργαστούν με κάποιο υποστηρικτικό δίκτυο

Συνεργασία με υποστηρικτικό δίκτυο	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Ναι	254	29,2%
Όχι	617	70,8%

Ο Πίνακας 21 υποδηλώνει ότι μόλις το 29,2% του δείγματος έχει σκεφτεί να συνεργαστεί με κάποιο υποστηρικτικό δίκτυο, ενώ το 70,8% δήλωσε όχι.

Πίνακας 22: Περιγραφική στατιστική για το εάν είναι μέλη σε κάποιο υποστηρικτικό δίκτυο

Μέλη σε υποστηρικτικό δίκτυο	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Ναι	51	5,9%
Όχι	820	94,1%

Από τον Πίνακα 22 γίνεται σαφές ότι μόλις το 5,9% του δείγματος είναι μέλη σε κάποιο υποστηρικτικό δίκτυο, ενώ το 94,1% αναφέρει ότι δεν είναι.

Πίνακας 23: Περιγραφική στατιστική για το εάν προσπαθούν να αποφορτιστούν από μια δύσκολη ημέρα στη δουλειά

Αποφόρτιση από τη δουλειά	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Καθόλου	21	2,4%
Σπάνια	220	25,3%
Συχνά	509	58,4%
Κάθε μέρα	121	13,9%

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 23, το 58,4% των συμμετεχόντων προσπαθεί να αποφορτιστεί από μία δύσκολη ημέρα στη δουλειά, το 25,3% δηλώνει σπάνια και το 13,9% αναφέρει ότι προσπαθεί καθημερινά. Μάλιστα, ένα ποσοστό της τάξης του 2,4% που αντιστοιχεί σε 21 ερωτηθέντες υπογραμμίζει ότι δεν το κάνει καθόλου.

Πίνακας 24: Περιγραφική στατιστική για το εάν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικές σχέσεις με το εργασιακό τους περιβάλλον

Σχέσεις με εργασιακό περιβάλλον	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Καθόλου	4	0,5%
Λίγο	65	7,5%
Αρκετά	512	58,8%
Πάρα πολύ	290	33,3%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 24, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 58,8% του δείγματος δηλώνει ότι έχει αναπτύξει αρκετά ικανοποιητικές σχέσεις με το εργασιακό του περιβάλλον. Επίσης, το 33,3% αναφέρει ότι έχει αναπτύξει πάρα πολύ, το 7,5% επισημαίνει λίγο, ενώ ένα μικρό ποσοστό (0,5%) υπογραμμίζει καθόλου.

## 6.5. Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο. Στο πρώτο μέρος, όπως ήδη αναφέρθηκε, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με σκοπό να καταγράψει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις κλίμακες της Εσωτερικής συγκρότησης, του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Burn out) των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα για την διερεύνηση της εσωτερικής συγκρότησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της Εσωτερικής Συγκρότησης (Sense of Coherence Scale -SOC) του Aaron Antonovsky (1979). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από την Χάρις Κατάκη και έχει γίνει προσαρμογή από την Τάνια Αναγνωστοπούλου και τον Γρηγόρη Κιοσέογλου (1996). Σκοπός του ερωτηματολογίου έρευνας είναι να διερευνήσει την έννοια της εσωτερικής συγκρότησης. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο αποτελείται από 13 ερωτήσεις (συντομευμένη έκδοση από τα 29 θέματα) και χαρακτηρίζεται από 3 υποκλίμακες (την ικανότητα νοηματοδότησης, την ικανότητα κατανόησης και την ικανότητα διαχείρισης).

Στην πρώτη υποκλίμακα την «Ικανότητα Νοηματοδότησης (Meaningfulness)» ανήκουν τέσσερις ερωτήσεις της κλίμακας (1,4,7 και 12), στην δεύτερη υποκλίμακα την «Ικανότητα Κατανόησης (Comprehensibility)» ανήκουν πέντε ερωτήσεις (2,6,8,9 και 11) και στην τρίτη υποκλίμακα την «Ικανότητας Διαχείρισης (Manageability)» ανήκουν τέσσερις ερωτήσεις (3,5,10 και 13). Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert επτά βαθμών (1-7). Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις



1,2,3,7 και 10 παρουσιάζουν αρνητική διατύπωση, συνεπώς γίνεται αντιστροφή της βαθμολογίας, με σκοπό η υψηλότερη βαθμολογία να αντικατοπτρίζει και υψηλότερο βαθμό εσωτερικής συγκρότησης. Ο τρόπος βαθμολόγησης της κλίμακας πραγματοποιείται με την πρόσθεση των μέσων όρων που έχουν συγκεντρωθεί σε κάθε υποκλίμακα, για την ανάδειξη της συνολικής κλίμακας της εσωτερικής συγκρότησης. Όσο μεγαλύτερο βαθμό μέσου όρου παρουσιάζει κάθε υποκλίμακα, μαζί με την συνολική κλίμακα, τόσο μεγαλύτερη εσωτερική συγκρότηση διακατέχει των ερωτηθέντα.

Η αξιοπιστία της κλίμακας διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 25: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για την κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης

Υποκλίμακες	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Number of items
Ικανότητα νοηματοδότησης	<b>0.57</b>	0.58	4
Ικανότητα κατανόησης	<b>0.69</b>	0.69	5
Ικανότητα διαχείρισης	<b>0.58</b>	0.58	4
<b>Συνολική κλίμακα</b>	<b>0.82</b>	0.82	13

Από τον Πίνακα 25 διαπιστώνεται ότι η συνολική κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης έχει υψηλή αξιοπιστία με Cronbach's  $\alpha = 0.82$ .

Εν συνεχεία, η δεύτερη κλίμακα του τρόπου αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων - Brief COPE είναι μια συντομευμένη έκδοση της κλίμακας COPE. Έχει συνταχθεί από την καθηγήτρια ψυχολογίας Charles S. Carver του τμήματος Ψυχολογίας του «COLLEGE OF ARTS & SCIENCES» στο Μαϊάμι. Έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, ενώ έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνα Ελλήνων επιστημών (Carver, 1997, όπ. αναφ. στο Kapsou, Panayiotou et al., 2010).

Η κλίμακα περιέχει 28 ερωτήσεις οι οποίες κατανέμονται σε 14 υποκατηγορίες. Πιο αναλυτικά, οι ερωτηθέντες απαντούν σε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το άγχος (στρες) στη ζωή τους. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert τεσσάρων βαθμών (1 = Δεν το κάνω καθόλου, 2 = Το κάνω λίγο, 3 = Το κάνω σε μέτριο βαθμό, 4 = Το κάνω πολύ). με βάση το κατά πόσο κάνουν αυτά που αναφέρουν οι ερωτήσεις και όχι κατά πόσο αυτό που δηλώνει δουλεύει για αυτούς ή όχι. Οι υποκλίμακες περιέχουν από δυο ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, η υποκλίμακα «Αυτοπερισπασμός» περιέχει τις ερωτήσεις 1 και 19. Η υποκλίμακα «Ενεργή Αντιμετώπιση» έχει τις ερωτήσεις 2 και 7. Η υποκλίμακα «Άρνηση» απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 3 και 8. Η υποκλίμακα «Χρήση Ουσιών» συμπληρώνεται από τις ερωτήσεις 4 και 11. Η υποκλίμακα «Χρήση Συναισθηματικής Υποστήριξης» περιέχει τις ερωτήσεις 5 και 15. Η υποκλίμακα «Χρήση Οργανικής Υποστήριξης» διαθέτει τις ερωτήσεις 10 και 23. Η υποκλίμακα «Απεμπλοκή Συμπεριφοράς» έχει τις ερωτήσεις 6 και 16. Η υποκλίμακα «Εκφραση Συναισθημάτων» απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 9 και 21. Η υποκλίμακα «Θετική Αναπλαισίωση» διακατέχεται από τις ερωτήσεις 12 και 17. Η υποκλίμακα «Σχεδιασμός» κατέχει τις ερωτήσεις 14 και 25. Η υποκλίμακα «Χιούμορ» διαθέτει τις ερωτήσεις 18 και 28. Η υποκλίμακα «Αποδοχή» συμπληρώνεται από τις ερωτήσεις 20 και 24. Η υποκλίμακα «Θρησκεία» διαθέτει τις ερωτήσεις 22 και 27 και τέλος η υποκλίμακα «Αυτοκατηγορήση» περιέχει τις ερωτήσεις 13 και 26.

Σκοπός του ερευνητή με τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι να διαπιστώσει τον βαθμό (πόσο ή πόσο συχνά) κάποιος κάνει αυτό που δηλώνει η υποκλίμακα. Για αυτό τον λόγο δεν υπάρχει συνολική βαθμολόγηση της κλίμακας, αλλά μέτρηση κάθε κλίμακας με την μεταβλητή που ενδιαφέρει τον ερευνητή. Η βαθμολόγηση κάθε υποκλίμακας πραγματοποιείται με το σύνολο του αθροίσματος των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση που αντιστοιχεί στις υποκλίμακες. Κάθε υποκλίμακα περιέχει και διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης μιας αγχώγους κατάστασης. Δεν σημειώνονται ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση οι οποίες να αντιστρέφονται.

Η αξιοπιστία της κλίμακας διαμορφώνεται ως εξής:

*Πίνακας 26: Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για την κλίμακα του τρόπου αντιμετώπισης αγχώγων καταστάσεων*

<b>Υποκλίμακες</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Cronbach's Alpha Based on</b>	<b>Number of items</b>
--------------------	-------------------------	----------------------------------	------------------------

		<b>Standardized Items</b>	
Αυτοπερισπασμός	<b>0.56</b>	0.56	2
Ενεργή αντιμετώπιση	<b>0.59</b>	0.59	2
Άρνηση	<b>0.64</b>	0.64	2
Χρήση ουσιών	<b>0.91</b>	0.91	2
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	<b>0.75</b>	0.75	2
Χρήση οργανικής υποστήριξης	<b>0.80</b>	0.80	2
Άεμπλοκή συμπεριφοράς	<b>0.74</b>	0.74	2
Έκφραση συναισθημάτων	<b>0.61</b>	0.61	2
Θετική αναπλαισίωση	<b>0.77</b>	0.77	2
Σχεδιασμός	<b>0.69</b>	0.69	2
Χιούμορ	<b>0.54</b>	0.54	2
Αποδοχή	<b>0.45</b>	0.45	2
Θρησκεία	<b>0.80</b>	0.80	2
Αυτοκατηγορήση	<b>0.46</b>	0.46	2
<b>Συνολική κλίμακα</b>	<b>0.77</b>	0.76	28

Από τα δεδομένα του Πίνακα 26 διαπιστώνεται ότι η κλίμακα του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων αναδεικνύει υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας με Cronbach's  $\alpha = 0.77$ .

Για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach C., Jackson S.E. & Leiter M.P. (1996) για

εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για την έκδοση «Maslach Burnout Inventory (MBI)- Educational Survey» (Maslach et al., 1996) η οποία προσαρμόστηκε για την ελληνική έκδοση από τον Κόκκινο Κ. (2006).

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το επάγγελμα τους και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται στενά. Η κλίμακα περιέχει 22 ερωτήσεις αυτοαναφοράς οι οποίες περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα. Οι ερωτηθέντες θα πρέπει να απαντήσουν σε μια κλίμακα Likert επτά βαθμών (0 = Ποτέ, 1 = Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2 = Μία φορά το μήνα ή λιγότερο, 3 = Μερικές φορές το μήνα, 4 = Μία φορά την εβδομάδα, 5 = Μερικές φορές την εβδομάδα, 6 = Κάθε μέρα), αν έχουν αισθανθεί έτσι όπως δηλώνει η ερώτηση και αν ναι πόσο συχνά.

Οι ερωτήσεις κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες. Στην κλίμακα «Συναισθηματική Εξάντληση – ΣΕ» περιέχονται οι 1,2,3,6,8,13,14,16 και 20 ερωτήσεις. Στην κλίμακα «Αποπροσωποποίηση – Α» συγκαταλέγονται οι 5,10,11,15 και 22 ερωτήσεις. Τέλος, η κλίμακα «Προσωπική Επίτευξη – ΠΕ» απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 4,7,9,12,17,18,19 και 21. Η βαθμολόγηση πραγματοποιείται με το σύνολο των βαθμών σε κάθε υποκλίμακα. Συνεπώς, η βαθμολογία συμπληρώνεται ως εξής: «Συναισθηματική εξάντληση»: Υψηλή: 27 και άνω, Μέτρια: 17-26 και Χαμηλή: 0-16. «Αποπροσωποποίηση»: Υψηλή: 14 και άνω, Μέτρια: 9-13, Χαμηλή: 0-8. «Προσωπική Επίτευξη»: Υψηλή: 0-30, Μέτρια: 31-36. Χαμηλή: 37 και άνω. Η υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη» βαθμολογείται στην αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με τις άλλες δυο υποκλίμακες. Ο βαθμός υπολογίζεται με βάση το άθροισμα των απαντήσεων ξεχωριστά για κάθε υποκλίμακα και όχι συνολικά.

Η αξιοπιστία της κλίμακας διαμορφώνεται σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω Πίνακα:

*Πίνακας 27: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για την κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης*

<b>Υποκλίμακες</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</b>	<b>Number of items</b>

Συναισθηματική εξάντληση	<b>0.89</b>	0.89	9
Αποπροσωποποίηση	<b>0.50</b>	0.52	5
Προσωπική επίτευξη	<b>0.80</b>	0.81	8
<b>Συνολική κλίμακα</b>	<b>0.86</b>	0.85	22

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 27 διαπιστώνεται ότι η κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης εμφανίζει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας με Cronbach's  $\alpha = 0.86$ .

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 7.1. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων «IBM SPSS STATISTICS version 25.0». Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο  $p < 0,05$ .

#### 7.1.1. Υπάρχει επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

Για την διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης διενεργήθηκε στις κλίμακες της μεταβλητής περιγραφική ανάλυση με τον έλεγχο «Frequencies».

*Πίνακας 28: Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή
Συναισθηματική εξάντληση	N	<b>70</b>	38	43
	Percent	<b>46,4%</b>	25,2%	28,5%
Απροσωποποίηση	N	<b>82</b>	47	22
	Percent	<b>54,3%</b>	31,1%	14,6%
Προσωπική Επίτευξη	N			<b>151</b>
	Percent			<b>100%</b>

Από τον Πίνακα 28 διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση (46,4%), χαμηλή

απροσωποποίηση (54,3%) και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (100%). Επομένως, δεν χαρακτηρίζονται από επαγγελματική εξουθένωση.

*Πίνακας 29: Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στη Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

<b>Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>		<b>Χαμηλή</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Υψηλή</b>
Συναισθηματική εξάντληση	N	<b>98</b>	80	86
	Percent	<b>37,1%</b>	30,3%	32,6%
Απροσωποποίηση	N	<b>168</b>	70	26
	Percent	<b>63,6%</b>	26,5%	9,8%
Προσωπική Επίτευξη	N		2	<b>262</b>
	Percent		0,8%	<b>99,2%</b>

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 29, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από χαμηλή συναισθηματική εξάντληση (37,1%), από χαμηλή απροσωποποίηση (63,6%) και από υψηλή προσωπική επίτευξη της τάξεως του 99,2%. Επομένως, δεν διακατέχονται από επαγγελματική εξουθένωση.

*Πίνακας 30: Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*

<b>Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>		<b>Χαμηλή</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Υψηλή</b>
Συναισθηματική εξάντληση	N	<b>77</b>	42	37
	Percent	<b>49,4%</b>	26,9%	23,7%
Απροσωποποίηση	N	<b>86</b>	56	14
	Percent	<b>55,1%</b>	35,9%	9%
Προσωπική Επίτευξη	N	1	1	<b>154</b>

Percent	0,6%	0,6%	<b>98,7%</b>
---------	------	------	--------------

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 30, συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν στον επάγγελμα τους χαμηλή συναισθηματική εξάντληση (49,4%), χαμηλή απροσωποποίηση (55,1%) και υψηλή προσωπική επίτευξη (98,7%). Επομένως, δεν υφίσταται η επαγγελματική εξουθένωση ως χαρακτηριστικό τους.

*Πίνακας 31: Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*

Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή
Συναισθηματική εξάντληση	N	<b>138</b>	69	93
	Percent	<b>46%</b>	23%	31%
Απροσωποποίηση	N	<b>185</b>	85	30
	Percent	<b>61,7%</b>	28,3%	10%
Προσωπική Επίτευξη	N	2	2	<b>296</b>
	Percent	0,7%	0,7%	<b>98,7%</b>

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 31 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση (46%), χαμηλή απροσωποποίηση (61,7%), και υψηλή προσωπική επίτευξη (98,7%) στον επαγγελματικό τους χώρο. Επομένως, δεν παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση.

### **7.1.2. Ποια είναι τα επίπεδα της συνολικής κλίμακας της εσωτερικής συγκρότησης μεταξύ των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;**

Για την διερεύνηση των επιπέδων της εσωτερικής συγκρότησης διενεργήθηκε περιγραφική ανάλυση στο score της συνολικής κλίμακας της εσωτερικής συγκρότησης με τον έλεγχο «Frequencies».



Πίνακας 32: Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης σχετικά με τα εσωτερικής συγκρότησης στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

<b>Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>		<b>Χαμηλή</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Υψηλή</b>
Εσωτερική συγκρότηση	N	5	24	<b>122</b>
	Percent	3,3%	15,9%	<b>80,8%</b>
<b>Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Εσωτερική συγκρότηση	N	3	28	<b>125</b>
	Percent	1,9%	17,9%	<b>80,1%</b>
<b>Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Εσωτερική συγκρότηση	N	7	50	<b>207</b>
	Percent	2,7%	18,9%	<b>78,4%</b>
<b>Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Εσωτερική συγκρότηση	N	7	42	<b>251</b>
	Percent	2,3%	14%	<b>83,7%</b>

Από τα στοιχεία του Πίνακα είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης (80,8%). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης (80,1%). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Πρωτοβάθμιας παρουσιάζουν υψηλή εσωτερική συγκρότηση (78,4%). Στα ίδια υψηλά ποσοστά εσωτερικής συγκρότησης (83,7%) ανέρχονται και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

### **7.1.3. Ποια η σχέση μεταξύ της εσωτερικής συγκρότησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους ειδικούς Παιδαγωγούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης;**

Προκειμένου να καθορισθεί η σχέση μεταξύ της εσωτερικής συγκρότησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson «R» ανάμεσα στις κλίμακες, εφόσον οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή και είναι συνεχείς.

*Πίνακας 33: Αποτελέσματα από τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις κλίμακες της εσωτερικής συγκρότησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*

		Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
<b>Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Ικανότητα νοηματοδότησης	R	-,406**	-,380**	-,413**
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Ικανότητα κατανόησης	R	-,472**	-,433**	-,307**
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Ικανότητα διαχείρισης	R	-,425**	-,354**	-,205*
	p(2-tailed)	,000	,000	,012
Εσωτερική συγκρότηση	R	-,517**	-,465**	-,361**
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
<b>Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Ικανότητα νοηματοδότησης	R	-,356**	-,366**	-,323**
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Ικανότητα κατανόησης	R	-,287**	-,325**	-,312**
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Ικανότητα διαχείρισης	R	-,328**	-,377**	-,269**
	p(2-tailed)	,000	,000	,001
Εσωτερική συγκρότηση	R	-,364**	-,402**	-,344**
	p(2-tailed)	,000	,000	,000

\* p value ≤ 0,05 \*\* p value ≤ 0,01

Σύμφωνα με τον Πίνακα 33, διακρίνεται αρνητική μικρή σχέση μεταξύ της κλίμακας της ικανότητας νοηματοδότησης και της κλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r = -,406^{**}$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα νοηματοδότησης σε καταστάσεις της ζωής των εκπαιδευτικών της Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο μικρότερη παρουσιάζεται η συναισθηματική τους εξάντληση. Παράλληλα, παρατηρείται αρνητική μικρή σχέση μεταξύ της κλίμακας της ικανότητας νοηματοδότησης και της κλίμακας της αποπροσωποποίησης ( $r = -,380^{**}$ ). Από αυτό αποδεικνύεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα νοηματοδότησης, τόσο μικρότερη

παρουσιάζεται η Απροσωποποίηση σε διάφορες καταστάσεις του επαγγέλματος των Ειδικών Παιδαγωγών της Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, φαίνεται αρνητική μέτρια σχέση της τάξεως ( $r=-,413^{**}$ ) μεταξύ της κλίμακας της ικανότητας νοηματοδότησης και της κλίμακας της προσωπικής επίτευξης. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη η ικανότητα νοηματοδότησης έχει ένας ειδικός Παιδαγωγός στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τόσο μικρότερη είναι η προσωπική του επίτευξη για τον επαγγελματικό του χώρο.

Στην κλίμακα της ικανότητας κατανόησης καταγράφονται αρνητικές μέτριες σχέσεις αρχικά με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,472^{**}$ ) και με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=-,433^{**}$ ), ενώ μικρή αρνητική σχέση παρουσιάζεται με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,307^{**}$ ). Από αυτά συμπεραίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα κατανόησης, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική εξάντληση, η Απροσωποποίηση από καταστάσεις του επαγγέλματός του και η προσωπική του επίτευξη για έναν ειδικό παιδαγωγό που εργάζεται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στην κλίμακα της ικανότητας διαχείρισης καταγράφεται μέτρια αρνητική σχέση με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,425^{**}$ ). Επιπρόσθετα, η Απροσωποποίηση εμφανίζει αρνητική μικρή σχέση ( $r=-,354^{**}$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο μεγαλώνει η ικανότητα διαχείρισης διάφορων καταστάσεων της ζωής των Ειδικών Παιδαγωγών, τόσο μικρότερη γίνεται η συναισθηματική εξάντληση και η απροσωποποίηση από ζητήματα του επαγγελματικού τους χώρου.

Η κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης παρουσιάζει αρνητικές μέτριες σχέσεις προς την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,517^{**}$ ) και την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=-,465^{**}$ ). Από αυτό συμπεραίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εσωτερική συγκρότηση, τόσο μικρότερη παρουσιάζεται η συναισθηματική εξάντληση και η απροσωποποίηση των Ειδικών Παιδαγωγών στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στον επαγγελματικό τους χώρο. Παράλληλα, εμφανίζεται αρνητική μικρή σχέση μεταξύ της κλίμακας της εσωτερικής συγκρότησης και της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,361^{**}$ ). Δηλαδή, όσο μεγαλύτερα παρουσιάζονται τα επίπεδα της εσωτερικής συγκρότησης, τόσο μικρότερη είναι η προσωπική επίτευξη στο επάγγελμα των ειδικών Παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην κλίμακα της ικανότητας νοηματοδότησης εμφανίζουν αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,356^{**}$ ), με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=-,366^{**}$ ) και

με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,323^{**}$ ). Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα νοσηματοδότησης των εκπαιδευτικών, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική τους εξάντληση, η απροσωποποίηση τους και η προσωπική τους επίτευξη στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Ως προς την κλίμακα ικανότητας κατανόησης εμφανίστηκε αρνητική μικρή συσχέτιση με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r= -,325^{**}$ ) και με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,312^{**}$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα κατανόησης, τόσο μικρότερη γίνεται η απροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη από το επάγγελμα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η κλίμακα της ικανότητας διαχείρισης επισημαίνει αρνητική μικρή συνάφεια με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,328^{**}$ ) και με την κλίμακα την απροσωποποίησης ( $r=-,377^{**}$ ). Με βάση αυτά τα στοιχεία συνεπάγεται ότι όσο μεγαλύτερη παρουσιάζεται η ικανότητα διαχείρισης διάφορων καταστάσεων στη ζωή των Εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική τους εξάντληση και η απροσωποποίηση από διάφορες καταστάσεις τους επαγγέλματός τους.

Παρατηρώντας την κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης διακρίνεται αρνητική μικρή συνάφεια με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,364^{**}$ ), με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r= -,402^{**}$ ) και με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,344^{**}$ ). Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα όσο μεγαλύτερα επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική τους εξάντληση, η απροσωποποίηση τους, αλλά και η προσωπική τους επίτευξη.

*Πίνακας 34: Αποτελέσματα από τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις κλίμακες της εσωτερικής συγκρότησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*

---

Συναισθηματική εξάντληση	Απροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
-----------------------------	----------------	--------------------

---

Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ικανότητα νοηματοδότησης	R	<b>-,400**</b>	<b>-,330**</b>	<b>-,437**</b>
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Ικανότητα κατανόησης	R	<b>-,385**</b>	<b>-,178**</b>	<b>-,310**</b>
	p(2-tailed)	,000	,004	,000
Ικανότητα διαχείρισης	R	<b>-,396**</b>	<b>-,247**</b>	<b>-,248**</b>
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Εσωτερική συγκρότηση	R	<b>-,496**</b>	<b>-,288**</b>	<b>-,386**</b>
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
<b>Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Ικανότητα νοηματοδότησης	R	<b>-,394**</b>	<b>-,338**</b>	<b>-,398**</b>
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Ικανότητα κατανόησης	R	<b>-,407**</b>	<b>-,265**</b>	<b>-,228**</b>
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Ικανότητα διαχείρισης	R	<b>-,444**</b>	<b>-,264**</b>	<b>-,223**</b>
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Εσωτερική συγκρότηση	R	<b>-,482**</b>	<b>-,329**</b>	<b>-,316**</b>
	p(2-tailed)	,000	,000	,000

---

\* p value ≤ 0,05 \*\* p value ≤ 0,01

Εξετάζοντας τον Πίνακα 34 διακρίνεται ότι η κλίμακα της ικανότητας νοηματοδότησης παρουσιάζει αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,400^{**}$ ) και με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=-,330^{**}$ ), ενώ με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης παρουσιάζεται μέτρια αρνητική συνάφεια ( $r=-,437^{**}$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα νοηματοδότησης στους εκπαιδευτικούς της Γενικής Πρωτοβάθμιας, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική εξάντληση, η απροσωποποίηση, αλλά και η προσωπική επίτευξη στο επάγγελμα τους.

Η κλίμακα της ικανότητας κατανόησης φανερώνει αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,385^{**}$ ) και την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,310^{**}$ ). Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα κατανόησης, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική εξάντληση, αλλά και η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών της Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην κλίμακα της ικανότητας διαχείρισης παρατηρείται ( $r=-,396^{**}$ ) μικρή αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης. Από αυτό συνεπάγεται ότι όσο μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική τους εξάντληση.

Η κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης παρουσιάζει αρνητική μέτρια συνάφεια με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r= -,496^{**}$ ). Με βάση αυτό το στοιχείο συνεπάγεται ότι όσο μεγαλύτερα καταγράφονται τα επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τόσο μικρότερη χαρακτηρίζεται η συναισθηματική τους εξάντληση. Παράλληλα, η κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης ανέδειξε αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,386^{**}$ ). Από αυτό συμπεραίνεται ότι όσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης, τόσο μικρότερη είναι η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών.

Αντιθέτως, όσον αφορά το δείγμα της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρατηρήθηκε ότι η κλίμακα της ικανότητας νοηματοδότησης δείχνει αρνητική μικρή συσχέτιση με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,394^{**}$ ), με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=-,338^{**}$ ) και με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,398^{**}$ ). Από αυτό καταδεικνύεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα νοηματοδότησης σε διάφορες καταστάσεις της ζωής των εκπαιδευτικών, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική εξάντληση, η απροσωποποίηση, αλλά και η προσωπική επίτευξη τους στον επαγγελματικό χώρο.

Η κλίμακα της ικανότητας διαχείρισης εμφανίζει αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα συναισθηματική εξάντληση ( $r=-,407^{**}$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα διαχείρισης διάφορων καταστάσεων στη ζωή των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τόσο μικρότερη φανερώνεται η συναισθηματική τους εξάντληση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα, φανερώνεται ότι στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει αρνητική μέτρια σχέση ανάμεσα στην κλίμακα της ικανότητας διαχείρισης και στην κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=-,444^{**}$ ). Με βάση αυτό το αποτέλεσμα επισημαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα διαχείρισης διάφορων καταστάσεων στη ζωή των εκπαιδευτικών, τόσο μικρότερη παρουσιάζεται η συναισθηματική τους εξάντληση στον χώρο εργασίας τους.

Επιπρόσθετα, η κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης εμφανίζει μέτρια αρνητική συνάφεια με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=,482^{**}$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης στους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τόσο μικρότερη είναι η συναισθηματική τους εξάντληση στον επαγγελματικό τους χώρο. Παράλληλα, η κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης φανερώνει αρνητική μικρή συνάφεια με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=-,329^{**}$ ) και με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r= -,316^{**}$ ). Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όσο μεγαλύτερα επίπεδα εσωτερικής συγκρότησης παρουσιάζουν, τόσο μικρότερη απροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη έχουν από την επαγγελματική τους κατάσταση.

#### **7.1.4. Ποια η σχέση μεταξύ του τρόπου διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Ειδικούς Παιδαγωγούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους Εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.**

Με σκοπό να καθοριστεί η σχέση μεταξύ της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson «R» ανάμεσα στις κλίμακες των μεταβλητών, εφόσον οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή και είναι συνεχείς.

*Πίνακας 35: Αποτελέσματα από τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις κλίμακες της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης.*

		Συναισθηματική εξάντληση	Απροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
<b>Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Αυτοπερισπασμός	R	,279 <sup>**</sup>	,267 <sup>**</sup>	,090
	p(2-tailed)	,001	,001	,274
Ενεργή αντιμετώπιση	R	-,032	-,116	-,287 <sup>**</sup>
	p(2-tailed)	,698	,155	,000
Άρνηση	R	,320 <sup>**</sup>	,284 <sup>**</sup>	,161 <sup>*</sup>

	p(2-tailed)	,000	,000	,049
Χρήση ουσιών	R	,093	,209*	,180*
	p(2-tailed)	,255	,010	,027
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	R	,002	,105	-,044
	p(2-tailed)	,976	,201	,593
Χρήση οργανικής υποστήριξης	R	,037	,157	-,086
	p(2-tailed)	,653	,054	,292
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	R	<b>,339**</b>	<b>,446**</b>	<b>,445**</b>
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Έκφραση συναισθημάτων	R	,021	,105	,077
	p(2-tailed)	,797	,198	,349
Θετική αναπλαισίωση	R	-,280**	-,280**	<b>-,321**</b>
	p(2-tailed)	,001	,000	,000
Σχεδιασμός	R	-,079	,001	<b>-,354**</b>
	p(2-tailed)	,335	,994	,000
Χιούμορ	R	,144	,113	,097
	p(2-tailed)	,078	,165	,235
Αποδοχή	R	-,057	-,191*	-,098
	p(2-tailed)	,487	,019	,233
Θρησκεία	R	,103	,143	,030
	p(2-tailed)	,209	,080	,710
Αυτοκατηγορήση	R	,050	,049	-,012
	p(2-tailed)	,546	,552	,880
<b>Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Αυτοπερισπασμός	R	,130	,204*	-,022
	p(2-tailed)	,105	,011	,783
Ενεργή αντιμετώπιση	R	-,044	-,038	-,187*
	p(2-tailed)	,585	,635	,019
Άρνηση	R	,063	,222**	-,042
	p(2-tailed)	,433	,005	,601
Χρήση ουσιών	R	,160*	<b>,302**</b>	,159*
	p(2-tailed)	,046	,000	,047
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	R	,097	-,006	,042
	p(2-tailed)	,229	,939	,605
Χρήση οργανικής υποστήριξης	R	,045	,112	,076
	p(2-tailed)	,574	,164	,346
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	R	<b>,390**</b>	<b>,272**</b>	<b>,293**</b>



	p(2-tailed)	,000	,001	,000
Έκφραση συναισθημάτων	R	,124	,047	-,012
	p(2-tailed)	,122	,563	,879
Θετική αναπλαισίωση	R	-,192*	-,100	<b>-,334**</b>
	p(2-tailed)	,016	,212	,000
Σχεδιασμός	R	-,102	,007	<b>-,330**</b>
	p(2-tailed)	,204	,927	,000
Χιούμορ	R	,019	,080	-,197*
	p(2-tailed)	,817	,321	,014
Αποδοχή	R	-,112	-,035	-,249**
	p(2-tailed)	,164	,661	,002
Θρησκεία	R	,177*	,106	-,034
	p(2-tailed)	,028	,190	,671
Αυτοκατηγορία	R	,178*	,068	-,012
	p(2-tailed)	,027	,400	,880

\* p value  $\leq$  0,05 \*\* p value  $\leq$  0,01

Στον Πίνακα 35 διαφαίνεται ότι η κλίμακα της άρνησης παρουσιάζει θετική μικρή συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση ( $r=,320^{**}$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η άρνηση αποδοχής μια κατάστασης η οποία επιφέρει άγχος στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η συναισθηματική τους εξάντληση στον χώρο εργασίας τους.

Εν συνεχεία της εξέτασης του Πίνακα 35, διαπιστώνεται ότι η κλίμακα της απεμπλοκής της συμπεριφοράς εμφανίζει θετική μικρή σχέση με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=,339^{**}$ ). Αυτό αποδεικνύει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η παραίτηση από μια δύσκολη κατάσταση των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη χαρακτηρίζεται η συναισθηματική τους εξάντληση. Στην ίδια κλίμακα παρουσιάζεται θετική μέτρια σχέση με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=,446^{**}$ ) και με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r= ,445^{**}$ ). Με βάση αυτά τα αποτελέσματα είναι σαφές ότι όσο μεγαλύτερη είναι η παραίτηση των ειδικών Παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από μια δύσκολη κατάσταση στη ζωή τους, τόσο μεγαλύτερη εμφανίζεται η απροσωποποίησης τους, αλλά και η προσωπική τους επίτευξη στον επαγγελματικό τους χώρο.

Η κλίμακα της θετικής αναπλαισίωσης φανερώνει αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,321^{**}$ ). Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα όσο πιο μεγαλύτερη είναι

η θετική αναπλαισίωση μιας δύσκολης κατάστασης η οποία επιφέρει άγχος, τόσο μικρότερη είναι η προσωπικής τους επίτευξη στον επαγγελματικό χώρο των ειδικών Παιδαγωγών της Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 35 παρουσιάζεται ότι η κλίμακα του σχεδιασμού φανερώνει μικρή αρνητική σχέση με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης των Ειδικών Παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ( $r=-,354^{**}$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερες στρατηγικές σχεδιάζουν για την επίλυση μιας αγχώγους κατάστασης, τόσο μικρότερη προσωπική επίτευξη έχουν στον επαγγελματικό τους χώρο.

Όσον αφορά το δείγμα της Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρατηρείται στην κλίμακα της χρήσης ουσιών (αλκοολούχων ποτών ή ναρκωτικών) υπάρχει θετική μικρή σχέση με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=,302^{**}$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο περισσότερη χρήση διάφορων ουσιών γίνεται από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης, τόσο μεγαλύτερη είναι η απροσωποποίηση τους στον επαγγελματικό χώρο.

Στην κλίμακα απεμπλοκή συμπεριφοράς παρουσιάζεται θετική μικρή σχέση με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=,390^{**}$ ). Σύμφωνα με αυτό το στοιχείο όσο αυξάνεται η παραίτηση από μια δύσκολη κατάσταση η οποία επιφέρει άγχος, τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 35 διαφαίνεται ότι η κλίμακα της θετικής πλαισίωσης παρουσιάζει αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r= -,334^{**}$ ). Από αυτό συμπεραίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η θετική πλαισίωση μιας δύσκολης κατάστασης, τόσο μικρότερη εμφανίζεται η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών της Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, στην κλίμακα του σχεδιασμού εμφανίζεται αρνητική μικρή συνάφεια με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,330^{**}$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο σχεδιασμός μια δύσκολης κατάστασης στη ζωή των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται η προσωπική τους επίτευξη στα επαγγελματικά τους.

Πίνακας 36: Αποτελέσματα από τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson *r* ανάμεσα στις κλίμακες της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

		Συναισθηματική		
		εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
<b>Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Αυτοπερισπασμός	R	,235**	,196**	,003
	p (2-tailed)	,000	,001	,962
Ενεργή αντιμετώπιση	R	-,055	-,051	-,319**
	p (2-tailed)	,375	,407	,000
Άρνηση	R	,205**	,311**	,063
	p (2-tailed)	,001	,000	,308
Χρήση ουσιών	R	,128*	,195**	,107
	P (2-tailed)	,037	,001	,081
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	R	,155*	-,056	-,126*
	p (2-tailed)	,011	,367	,041
Χρήση οργανικής υποστήριξης	R	,210**	,018	-,004
	p(2-tailed)	,001	,771	,947
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	R	,287**	,366**	,309**
	p(2-tailed)	,000	,000	,000
Έκφραση συναισθημάτων	R	,217**	,078	-,051
	p(2-tailed)	,000	,209	,413
Θετική αναπλαισίωση	R	-,087	-,135*	-,398**
	p(2-tailed)	,160	,028	,000
Σχεδιασμός	R	-,068	-,073	-,415**
	p(2-tailed)	,270	,240	,000
Χιούμορ	R	,086	,085	,003
	p(2-tailed)	,166	,168	,961
Αποδοχή	R	-,089	-,120	-,310**
	p(2-tailed)	,148	,051	,000
Θρησκεία	R	,122*	,169**	-,005
	p(2-tailed)	,048	,006	,931
Αυτοκατηγορήση	R	,129*	,153*	-,069
	p(2-tailed)	,036	,013	,262
<b>Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>				
Αυτοπερισπασμός	R	,216**	,234**	,069
	p (2-tailed)	,000	,000	,237
Ενεργή αντιμετώπιση	R	,038	-,019	-,160**

Άρνηση	p (2-tailed)	,511	,741	,005
	R	,291**	,285**	,096
Χρήση ουσιών	p (2-tailed)	,000	,000	,095
	R	,114*	,230**	,216**
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	P (2-tailed)	,049	,000	,000
	R	,040	-,030	-,109
Χρήση οργανικής υποστήριξης	p (2-tailed)	,488	,601	,060
	R	,157**	,041	-,032
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	p(2-tailed)	,006	,482	,582
	R	<b>,318**</b>	<b>,321**</b>	,192**
Έκφραση συναισθημάτων	p(2-tailed)	,000	,000	,001
	R	,192**	,117*	,020
Θετική αναπλαισίωση	p(2-tailed)	,001	,044	,736
	R	-,164**	-,015	-,229**
Σχεδιασμός	p(2-tailed)	,004	,791	,000
	R	-,071	-,080	-,255**
Χιούμορ	p(2-tailed)	,221	,164	,000
	R	,011	,162**	-,044
Αποδοχή	p(2-tailed)	,844	,005	,451
	R	-,066	-,079	-,114*
Θρησκεία	p(2-tailed)	,252	,171	,049
	R	,139*	-,029	-,069
Αυτοκατηγορία	p(2-tailed)	,016	,622	,231
	R	,225**	,030	,115*
	p(2-tailed)	,000	,607	,046

\* p value  $\leq$  0,05 \*\* p value  $\leq$  0,01

Σύμφωνα με τον Πίνακα 36 διαγράφεται ότι οι Εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν αρνητική μικρή σχέση ανάμεσα στην κλίμακα της ενεργής αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και στην κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,319^{**}$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο πιο ενεργά αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση στη ζωή τους, τόσο μειώνεται η προσωπική τους επίτευξη στην επαγγελματική τους εργασία.

Η κλίμακα άρνηση φανερώνει θετική μικρή σχέση με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=,311^{**}$ ). Σύμφωνα με αυτό όσο μεγαλύτερη είναι η άρνηση των εκπαιδευτικών Γενικής Πρωτοβάθμιας να αποδεχθούν μια δύσκολη κατάσταση, τόσο μεγαλύτερη είναι η απροσωποποίηση τους από θέματα που αφορούν τον επαγγελματικό τους χώρο.

Στην κλίμακα της απεμπλοκής της συμπεριφοράς παρατηρείται θετική μικρή σχέση με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=,366^{**}$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η παραίτηση από μια αγχώγονη κατάσταση, τόσο μεγαλύτερη διακρίνεται η απροσωποποίηση των εκπαιδευτικών από θέματα επαγγελματικής φύσεως. Παράλληλα, εμφανίζεται αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα προσωπικής επίτευξης ( $r=,309^{**}$ ). Σύμφωνα με αυτό όσο μεγαλύτερη είναι η παραίτηση από δύσκολες καταστάσεις, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσωπική επίτευξη στον επαγγελματικό χώρο.

Από τον Πίνακα 36 επισημαίνεται ότι υπάρχει αρνητική μικρή σχέση μεταξύ της κλίμακας της θετικής πλαισίωσης και της κλίμακας της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,398^{**}$ ). Με βάση αυτό το αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο μεγαλύτερη θετική πλαισίωση μιας δύσκολης κατάστασης έχουν, τόσο μικρότερη είναι η προσωπική τους επίτευξη στον χώρο εργασίας τους.

Στην κλίμακα του σχεδιασμού παρατηρείται αρνητική μέτρια σχέση με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,415^{**}$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο σχεδιασμός αντιμετώπισης μιας αγχώγους κατάστασης, τόσο μικρότερη παρατηρείται η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, στην κλίμακα της αποδοχής μιας δύσκολης κατάστασης υπάρχει αρνητική μικρή σχέση με την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης ( $r=-,310^{**}$ ). Αυτό καταδεικνύει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή μιας δύσκολης κατάστασης, τόσο μικρότερη είναι η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους.

Στον αντίποδα όλων αυτών στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρατηρείται στην κλίμακα της απεμπλοκής της συμπεριφοράς μια θετική μικρή συνάφεια με την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης ( $r=,318^{**}$ ), καθώς και με την κλίμακα της απροσωποποίησης ( $r=,321^{**}$ ). Από αυτά τα δεδομένα, γίνεται σαφές ότι όσο αυξάνεται η παραίτηση των εκπαιδευτικών από μια δύσκολη κατάσταση η οποία τους επιφέρει άγχος, τόσο αυξάνεται η συναισθηματική τους εξάντληση και η απροσωποποίηση τους από τον επαγγελματικό τους χώρο.

#### **7.1.5. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις βαθμίδες Εκπαίδευσης ως προς την εσωτερική συγκρότηση, την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και την επαγγελματική εξουθένωση;**

Για την διαπίστωση διακυμάνσεων ανάμεσα στις βαθμίδες (Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) πραγματοποιήθηκε εφαρμογή της διαδικασίας ANOVA μονής κατεύθυνσης (one way Anova) και επιλέχθηκε Post hoc ανάλυση, με σκοπό να εντοπιστούν οι διαφορές μέσω του κριτηρίου «Turkey hsd».

*Πίνακας 37: Σύγκριση της εσωτερικής συγκρότησης και των υποκατηγοριών της μεταξύ των βαθμίδων Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

<b>Εσωτερική συγκρότηση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Ικανότητα νοηματοδότησης	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	21,774	3,805	,612	,607
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	21,568	3,775		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	22,051	3,399		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	21,826	3,476		
Ικανότητα κατανόησης	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	23,264	5,625	1,275	,282
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	22,734	5,339		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	22,859	5,450		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	23,550	5,080		
Ικανότητα διαχείρισης	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	18,251	4,087	1,608	,186
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	17,511	4,342		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	18,006	4,024		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	18,216	4,279		
Εσωτερική συγκρότηση	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	63,291	11,476	1,255	,289
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	61,814	11,356		

Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	62,916	11,269
Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	63,593	11,080

Σύμφωνα με τον Πίνακα 37, όπου παρουσιάζονται οι διακυμάνσεις μεταξύ της εσωτερικής συγκρότησης και των κατηγοριών της, και των βαθμίδων Εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται, λοιπόν από την στήλη «P», ότι δεν υπάρχει στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα. Επομένως, δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των βαθμίδων σε κάποια υποκατηγορία της εσωτερικής συγκρότησης.

*Πίνακας 38: Σύγκριση των κατηγοριών της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων της μεταξύ των βαθμίδων Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων		N	Mean	Sd.	F	p
Αυτοπερισπασμός	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	5,24	1,615	1,217	,302
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	5,52	1,562		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	5,49	1,616		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	5,36	1,659		
Ενεργή αντιμετώπιση	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	6,37	1,408	,963	,410
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	6,31	1,374		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	6,26	1,364		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	6,16	1,391		
Άρνηση	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	3,54	1,408	6,518	<b>,000</b>
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	3,86	1,473		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	3,72	1,449		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	3,35	1,294		

Χρήση ουσιών	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	2,40	1,161	,934	,424
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	2,38	1,107		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	2,24	,780		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	2,32	,920		
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	5,87	1,533	2,919	<b>,033</b>
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	5,68	1,628		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	5,67	1,525		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	5,44	1,519		
Χρήση οργανικής υποστήριξης	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	5,86	1,562	2,884	<b>,035</b>
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	5,65	1,587		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	5,59	1,557		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	5,41	1,603		
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	2,95	1,142	1,522	,207
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	3,03	1,332		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	2,77	1,077		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	2,95	1,253		
Έκφραση συναισθημάτων	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	5,42	1,572	1,797	,146
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	5,72	1,573		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	5,45	1,369		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	5,52	1,524		



Θετική αναπλαισίωση	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	6,66	1,296	1,481	,218
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	6,47	1,435		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	6,72	1,212		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	6,52	1,389		
Σχεδιασμός	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	6,69	1,287	,075	,973
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	6,66	1,205		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	6,71	1,119		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	6,69	1,254		
Χιούμορ	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	4,78	1,474	2,151	,092
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	4,69	1,639		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	4,99	1,468		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	4,98	1,624		
Αποδοχή	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	6,03	1,293	,852	,466
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	6,01	1,259		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	6,21	1,082		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	6,06	1,301		
Θρησκεία	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	4,22	1,946	,617	,604
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	4,43	1,909		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	4,42	1,964		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	4,48	2,009		

Αυτοκατηγορία	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	5,60	1,302	,702	,551
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	5,77	1,336		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	5,62	1,167		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	5,66	1,317		

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται οι διακυμάνσεις μεταξύ των κατηγοριών της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και των κατηγοριών της σε σχέση με τις βαθμίδες Εκπαίδευσης. Διακρίνοντας την στήλη «P» διαπιστώνεται ότι στην κατηγορία της «Άρνησης», δηλαδή άρνησης αποδοχής μιας κατάστασης που προκαλεί άγχος, υπάρχει στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα, καθώς  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ . Ιδιαίτερα, εξετάζοντας τον πίνακα «Post hoc» και το κριτήριο «Turkey», διακρίνεται στατιστική σημαντική διαφορά  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$  ανάμεσα στην Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην κατηγορία της Άρνησης. Επίσης, σημειώνεται στατιστική σημαντική διαφορά  $p \text{ value} = 0,042 < 0,05$  μεταξύ της Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 38 στην κατηγορία της «Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης», δηλαδή εάν οι Εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη από άλλους σε μια αγχογόνη κατάσταση καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα, καθώς  $p \text{ value} = 0,033 < 0,05$ . Ανατρέχοντας στον έλεγχο «Turkey» του πίνακα «Post hoc» συμπεραίνεται στατιστική σημαντική διαφορά στην κατηγορία «χρήση συναισθηματικής υποστήριξης» μεταξύ της Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με  $p \text{ value} = 0,025 < 0,05$ .

Εξετάζοντας επίσης τον Πίνακα 38, καταγράφεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στην κατηγορία «Χρήση οργανικής υποστήριξης», δηλαδή εάν οι Εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας που εξετάζεται λαμβάνουν συμβουλές από άλλους σε μια κατάσταση που επιφέρει άγχος. Στην στήλη «P» της κατηγορίας «χρήση οργανικής υποστήριξης» σημειώνεται  $p \text{ value} = 0,035 < 0,05$ . Επομένως, σύμφωνα με το κριτήριο «Turkey» κατά τον έλεγχο «Post hoc», η τιμή του  $p$  είναι 0,023. Συνεπώς, υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά και συγκεκριμένα μεταξύ των Ειδικών

Παιδαγωγός της Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 39 : Σύγκριση της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των βαθμίδων Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επαγγελματική εξουθένωση		N	Mean	Sd.	F	p
Συναισθηματική εξάντληση	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	19,65	11,053	3,193	<b>,023</b>
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	21,79	12,007		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	18,35	9,820		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	20,26	11,754		
Αποπροσωποποίηση	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	8,95	4,076	,843	,470
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	8,35	3,826		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	8,38	3,891		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	8,44	4,007		
Προσωπική επίτευξη	Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151	10,26	5,565	4,900	<b>,002</b>
	Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	264	10,46	6,418		
	Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	156	11,17	6,168		
	Γενική δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	300	12,22	6,646		

Από τα δεδομένα του Πίνακα 39 επισημαίνεται ότι στην κατηγορία της «συναισθηματικής εξάντλησης» παρατηρείται στην στήλη «P» στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value} = 0,023 < 0,05$ . Σε έλεγχο του κριτηρίου «Turkey» αναγράφεται στατιστική σημαντική διαφορά της τάξεως  $p \text{ value} = 0,015 < 0,05$  μεταξύ των Εκπαιδευτικών της Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την συναισθηματική εξάντληση.

Εν συνεχεία, κατά την εξέταση του Πίνακα 39 διαπιστώνεται ότι στην κατηγορία «Προσωπική επίτευξη» υπάρχει στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα, καθώς  $p \text{ value} = 0,002 < 0,05$ . Από τον έλεγχο του κριτηρίου «Turkey» στον πίνακα «Post hoc», παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των Ειδικών Παιδαγωγών της Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την προσωπική επίτευξη με  $p \text{ value} = 0,010 < 0,05$ . Επιπρόσθετα, καταγράφεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στους Εκπαιδευτικούς της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με  $p \text{ value} = 0,006 < 0,05$ .

### 7.1.6. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία (χρόνια υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, κατάσταση εργασίας);

Για την διερεύνηση διακυμάνσεων ανάμεσα στα χρόνια των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, την οικογενειακή τους κατάσταση, την κατάσταση εργασίας τους, αλλά και πόσο χρόνο αφιερώνουν στον εαυτό τους πραγματοποιήθηκε εφαρμογή της διαδικασίας ANOVA μονής κατεύθυνσης (one way Anova), με τις μεταβλητές των ερωτηματολογίων της εσωτερικής συγκρότησης, της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης αντίστοιχα. Επίσης, επιλέχθηκε Post hoc ανάλυση, με σκοπό να εντοπιστούν οι διαφορές μέσω του κριτηρίου «Turkey hsd».

Πίνακας 40: Σύγκριση της εσωτερικής συγκρότησης ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Εσωτερική συγκρότηση		N	Mean	Sd.	F	p
Ικανότητα νοηματοδότησης	0-5 έτη	210	21,614	3,992	1,592	,174
	6-10 έτη	102	21,382	3,571		
	11-15 έτη	166	21,518	3,679		
	16-20 έτη	137	21,824	3,647		
	>20 έτη	256	22,218	3,195		
Ικανότητα κατανόησης	0-5 έτη	210	22,714	5,409	5,086	,000
	6-10 έτη	102	22,402	5,466		
	11-15 έτη	166	22,228	5,519		
	16-20 έτη	137	23,248	5,431		
	>20 έτη	256	24,281	4,823		
Ικανότητα διαχείρισης	0-5 έτη	210	17,533	4,226	2,144	,074

	6-10 έτη	102	17,833	4,176		
	11-15 έτη	166	17,608	4,594		
	16-20 έτη	137	18,102	4,301		
	>20 έτη	256	18,550	3,906		
Εσωτερική συγκρότηση	0-5 έτη	210	61,861	11,365	3,957	<b>,003</b>
	6-10 έτη	102	61,617	11,708		
	11-15 έτη	166	61,355	12,186		
	16-20 έτη	137	63,175	11,540		
	>20 έτη	256	65,050	9,922		

Από τα στοιχεία του Πίνακα 40 επισημαίνεται υπάρχει στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα στην κατηγορία ικανότητα κατανόησης με  $p \text{ value}=0,000<0,05$ . Σύμφωνα με τον έλεγχο κριτηρίου Turkey στον πίνακα Post Hoc υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που έχουν προϋπηρεσία 0-5 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value}= 0,013<0,05$ . Επίσης, καταγράφεται στατιστική σημαντική ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται 6-10 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value}= 0,020<0,05$  καθώς και μεταξύ αυτών που εργάζονται 11-15 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value}= 0,001<0,05$  στην κατηγορία της ικανότητας κατανόησης διάφορων καταστάσεων της ζωής τους.

Επιπρόσθετα, στην συνολική κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value}=0,003<0,05$ . Σύμφωνα με το κριτήριο Turkey του πίνακα Post Hoc εντοπίζεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται 0-5 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value}=0,019<0,05$ , καθώς και μεταξύ αυτών που εργάζονται 11-15 έτη και αυτών που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value}= 0,009<0,05$ .

*Πίνακας 41: Σύγκριση της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων		N	Mean	Sd.	F	p
Αυτοπερισπασμός	0-5 έτη	210	5,39	1,649	1,682	,152
	6-10 έτη	102	5,35	1,639		
	11-15 έτη	166	5,20	1,600		
	16-20 έτη	137	5,67	1,636		
	>20 έτη	256	5,45	1,568		
Ενεργή αντιμετώπιση	0-5 έτη	210	6,25	1,393	,454	,770

	6-10 έτη	102	6,12	1,205		
	11-15 έτη	166	6,23	1,421		
	16-20 έτη	137	6,33	1,430		
	>20 έτη	256	6,31	1,398		
Άρνηση	0-5 έτη	210	3,61	1,474	,404	,806
	6-10 έτη	102	3,61	1,314		
	11-15 έτη	166	3,49	1,480		
	16-20 έτη	137	3,68	1,500		
	>20 έτη	256	3,63	1,304		
Χρήση ουσιών	0-5 έτη	210	2,44	1,140	1,422	,225
	6-10 έτη	102	2,29	,971		
	11-15 έτη	166	2,37	1,146		
	16-20 έτη	137	2,36	1,056		
	>20 έτη	256	2,23	,723		
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	0-5 έτη	210	5,76	1,531	3,911	<b>,004</b>
	6-10 έτη	102	5,84	1,609		
	11-15 έτη	166	5,83	1,513		
	16-20 έτη	137	5,58	1,561		
	>20 έτη	256	5,33	1,563		
Χρήση οργανικής υποστήριξης	0-5 έτη	210	5,87	1,483	6,374	<b>,000</b>
	6-10 έτη	102	5,66	1,668		
	11-15 έτη	166	5,84	1,444		
	16-20 έτη	137	5,50	1,659		
	>20 έτη	256	5,23	1,624		
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	0-5 έτη	210	3,03	1,346	1,134	,339
	6-10 έτη	102	2,99	1,039		
	11-15 έτη	166	2,94	1,268		
	16-20 έτη	137	3,01	1,197		
	>20 έτη	256	2,81	1,193		
Έκφραση συναισθημάτων	0-5 έτη	210	5,59	1,597	1,079	,365
	6-10 έτη	102	5,54	1,552		
	11-15 έτη	166	5,69	1,497		
	16-20 έτη	137	5,62	1,451		
	>20 έτη	256	5,40	1,505		
Θετική αναπλαισίωση	0-5 έτη	210	6,53	1,465	,757	,554
	6-10 έτη	102	6,62	1,275		
	11-15 έτη	166	6,48	1,383		
	16-20 έτη	137	6,49	1,351		
	>20 έτη	256	6,67	1,290		
Σχεδιασμός	0-5 έτη	210	6,65	1,186	2,400	<b>,049</b>

	6-10 έτη	102	6,41	1,155		
	11-15 έτη	166	6,63	1,295		
	16-20 έτη	137	6,72	1,235		
	>20 έτη	256	6,83	1,201		
Χιούμορ	0-5 έτη	210	4,93	1,531	1,733	,141
	6-10 έτη	102	4,89	1,250		
	11-15 έτη	166	4,58	1,688		
	16-20 έτη	137	4,84	1,816		
	>20 έτη	256	4,98	1,518		
Αποδοχή	0-5 έτη	210	5,99	1,277	,840	,500
	6-10 έτη	102	6,01	1,263		
	11-15 έτη	166	6,00	1,284		
	16-20 έτη	137	6,13	1,168		
	>20 έτη	256	6,16	1,244		
Θρησκεία	0-5 έτη	210	4,40	1,967	,466	,761
	6-10 έτη	102	4,29	1,800		
	11-15 έτη	166	4,37	2,013		
	16-20 έτη	137	4,61	2,066		
	>20 έτη	256	4,38	1,926		
Αυτοκατηγορία	0-5 έτη	210	5,77	1,343	,570	,685
	6-10 έτη	102	5,57	1,316		
	11-15 έτη	166	5,66	1,248		
	16-20 έτη	137	5,71	1,307		
	>20 έτη	256	5,63	1,271		

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 41 στην στήλη «P» εντοπίζεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα στην κατηγορία της χρήσης συναισθηματικής υποστήριξης με  $p \text{ value} = 0,004 < 0,05$ . Ανατρέχοντας στον έλεγχο κριτηρίου Turkey διαπιστώνεται στατιστική σημαντική διαφορά στην κατηγορία της χρήσης συναισθηματικής υποστήριξης ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται 0-5 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη στην εκπαίδευση με  $p \text{ value} = 0,025 < 0,005$ . Επίσης, υπάρχει στην ίδια κατηγορία στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται στην εκπαίδευση 6-10 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value} = 0,040 < 0,05$ , καθώς και μεταξύ αυτών που εργάζονται 11-15 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value} = 0,013 < 0,05$ .

Στην κατηγορία της χρήσης οργανικής υποστήριξης, δηλαδή στην υποστήριξη από άλλους κατά την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης η οποία επιφέρει άγχος υπάρχει στη στήλη «P» στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ . Ανατρέχοντας στο κριτήριο

ελέγχου Turkey εντοπίζεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται 0-5 έτη στην εκπαίδευση και σε αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ , καθώς και ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται από 11-15 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value} = 0,001 < 0,05$ .

Επιπρόσθετα, στην κατηγορία σχεδιασμός, όπου αναφέρεται στον τρόπο αντιμετώπισης μιας δύσκολης κατάστασης εντοπίζεται στην στήλη «P» στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value} = 0,049 < 0,05$ . Σύμφωνα με το κριτήριο ελέγχου Turkey υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται από 6-10 έτη στην εκπαίδευση με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p \text{ value} = 0,027 < 0,05$ .

*Πίνακας 42: Σύγκριση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τα χρόνια υπηρεσία των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Συναισθηματική εξάντληση	0-5 έτη	210	18,48	10,462	4,510	<b>,001</b>
	6-10 έτη	102	20,42	11,386		
	11-15 έτη	166	22,14	12,469		
	16-20 έτη	137	22,66	11,826		
	>20 έτη	256	19,22	10,986		
Αποπροσωποποίηση	0-5 έτη	210	8,39	4,169	,267	,899
	6-10 έτη	102	8,51	3,970		
	11-15 έτη	166	8,64	4,153		
	16-20 έτη	137	8,69	4,018		
	>20 έτη	256	8,35	3,569		
Προσωπική επίτευξη	0-5 έτη	210	11,72	6,058	4,384	<b>,002</b>
	6-10 έτη	102	12,66	6,585		
	11-15 έτη	166	11,42	5,723		
	16-20 έτη	137	11,18	6,631		
	>20 έτη	256	9,92	6,578		

Ο Πίνακας 42 δηλώνει τις διακυμάνσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ως προς τις κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα λοιπόν, με τα στοιχεία καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα στην κατηγορία της συναισθηματικής εξάντλησης με  $p \text{ value} = 0,001 < 0,05$ . Κατά τον έλεγχο Turkey εντοπίστηκε στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται από 0-5 έτη και σε αυτούς που εργάζονται από 11-15 έτη με  $p \text{ value} = 0,017 < 0,05$ ,



καθώς και σε αυτούς που εργάζονται από 16-20 έτη με αυτούς που εργάζονται από 0-5 έτη με  $p$  value=0,007<0,05. Επίσης, καταγράφεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται από 11-15 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη στην εκπαίδευση με  $p$  value=0,074<0,05.

Στην κατηγορία της προσωπικής επίτευξης όσον αφορά τον επαγγελματικό χώρο καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p$  value= 0,002<0,05. Σύμφωνα με το κριτήριο Turkey εντοπίζεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται από 0-5 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p$  value= 0,019<0,05, καθώς και μεταξύ αυτών που εργάζονται στην εκπαίδευση από 6-10 έτη με αυτούς που εργάζονται >20 έτη με  $p$  value= 0,002<0,05.

*Πίνακας 43: Σύγκριση της εσωτερικής συγκρότησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

<b>Εσωτερική συγκρότηση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Ικανότητα νοηματοδότησης	Άγαμος/η	185	20,945	4,261	5,277	<b>,000</b>
	Έγγαμος/η	577	22,175	3,323		
	Διαζευγμένος/η	53	21,754	3,652		
	Σε σταθερή σχέση	39	20,102	3,697		
	Χωρίς σχέση	6	20,666	2,804		
	Χήρος/α	11	21,727	2,370		
Ικανότητα κατανόησης	Άγαμος/η	185	21,989	5,587	3,615	<b>,003</b>
	Έγγαμος/η	577	23,651	5,224		
	Διαζευγμένος/η	53	22,188	5,114		
	Σε σταθερή σχέση	39	22,000	4,823		
	Χωρίς σχέση	6	22,333	3,669		
	Χήρος/α	11	23,909	6,236		
Ικανότητα διαχείρισης	Άγαμος/η	185	17,227	4,350	2,739	<b>,018</b>
	Έγγαμος/η	577	18,324	4,225		
	Διαζευγμένος/η	53	17,377	3,470		
	Σε σταθερή σχέση	39	16,923	4,067		
	Χωρίς σχέση	6	19,000	1,788		
	Χήρος/α	11	18,000	5,099		
Εσωτερική συγκρότηση	Άγαμος/η	185	60,162	12,317	4,854	<b>,000</b>
	Έγγαμος/η	577	64,150	10,952		
	Διαζευγμένος/η	53	61,320	9,982		
	Σε σταθερή σχέση	39	59,025	9,844		

Χωρίς σχέση	6	62,000	6,260
Χήρος/α	11	63,636	12,118

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 15 καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα στη κατηγορία της ικανότητας νοηματοδότησης διάφορων καταστάσεων στη ζωή με  $p$  value=0,000<0,05. Από το κριτήριο ελέγχου Turkey προκύπτει ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι άγαμοι και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p$  value= 0,001<0,05. Επίσης, υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που είναι σε σταθερή σχέση και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p$  value= 0,006<0,05.

Στην κατηγορία της ικανότητας κατανόησης καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p$  value= 0,003<0,05. Σύμφωνα με τον έλεγχο κριτηρίου Turkey υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που είναι άγαμοι και έγγαμοι με  $p$  value=0,003<0,05.

Επίσης, στην κατηγορία της ικανότητας διαχείρισης διάφορων καταστάσεων στη ζωή καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p$  value= 0,018<0,05. Από τον έλεγχο κριτηρίου Turkey προκύπτει ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι άγαμοι και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p$  value=0,025<0,05.

Επιπρόσθετα στην συνολική κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης επισυνάπτεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p$  value=0,000<0,05. Εξετάζοντας το κριτήριο ελέγχου Turkey διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι άγαμοι και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p$  value=0,000<0,05.

*Πίνακας 44: Μέσες τιμές και αποκλίσεις και τυπικές αποκλίσεις της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων		N	Mean	Sd.	F	p
Αυτοπερισπασμός	Άγαμος/η	185	5,73	1,540	2,477	<b>,031</b>
	Έγγαμος/η	577	5,29	1,633		
	Διαζευγμένος/η	53	5,51	1,527		
	Σε σταθερή σχέση	39	5,49	1,668		
	Χωρίς σχέση	6	5,00	,894		
	Χήρος/α	11	5,91	1,868		
Ενεργή αντιμετώπιση	Άγαμος/η	185	6,18	1,432	1,081	,369
	Έγγαμος/η	577	6,27	1,371		

	Διαζευγμένος/η	53	6,58	1,216		
	Σε σταθερή σχέση	39	6,05	1,486		
	Χωρίς σχέση	6	6,67	1,211		
	Χήρος/α	11	6,00	1,673		
Άρνηση	Άγαμος/η	185	3,67	1,537	,601	,699
	Έγγαμος/η	577	3,60	1,394		
	Διαζευγμένος/η	53	3,49	1,310		
	Σε σταθερή σχέση	39	3,36	1,267		
	Χωρίς σχέση	6	3,33	1,033		
	Χήρος/α	11	4,00	1,265		
Χρήση ουσιών	Άγαμος/η	185	2,59	1,308	13,818	<b>,000</b>
	Έγγαμος/η	577	2,20	,707		
	Διαζευγμένος/η	53	2,36	,963		
	Σε σταθερή σχέση	39	2,82	1,760		
	Χωρίς σχέση	6	4,67	2,733		
	Χήρος/α	11	2,18	,603		
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	Άγαμος/η	185	5,55	1,671	1,829	,105
	Έγγαμος/η	577	5,62	1,540		
	Διαζευγμένος/η	53	5,74	1,403		
	Σε σταθερή σχέση	39	6,05	1,572		
	Χωρίς σχέση	6	6,50	,837		
	Χήρος/α	11	4,73	1,421		
Χρήση οργανικής υποστήριξης	Άγαμος/η	185	5,68	1,681	2,040	,071
	Έγγαμος/η	577	5,53	1,586		
	Διαζευγμένος/η	53	5,60	1,321		
	Σε σταθερή σχέση	39	6,21	1,454		
	Χωρίς σχέση	6	6,17	,983		
	Χήρος/α	11	4,91	1,514		
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	Άγαμος/η	185	3,12	1,366	1,548	,172
	Έγγαμος/η	577	2,87	1,178		
	Διαζευγμένος/η	53	2,91	1,260		
	Σε σταθερή σχέση	39	3,08	1,133		
	Χωρίς σχέση	6	2,67	1,033		
	Χήρος/α	11	3,36	1,629		
Έκφραση συναισθημάτων	Άγαμος/η	185	5,44	1,580	3,338	<b>,005</b>
	Έγγαμος/η	577	5,53	1,503		
	Διαζευγμένος/η	53	5,87	1,401		
	Σε σταθερή σχέση	39	6,18	1,295		
	Χωρίς σχέση	6	6,33	1,211		
	Χήρος/α	11	4,55	2,162		

Θετική αναπλαισίωση	Άγαμος/η	185	6,45	1,591	1,236	,290
	Έγγαμος/η	577	6,59	1,306		
	Διαζευγμένος/η	53	6,81	1,144		
	Σε σταθερή σχέση	39	6,36	1,224		
	Χωρίς σχέση	6	6,17	1,329		
	Χήρος/α	11	7,09	1,136		
Σχεδιασμός	Άγαμος/η	185	6,53	1,315	,905	,477
	Έγγαμος/η	577	6,73	1,210		
	Διαζευγμένος/η	53	6,64	1,226		
	Σε σταθερή σχέση	39	6,74	,966		
	Χωρίς σχέση	6	6,83	,983		
	Χήρος/α	11	6,45	,934		
Χιούμορ	Άγαμος/η	185	5,14	1,616	2,517	<b>,028</b>
	Έγγαμος/η	577	4,73	1,565		
	Διαζευγμένος/η	53	5,00	1,441		
	Σε σταθερή σχέση	39	5,13	1,641		
	Χωρίς σχέση	6	5,50	1,378		
	Χήρος/α	11	5,00	1,732		
Αποδοχή	Άγαμος/η	185	6,18	1,220	,656	,657
	Έγγαμος/η	577	6,02	1,270		
	Διαζευγμένος/η	53	6,21	1,166		
	Σε σταθερή σχέση	39	6,05	1,213		
	Χωρίς σχέση	6	6,00	1,265		
	Χήρος/α	11	6,09	1,300		
Θρησκεία	Άγαμος/η	185	4,53	1,874	2,237	,049
	Έγγαμος/η	577	4,42	2,011		
	Διαζευγμένος/η	53	4,28	1,812		
	Σε σταθερή σχέση	39	3,69	1,625		
	Χωρίς σχέση	6	3,33	1,211		
	Χήρος/α	11	5,45	2,067		
Αυτοκατηγορία	Άγαμος/η	185	5,83	1,425	1,670	,139
	Έγγαμος/η	577	5,60	1,244		
	Διαζευγμένος/η	53	5,91	1,334		
	Σε σταθερή σχέση	39	5,82	1,335		
	Χωρίς σχέση	6	5,50	,837		
	Χήρος/α	11	5,18	1,168		

Στον Πίνακα 44 της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στην κατηγορία του αυτοπερισπασμού καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value} = 0,031 < 0,05$ .

Σύμφωνα με το κριτήριο ελέγχου Turkey αναγράφεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι άγαμοι και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p \text{ value} = 0,15 < 0,05$ .

Εν συνεχεία, επισημαίνεται στην κατηγορία της χρήσης ουσιών (ναρκωτικών ή αλκοολούχων ποτών) για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ . Από το κριτήριο ελέγχου Turkey υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είναι άγαμοι και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ , σε αυτούς που είναι σε σταθερή σχέση και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p \text{ value} = 0,002 < 0,05$ , σε αυτούς που είναι χωρίς σχέση και σε αυτούς που είναι άγαμοι με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ , σε αυτούς που είναι χωρίς σχέση και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ , σε αυτούς που είναι χωρίς σχέση και διαζευγμένοι με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ , σε αυτούς που είναι χωρίς σχέση και σε αυτούς που είναι σε σταθερή σχέση με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$  και σε αυτούς που είναι χωρίς σχέση με αυτούς που είναι χήροι με  $p \text{ value} = 0,000 < 0,05$ .

Στην κατηγορία της έκφρασης συναισθημάτων όπου δηλώνονται αρνητικά συναισθήματα κατά την εκδήλωση μιας αγχώγους κατάστασης, παρουσιάζεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value} = 0,005 < 0,05$ . Από τον έλεγχο του κριτηρίου Turkey προκύπτει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είναι χήροι με αυτούς που είναι σε σταθερή σχέση με  $p \text{ value} = 0,020 < 0,05$ .

Επίσης, στην κατηγορία του χιούμορ εντοπίζεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value} = 0,028 < 0,05$ . Από τον έλεγχο κριτηρίου Turkey σημειώνεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που είναι άγαμοι και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p \text{ value} = 0,024 < 0,05$ .

*Πίνακας 45: Σύγκριση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Συναισθηματική εξάντληση	Άγαμος/η	185	20,84	11,756	,551	,737
	Έγγαμος/η	577	20,10	11,430		
	Διαζευγμένος/η	53	21,55	12,397		
	Σε σταθερή σχέση	39	19,13	9,490		
	Χωρίς σχέση	6	22,50	5,244		
	Χήρος/α	11	17,00	10,677		
Αποπροσωποποίηση	Άγαμος/η	185	9,45	4,561	4,461	<b>,001</b>
	Έγγαμος/η	577	8,12	3,653		
	Διαζευγμένος/η	53	8,42	3,895		

	Σε σταθερή σχέση	39	9,33	3,841		
	Χωρίς σχέση	6	6,33	3,141		
	Χήρος/α	11	10,27	5,274		
Προσωπική επίτευξη	Άγαμος/η	185	11,68	7,043	,967	,437
	Έγγαμος/η	577	11,04	6,267		
	Διαζευγμένος/η	53	10,25	5,345		
	Σε σταθερή σχέση	39	11,90	4,266		
	Χωρίς σχέση	6	13,33	11,039		
	Χήρος/α	11	9,18	6,570		

Ο Πίνακας 45 αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και στις διακυμάνσεις που καταγράφονται με βάση την οικογενειακή τους κατάσταση. Σύμφωνα με τα στοιχεία λοιπόν, εντοπίζεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα στην κατηγορία της απροσωποποίησης κατά την επαγγελματική ιδιότητα με  $p \text{ value} = 0,001 < 0,05$ . Εξετάζοντας τον πίνακα Post hoc και το κριτήριο Turkey εντοπίζεται στατιστική σημαντική διαφορά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι άγαμοι και σε αυτούς που είναι έγγαμοι με  $p \text{ value} = 0,001 < 0,05$ .

*Πίνακας 46: Σύγκριση της εσωτερικής συγκρότησης ως προς την κατάσταση εργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

<b>Εσωτερική συγκρότηση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Ικανότητα νοηματοδότησης	Μόνιμος/η	616	21,889	3,465	1,456	,234
	Αναπληρωτής/ρια	253	21,494	3,942		
	Ωρομίσθιος/α	2	24,000	2,828		
Ικανότητα κατανόησης	Μόνιμος/η	616	23,300	5,239	2,248	,106
	Αναπληρωτής/ρια	253	22,762	5,513		
	Ωρομίσθιος/α	2	17,000	1,414		
Ικανότητα διαχείρισης	Μόνιμος/η	616	18,139	4,146	6,924	<b>,001</b>
	Αναπληρωτής/ρια	253	17,640	4,327		
	Ωρομίσθιος/α	2	8,000	,000		
Εσωτερική συγκρότηση	Μόνιμος/η	616	63,329	11,134	2,981	,051
	Αναπληρωτής/ρια	253	61,897	11,539		
	Ωρομίσθιος/α	2	49,000	1,414		

Ο Πίνακας 46 εξετάζει τις διακυμάνσεις που καταγράφονται στους εκπαιδευτικούς με βάση την κατάσταση εργασίας τους και τις κλίμακες της εσωτερικής συγκρότησης. Σημειώνεται λοιπόν, στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα στην κατηγορία της ικανότητας διαχείρισης

καταστάσεων στη ζωή με  $p \text{ value}=0,001<0,05$ . Σύμφωνα με το κριτήριο Turkey καταγράφεται στατιστική σημαντική διαφορά σε αυτούς που είναι μόνιμοι με αυτούς που είναι ωρομίσθιοι με  $p \text{ value}=0,002<0,05$  και σε αυτούς που είναι αναπληρωτές με αυτούς που είναι ωρομίσθιοι με  $p \text{ value}=0,004<0,05$ .

*Πίνακας 47: Σύγκριση της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων ως προς την κατάσταση εργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων		N	Mean	Sd.	F	p
Αυτοπερισπασμός	Μόνιμος/η	616	5,45	1,606	,716	,489
	Αναπληρωτής/ρια	253	5,32	1,644		
	Ωρομίσθιος/α	2	6,00	,000		
Ενεργή αντιμετώπιση	Μόνιμος/η	616	6,29	1,394	,491	,612
	Αναπληρωτής/ρια	253	6,19	1,364		
	Ωρομίσθιος/α	2	6,50	,707		
Άρνηση	Μόνιμος/η	616	3,60	1,385	,423	,655
	Αναπληρωτής/ρια	253	3,62	1,461		
	Ωρομίσθιος/α	2	4,50	3,536		
Χρήση ουσιών	Μόνιμος/η	616	2,27	,888	7,045	<b>,001</b>
	Αναπληρωτής/ρια	253	2,49	1,207		
	Ωρομίσθιος/α	2	4,00	2,828		
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	Μόνιμος/η	616	5,57	1,541	3,671	,026
	Αναπληρωτής/ρια	253	5,76	1,596		
	Ωρομίσθιος/α	2	8,00	,000		
Χρήση οργανικής υποστήριξης	Μόνιμος/η	616	5,50	1,614	4,278	<b>,014</b>
	Αναπληρωτής/ρια	253	5,81	1,503		
	Ωρομίσθιος/α	2	7,00	1,414		
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	Μόνιμος/η	616	2,91	1,209	,588	,556
	Αναπληρωτής/ρια	253	3,01	1,283		
	Ωρομίσθιος/α	2	3,00	1,414		
Έκφραση συναισθημάτων	Μόνιμος/η	616	5,52	1,501	,663	,516
	Αναπληρωτής/ρια	253	5,61	1,576		
	Ωρομίσθιος/α	2	6,50	2,121		
Θετική αναπλαισίωση	Μόνιμος/η	616	6,55	1,330	,382	,683
	Αναπληρωτής/ρια	253	6,61	1,420		
	Ωρομίσθιος/α	2	6,00	2,828		
Σχεδιασμός	Μόνιμος/η	616	6,72	1,216	1,636	,195
	Αναπληρωτής/ρια	253	6,61	1,209		

	Ωρομίσθιος/α	2	5,50	3,536		
Χιούμορ	Μόνιμος/η	616	4,85	1,630	,034	,967
	Αναπληρωτής/ρια	253	4,88	1,457		
	Ωρομίσθιος/α	2	5,00	1,414		
Αποδοχή	Μόνιμος/η	616	6,09	1,237	,332	,718
	Αναπληρωτής/ρια	253	6,01	1,286		
	Ωρομίσθιος/α	2	6,00	,000		
Θρησκεία	Μόνιμος/η	616	4,43	1,977	,813	,444
	Αναπληρωτής/ρια	253	4,35	1,910		
	Ωρομίσθιος/α	2	6,00	2,828		
Αυτοκατηγορία	Μόνιμος/η	616	5,70	1,280	,339	,712
	Αναπληρωτής/ρια	253	5,62	1,333		
	Ωρομίσθιος/α	2	5,50	,707		

Σύμφωνα με τον Πίνακα 47 ο οποίος αναφέρεται στον τρόπο που αντιμετωπίζονται αγχογόνες καταστάσεις καταγράφονται οι διακυμάνσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις κατηγορίες της αντιμετώπισης και την κατάσταση εργασίας τους. Στην κατηγορία της χρήσης ουσιών καταγράφεται στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value}=0,001 < 0,05$ . Ανατρέχοντας στο κριτήριο ελέγχου Turkey διαπιστώνεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μόνιμους και στους αναπληρωτές με  $p \text{ value}= 0,010 < 0,05$ , καθώς και μεταξύ των ωρομίσθιων με των μόνιμων εκπαιδευτικών με  $p \text{ value}=0,038 < 0,05$ .

Στην κατηγορία της χρήσης οργανικής υποστήριξης από άλλους για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων σημειώνεται στατιστική σημαντική διαφορά με  $p \text{ value}= 0,014 < 0,05$ . Σύμφωνα με τον έλεγχο Turkey υποδεικνύεται στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι μόνιμοι με αυτούς που είναι αναπληρωτές με  $p \text{ value}=0,023$ .

*Πίνακας 48: Σύγκριση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς την κατάσταση εργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Συναισθηματική εξάντληση	Μόνιμος/η	616	20,76	11,669	3,717	<b>,025</b>
	Αναπληρωτής/ρια	253	18,99	10,732		
	Ωρομίσθιος/α	2	34,50	2,121		
Αποπροσωποποίηση	Μόνιμος/η	616	8,50	3,832	,284	,753
	Αναπληρωτής/ρια	253	8,44	4,201		
	Ωρομίσθιος/α	2	10,50	6,364		



Προσωπική επίτευξη	Μόνιμος/η	616	10,86	6,418	3,665	<b>,026</b>
	Αναπληρωτής/ρια	253	11,93	6,151		
	Ωρομίσθιος/α	2	4,50	,707		

Ο Πίνακας 48 δείχνει τις διακυμάνσεις οι οποίες υπάρχουν στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την κατάσταση εργασίας τους και τις κατηγορίες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από τα δεδομένα προκύπτει στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα στην κατηγορία της συναισθηματικής εξάντλησης με  $p \text{ value}=0,025 < 0,05$ . Ωστόσο, κατά τον έλεγχο του κριτηρίου Turkey δεν εντοπίστηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές.

Στην κατηγορία της προσωπικής επίτευξης σημειώνεται επίσης στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα με  $p \text{ value}=0,026 < 0,05$ , χωρίς ωστόσο να σημειώνονται σημαντικά στατιστικές διαφορές στον έλεγχο κριτηρίου Turkey. Επομένως, δεν σημειώνονται στατιστικά σημαντικά στατιστικές διαφορές στις κατηγορίες της επαγγελματική εξουθένωσης με βάση την κατάσταση εργασία των εκπαιδευτικών.

#### **7.1.7. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, τόπο εργασίας, έχετε στο συγγενικό σας περιβάλλον άτομο/α με αναπηρία);**

Για την διερεύνηση διακυμάνσεων ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, τον τόπο εργασίας τους αλλά και το εάν έχουν στο συγγενικό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία πραγματοποιήθηκε εφαρμογή της διαδικασίας ANOVA μονής κατεύθυνσης (one way Anova), με τις μεταβλητές των ερωτηματολογίων της εσωτερικής συγκρότησης, της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης αντίστοιχα.

*Πίνακας 49: Σύγκριση της εσωτερικής συγκρότησης, της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

<b>Εσωτερική συγκρότηση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Ικανότητα νοηματοδότησης	Γυναίκα	670	21,820	3,599	,380	,538
	Άνδρας	201	21,641	3,659		
Ικανότητα κατανόησης	Γυναίκα	670	22,838	5,320	8,742	<b>,003</b>
	Άνδρας	201	24,099	5,240		

Ικανότητα διαχείρισης	Γυναίκα	670	17,804	4,280	4,542	<b>,033</b>
	Άνδρας	201	18,527	4,002		
Εσωτερική συγκρότηση	Γυναίκα	670	62,464	11,280	3,975	<b>,046</b>
	Άνδρας	201	64,268	11,162		
<b>Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων</b>						
Αυτοπερισπασμός	Γυναίκα	670	5,54	1,570	17,990	<b>,000</b>
	Άνδρας	201	4,99	1,697		
Ενεργή αντιμετώπιση	Γυναίκα	670	6,34	1,330	10,474	<b>,001</b>
	Άνδρας	201	5,99	1,521		
Άρνηση	Γυναίκα	670	3,63	1,404	1,350	,246
	Άνδρας	201	3,50	1,432		
Χρήση ουσιών	Γυναίκα	670	2,32	,997	,834	,361
	Άνδρας	201	2,39	1,020		
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	Γυναίκα	670	5,87	1,477	72,048	<b>,000</b>
	Άνδρας	201	4,84	1,579		
Χρήση οργανικής υποστήριξης	Γυναίκα	670	5,77	1,502	37,902	<b>,000</b>
	Άνδρας	201	5,00	1,723		
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	Γυναίκα	670	2,96	1,236	,364	,547
	Άνδρας	201	2,90	1,214		
Έκφραση συναισθημάτων	Γυναίκα	670	5,74	1,491	45,599	<b>,000</b>
	Άνδρας	201	4,93	1,468		
Θετική αναπλαισίωση	Γυναίκα	670	6,61	1,332	2,859	,091
	Άνδρας	201	6,42	1,437		
Σχεδιασμός	Γυναίκα	670	6,71	1,176	1,753	,186
	Άνδρας	201	6,58	1,354		
Χιούμορ	Γυναίκα	670	4,78	1,574	7,723	<b>,006</b>
	Άνδρας	201	5,13	1,573		
Αποδοχή	Γυναίκα	670	6,07	1,251	,000	,992
	Άνδρας	201	6,06	1,249		
Θρησκεία	Γυναίκα	670	4,51	1,937	8,608	<b>,003</b>
	Άνδρας	201	4,05	1,993		
Αυτοκατηγορήση	Γυναίκα	670	5,73	1,266	4,668	<b>,031</b>
	Άνδρας	201	5,50	1,372		
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>						
Συναισθηματική εξάντληση	Γυναίκα	670	20,50	11,555	1,067	,302
	Άνδρας	201	19,55	11,018		
Αποπροσωποποίηση	Γυναίκα	670	8,29	3,793	7,832	<b>,005</b>
	Άνδρας	201	9,17	4,351		
Προσωπική επίτευξη	Γυναίκα	670	11,04	6,173	1,028	,311

Στον Πίνακα 49 αναγράφονται τα αποτελέσματα από τις διακυμάνσεις ανάμεσα στις κλίμακες της εσωτερικής συγκρότησης, της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης με το φύλο όλων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρατηρείται λοιπόν, ότι στην κατηγορία ικανότητα κατανόησης υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, διότι  $p \text{ value} = 0,003 < 0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν διαφορές στα δυο φύλα ως προς την ικανότητα να κατανοούν διάφορες καταστάσεις της ζωής τους.

Διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα προκύπτει και στην κατηγορία της ικανότητας διαχείρισης διάφορων καταστάσεων, καθώς  $p \text{ value} = 0,033 < 0,05$ . Εν συνεχεία, στην συνολική κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης επισημαίνεται διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα με  $p \text{ value} = 0,046 < 0,05$ .

Στην κατηγορία αυτοπερισπασμός ο οποίος αναφέρεται στην ενασχόληση με άλλες ασχολίες με σκοπό να απαλλαγείτε το μυαλό από τα προβλήματα, υπάρχει διαφορά στο φύλο με  $p = 0,00 < 0,05$ . Στον ίδιο άξονα κινείται και η κατηγορία ενεργή αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης, καθώς  $p = 0,01 < 0,05$ . Αυτό συνεπάγεται διαφορά ανάμεσα στα φύλα των εκπαιδευτικών. Επίσης, σημειώνεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στην κατηγορία χρήση συναισθηματική υποστήριξης από κάποιον άλλον με  $p \text{ value} = 0,00 < 0,05$  και στην κατηγορία χρήση οργανικής υποστήριξης (συμβουλές και υποστήριξη) από κάποιον άλλον για την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης με  $p \text{ value} = 0,00 < 0,05$ .

Επιπρόσθετα, στην κατηγορία χιούμορ, δηλαδή εάν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μια δύσκολη κατάσταση με χιούμορ, σημειώνεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα με  $p \text{ value} = 0,06 < 0,05$ . Επίσης, εάν καταφεύγουν σε πνευματικές ενασχολήσεις και την θρησκεία για να βρουν παρηγοριά οι εκπαιδευτικοί φέρουν στατιστική σημαντική διαφορά ως προς το φύλο με  $p \text{ value} = 0,03 < 0,05$ . Στην κατηγορία αυτοκατηγορήση, δηλαδή εάν κατηγορούν τον εαυτό τους για μια δύσκολη κατάσταση σημειώνεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα με  $p \text{ value} = 0,031$ .

Στην κλίμακα της απροσωποποίησης από καταστάσεις που συμβαίνουν στο σχολείο επισημαίνεται στατιστική σημαντική διαφορά με  $p \text{ value} = 0,006 < 0,05$  ανάμεσα στα δύο φύλα εκπαιδευτικών.

Πίνακας 50: Σύγκριση της εσωτερικής συγκρότησης, της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

<b>Εσωτερική συγκρότηση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Ικανότητα νοηματοδότησης	Με απόσπαση	235	21,208	4,176	8,111	<b>,005</b>
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	21,990	3,358		
Ικανότητα κατανόησης	Με απόσπαση	235	22,446	5,281	5,319	<b>,021</b>
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	23,382	5,323		
Ικανότητα διαχείρισης	Με απόσπαση	235	17,455	4,126	4,818	<b>,028</b>
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	18,161	4,250		
Εσωτερική συγκρότηση	Με απόσπαση	235	61,110	11,423	7,998	<b>,005</b>
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	63,534	11,154		
<b>Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων</b>						
Αυτοπερισπασμός	Με απόσπαση	235	5,41	1,644	,000	,988
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	5,41	1,606		
Ενεργή αντιμετώπιση	Με απόσπαση	235	6,07	1,354	6,268	<b>,012</b>
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	6,33	1,389		
Άρνηση	Με απόσπαση	235	3,65	1,458	,297	,586
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	3,59	1,394		
Χρήση ουσιών	Με απόσπαση	235	2,48	1,199	6,332	<b>,012</b>
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	2,28	,915		
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	Με απόσπαση	235	5,60	1,553	,082	,775
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	5,64	1,566		
Χρήση οργανικής υποστήριξης	Με απόσπαση	235	5,70	1,469	1,537	,215
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	5,55	1,629		
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	Με απόσπαση	235	3,04	1,302	1,995	,158
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	2,91	1,203		

Έκφραση συναισθημάτων	Με απόσπαση	235	5,48	1,471	,769	,381
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	5,58	1,543		
Θετική αναπλαισίωση	Με απόσπαση	235	6,53	1,451	,189	,664
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	6,58	1,324		
Σχεδιασμός	Με απόσπαση	235	6,58	1,197	2,309	,129
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	6,72	1,227		
Χιούμορ	Με απόσπαση	235	4,98	1,491	1,991	,159
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	4,81	1,610		
Αποδοχή	Με απόσπαση	235	6,09	1,219	,163	,686
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	6,06	1,262		
Θρησκεία	Με απόσπαση	235	4,39	1,910	,025	,875
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	4,42	1,978		
Αυτοκατηγορία	Με απόσπαση	235	5,62	1,345	,556	,456
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	5,69	1,275		
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>						
Συναισθηματική εξάντληση	Με απόσπαση	235	20,24	11,057	,004	,951
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	20,29	11,579		
Αποπροσωποποίηση	Με απόσπαση	235	8,47	4,214	,009	,924
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	8,50	3,842		
Προσωπική επίτευξη	Με απόσπαση	235	11,89	6,601	4,270	<b>,039</b>
	Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου	636	10,89	6,249		

Στον Πίνακα 50 σημειώνονται οι διακυμάνσεις μεταξύ των κλιμάκων της εσωτερικής συγκρότησης, της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων με τον τόπο στον οποίο εργάζονται. Καταγράφεται λοιπόν, στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι φοιτούν στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους με αυτούς που εργάζονται με απόσταση στη κατηγορία της ικανότητας νοσηματοδότησης με  $p \text{ value} = 0,005 < 0,05$ , στην κατηγορία ικανότητα διαχείρισης με

p value=0,021<0,05, στην κατηγορία ικανότητα κατανόησης με p value= 0,028<0,05, καθώς και στη συνολική κλίμακα της εσωτερικής συγκρότησης με p value=0,005<0,05.

Στην κατηγορία ενεργή αντιμετώπιση μιας αγχώγους κατάστασης από τους εκπαιδευτικούς σημειώνεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς οι οποίοι εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους με αυτούς οι οποίοι εργάζονται με απόσταση, διότι p value= 0,012<0,05. Επίσης, στην κατηγορία χρήση ουσιών, δηλαδή εάν έχουν λάβει αλκοολούχα ποτά ή ναρκωτικά για να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση, υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είτε εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, είτε εργάζονται με απόσταση με p value= 0,012<0,05.

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 50 συμπεραίνεται στατιστική σημαντική διαφορά στην κατηγορία προσωπική επίτευξη με p value=0,039<0,05. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται είτε στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, είτε εργάζονται με απόσταση διαφέρουν ως προς την προσωπική τους επίτευξη επάνω στο επάγγελμα τους.

*Πίνακας 51: Σύγκριση της εσωτερικής συγκρότησης, της αντιμετώπισης αγχώγων καταστάσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης με βάση εάν έχουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο συγγενικό τους περιβάλλον άτομο/α με αναπηρία*

<b>Εσωτερική συγκρότηση</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sd.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Ικανότητα νοσηματοδότησης	Ναι	238	21,932	3,515	,589	,443
	Όχι	633	21,722	3,648		
Ικανότητα κατανόησης	Ναι	238	23,210	5,304	,074	,785
	Όχι	633	23,099	5,337		
Ικανότητα διαχείρισης	Ναι	238	18,008	4,207	,025	,874
	Όχι	633	17,957	4,236		
Εσωτερική συγκρότηση	Ναι	238	63,151	11,194	,189	,664
	Όχι	633	62,778	11,309		
<b>Αντιμετώπιση αγχώγων καταστάσεων</b>						
Αυτοπερισπασμός	Ναι	238	5,60	1,632	4,394	<b>,036</b>
	Όχι	633	5,34	1,605		
Ενεργή αντιμετώπιση	Ναι	238	6,36	1,410	1,737	,188
	Όχι	633	6,22	1,373		
Άρνηση	Ναι	238	3,45	1,388	3,930	<b>,048</b>
	Όχι	633	3,66	1,416		
Χρήση ουσιών	Ναι	238	2,36	1,029	,203	,653

	Όχι	633	2,33	,993		
Χρήση συναισθηματικής υποστήριξης	Ναι	238	5,61	1,546	,033	,856
	Όχι	633	5,64	1,568		
Χρήση οργανικής υποστήριξης	Ναι	238	5,58	1,586	,009	,924
	Όχι	633	5,60	1,590		
Απεμπλοκή συμπεριφοράς	Ναι	238	2,93	1,224	,016	,899
	Όχι	633	2,94	1,234		
Έκφραση συναισθημάτων	Ναι	238	5,34	1,528	6,561	<b>,011</b>
	Όχι	633	5,63	1,515		
Θετική αναπλαισίωση	Ναι	238	6,72	1,368	4,436	<b>,035</b>
	Όχι	633	6,51	1,351		
Σχεδιασμός	Ναι	238	6,78	1,171	2,002	,157
	Όχι	633	6,65	1,237		
Χιούμορ	Ναι	238	4,91	1,602	,312	,577
	Όχι	633	4,84	1,573		
Αποδοχή	Ναι	238	6,35	1,257	17,657	<b>,000</b>
	Όχι	633	5,96	1,231		
Θρησκεία	Ναι	238	4,53	2,012	1,332	,249
	Όχι	633	4,36	1,938		
Αυτοκατηγορία	Ναι	238	5,67	1,345	,002	,969
	Όχι	633	5,68	1,276		
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>						
Συναισθηματική εξάντληση	Ναι	238	19,55	11,862	1,326	,250
	Όχι	633	20,55	11,266		
Αποπροσωποποίηση	Ναι	238	8,22	4,110	1,543	,215
	Όχι	633	8,59	3,878		
Προσωπική επίτευξη	Ναι	238	11,05	6,713	,087	,768
	Όχι	633	11,20	6,224		

Στον Πίνακα 51 διαφαίνονται οι διακυμάνσεις των κλιμάκων της εσωτερικής συγκρότησης, της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, καθώς και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων με βάση εάν έχουν στο συγγενικό τους περιβάλλον άτομο/α με αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που απάντησαν θετικά και σε αυτούς που απάντησαν αρνητικά στη κατηγορία αυτοπερισπασμός από μια δύσκολη κατάσταση με  $p \text{ value} = 0,36$ . Επίσης, επισημαίνεται στατιστική σημαντική διαφορά στην κατηγορία άρνηση με  $p \text{ value} = 0,048 < 0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που απάντησαν θετικά και σε αυτούς οι οποίοι απάντησαν

αρνητικά, ως προς την άρνηση αποδοχής μιας αγχώγους κατάστασης. Επιπλέον, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία της έκφρασης συναισθημάτων κατά την αντιμετώπιση μια δύσκολης κατάστασης. Η κατηγορία αυτή εμπίπτει σε παραγωγή αρνητικών συναισθημάτων, με  $p \text{ value} = 0,011 < 0,05$ , όπου φέρει διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που απάντησαν θετικά και σε αυτούς που απάντησαν αρνητικά. Ακόμη, παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες των εκπαιδευτικών στην κατηγορία θετικής πλαισίωσης μιας δύσκολης κατάστασης με  $p \text{ value} = 0,035 < 0,05$ , καθώς και στη κατηγορία αποδοχή μιας αγχώγους κατάστασης με  $p \text{ value} = 0,00 < 0,05$ .

## 7.2. Συζήτηση Ευρημάτων

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα γίνεται σαφές αρχικά, ότι συγκριτικά στις δύο βαθμίδες Ειδικής Αγωγής (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και απροσωποποίησης φέρουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης έχουν ειδικοί Παιδαγωγοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Και στις δύο περιπτώσεις καμία βαθμίδα, είτε πειραματική ομάδα, είτε ομάδα ελέγχου δεν κατέχει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα προαναφερθείσα επιβεβαιώνονται και από σχετικές έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν στο παρελθόν (Κόκκινος, 2005; Κόκκινος, 2006; Παπαγιάννη και Ρέππα, 2008; Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2010; Boujut et al., 2014). Εν αντιθέση, τα παραπάνω ευρήματα διαφωνούν με παρόμοιες έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν ότι οι ειδικοί Παιδαγωγοί, οι οποίοι εργάζονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατέχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και απροσωποποίησης (Αντωνίου & Ντάλα, 2010; Steinhardt et al., 2011; Beer & Beer, 1997, όπ. αναφ. στο Steinhardt et al., 2011).

Με βάση την εσωτερική συγκρότηση των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι η ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει λιγότερο ποσοστό εσωτερικής συγκρότησης από την ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όμως με βάση και τις ομάδες ελέγχου μεγαλύτερη εσωτερική συγκρότηση (αίσθηση συνεκτικότητας) διαπιστώνεται στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αν και τα ποσοστά είναι υψηλά σε όλες τις ομάδες. Αναφορικά με την σχέση της κλίμακας της εσωτερικής συγκρότησης και την κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρείται αρνητική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερη είναι η εσωτερική συγκρότηση, τόσο



μικρότερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Το δεδομένο αυτό έρχεται να συμφωνήσει με την έρευνα των Bracha και Bocos (2015).

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα στην ικανότητα κατανόησης, ενώ στην μελέτη των Bracha και Bocos (2015) διαπιστώθηκαν μέτρια επίπεδα της ικανότητας κατανόησης σε φοιτητές που είχαν 0 έτη προϋπηρεσίας. Στην κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρείται υψηλή συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται 16 - 20 έτη στην εκπαίδευση και χαμηλή προσωπική επίτευξη σε αυτούς που εργάζονται 6 -10 έτη. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας (περισσότερα από 20) στην εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη του Steinhardt κ. συν. (2011) και διαφωνεί με την μελέτη του Antoniou κ. συν. (2013).

Από την άλλη μεριά, διαφαίνονται διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, στην παρούσα μελέτη φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί φέρουν υψηλή απροσωποποίηση στο επάγγελμα τους. Ωστόσο, δεν καταγράφεται ούτε συναισθηματική εξάντληση, ούτε χαμηλή προσωπική επίτευξη, σε κανένα από τα δύο φύλα. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί απόλυτα με τις έρευνες (Means και Cain, 2003; Antoniou et al., 2013; Lauermann και Konig, 2016; Malik, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν έχουν εντοπιστεί παρόμοιες έρευνες στο παρελθόν που να ερευνούν την εσωτερική συγκρότηση και τον τρόπο διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων σε εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό δυσχέρανε το έργο της ανάλυσης, σύγκρισης και επαλήθευσης της παρούσας μελέτης.

Ως προς του περιορισμούς της μελέτης, αναφέρονται η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, το οποίο σημαίνει ότι ο κάθε συμμετέχων απαντάει για τον εαυτό του και ως εκ τούτου ενδέχεται τα αποτελέσματα να μην είναι αληθή. Επιπλέον, το ερευνητικό εργαλείο διανεμήθηκε σε σχολεία ειδικής και γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, καθώς και σε συλλόγους διδασκόντων σε όλη την Ελλάδα, ωστόσο ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μικρός. Για τον λόγο ότι πραγματοποιήθηκε πανελλαδική διανομή, μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής «Google Forms», το δείγμα μπορεί να μην εμπίπτει στην πραγματική ταυτότητα του ερωτώμενου. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν.

Όπως διαπιστώθηκε, δεν έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες τα τελευταία χρόνια. Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης του άγχους, καθώς και ο αριθμός του δείγματος να είναι μεγαλύτερος.

## Βιβλιογραφία

### Νομοθεσία

Νόμος 3699/26-9-2008, ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Νόμος 4823/2021, ΦΕΚ 136/03-08-2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

### Ελληνόγλωσση

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση.

Αντωνίου, Α., Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής Και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη, & Μ. Σπυριδάκη, (Επιμ.), *Εργασία & Κοινωνία* (σελ. 365-399). Αθήνα: Διόνικος.

Αντωνίου, Α-Σ. (Επιμ.) (2010). *Στρες Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Βάρβογλη, Λ. (2006). *Η νευροψυχολογία του στρες στη καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτη.

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

Δελήχας, Μ., Τούκας, Δ., & Σπυρούλη, Α. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. 2012. *Υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας*, Τεύχος, 50, 5-12.

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

- Δημητρόπουλος, Χ., & Φιλίππου, Ν. (2008). Η επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο της υγείας. *Αρχαία Ελληνική Ιατρική*, 25(5), 642-647. Ανακτήθηκε από: <http://www.mednet.gr/archives/2008-5/pdf/642.pdf>
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Karsou, M., Panayiotou, G., Kokkinos, C. M., & Demetriou, A. G. (2010). Dimensionality of coping: An empirical contribution to the construct validation of the Brief COPE with a Greek-speaking sample. *Journal of Health Psychology*, 15, 215-229.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(3), 71- 85.
- Κόκκινος, Κ. (2005). Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μία συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και από την Κύπρο. *Μακεδόν*, 14, 79-89.
- Κόκκινος, Κ. Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισήγηση στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από: [www.pek.org.cy](http://www.pek.org.cy)
- Kokkinos, (2006). Το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI)-Maslach & Jackson, 1986. Μετάφραση και Προσαρμογή στα Ελληνικά: Kokkinos (2006). Ανακτήθηκε από [www.amarkos.gr/courses/quest/Burnout.docx](http://www.amarkos.gr/courses/quest/Burnout.docx)
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Elementary school children's involvement in bullying and victimization: The role of attachment style and internalizing and externalizing symptomatology. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLIV, 1, 33 – 49.
- Morfidi, E., & Samara, A. P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. *Teacher Education and Special Education: The journal of the teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(4), 347-363. Doi: <https://doi.org/10.1177/0888406415583137>

Μπαλλής, Θ. (1996). *Άγχος stress κατάθλιψη. Μία σύγχρονη αντιμετώπιση τους με τη μέθοδο της Σωφρολογίας*. Θεσσαλονίκη: Σιώκης.

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

Παπαγιάννη, Α., Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Στο Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ., & Σωκράτους, Μ. (επιμ.) 10ο Συνέδριο 75 Παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου. Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία, 6-7 Ιουνίου 2008 (σσ. 57-81). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

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

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ-Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τούκας, Δ., & Τούκα, Α. (2011). Ανάλυση και διαχείριση του επαγγελματικού άγχους στο νοσοκομειακό περιβάλλον. Από την επιστημονική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή. Από την επιστημονική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 28(1), 20- 26.

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

## **Ξενόγλωσση**

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

Antonovsky, A. (1996). The sense of coherence. A historical and future perspective. *Israel Journal of Medical Sciences*, 32, 170-180.

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

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

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *J Autism Dev Disord*, 46, 2874–2889.

Bracha, E., & Bocos, M. (2015). A Sense of Coherence in Teaching Situations as a Predictor of First Year Teaching Interns' Burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 209, 180-187. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.276

Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.

Büssing, A., & Perrar, K. M. (1991). Burnout und Stress. A Study on the Validity of Burnout and Stress in Nursing as Related to Gender and Occupational Position.

Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1994). *No hassle!: taking the stress out of work*. Random House.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Έκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ίων, εκδόσεις Ελλάδα.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 35-47.
- Eriksson, M., & Lindstrom, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 460-466.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass.
- Fontana, D. (1995). *Άγχος και η αντιμετώπιση του* (N.E. Δέγλερης, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *J of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout*. Bantam, New York.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., Hullah, C. (2010). Mindfulness- Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal Child Family Studies*, 19, 184–189.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of Burnout, Resources, and Gender-Related Differences 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), 1088-1106.
- 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.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of occupational Psychology*, 52(3), 227-228.
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19.
- Lee, R.T., & Ashforth, B. (1991). On the Meaning of Maslach's Three Dimensions of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 743-747.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Wiley.
- Malik, H., (2017). Effect of Five Big Personality Traits on Job Burnout among Special Education Employees. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*. 3(1), 51-60.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Maslach C, 1989, «Stress, Burnout and Workaholism», στο R. Kilburg (ed.), *Professionals in Distress, Washington, American Psychological Association*, pp. 53-75.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Sciences*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Fransisco: Jossey- Bass.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 1–16). Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82.



- Montero-Marin, J., Garcia-Campayo, J., Mosquera Mera, D., & Lopez del Hoyo, Y. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 4. Ανακτήθηκε από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2794272/#B5>
- Murphy, L. R., & Sauter, S. L. (2003). The USA perspective: Current issues and trends in the management of work stress. *Australian Psychologist*, 38(2), 151-157.
- Naveed, S., & Saeed Rana, N. (2012). Job Burnout Process and its Implications in HRM Practices: A Case Study of Trainee Doctors in Public Health Organization. *Asian Journal of Business Management*, 5(1), 113-123.
- Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37-51.
- Pines, A. M. (2001). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2), 121-140.
- Schafer, W. E. (1996). *Stress management for wellness*. London.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή* (Α.Σ. Αντωνίου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Steinhardt, M. A., Jaggars, S. E. S., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress and Health*, 27, 420-429.
- Talmor, R., Reiter\*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 103-122.

Τζόουνς, Χ. (1999). *Υπεραπασχόληση και άγχος. Ήταν πάρα πολύ απασχολημένος για να νιώσει το στρες* (Μ. Μακρή – Σπόντη, Επιμ. ). Αθήνα: Θυμάρι.

Van Horn, J., Schaufeli, W., Greenglass, E., & Burke, R. (1997). A Canadian - Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.

World Health Organization (2021). ICD- 11 For Mortality and Morbidity Statistics. Ανακτήθηκε από: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f821852937>.

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αξιότιμοι/ες εκπαιδευτικοί,

Ονομάζομαι Ζερμιώτη Νικολέτα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας διενεργώ έρευνα σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται είτε στη Γενική, είτε στην Ειδική Εκπαίδευση. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και εμπιστευτική και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση της παρούσας έρευνας. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην διαβάθμιση κάθε ενότητας καθώς οι επιλογές διαφοροποιούνται. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 10'.

Παρακαλώ πολύ να απαντήσετε με όσο τον δυνατόν μεγαλύτερο αυθορμητισμό και ειλικρίνεια.

Για κάθε πιθανή ερώτηση και απορία σας θα βρίσκομαι στην διάθεση σας στο email:

nikolettazermioti@gmail.com και στο τηλέφωνο 6955280393.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,

Ζερμιώτη Νικολέτα

Ατομικά στοιχεία:

1. Φύλο: Γυναίκα  Άνδρας

2. Χρόνια υπηρεσίας:

0-5 έτη       6-10 έτη       11-15 έτη   
16-20 έτη       >20 έτη

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος/η       Έγγαμος/η       Διαζευγμένος/η   
Σε σταθερή σχέση       Χωρίς σχέση       Χήρος/α

4. Διαβίωση:

Με οικογένεια       Μόνος/η       Με σύντροφο   
Με συγγάτοικο       Με γονείς

5. Κατοικίδιο:

Ναι       Όχι

6. Αριθμός παιδιών:

0     1     2     3     4     5     >6

7. Μορφωτικό επίπεδο:

Πτυχίο Α.Ε.Ι.       Πτυχίο Τ.Ε.Ι.

8. Άλλη επιμόρφωση: (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια επιλογές.)

Σεμινάρια 400 ωρών και άνω       Μεταπτυχιακό δίπλωμα   
Διδακτορικό δίπλωμα       Τίποτα από τα παραπάνω

9. Κατάσταση εργασίας:

Μόνιμος/η       Αναπληρωτής/ρια       Ωρομίσθιος/α

10. Είστε εκπαιδευτικός:

Ειδικής Αγωγής       Γενικής Αγωγής

11. Εργάζεστε στην:

Ειδική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση       Γενική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση   
Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση       Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

12. Τόπος εργασίας;

Με απόσπαση  Στον τόπο μόνιμης κατοικίας μου

13. Έχετε χόμπι;

Ναι  Όχι

14. Είστε σωματικά δραστήριοι;

Καθόλου  Σπάνια  Συχνά  Κάθε μέρα

15. Αφιερώνετε χρόνο στον εαυτό σας;

Καθόλου  Σπάνια  Συχνά  Κάθε μέρα

16. Επιδιώκετε να επικοινωνείτε με τα αγαπημένα σας πρόσωπα;

Καθόλου  Σπάνια  Συχνά  Κάθε μέρα

17. Έχετε ανθρώπους που σας υποστηρίζουν (φίλους, οικογένεια, συγγενείς);

Καθόλου  Σπάνια  Συχνά  Κάθε μέρα

18. Θεωρείτε ότι έχετε αληθινούς φίλους;

Ναι  Όχι

19. Έχετε στο στενό συγγενικό σας περιβάλλον άτομο/α με αναπηρία;

Ναι  Όχι

20. Έχετε ζητήσει ποτέ ειδική ψυχολογική υποστήριξη;

Ναι  Όχι

21. Έχετε σκεφτεί να συνεργαστείτε με κάποιο υποστηρικτικό δίκτυο;

Ναι  Όχι

22. Είστε μέλη σε κάποιο υποστηρικτικό δίκτυο;

Ναι  Όχι

23. Προσπαθείτε να αποφορτιστείτε από μια δύσκολη ημέρα στη δουλειά;



29. Αισθάνεστε ότι σας φέρονται άδικα;

1	2	3	4	5	6	7
Πολύ συχνά						Πολύ σπάνια ή ποτέ

30. Αισθάνεστε ότι βρίσκεστε σε μια άγνωστη κατάσταση και δεν ξέρετε τι να κάνετε;

1	2	3	4	5	6	7
Πολύ συχνά						Πολύ σπάνια ή ποτέ

31. Τα πράγματα που κάνετε κάθε μέρα είναι:

1	2	3	4	5	6	7
Πηγή βαθιάς ευχαρίστησης και ικανοποίησης						Πηγή πόνου και ανίας

32. Έχετε πολύ μπερδεμένα συναισθήματα και ιδέες;

1	2	3	4	5	6	7
Πολύ συχνά						Πολύ σπάνια ή ποτέ

33. Σας συμβαίνει να έχετε συναισθήματα που θα προτιμούσατε να μην είχατε;

1	2	3	4	5	6	7
Πολύ συχνά						Πολύ σπάνια ή ποτέ

34. Πολλοί άνθρωποι ακόμη και αυτοί με δυνατό χαρακτήρα μερικές φορές σε μερικές περιστάσεις αισθάνονται αποτυχημένοι σαν να είναι άχρηστοι. Πόσο συχνά έχετε νιώσει έτσι στο παρελθόν;

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ						Πολύ συχνά

35. Κάθε φορά που συνέβαινε κάτι, ανακαλύπταμε ότι γενικώς:

1	2	3	4	5	6	7
Υπερβάλλατε ή υποτιμούσατε τη σημασία του						Το είδατε στις πραγματικές του διαστάσεις

36. Πόσο συχνά αισθάνεστε ότι τα πράγματα που κάνετε στην καθημερινή σας ζωή δεν έχουν πολλή σημασία;

1	2	3	4	5	6	7
Πολύ συχνά						Πολύ σπάνια ή ποτέ

37. Πόσο συχνά έχετε συναισθήματα που δεν είστε βέβαιοι/η ότι μπορείτε να κρατήσετε υπό έλεγχο;

1	2	3	4	5	6	7
Πολύ συχνά						Πολύ σπάνια ή ποτέ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στον τρόπο που αντιμετωπίζεται αγχογόνες καταστάσεις στην ζωή σας. Απαντήστε με βάση το κατά πόσο κάνετε αυτό που αναφέρεται στη δήλωση, ΟΧΙ κατά πόσο ο τρόπος αυτός δουλεύει για εσάς ή όχι. Για κάθε ερώτηση βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί.

1= Δεν το κάνω καθόλου , 2= Το κάνω λίγο , 3= Το κάνω σε μέτριο βαθμό , 4= Το κάνω πολύ

Δεν το	Το	Το	Το
κάνω	κάνω	κάνω	κάνω
καθόλου	λίγο	σε	πολύ



			μέτριο βαθμό		
38	Στρέφομαι προς τη δουλειά ή άλλες ασχολίες για να παίρνω το μυαλό μου από τα προβλήματα.	1	2	3	4
39	Επικεντρώνομαι στο να κάνω κάτι για να αλλάξω την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	1	2	3	4
40	Λέω στον εαυτό μου «αυτό δεν μπορεί να συμβαίνει».	1	2	3	4
41	Χρησιμοποιώ αλκοολούχα ποτά ή ναρκωτικά για να αισθάνομαι καλύτερα.	1	2	3	4
42	Παίρνω συναισθηματική υποστήριξη από άλλους.	1	2	3	4
43	Παραιτούμαι από την προσπάθεια να το αντιμετωπίσω.	1	2	3	4
44	Λαμβάνω μέτρα για να βελτιώσω την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	1	2	3	4
45	Αρνούμαι να πιστέψω ότι συμβαίνει.	1	2	3	4
46	Λέω πράγματα για να εκτονωθούν τα αρνητικά μου συναισθήματα.	1	2	3	4
47	Παίρνω βοήθεια και συμβουλές από άλλους.	1	2	3	4
48	Χρησιμοποιώ αλκοολούχα ποτά ή ναρκωτικά για να μπορέσω να το ξεπεράσω.	1	2	3	4
49	Προσπαθώ να δω την κατάσταση με διαφορετικό τρόπο, πιο θετικά.	1	2	3	4
50	Εξασκώ κριτική προς τον εαυτό μου	1	2	3	4
51	Προσπαθώ να σκεφτώ κάποια στρατηγική για το τι θα κάνω.	1	2	3	4

52	Παίρνω παρηγοριά και κατανόηση από κάποιον.	1	2	3	4
53	Παραιτούμαι από την προσπάθεια να ανταπεξέλθω.	1	2	3	4
54	Ψάχνω για κάτι θετικό σε αυτό που συμβαίνει.	1	2	3	4
55	Κάνω αστεία για αυτό που συμβαίνει.	1	2	3	4
56	Κάνω κάτι για να μην το σκέφτομαι, όπως πηγαίνω στο σινεμά, βλέπω τηλεόραση, διαβάζω ονειροπολώ, κοιμάμαι, πάω για ψώνια.	1	2	3	4
57	Αποδέχομαι την πραγματικότητα γι' αυτό που έγινε.	1	2	3	4
58	Εκφράζω τα αρνητικά μου συναισθήματα.	1	2	3	4
59	Προσπαθώ να βρω παρηγοριά στην θρησκεία ή άλλες πνευματικές ενασχολήσεις.	1	2	3	4
60	Προσπαθώ να πάρω συμβουλές και βοήθεια από άλλους για το τι κάνω.	1	2	3	4
61	Μαθαίνω να ζω με το πρόβλημα.	1	2	3	4
62	Σκέφτομαι σοβαρά για το τι βήματα πρέπει να ακολουθήσω.	1	2	3	4
63	Ρίχνω το φταίξιμο στον εαυτό μου για αυτό που έγινε.	1	2	3	4
64	Προσεύχομαι ή αυτοσυγκεντρώνομαι.	1	2	3	4
65	Ειρωνεύομαι την κατάσταση.	1	2	3	4

Παρακαλώ διαβάστε προσεχτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν έχετε ποτέ αισθανθεί κατ' αυτό τον τρόπο για το επάγγελμα σας. Αν δεν έχετε ποτέ αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, δηλώστε το **πόσο συχνά** κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 ως το 6 οι οποίοι αντιστοιχούν στις παρακάτω συχνότητες:

0	1	2	3	4	5	6	
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μία φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα	
66. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντλησης.	0	1	2	3	4	5	6
67. Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας.	0	1	2	3	4	5	6
68. Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
69. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα.	0	1	2	3	4	5	6
70. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
71. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση.	0	1	2	3	4	5	6
72. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	0	1	2	3	4	5	6
73. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει.	0	1	2	3	4	5	6
74. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων.	0	1	2	3	4	5	6
75. Έχω γίνει συμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή την δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
76. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει λίγο πιο σκληρό/ή συναισθηματικά.	0	1	2	3	4	5	6

77. Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια.	0	1	2	3	4	5	6
78. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει.	0	1	2	3	4	5	6
79. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
80. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές.	0	1	2	3	4	5	6
81. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες.	0	1	2	3	4	5	6
82. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
83. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
84. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα.	0	1	2	3	4	5	6
85. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει τα όρια μου.	0	1	2	3	4	5	6
86. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης.	0	1	2	3	4	5	6
87. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματα τους.	0	1	2	3	4	5	6