



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ “ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών ως
επιδραστικός παράγοντας στη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητά τους
και στη Σχέση τους με τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής: Η
περίπτωση της Παράλληλης Στήριξης

Ξανθοπούλου Βασιλική

Ιωάννινα 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ “ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών ως
επιδραστικός παράγοντας στη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητά τους
και στη Σχέση τους με τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής: Η
περίπτωση της Παράλληλης Στήριξης

Ξανθοπούλου Βασιλική

Ιωάννινα 2024

Διπλωματική Εργασία

Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών ως επιδραστικός παράγοντας στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους και στη σχέση τους με τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής: Η περίπτωση της Παράλληλης Στήριξης

Ξανθοπούλου Βασιλική

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΠΙ

Μέλος: Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ

Μέλος: Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις καθηγήτριες και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για την καθοδήγηση και τις γνώσεις που μου προσέφεραν.

Πιο προσωπικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον καθηγητή Σούλη Σπυρίδωνα-Γεώργιο για την πολύτιμη υποστήριξη και την ανατροφοδότηση που μου προσέφερε καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού. Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια Μορφίδα Ελένη για την ανάπτυξη της σκέψης μου και την εμβάθυνση των γνώσεων μου. Ευχαριστώ, επίσης, την καθηγήτρια Λιακοπούλου Μαρία για την αποδοχή αξιολόγησης της εργασίας και τα ωφέλιμα σχόλια της. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου στον καθηγητή Μαυρίδη Δημήτριο και τους διδακτορικούς φοιτητές του, Χρήστο και Ηρώ, για την πολύτιμη βοήθεια τους αναφορικά με την στατιστική ανάλυση της εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνά την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα και τη σχέση τους με τις/τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, εστιάζοντας στην περίπτωση της παράλληλης στήριξης. Με τη χρήση ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων και ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς, τεσσάρων διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικής μονάδας, μελετήθηκαν πτυχές όπως η επαγγελματική εξουθένωση, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και η σχέση μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Δείγμα της μελέτης είναι 637 εκπαιδευτικοί της Περιφέρειας Ηπείρου και Ιονίων Νήσων, εκ των οποίων 272 εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, 182 εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, 126 εκπαιδευτικοί από Ειδικά Σχολεία και 57 εκπαιδευτικοί από Τμήματα Ένταξης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας και αναδεικνύουν την επίδραση ποικίλων παραγόντων στην επαγγελματική εξουθένωση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα της μελέτης προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι προτάσεις και οι πολιτικές που προκύπτουν μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη παρεμβάσεων που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητριών/τών. Συνολικά, οι ερευνητικές εξελίξεις μπορούν να οδηγήσουν σε πρακτικές και πολιτικές που θα ενισχύσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και θα προάγουν την εκπαιδευτική ισότητα, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παράλληλης στήριξης.

Λέξεις κλειδιά: Παράλληλη Στήριξη, Συνδιδασκαλία, Συνεκπαίδευση, Επαγγελματική Εξουθένωση

Thesis

The Burnout of Special Educators as an influential factor in their Teaching Self-Efficacy and their Relationship with General Education Teachers: The Case of Parallel Support

Xanthopoulou Vasiliki

Abstract

The present thesis investigates the professional burnout of special educators and its influence on their teaching self-efficacy and their relationship with general education teachers, focusing on the case of parallel support. Utilizing quantitative data analysis and a questionnaire distributed to teachers from four different types of educational units, aspects such as professional burnout, teaching self-efficacy, and the relationship between special educators and general education teachers were examined. The sample of the study consists of 637 teachers from the Region of Epirus and the Ionian Islands, including 272 parallel support teachers, 182 general education teachers, 126 teachers from special schools, and 57 teachers from integration departments. The results reveal variations depending on the type of educational unit and highlight the impact of various factors on professional burnout and teaching self-efficacy. The findings of the study provide valuable information that can be utilized to improve the working conditions of educators and develop more effective educational practices. The resulting proposals and policies can support the development of interventions that enhance the educational process and improve the educational experience of students. Overall, the research advancements can lead to practices and policies that strengthen the quality of education and promote educational equality, thereby contributing to the enhancement of the effectiveness of parallel support.

Key Words: Parallel Support, Co-teaching, Inclusion, Professional Burnout

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	13
Μέρος Α΄ : Θεωρητική Προσέγγιση.....	15
Κεφάλαιο 1: Παράλληλη στήριξη.....	15
1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Θεσμικό πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα.....	15
1.2. Στόχοι της Παράλληλης Στήριξης	16
1.3. Συνεισφορά της Παράλληλης Στήριξης	17
1.4. Συνεκπαίδευση: Αποσαφήνιση του Όρου	19
1.5. Ειδικός Παιδαγωγός: Όρος και Καθήκοντα.....	20
Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική Εξουθένωση	24
2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Ιστορική Ανασκόπηση	24
2.2. Στάδια εξέλιξης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	26
2.3. Παράγοντες εμφάνισης και Αίτια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	27
2.4. Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	30
2.5. Πρόληψη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	32
Κεφάλαιο 3: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	34
3.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός.....	34
3.2. Διαστάσεις και Είδη Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας	35
3.3. Η ένταξη σε σχέση με την Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	37
3.4. Οι συνέπειες της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών	38
Κεφάλαιο 4: Σχέση μεταξύ Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης και Εκπαιδευτικού Γενικής.....	39
4.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Διδασκαλίας	39
4.2. Μοντέλα της Συνεργατικής Διδασκαλίας	41
4.3. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συνεργατικής Διδασκαλίας.....	44
4.4. Η συνεργασία των συνδιδασκάλων στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας	46
Κεφάλαιο 5: Ανασκόπηση Ερευνών	47
5.1. Έρευνες σχετικές με την Επαγγελματική Εξουθένωση.....	47
5.2. Έρευνες σχετικές με την Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	51
5.3. Έρευνες σχετικές με την Επαγγελματική Εξουθένωση και την Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	55
5.4. Έρευνες σχετικές με τη Σχέση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης	56

Μέρος Β΄ : Ερευνητική Προσέγγιση	59
Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία Έρευνας.....	59
6.1. Σκοπός της Έρευνας	59
6.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	59
6.3. Ερευνητική μέθοδος	60
6.4. Ερευνητικό εργαλείο	60
6.4.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά	61
6.4.2. Επαγγελματική Εξουθένωση	61
6.4.3. Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα.....	61
6.4.4. Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης....	62
6.5. Επεξεργασία δεδομένων	62
6.6 Έλεγχος αξιοπιστίας	62
6.7. Δείγμα της έρευνας	64
6.7.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά	64
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα Έρευνας	76
7.1. Περιγραφική Στατιστική	76
7.1.1. Επαγγελματική εξουθένωση	76
7.1.2. Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.....	85
7.1.3. Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης ..	96
7.2. Επαγωγική Στατιστική	107
7.2.1. Διαφοροποιείται η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν;	107
7.2.2. Διαφοροποιείται η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν;	109
7.2.3. Επηρεάζει η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών, τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα και τη Σχέση τους με τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής;.....	111
7.2.4. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν την Επαγγελματική τους Εξουθένωση;	113
7.2.5. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα;	115
7.2.6. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν τη Σχέση των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης;	116
7.2.7. Επηρεάζουν τα ατομικά στοιχεία την Επαγγελματική Εξουθένωση και τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης;	117
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση.....	123

Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	128
Κεφάλαιο 10: Περιορισμοί.....	130
Βιβλιογραφικές αναφορές	131
Παράρτημα	147
Παράρτημα Ι.....	147
Παράρτημα ΙΙ.....	169

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζει συνεχώς νέες προκλήσεις, και η ανάπτυξη ενός ισχυρού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί θεμέλια λίθο. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στην εξέταση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και στην διερεύνηση της επιρροής που ασκείται στην σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Η ανάλυση αυτή αντικατοπτρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας για τις/τους μαθήτριες/τές. Στόχος είναι η ανάδειξη των στοιχείων κλειδιών που επηρεάζουν τις τρεις παραπάνω παραμέτρους και η προσφορά ενδεδειγμένης κατανόησης για το πώς η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να δυσχεράνει τη διδασκαλία και την υποστήριξη των μαθητριών και μαθητών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, όπως και τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει ποικίλους επαγγελματικούς τομείς και αποτελεί μια σοβαρή πρόκληση για τις/τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος, οι πιέσεις του περιβάλλοντος εργασίας και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά μπορούν να οδηγήσουν σε συναισθηματική και σωματική κόπωση (Pines, Aronson & Kafry, 1981). Σε αυτό το πλαίσιο, η καλή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ικανότητα τους να διδάσκουν αποτελεσματικά αποκτούν μεγάλη σημασία. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη διατήρηση της ευεξίας τους ως εκπαιδευτικοί.

Η συν-διδασκαλία έχει αναγνωριστεί ως κεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση που προωθεί την αδιάκοπη συμμετοχή όλων των μαθητριών και μαθητών (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010 · Scruggs & Mastropieri, 2017 · Saloviita, 2018). Τα στοιχεία συνεργασίας της συν-διδασκαλίας την καθιστούν ένα μοντέλο που βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις (Murawski, 2009). Ωστόσο, η επιτυχία της μεταξύ των εκπαιδευτικών παραμελείται όταν λείπει η δημιουργία σχέσεων (Friend et al., 2010), δεν υπάρχει ισοτιμία στους ρόλους (Pratt,

2014), και οι σχέσεις μεταξύ των συν-διδασκάλων είναι μη υποστηρικτικές (Murawski, 2009 · Jurkowski & Muller, 2018). Επομένως, η διατήρηση αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως ζωτική πτυχή, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε πλαίσια συν-διδασκαλίας (Murawski, 2013).

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο υπηρετεί ως βάση, και γίνεται εκτενής διευκρίνιση των χρησιμοποιούμενων εννοιών. Αμέσως μετά, ακολουθεί μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με σκοπό τον εντοπισμό σχετικών μελετών σε διεθνές επίπεδο. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με την ερευνητική μεθοδολογία της εργασίας, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και εξάγονται συμπεράσματα μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής μελέτης. Τέλος, ακολουθούν συζήτηση, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Μέρος Α΄ : Θεωρητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 1: Παράλληλη στήριξη

1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Θεσμικό πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα

Η παράλληλη στήριξη (parallel support) αποτελεί μία μορφή συνεργατικής διδασκαλίας (co-teaching), η οποία στην Ελλάδα συνιστά ένα σχετικά νέο μοντέλο Ειδικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών για τις/τους μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) (Μαυροπαλιάς, 2013). Οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητριών και μαθητών ποικίλλουν και, κατά συνέπεια, καθίσταται απαραίτητο να ικανοποιηθούν όλες πλήρως. Για αυτόν τον σκοπό, στα μέσα του 19ου αιώνα, δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, τα οποία δυσκολευόντουσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του «τυπικού» σχολείου και να εκπαιδευτούν στο πλαίσιο της «γενικής» τάξης (Stainback, 1984).

Η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε σε μια προσπάθεια εφαρμογής των διεθνών επιταγών περί Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, οι ενταξιακές πρακτικές προωθήθηκαν σημαντικά με τον Νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000). Ο συγκεκριμένος νόμος εγκαινίασε μια μορφή συνδιδασκαλίας την Παράλληλη Στήριξη, με αποτέλεσμα να ξεκινήσει η σταδιακή αύξηση του αριθμού των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα (ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000).

Λίγα χρόνια αργότερα θεσπίστηκε ο Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην ΠΣ, καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν και να φέρουν εις πέρας τους στόχους που ορίζονται βάσει των μαθησιακών αναγκών των παιδιών. Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, οι μαθήτριες και οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ μπορούν να φοιτούν σε γενικό σχολείο με παρουσία παράλληλης στήριξης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας ή/και των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στον συγκεκριμένο νόμο αναγράφεται πως η ΠΣ παρέχεται σε μαθήτριες/τές που μπορούν, με κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη, να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθήτριες/τές με σοβαρότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό

σχολείο, τμήμα ένταξης), ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη βάσει της γνωμάτευσης του Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΑΣΥ, το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση. Οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη υποβάλλονται στη διεύθυνση του σχολείου και προωθούνται μέσω της οικείας Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για έγκριση και προγραμματισμό υλοποίησης (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).

Το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευση και υποστήριξη όλων των μαθητριών/τών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με γνωμάτευση αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).

Μία από τις βασικές διαφορές της Παράλληλης Στήριξης που εφαρμόζεται στην Ελλάδα συγκριτικά με άλλες χώρες του εξωτερικού εντοπίζεται κυρίως στον ρόλο της/του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Στην Ελλάδα, ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού ΠΣ είναι στατικός και περιορίζεται κυρίως στην παροχή βοήθειας σε ένα συγκεκριμένο παιδί. Εν αντιθέσει, σε άλλες χώρες οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής δρουν ως ισότιμες/οι εταίροι, συνεργάζονται ενεργά μεταξύ τους, οργανώνουν και εφαρμόζουν τη διδασκαλία, κατόπιν συμφωνίας και συζήτησης, και αλληλεπιδρούν περισσότερο με όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές της τάξης (Mavropalias, 2018).

1.2. Στόχοι της Παράλληλης Στήριξης

Μέσω της ΠΣ γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον εκπαίδευσης ανοιχτό για όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ωστόσο, η εφαρμογή της ΠΣ, στην πράξη, ενδεχομένως να αντιμετωπίζει προκλήσεις εξαιτίας των διαφόρων πολιτισμικών και εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων κάθε χώρας και σχολείου (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Ο βασικότερος στόχος της ΠΣ είναι η αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητριών/τών και η διεύρυνση της συμμετοχής των μαθητριών/τών με

αναπηρία ή/και ΕΕΑ στις δραστηριότητες της γενικής τάξης (Σούλης, 2002 · Sileo & Van Garderen, 2010). Όπως υποστηρίζουν οι Villa, Thousand & Nevin (2013), το πρόγραμμα της ΠΣ στοχεύει στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού και την διευκόλυνση της ένταξης παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παράσχουν μία όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική υποστήριξη στις/στους μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και προασπίζουν τα δικαιώματά τους για εκπαίδευση (Villa, Thousand & Nevin, 2013).

Ένας επιπρόσθετος στόχος είναι η ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητριών/τών μέσα στη τάξη, προκειμένου η/ο ειδικός παιδαγωγός να μην βρίσκεται συνεχώς δίπλα τους (Σούλης, 2002 · Παπαναστασίου, 2016). Η ΠΣ διευρύνει τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές επιλογές για όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές και παράλληλα προάγει την παροχή κινήτρων για συμμετοχή, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι μαθησιακές τους επιδόσεις (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2006).

Είναι αδήριτη ανάγκη η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα να εξακολουθήσει να αναπτύσσει και να βελτιώνει το πρόγραμμα Παράλληλης Στήριξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες μαθητριών/τών και εκπαιδευτικών. Η διαρκής αξιολόγηση και προσαρμογή του προγράμματος είναι καίρια για την επίτευξη των στόχων της συνεκπαίδευσης και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές (Mavropalias, 2018).

1.3. Συνεισφορά της Παράλληλης Στήριξης

Πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με το αν η συνεκπαίδευση, με τη μορφή της Παράλληλης Στήριξης, είναι ωφέλιμη ή όχι. Διαφορετικές απόψεις έχουν εκφραστεί σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Η πρώτη άποψη υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα του μοντέλου αυτού (Mastropieri & Struggs, 2001), ενώ η δεύτερη άποψη θεωρεί ότι πρόκειται για ένα μη ρεαλιστικό και μη δίκαιο μοντέλο (Taylor & Harrington, 2003). Μεταξύ των δύο αντίθετων απόψεων υπάρχει και μία μέση προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει πως η παράλληλη στήριξη μπορεί να είναι επωφελής, εφόσον σχεδιαστούν πλήρη και συνεκτικά αναλυτικά προγράμματα για

τις/τους μαθήτριες/τές και οι εκπαιδευτικοί λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση (Forlin, 2004).

Σύμφωνα με τους Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka & Papanikolaou (2017), η εφαρμογή αυτού του μοντέλου εκπαίδευσης προσφέρει τόσο επαγγελματικά και ακαδημαϊκά οφέλη στις/στους εκπαιδευτικούς, όσο και κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη στις/στους μαθήτριες/τές. Η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στη γενική τάξη μαζί με μαθήτριες/τές τυπικής ανάπτυξης έχει αποδειχθεί ότι δρα ευεργετικά στις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες (Anderson et al., 2007). Επιπλέον, η έρευνα της Αρβανιτίδου (2018) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολυετή προϋπηρεσία αναγνωρίζουν τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών στο θεσμό της ΠΣ στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή τους πορεία.

Η παρουσία των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στη γενική τάξη εξαλείφει τον ρατσισμό, τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση, φαινόμενα που προκύπτουν όταν τα παιδιά απομακρύνονται από την γενική τάξη. Με την εφαρμογή της ΠΣ παρατηρείται μείωση των προκαταλήψεων, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulou, 2008). Αυτό αποδίδεται, μεταξύ άλλων, στα οφέλη που προσκομίζουν από τα κοινωνικά πρότυπα των μαθητριών/τών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τη συμπεριφορά, την λειτουργικότητα, την μέθοδο εργασίας και τις γνώσεις τους (Παναγιώτου, Ευαγγελινού, Δουλκερίδου, Κοΐδου & Μουρατίδου, 2009).

Ταυτόχρονα με τον κοινωνικό τομέα, ο οποίος ενισχύεται καθώς τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν φιλίες με συνομηλίκους τους, ενισχύεται και ο γνωστικός τομέας και βελτιώνονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Walther-Thomas, 1997). Παράλληλα δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ενίσχυση του ψυχοσυναισθηματικού τομέα των παιδιών, ενισχύοντας το αίσθημα της κοινωνικής ένταξης και το αίσθημα του ανήκειν, παράγοντες απαραίτητους και βοηθητικούς για την πρόωση της μάθησης (Shaffner & Buswell, 2004).

Οι μαθήτριες/τές τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται εξαιτίας της τροποποίησης των εκπαιδευτικών στρατηγικών και της χρήσης υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Sileo & Van Gardenen, 2010 · Τσιούλη, 2015) και μέσω

της συνύπαρξης με παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και αναπτύσσουν αισθήματα ενδιαφέροντος, κοινωνικής ευαισθησίας και αλληλεγγύης, τις/τους υποστηρίζουν και ενισχύονται οι επικοινωνιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Τέλος, τα οφέλη εκτείνονται και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες/οι μέσω της συνεργασίας τους, μπορούν να αποκτήσουν πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής βελτιώνουν τις διδακτικές τους στρατηγικές και τη διαχείριση των συμπεριφορών και αποκτούν γνώσεις στον τομέα της ΕΑΕ, προωθώντας τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (McDuffie et al., 2007).

1.4. Συνεκπαίδευση: Αποσαφήνιση του Όρου

Η έννοια της συνεκπαίδευσης, στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, φαίνεται να αξιοποιείται ποικιλοτρόπως ανάλογα με την εκάστοτε θεωρητική προσέγγιση (Lewis & Doorlag, 1999).

Με τον όρο συνεκπαίδευση αναφερόμαστε στην διαδικασία κατά την οποία οι μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ εκπαιδεύονται με μαθήτριες/τές τυπικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της γενικής τάξης, αν και από μόνη της η συνύπαρξη μαθητριών/τών με και χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ δεν ανταποκρίνεται ουσιαστικά στην ουσία της συνεκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση αποτελεί μία «πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις» (Σούλης, 2008), η οποία αναδεικνύει την ανάγκη της συνολικής αναδιοργάνωσης του γενικού σχολείου και της διαμόρφωσης των κατάλληλων προϋποθέσεων για μία επιτυχή και ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ εκπαίδευση. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι οι χωροταξικές αναδιαμορφώσεις, οι κατάλληλες υποδομές, ο επαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός, τα μέσα και οι μέθοδοι, η συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η υιοθέτηση μεθόδων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες κάθε μαθήτριας ή μαθητή (Σούλης, 2002). Μέσω της συνεκπαίδευσης επιχειρείται να γεφυρωθεί το «χάσμα» μεταξύ μαθητριών/τών τυπικής ανάπτυξης και μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και

ΕΕΑ (Fisher, 2007). Συνεπώς, πρόκειται για μία διαδικασία συνεχούς και συστηματικής αλλαγής, η οποία αποσκοπεί στην ριζική αναθεώρηση της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας (Whitty, 2002).

Ενιαίες εκπαιδευτικές πολιτικές πραγματοποιήθηκαν την δεκαετία 2010 με 2020 με στόχο την εξάλειψη οργανωτικών και νομικών εμποδίων για τα άτομα με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στην γενική εκπαίδευση, αλλά και με στόχο την παροχή υποστήριξης της εξατομικευμένης μάθησης και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Την τελευταία δεκαετία η συνεκπαίδευση ή αλλιώς εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (inclusive education) έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτή παγκοσμίως. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μεγάλος αριθμός μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ που εκπαιδεύτηκαν ιστορικά σε ξεχωριστά περιβάλλοντα, να μετακινηθούν σε χώρους γενικής εκπαίδευσης με τις/τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης (Harvey, Yssel, Bauserman, & Merbler, 2010). Η αίθουσα διδασκαλίας αποτελείται πλέον από μαθήτριες/τές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Η ποικιλομορφία των μαθητριών/τών έχει ωθήσει τις/τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν αποτελεσματικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητριών/τών τους (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012).

Στην Ελλάδα η αναζήτηση αυτή ενισχύθηκε από ορισμένες νομοθετικές αλλαγές, όπως η εντολή που αναγνωρίζει τα προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΦΕΚ 3561/2016) και καθιστά φανερό πως οι μαθήτριες και οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ έχουν δικαίωμα σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον μάθησης με τα κατάλληλα μέσα και υποστήριξη, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες τους. Το 2007 προτάθηκε η χρήση της συνδιδασκαλίας, ως θεμέλιο λίθο για την επίτευξη του παραπάνω στόχου (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Η συζήτηση περί συνεκπαίδευσης κατευθύνθηκε προς την εύρεση λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος μάθησης και την τοποθέτηση μαθητριών και των μαθητών σε αυτό (Σούλης, 2008).

1.5. Ειδικός Παιδαγωγός: Όρος και Καθήκοντα

Σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007) για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει

να ενεργούν με γνώμονα τις παγκόσμιες διακηρύξεις που αφορούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και σύμφωνα πάντα με τις δεοντολογικές αρχές της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ιδιότητας, θα πρέπει να συμμετέχουν και να προωθούν επαγγελματικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους, να επιδεικνύουν ευαισθησία για το θρήσκευμα, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, το φύλο, την αναπηρία, την κοινωνικοοικονομική θέση των ατόμων με αναπηρία και να έχουν την ευθύνη για τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων, καθώς επίσης να συνεργάζονται με το προσωπικό των σχολείων γενικής εκπαίδευσης και με τα θεσμικά όργανα και τα μέλη της κοινότητας, στην προώθηση της σχολικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία.

Ως εκπαιδευτικοί ΠΣ, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διορίζονται κατά προτεραιότητα εκπαιδευτικοί ΕΑΕ του κλάδου δασκάλων ειδικότητας ΠΕ71, απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί του κλάδου δασκάλων ειδικότητας ΠΕ 70.50, οι οποίοι έχουν διδακτορικό, μεταπτυχιακό ΕΑΕ, όσοι κατέχουν τίτλο διετούς μετεκπαίδευσης στην ΕΑΕ από το Διδασκαλείο, όσοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ΕΑΕ μέσω σεμιναρίων, ή έχουν προϋπηρεσία σε δομές ΕΑΕ. Επίσης, σε περίπτωση, που οι δασκάλες/οι των δύο ειδικοτήτων ΠΕ71 και ΠΕ70.50 δεν επαρκούν, για να καλυφθούν οι ανάγκες, προσλαμβάνονται ως εκπαιδευτικοί ΠΣ και δάσκαλοι Γενικής Αγωγής ειδικότητας ΠΕ70, οι οποίοι δεν έχουν ειδίκευση στην ΕΑΕ (ΦΕΚ Α 163/21.9.2010).

Κύριος ρόλος της/του εκπαιδευτικού ΠΣ είναι να βοηθήσει την/τον μαθήτριά/τή να είναι ανεξάρτητη/ος και αυτόνομη/ος, χωρίς προσκόλληση στην/στον εκπαιδευτικό και να προσαρμοστεί όσο το δυνατόν περισσότερο στη σχολική ζωή μέσω της μάθησης και της κοινωνικοποίησης του (ΦΕΚ 1585/Β/8-5-2018). Μέσα από ειδικά στοχευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα, τα οποία οργανώνει και υλοποιεί, επιδιώκει την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της/του μαθήτριάς/τή και τη βελτίωση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων και δυνατοτήτων της/του μαθήτριάς/τή. Ακόμη, μέλημα της/του εκπαιδευτικού ΠΣ αποτελεί η ενδυνάμωση της/του μαθήτριάς/τή μέσω της αλληλεπίδρασής του με τις/τους υπόλοιπες/ους μαθήτρίες/τές, η αρμονική συμβίωσή τους και η διοργάνωση

δραστηριοτήτων που διευκολύνουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός ΠΣ εξασφαλίζει την πρόσβαση της/του μαθήτριας/τή σε όλες τις υποδομές, τα αγαθά και τις υπηρεσίες και συνεργάζεται με τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, καθώς και με τον εκάστοτε Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, προκειμένου να είναι ενήμεροι για τις ανάγκες της/του μαθήτριας/τή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ΠΣ συνεργάζονται, συμβουλεύουν και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους γονείς για ο,τιδήποτε σχετίζεται με την/τον μαθήτρια/τή και γίνονται συνοδοιπόροι προς την επίτευξη των παραπάνω στόχων με γνώμονα πάντα την/τον μαθήτρια/τή.

Οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ έχουν τα εξής καθήκοντα (ΦΕΚ Α'78/14.03.2000):

1. Ενημερώνονται από την/τον διευθύντρια/ντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες της/του μαθήτριας/τή, για την/τον οποία/ο έχει εγκριθεί ΠΣ, ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ.
2. Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της/του μαθήτριας/τή και συντάσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης σε συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τον σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ. Για την υλοποίησή του συνεργάζονται με την/τον διευθύντρια/ντή, τις/τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τις/τους άλλες/ους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων της/του συγκεκριμένξς/ου μαθήτριας/ή.
3. Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνες/οι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κλπ.), στις οποίες συμμετέχει η/ο μαθήτρια/τής.
4. Συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ και τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ στις περιπτώσεις μαθητριών/τών, που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία.
5. Συντάσσουν ατομικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα εκπαίδευσης υποστηρικτικών δραστηριοτήτων της/του μαθήτριας/τή και το υποβάλλουν στον σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του.

6. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθήτριες/τές συστεγαζόμενου ή κοντινού σχολείου που χρειάζονται ΠΣ, ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ και της/του διευθύντριας/ντή Εκπαίδευσης.
7. Καταρτίζουν το πρόγραμμα Π.Σ. σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες της/του μαθήτριας/τή και τις δυνατότητες ενσωμάτωσης στην τάξη (ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007).

Επιπλέον υπάρχουν ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές, που οι εκπαιδευτικοί ΠΣ οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους, ικανοποιώντας βασικές αρχές της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης. Η/ο εκπαιδευτικός ΠΣ βοηθά στην προσέλευση και αποχώρηση του παιδιού ή των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ από την τάξη, μέσα στην αίθουσα φροντίζει ώστε η/ο μαθήτρια/τής με αναπηρία ή/και ΕΕΑ να βρίσκεται στο κατάλληλο βιβλίο ή σελίδα, καθώς και να είναι συγκεντρωμένη/ος στην εργασία της/του, συνεργάζεται με την/τον εκπαιδευτικό της τάξης στο σχεδιασμό της διδασκαλίας εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό της σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και κάποιες φορές αναλαμβάνει παράλληλη εργασία στην τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η/ο μαθήτρια/τής με αναπηρία ή/και ΕΕΑ δεν τυγχάνει ιδιαίτερης μεταχείρισης και δεν θα πρέπει να αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της/του εκπαιδευτικού ΠΣ. Η/ο εκπαιδευτικός ΠΣ βοηθά και άλλες/ους μαθήτριες/τές της τάξης, όταν χρειάζονται βοήθεια. Επίσης, στηρίζει την/τον εκπαιδευτικό της τάξης προσφέροντας βοήθεια, συμβουλές και ενθάρρυνση στην προσπάθεια συνεκπαίδευσης των μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Η/ο εκπαιδευτικός της Γενικής Αγωγής έχει την ευθύνη όλων των μαθητριών/τών, συμπεριλαμβανομένου και της/του εκάστοτε μαθήτριας/τή με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Rose, 2004).

Εν καταλήξει, ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού ΠΣ δεν είναι στατικός, λόγω του ότι δεν παρακολουθεί απλά την διεξαγωγή διδασκαλίας, αλλά συμμετέχει ενεργά στον σχεδιασμό και στην διαφοροποίησή της. Η/ο εκπαιδευτικός της ΠΣ είναι ισότιμη/ος συνεργάτης με την/τον δάσκαλα/ο της Γενικής Αγωγής και όχι απλά η/ο βοηθός του, διότι από κοινού οι δύο εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και συμμετέχουν στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική Εξουθένωση

2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Ιστορική Ανασκόπηση

Έντονο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξουθένωση (Burnout) τα τελευταία χρόνια σε πολλούς εργασιακούς τομείς. Εξαιτίας πολλών διαφορετικών απόψεων που εκφράστηκαν σχετικά με τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, από όσους ασχολήθηκαν κατά καιρούς, δεν υπήρξε εξ αρχής ένας καθολικός ορισμός. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που συνδέεται στενά με την εργασία και το εργασιακό περιβάλλον. Ιστορικά, ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» παραπέμπει στην διαρκή ανάλωση μέχρι και «αυτοακύρωση» του ατόμου (Maslach & Jackson, 1984). Ο όρος «Burnout», αποδίδεται συνήθως στα ελληνικά με τις λέξεις «εξαντλημένη/ος» ή «εξουθενωμένη/ος» και εκφράζει την ψυχοσωματική καταπόνηση της/του εργαζομένου και την εξάντληση όλων των προσωπικών ψυχικών της/του αποθεμάτων, κατά την προσπάθεια προσαρμογής του στις καθημερινές δυσκολίες που σχετίζονται με την επαγγελματική του δραστηριότητα (Reinhold, 1997).

Ο όρος «Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης» εισήχθη στη βιβλιογραφία το 1972 από τον ψυχαναλυτή Dr. Herbert J. Freudenberger, ο οποίος προσέγγισε την έννοια σύμφωνα με τον ακόλουθο ορισμό: «Είναι μία κατάσταση κόπωσης και εξάντλησης που προκαλείται από την αφοσίωση σε μία αιτία, έναν τρόπο ζωής ή μία σχέση που αποτυγχάνει να αποδώσει μία αναμενόμενη επιβράβευση» (Freudenberger & Richelson, 1980). Ωστόσο, υπάρχει μια βασική συναίνεση για τρεις κύριες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και η περαιτέρω έρευνα επί του θέματος οδήγησε στην ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης θεωρίας της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach 1982, 1998).

Σύμφωνα με την Maslach (1982), η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα ψυχολογικό φαινόμενο που περιγράφει την αρνητική αντίδραση των ατόμων που εργάζονται σε εντόνως απαιτητικά περιβάλλοντα εργασίας, όπως η υγειονομική περίθαλψη, η εκπαίδευση, η κοινωνική εργασία, και άλλοι τομείς. Σύμφωνα με τους Maslach & Leiter (1997), η επαγγελματική εξουθένωση επέρχεται όταν η ενέργεια, η συμμετοχή και η αποτελεσματικότητα του ατόμου φθαίρονται από την εξάντληση, τον κυνισμό και την ανικανότητα να λειτουργεί αποδοτικά. Οι τρεις βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι εξής:

1. Συναισθηματική Εξουθένωση/Εξάντληση (Emotional Exhaustion): Οι άνθρωποι αισθάνονται συχνά έντονη κόπωση και εξάντληση, τόσο σωματικά όσο και ψυχικά, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων της εργασίας τους.
2. Αποπροσωποποίηση/Απώλεια ενσυναίσθησης (Depersonalization): Η αποπροσωποποίηση/απώλεια ενσυναίσθησης αναφέρεται στην αδιαφορία ή απάθεια προς τον εργασιακό ρόλο ή προς τους ανθρώπους που εξυπηρετούνται. Οι άνθρωποι εμφανίζουν συχνά απροθυμία να αντιμετωπίσουν τους άλλους με ενδιαφέρον ή ευαισθησία.
3. Μειωμένη Προσωπική Απόδοση (Reduced Personal Accomplishment): Η μειωμένη προσωπική απόδοση αναφέρεται στην αίσθηση ανικανότητας και αποτυχίας στον εργασιακό ρόλο. Οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι δεν μπορούν να προσφέρουν στον εργασιακό τομέα (Leiter & Maslach, 2005).

Η επαγγελματική εξουθένωση, όπως την περιέγραψε ο Cherniss (1980), δεν είναι ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά μια σύνθετη διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την αλλαγή της συμπεριφοράς και της στάσης των εργαζομένων. Η αλλαγή αυτή συμβαίνει ως αντίδραση στις πιέσεις που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι στον χώρο εργασίας και ακολουθεί τρία στάδια: το στάδιο του εργασιακού στρες, της εξάντλησης και της αμυντικής κατάληξης.

Οι πρώτες αναφορές στην επαγγελματική εξουθένωση εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Ορισμένοι ψυχολόγοι και ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν την αντίστροφη πλευρά της εργασίας και τον αρνητικό αντίκτυπο που μπορεί να έχει στην ψυχολογική κατάσταση των ατόμων. Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στις ΗΠΑ, για να περιγράψει μια επαγγελματική παθολογία που εκδηλώνεται με μεγάλη συχνότητα σε όσους/ες ασκούν κοινωνικό λειτούργημα (Freudenberger, 1974).

Κατά τη δεκαετία του 1980 και 1990, προτάθηκαν διάφορα μοντέλα για την επαγγελματική εξουθένωση. Το μοντέλο των Maslach και Jackson (1981) είναι ένα από τα πιο γνωστά και περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: την αίσθηση της συναισθηματικής εξάντλησης, την αποπροσωποποίηση/απώλεια ενσυναίσθησης και τη μειωμένη προσωπική απόδοση. Από το 2000 έως και σήμερα, η έρευνα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση έχει εξελιχθεί σημαντικά. Το σύνδρομο

Επαγγελματικής Εξουθένωσης προκειμένου να αξιολογηθεί, απαιτεί τη μελέτη της εμφάνισης του προβλήματος, τη μέτρησή του, την ανάλυσή του καθώς και την παρέμβαση και την οργάνωση προγραμμάτων θεραπείας (Schaufeli & Enzmann, 1998).

2.2. Στάδια εξέλιξης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν εκδηλώνεται ξαφνικά, ούτε οφείλεται σε κάποιο μεμονωμένο γεγονός που προκαλεί έντονο στρες. Αντίθετα, προκύπτει ως αποτέλεσμα χρόνιου και συσσωρευμένου στρες που κατακλύζει την/τον επαγγελματία και την/τον καθιστά ανίκανη/ο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εργασιακού της/του περιβάλλοντος. Τα προειδοποιητικά σημάδια εμφανίζονται όταν η/ο επαγγελματίας αρχίζει να χάνει το ενδιαφέρον της/του για την εργασία, απομακρύνεται από τους συνεργάτες της/του, χάνει την υπομονή της/του και αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας (Brill, 1984 · Maslach, 1993).

Σύμφωνα με τους Ederwich & Brodsky (1980) η επαγγελματική εξουθένωση είναι μία «σταδιακή διαδικασία από-ιδανικοποίησης της πραγματικότητας» και την περιγράφουν μέσα από τα εξής τέσσερα διαδοχικά στάδια:

Πρώτο είναι το «Στάδιο Ενθουσιασμού», όπου η/ο επαγγελματίας εισέρχεται στο χώρο εργασίας με υψηλούς στόχους και μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό της/του, τις/τους συναδέλφους, καθώς και από το περιβάλλον της εργασίας. Αφιερώνει ενέργεια και χρόνο στην εργασία της/του, επενδύει στις σχέσεις της/του, αντιμετωπίζοντας την δουλειά σαν το μείζον κομμάτι της ζωής της/του, προσδοκώντας να αντλήσει την μέγιστη ικανοποίηση και ηθική ανταμοιβή (Ederwich & Brodsky, 1980).

Δεύτερο είναι το «Στάδιο Αμφιβολίας και Αδράνειας», όπου η/ο επαγγελματίας αρχίζει να συνειδητοποιεί πως παρά τις προσπάθειες, η εργασία δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και στις ανάγκες της/του. Αρχικά προσπαθεί να καλύψει την απογοήτευσή της/του αποδίδοντας την ευθύνη στον εαυτό του και ξεκινά να εργάζεται σκληρότερα και να επενδύει περισσότερο στην εκπαίδευσή της/του. Στην συνέχεια αναζητά τις αιτίες της απογοήτευσης στο εργασιακό του περιβάλλον το οποίο απο-ιδανικοποιεί, διαμαρτυρόμενη/ος για το μισθό, το ωράριο

εργασίας, τις συναδελφικές σχέσεις, χωρίς να είναι διατεθειμένη/ος να αναθεωρήσει τις υπερβολικά υψηλές προσδοκίες της/του (Ederwich & Brodsky, 1980).

Έτσι, οδηγείται στο τρίτο στάδιο το «Στάδιο Απογοήτευσης και Ματαίωσης», κατά το οποίο η/ο εργαζόμενη/ος διαπιστώνει ότι η εργασία της/του δεν την/τον ικανοποιεί, αλλά αντίθετα, της/του προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα. Βιώνει απογοήτευση, άγχος και κατάθλιψη, και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα της/του ως μάταιη και αδιέξοδη. Το στάδιο αυτό είναι μεταβατικό καθώς η απογοήτευση την/τον ωθεί, είτε να αναθεωρήσει τις προσδοκίες της/του και τους μη ρεαλιστικούς της/του στόχους, τροποποιώντας την συμπεριφορά της/του, είτε να απομακρυνθεί από τον εργασιακό χώρο γεγονός που της/του προκαλεί έντονο στρες (Ederwich & Brodsky, 1980).

Τέλος, στο τέταρτο στάδιο το «Στάδιο Απάθειας», η/ο εργαζόμενη/ος φαίνεται να διαθέτει ελάχιστη δέσμευση στην εργασία της/του και αποφεύγει την ανάληψη οποιασδήποτε μορφής υπευθυνότητας. Επιπλέον, δεν είναι ανοιχτή/ός σε αλλαγές ή καινοτομίες και διατηρεί τη θέση εργασίας αποκλειστικά για να εξασφαλίσει το βασικό της/του εισόδημα. Συχνά χρησιμοποιεί ειρωνεία όταν προκύπτουν σχόλια ή κριτικές από συναδέλφους σχετικά με τον τρόπο που εργάζεται, λειτουργώντας ως αυτοάμυνα έναντι του αυξημένου άγχους που αντιμετωπίζει (Ederwich & Brodsky, 1980).

2.3. Παράγοντες εμφάνισης και Αίτια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως ένα φαινόμενο που προκύπτει από το συνδυασμό των εργασιακών απαιτήσεων και των προσωπικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων (Warr, 2007). Στην ουσία, η κατάσταση αυτή διαμορφώνεται από το εξωτερικό περιβάλλον της εργασίας και τον τρόπο που το άτομο-εργαζόμενος αλληλεπιδρά με αυτό. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) «Η εξουθένωση συνιστά μια ατομική εμπειρία που αναφέρεται στο ίδιο το περιεχόμενο της εργασίας».

Η Chang (2009) κατατάσσει τους παράγοντες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρεις κατηγορίες:

- Ατομικοί Παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν το στρες και την εργασιακή επιβάρυνση και

περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά των εργαζομένων όπως η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως η προσωπικότητα. Εδώ προσθέτει ο Vachon (1987) ενδοατομικούς παράγοντες, που αφορούν προσωπικές στάσεις απέναντι στην εργασία, την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προβλήματα, τον υπέρμετρο ενθουσιασμό για την εργασία, τις φιλοδοξίες, και τη διατήρηση της ψυχικής και πνευματικής ισορροπίας.

- Οργανωτικοί Παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν παράγοντες που σχετίζονται με τον χώρο εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του χώρου εργασίας, οι απαιτήσεις της εργασίας και άλλες οργανωτικές πτυχές που επηρεάζουν τον εργασιακό περίγυρο.
- Παράγοντες Συναλλαγής, οι οποίοι αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των εργαζομένων για τη διοίκηση, την στάση τους απέναντι στους συναδέλφους ή τους πελάτες, και άλλες κοινωνικές δυναμικές στον χώρο εργασίας.

Σύμφωνα με τους Maslach, Schaufeli & Leiter (2001), οι παράγοντες της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι πολύπλευροι και οι πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου αυξάνονται όταν η εργασία απαιτεί συνεχή συγκέντρωση και ειδική μεταχείριση ανθρώπων, υπάρχει χρονική πίεση, υπάρχει ασάφεια σχετικά με τους ρόλους και οι αρμοδιότητες και η εργασία είναι μονότονες, περιορισμένες, και συχνά συνοδεύονται από χαμηλές απολαβές.

Οι Schaufeli & Enzmann (1998) επισημαίνουν παράγοντες, τόσο κοινωνικούς όσο και πολιτιστικούς, που συμβάλλουν στην αύξηση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν:

- Την τάση να δίνουμε «ταμπέλες» και ονόματα σε προβλήματα και δυσκολίες χρησιμοποιώντας τη λέξη «στρες».
- Τον ατομισμό, την ανεξαρτησία και τον ανταγωνισμό που προωθεί η σύγχρονη κοινωνία, πράγματα που μπορούν να αυξήσουν τον στρες και το σύνδρομο.

- Τις αυξημένες απαιτήσεις (πνευματικές, γνωστικές, συναισθηματικές) των επαγγελματιών. Η αυξημένη πίεση για επίτευξη πνευματικών, γνωστικών και συναισθηματικών απαιτήσεων στα επαγγέλματα μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση και εμφάνιση συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των κοινωνιών σχετικά με συγκεκριμένα επαγγέλματα, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την αίσθηση ικανοποίησης και ευεξίας των ατόμων που εργάζονται σε αυτά τα επαγγέλματα.

Οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν σημαντικά στοιχεία που συμβάλλουν στην αντίληψη των ατόμων για το στρες και στην ανάπτυξη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Οι Russell, Altmaier & Van Velzen (1987) είναι μεταξύ των ερευνητών που υπογραμμίζουν τη σημασία του περιβάλλοντος, ειδικά του οικογενειακού και εργασιακού, για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό σημαίνει ότι τα προβλήματα και οι πιέσεις που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στο σπίτι και στον χώρο εργασίας τους μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το επίπεδο της εξάντλησης και του συνδρόμου που αισθάνονται.

Παραδείγματα παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την επαγγελματική εξουθένωση, συνδεδεμένα με τις σχέσεις μεταξύ εργασίας και οικογένειας, είναι (Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987):

- το υψηλό εργασιακό φορτίο και η έλλειψη επαρκούς χρόνου για την οικογένεια, που μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο στρες και εξάντληση,
- η έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια, η οποία μπορεί να επηρεάσει την αντίδραση του ατόμου στο χώρο εργασίας και
- οι συγκρούσεις μεταξύ των ρόλων που καλούνται να διαδραματίσουν οι εργαζόμενοι ως γονείς και ως επαγγελματίες μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματική και ψυχολογική πίεση.

Εκτός από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εμφάνιση της επαγγελματικής

εξουθένωσης. Ένας από αυτούς είναι η έλλειψη ελέγχου, η αίσθηση δηλαδή των εργαζομένων ότι δεν έχουν αρκετό έλεγχο στον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώνεται η εργασία τους (Karasek, 1979). Ακόμη, πολιτικοί και διοικητικοί παράγοντες, όπως ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η διοίκηση σε μια οργάνωση, οι διοικητικές αποφάσεις που λαμβάνονται και η πολιτική μίας εταιρείας μπορεί να επηρεάσουν τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων (Karasek, 1979), αλλά και διοικητικοί παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006).

Πολύ σημαντικό ρόλο κατέχει η έλλειψη υποστήριξης από τους ανωτέρους, συναδέλφους και την οργάνωση (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005) και η εργασιακή ανασφάλεια σχετικά με τη διατήρηση της εργασίας, οι οποίες μπορεί να επιδεινώσουν την κατάσταση (Sverke, Hellgren, & Näswall, 2002). Ακόμη, η σωματική και ψυχική ευεξία του ατόμου παίζουν σημαντικό ρόλο, αφού η αδυναμία διαχείρισης του στρες και των συναισθημάτων μπορεί να συμβάλει στην εξάντληση (Bakker & Demerouti, 2007).

Οι Kyriacou & Sutcliffe (1979) υπογραμμίζουν ότι η αλαζονική συμπεριφορά των μαθητριών/τών, ο οριοθετημένος χρόνος διεξαγωγής της μάθησης, η απροθυμία των μαθητριών/τών για μάθηση, καθώς και οι άσχημες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην εμφάνιση ή ενίσχυση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αποτυχημένες/οι (Pines, 2001). Όταν οι επιδόσεις των μαθητριών/τών είναι πολύ χαμηλές, σε σχέση με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, και οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν το μέγιστο δυνατό χωρίς να υπάρχει ανταπόκριση, τότε επέρχεται η επαγγελματική εξουθένωση (Taris & Feij, 2004).

2.4. Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει την ψυχική, συναισθηματική και σωματική ευεξία της/του εργαζομένου, και αυτές οι επιπτώσεις μπορούν να είναι σημαντικές και αντίξοες. Είναι σημαντικό να αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα και να λαμβάνονται μέτρα για την πρόληψη και τη διαχείρισή της, προκειμένου να διατηρείται η υγεία και η ευημερία των εργαζομένων (Hellesøy, Grønhaug & Kvitastein, 2000). Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται αντιμετωπίσιμη κατά τα

πρώτα της στάδια, αλλά καθώς συσσωρεύεται στρες με τα χρόνια, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να το αντιμετωπίσουν και οδηγούνται στην κατάρρευση, όπου καθίσταται μη αναστρέψιμο (Μεγαλοοικονόμου, 1997).

Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με απουσίες από τη δουλειά, κατάθλιψη, νεύρα, χαμηλή αυτοπεποίθηση, ψυχοσωματικά προβλήματα, μεταφορά έντασης στην προσωπική ζωή, θυμό, διαταραχές ύπνου και ενοχλήσεις (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992).

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν περιορίζονται μόνο στην/στον εργαζόμενη/ο αλλά επεκτείνονται και στους οργανισμούς στους οποίους εργάζονται, καθώς βλάπτεται η απόδοση των οργανισμών και των υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, μπορεί να παρατηρηθούν μείωση της απόδοσης, καθυστερήσεις στην εκτέλεση καθηκόντων, χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών και πρόωρες συνταξιοδοτήσεις (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001), εκούσια αποχώρηση από τη δουλειά, πολλές απουσίες, χαμηλή ικανοποίηση, χαμηλή αποδοτικότητα και μειωμένη αφοσίωση (Maslach & Jackson, 1981), έλλειψη συγκέντρωσης (Pines, 1993), υψηλά κόστη για την υγεία και χαμηλή δημιουργικότητα (Shirom, 2003), μειωμένη ποιότητα στη διδασκαλία (Κυγιάκου, 1978), μειωμένος ενθουσιασμός και ενδιαφέρον, δυσαρέσκεια και αποστασιοποίηση (Dunham & Varma, 1998).

Ο Kahill (1988) ταξινομήσε τις αρνητικές συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε πέντε κύριες κατηγορίες:

- Σωματικές συνέπειες, στις οποίες περιλαμβάνονται τα σωματικά συμπτώματα και σοβαρά προβλήματα υγείας που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση, όπως διαταραχές ύπνου, πονοκέφαλοι, διαταραχές διατροφής, γαστρεντερικά προβλήματα, σωματική κόπωση, υπέρταση, έλκος, υπέρταση, σακχαρώδης διαβήτης και καρδιαγγειακές παθήσεις.
- Συναισθηματικές συνέπειες, οι οποίες επηρεάζουν κυρίως τη συναισθηματική και ψυχική κατάσταση του ατόμου. Περιλαμβάνουν αισθήματα ανασφάλειας, αδυναμίας, ανικανότητας, αδιαφορίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.
- Διαπροσωπικές συνέπειες, οι οποίες αφορούν την προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική ζωή της/του εργαζομένου.

Συμπεριλαμβάνουν οικογενειακές διαταραχές, συγκρούσεις, απομόνωση από κοινωνικές δραστηριότητες, αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους/στις συναδέλφους τους, συγκρούσεις, διαφωνίες και αδιαλλαξία στον εργασιακό χώρο (Pines & Maslach, 1978). Οι εξουθενωμένες/οι εργαζόμενες/οι είναι πιθανό να αναπτύξουν κυνική στάση απέναντι στην εργασία και να ρίχνουν ευθύνες στους άλλους, δημιουργώντας ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον (Hogan & McKnight, 2007). Παράλληλα οι προβληματισμοί και η αρνητική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτουν από την επαγγελματική εξουθένωση μπορούν να μεταφερθούν στην οικογενειακή ζωή και τον κοινωνικό περίγυρο, οδηγώντας σε εντάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και μειώνοντας το ενδιαφέρον για κοινωνική δραστηριότητα (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999). Ακόμη, ενδέχεται να αναπτύξουν επιφανειακές σχέσεις με τους συνεργάτες τους, χωρίς να επενδύουν σε βαθιές και εποικοδομητικές σχέσεις (Maslach & Jackson, 1981).

- Συνέπειες στις στάσεις, εννοώντας τις επιπτώσεις πάνω στη στάση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους. Μπορεί να παρατηρηθούν αρνητικές συμπεριφορές προς τις/τους συναδέλφους και γενικότερα αρνητική στάση απέναντι στην εργασία. Το άτομο απομονώνεται, γίνεται ψυχρό, απότομο και αδιάφορο (Αλβανού, 2014).
- Συμπεριφορικές συνέπειες, όπως η αργοπορία, οι συχνές απουσίες και η τάση για φυγή ή ονειροπόληση, η αποφυγή της εργασίας, η αύξηση της κατανάλωσης αλκοόλ, το κάπνισμα και η χρήση παράνομων ουσιών.

Αυτές οι κατηγορίες απεικονίζουν το εύρος των επιπτώσεων που μπορεί να έχει η επαγγελματική εξουθένωση στη ζωή των ατόμων και στην εργασιακή τους απόδοση (Kahill, 1988).

2.5. Πρόληψη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα αντίστασης στην επαγγελματική εξουθένωση και μπορεί να δράσει καταλυτικά ως προς τη διατήρηση της ευεξίας των εργαζομένων. Η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται

στο αίσθημα ικανοποίησης και ευχαρίστησης που αντλεί το άτομο από την εργασία του (Toukas & Touka, 2011).

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε τοπικό επίπεδο, η μείωση των πηγών άγχους και η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εργοδοτικές πολιτικές και πρακτικές που υποστηρίζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, καθώς και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους μπορούν να συμβάλλουν στην δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την επαγγελματική ικανοποίηση και ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο εξάντλησης (Καλαντζή-Αζίζι, 2007).

Το ίδιο αναφέρει και η Maslach (1999), καθώς η εξάντληση και η επαγγελματική εξουθένωση συχνά σχετίζονται με το υψηλό εργασιακό στρες και την ανεπαρκή διαχείρισή του. Συνεπώς η προληπτική και αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού στρες είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε ατομικό επίπεδο ο αυτοέλεγχος και η αυτοκυριαρχία (Crosso & Costigan, 2007), η αναζήτηση ελεύθερου χρόνου για ενασχόληση με χόμπι και δραστηριότητες αποσυμπίεσης, η επανεκτίμηση προσωπικών στόχων και προσδοκιών, η σωστή διατροφή και ξεκούραση, η μη μεταφορά εργασιακών ζητημάτων στο σπίτι, ή ακόμη και η αλλαγή χώρου εργασίας συμβάλλουν προς την ίδια κατεύθυνση (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009).

Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) υπογραμμίζουν τη σημασία της παρέμβασης της πολιτείας σε ατομικό και διοικητικό επίπεδο για την προστασία των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική εξουθένωση. Η παρέμβαση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα μέτρα και πολιτικές που θα στοχεύουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όπως η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών, η ψυχολογική υποστήριξη, η εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκστρατειών ευαισθητοποίησης, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας και των χρόνων ανάπαυσης, η αναδιοργάνωση του εργασιακού περιεχομένου, η βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος, η αναθεώρηση του τρόπου αμοιβής, η ψυχολογική υποστήριξη, η κοινωνική προστασία, καθώς και η αύξηση των κινήτρων (Sarang, Stuijkyte & Bykov, 2007).

Εν κατακλείδι, η ανθεκτικότητα απέναντι στην εξουθένωση αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό που μπορεί να βοηθήσει τους εργαζομένους να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις της εργασίας και να διατηρήσουν την ευεξία τους. Χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας, όπως ο προσωπικός έλεγχος, η ενεργός συμμετοχή, η ευελιξία και η δυνατότητα πρόσβασης σε ψυχολογική υποστήριξη, μπορούν να συμβάλουν στην αντοχή των ατόμων στις πιέσεις της εργασίας και στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης (Τζίμα, 2014).

Κεφάλαιο 3: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

3.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) βασίζεται στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία του Bandura (1977), κατά την οποία η συμπεριφορά του ατόμου, το περιβάλλον και η γνωστική του λειτουργία αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί την προσωπική πεποίθηση του ατόμου ότι είναι σε θέση να εκτελεί εργασίες ή να πραγματοποιεί επιδόσεις με επιτυχία σε συγκεκριμένους στόχους και εργασίες (Ormrod, 2006).

Η έννοια της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή. Αναφέρεται στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητριών/τών. Συγκεκριμένα, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δικές τους δεξιότητες, ικανότητες και δυνατότητες ως προς την διδασκαλία και την επίδρασή τους στην μάθηση των μαθητριών/τών. Αυτή η πεποίθηση επηρεάζει τη στάση, την προσπάθεια και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως μπορούν να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα και να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητριών/τών, τότε είναι πιο πιθανό να επιδεικνύουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και προθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών στη διδασκαλία (Guskey & Passaro, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να είναι πιο αφοσιωμένες/οι στην εκπαίδευση, να αναζητούν νέες μεθόδους διδασκαλίας, και να είναι πιο αποτελεσματικές/οί στην προώθηση της μάθησης των μαθητριών/τών. Επιπλέον, η υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να συμβάλει στην αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και ευελιξία στον

εκπαιδευτικό τομέα (Hoy & Spero, 2005). Αντιθέτως, η χαμηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δυσχεραίνει την αξιοποίηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Gavora, 2010).

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και αλληλεπιδρούν με τις/τους μαθήτριες/τές. Κατά συνέπεια, η υποστήριξη και η ανάπτυξη της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί σημαντικό στόχο στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα της/του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην πεποίθησή του ότι μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την ολοκλήρωση μιας ειδικής διδασκαλίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με στόχο την προώθηση της μάθησης των μαθητριών/τών (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται στενά με την επιμονή. Όσο πιο ισχυρή είναι η αυτοαποτελεσματικότητά τους, τόσο πιο επιμελείς είναι στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Η επιμονή αυξάνει την πιθανότητα επιτυχίας στην εκπαίδευση και την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Gavora, 2010).

Οι διάφορες πτυχές της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο διδασκαλίας, τη στάση, και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη, καθώς και την απόδοση και την επίδρασή τους στην εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, η κατανόηση και η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι σημαντικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική διδασκαλία (Guskey & Passaro, 1994).

3.2. Διαστάσεις και Είδη Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Οι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτή μετράται από το εργαλείο Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) των Tschannen-Moran και Hoy (2001) είναι τρεις: α) η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στρατηγικών, β) η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και γ) η αποτελεσματικότητα στην δέσμευση/εμπλοκή των μαθητριών/τών.

- Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στρατηγικών αναφέρεται στην πεποίθηση της/του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να σχεδιάσει, να οργανώσει, να αξιολογήσει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία της/του για να προωθήσει την μάθηση όλων των μαθητριών/τών της/του.
- Η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης αφορά στην πεποίθηση της/του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να διαχειριστεί ζητήματα πειθαρχίας, να επιλύσει προβλήματα συμπεριφοράς και να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από τάξη, ηρεμία, τήρηση κανόνων και ομαλότητα.
- Η αποτελεσματικότητα στην δέσμευση/εμπλοκή των μαθητριών/τών αφορά στην πεποίθηση της/του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κινητοποιήσει και να βοηθήσει τις/τους μαθήτριες/τές της/του και τις οικογένειές τους. Αυτό περιλαμβάνει την εμπιστοσύνη της/του εκπαιδευτικού στον εαυτό της/του όσον αφορά τη συμμετοχή και την ενθάρρυνση, καθώς και τη βελτίωση της επίδοσης μίας μαθήτριας ή ενός μαθητή. Οι πεποιθήσεις αυτές αποτελούν την αντιληπτή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Σύμφωνα με τους Goddard, Hoy και Hoy (2004), υπάρχουν τρία είδη αντιλήψεων αποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Πρώτον, αναφέρονται στις αντιλήψεις των μαθητριών/τών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, που αφορούν στην πίστη τους ότι μπορούν να επιτύχουν στις σχολικές τους εργασίες και στη μάθηση. Δεύτερον, αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδακτική τους αποτελεσματικότητα, που αφορούν στην πεποίθησή τους ότι μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματική εκπαίδευση στις/ στους μαθήτριες/τές τους και να επηρεάσουν θετικά τη μάθησή τους. Τρίτον, αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συλλογική διδακτική αποτελεσματικότητα του σχολείου, που αφορούν στην πεποίθησή τους ότι η σχολική κοινότητα μπορεί να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους της με συνεργασία και αλληλοστήριξη.

3.3. Η ένταξη σε σχέση με την Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει μια θετική σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών προς την εκπαιδευτική ένταξη και της διδακτικής τους αυτοαποτελεσματικότητας (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν θετικές στάσεις προς την ένταξη και υιοθετούν πρακτικές που προάγουν την ενσωμάτωση και τη δημοκρατία φαίνεται πως τείνουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πιο αποτελεσματικές/κους στην διδασκαλία τους (Almog & Shechtman, 2007) και να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση (Woolfson & Brady, 2009). Επιπλέον, αυτές/οί οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν περισσότερες ανησυχίες για τις/τους μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στο γενικό σχολείο (Savolainen et al., 2012).

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι δεν είναι αποτελεσματικές/οί τείνουν να μην υποστηρίζουν την εκπαιδευτική ένταξη, και αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανησυχία τους και την αντίδρασή τους στις αλλαγές στην επαγγελματική τους ζωή. Φαίνεται ότι έχουν περισσότερο άγχος και τείνουν να αναζητούν τον έλεγχο, προτιμώντας συχνά πιο αυθαίρετες πρακτικές πειθαρχίας στη διδασκαλία τους αντί για δημοκρατικές πρακτικές (Soodak, 2003). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται ότι είναι πιο προσαρμοστικές/οί στις αλλαγές (Weisel & Dror, 2006).

Οι King και Edmunds (2001) σε έρευνα τους υποστηρίζουν πως η προετοιμασία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον τομέα της ΕΑΕ μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα και τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη. Η προετοιμασία μπορεί να αυξήσει την πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να διδάξουν παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στη γενική τάξη και η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους περισσότερο επιεικείς απέναντι στις δυσκολίες των μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και πιο πρόθυμες/ους να τους εντάξουν στην γενική τάξη.

Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη στο σχολείο (Γιάννε, 2022).

3.4. Οι συνέπειες της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών

Τα αισθήματα υψηλής διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας έχει αποδειχθεί ότι καθιστά τις/τους εκπαιδευτικούς προσαρμοστικές/ούς σε πιθανές δύσκολες καταστάσεις, ενισχύοντας τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των προκλήσεων (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ταυτόχρονα, συμβάλλει στο να δείχνουν υψηλό επίπεδο οργάνωσης και σχεδιασμού, ενώ παραμένουν αφοσιωμένες/οι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετική επίδραση όχι μόνο στις/στους ίδιες/ους τις/τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στις/στους μαθήτριες/τές και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα, όπως απουσία από την εργασία, φυσικά προβλήματα υγείας και απώλεια επαγγελματικής ικανοποίησης (Zee & Koomen, 2016). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να διατηρούν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους και ταυτόχρονα χαμηλά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, βελτιώνοντας έτσι την ψυχολογική τους κατάσταση (Zee & Koomen, 2016). Επιπλέον, έχουν την τάση να είναι πιο οργανωμένες/οι, να διαθέτουν περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της καθοδήγησης, της διατύπωσης ερωτήσεων, της παροχής επεξηγήσεων και ανατροφοδότησης σε μαθήτριες/τές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καθώς και να ενσωματώνουν όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές σε δραστηριότητες (Mojavezi & Tamiz, 2012).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν περισσότερες πιθανότητες να δημιουργούν ευκαιρίες για την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητριών/τών, χρησιμοποιώντας διάφορα μοντέλα που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητριών/τών, είτε πρόκειται για ατομική εργασία, είτε για εργασία σε ζεύγη ή για εργασία σε ομάδες (Smylie, 1989). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με αυξημένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας εφαρμόζουν συχνότερα προηγμένες και καινοτόμες διδακτικές τεχνικές στη σχολική αίθουσα, προωθούν την αυτονομία των μαθητριών/τών, παρέχουν αποτελεσματική υποστήριξη σε μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, διαχειρίζονται τα προβλήματα

της τάξης και διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητριών/τών αμείωτο (Mojavezi & Tamiz, 2012). Επομένως, η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητριών/τών επηρεάζεται άμεσα από το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Shahzad & Nauree, 2017).

Κεφάλαιο 4: Σχέση μεταξύ Εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

4.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, ένας βασικός παράγοντας που σχετίζεται στενά με την επιτυχία της Παράλληλης Στήριξης, και συνολικά της συνεκπαίδευσης, είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν, να αξιολογούν και να αποφασίζουν από κοινού για όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές (Murawski & Dieker, 2004).

Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που αφορά στη συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε μια κοινή τάξη γενικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της σχολικής τάξης, δύο εκπαιδευτικοί, ένας από τη γενική εκπαίδευση (ΓΕ) και ένας από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ), συνεργάζονται ταυτόχρονα για να διδάξουν σε μια ανομοιογενή ομάδα μαθητριών/τών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλαμβάνουν την ευθύνη για την εκπαίδευση αυτών των μαθητριών/τών και συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία (Friend & Cook, 2010).

Η συνεργατική διδασκαλία αντιπροσωπεύει μια διαδικασία αναδόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί με διαφορετικά εκπαιδευτικά υποκείμενα συνεργάζονται για να υποστηρίξουν ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά ποικίλες ομάδες μαθητριών/τών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προωθούν την ενσωμάτωση (Bauwens & Hourcade, 1995).

Η υλοποίηση της συνδιδασκαλίας είναι ένας τρόπος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, στοχεύοντας με αυτόν τον τρόπο στην άμβλυση προβλημάτων, όπως ο κοινωνικός στιγματισμός, τα οποία εμφανίζονται με την φοίτηση τους σε ειδικά σχολεία (Basso & McCoy, 2009). Μέσω της συνδιδασκαλίας παρέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες σε μαθήτριες/τές με

αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ως μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα παιδιά ωφελούνται πολλαπλά, ενώ παράλληλα βοηθά στην αύξηση της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητριών/τών, συμβάλλοντας στην κοινωνική αποδοχή και ενσυναίσθηση στην τάξη (Friend & Cook, 2013).

Η συνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει την αναδιάρθρωση της διδασκαλίας, κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν τις προσπάθειές τους, προκειμένου να διδάξουν από κοινού ποικίλες ομάδες μαθητριών/τών μέσα στην αναπτυσσόμενη δυναμική της γενικής τάξης (Bauwens & Hourcade, 1995).

Τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής διδασκαλίας, όπως περιγράφονται από τους Friend & Cook (2003), περιλαμβάνουν:

- Ισοτιμία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ως ισότιμες/οι εταίροι, χωρίς να υπάρχει ιεραρχία ή ανωτερότητα ανάμεσά τους.
- Καθιέρωση αμοιβαίων/κοινών στόχων. Οι συνεργαζόμενες/οι εκπαιδευτικοί θέτουν κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητριών/τών.
- Αίσθηση κοινής υπευθυνότητας. Και οι δύο εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπεύθυνοι για τη συμμετοχή τους και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία.
- Μοίρασμα πόρων. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται πόρους, συμπεριλαμβανομένου του υλικού και των ανθρώπινων πόρων, για την υποστήριξη της συνεργατικής διδασκαλίας.
- Ανάλυση ευθυνών από μεριάς των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες των πρακτικών που εφαρμόζουν, είτε είναι θετικές είτε αρνητικές, σε σχέση με την εκπαίδευση των μαθητριών/τών (Friend & Cook, 2003).

Αυτά τα χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας, της κοινής ευθύνης και της κοινής επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας (Friend & Cook, 2003).

4.2. Μοντέλα της Συνεργατικής Διδασκαλίας

Υπάρχουν επτά βασικοί τύποι συνδιδασκαλίας (Friend & Cook, 2003 · Friend & Bursuck, 2012). Οι τύποι αυτοί προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητριών/τών και της συγκεκριμένης ενότητας του εκάστοτε μαθήματος.



Εικόνα 1: Πηγή: Friend & Bursuck (2012)

1. Ομαδική Διδασκαλία (Team Teaching):

Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν μαζί στην τάξη, μοιράζονται ισότιμα όλες τις ευθύνες της τάξης και συνεργάζονται στον σχεδιασμό, την παράδοση και την αξιολόγηση του μαθήματος. Κατά την ομαδική διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί διαιρούν το νέο διδακτικό υλικό σε μικρότερα κομμάτια και το διαχειρίζονται με τρόπο που βοηθά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (Silberman, 1996). Στη συνέχεια, οι μαθήτριες/τές αναλαμβάνουν τον ρόλο του διδάσκοντος και διδάσκουν το νέο υλικό στις/ους συμμαθήτριες/τές τους. Αυτή η πρακτική επιτρέπει στις/ους μαθήτριες/τές να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία μάθησης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την κατανόηση και την εξάσκηση τους μέσω της διδασκαλίας των συνομηλίκων τους. Οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζουν τις διδακτικές οδηγίες σε όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές και τις/τους διευκολύνουν στην επίλυση των εργασιών που τους έχουν δοθεί (Croteau, 2000).

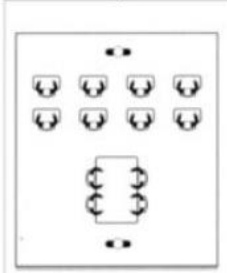
2. Παράλληλη Διδασκαλία (Parallel Teaching):

Εφαρμόζοντας παράλληλη διδασκαλία η τάξη χωρίζεται σε δύο ετερογενείς ομάδες και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο περιεχόμενο, την ίδια χρονική στιγμή, σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριων ο καθένας. Οι δύο εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις ή/και διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό, επιτρέποντας την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου επιτρέπεται η εξατομίκευση της εκπαίδευσης και η ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρόόδου των μαθητριών/τών (Friend & Bursuck, 2012).



Εικόνα 2: Πηγή: Friend & Bursuck (2012)

Εναλλακτική διδασκαλία



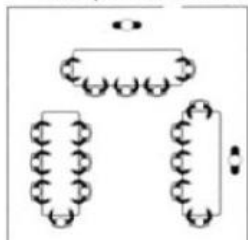
Εικόνα 3: Πηγή: Friend & Bursuck (2012)

3. Εναλλακτική Διδασκαλία (Alternative Teaching):

Στην εναλλακτική διδασκαλία η/ο μία/ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε μια μικρή ομάδα μαθητριών/τών, ενώ η/ο άλλη/ος εκπαιδευτικός σε όλη την τάξη (Sileo, & Van Garderen, 2010). Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερη χρήσιμη, διότι προωθεί την συστηματική και ατομική διδασκαλία σε έναν συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα. Αποτελεί μια ευέλικτη

μορφή διδασκαλίας, η οποία πραγματοποιείται για συγκεκριμένο σκοπό και στόχο. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και η σύνθεση της ομάδας δεν είναι στατικοί. Η Εναλλακτική Διδασκαλία επιτρέπει στις/στους μαθήτριες/τές να λάβουν την απαραίτητη υποστήριξη προκειμένου να προοδεύσουν και να επιτύχουν στην εκπαίδευσή τους, ενώ ταυτόχρονα έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με τις/τους συμμαθήτριες/τές τους στην τακτική τάξη. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει την εξατομίκευση της εκπαίδευσης και την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητριών/τών (Friend & Bursuck, 2012).

Σταθμοί διδασκαλίας



Εικόνα 4: Πηγή: Friend & Bursuck (2012)

4. Σταθμοί Διδασκαλίας (Station Teaching):

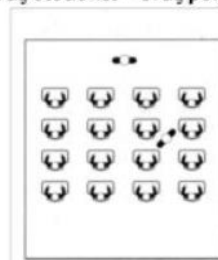
Σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να διδάξουν μια ομάδα μαθητριών/τών, χρησιμοποιώντας διάφορους «σταθμούς» μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την τάξη σε μικρές ομάδες, εκ των οποίων η κάθε μία ασχολείται με διαφορετικές

δραστηριότητες. Κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία σε έναν από αυτούς τους σταθμούς. Οι μαθήτριες/τές κυκλοφορούν από σταθμό σε σταθμό, παρακολουθώντας όλες τις δραστηριότητες. Αυτή η μέθοδος είναι συχνά χρήσιμη για την αντιμετώπιση διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητριών/τών και για την προσαρμογή της διδασκαλίας σε διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων (Friend, 2005). Μετά τη διδασκαλία σε μια ομάδα, γίνεται εναλλαγή μαθητριών/τών και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε άλλη ομάδα (Friend & Cook, 2012).

5. «Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει»:

Στο μοντέλο αυτό η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία στην τάξη και η/ο εκπαιδευτικός ΠΣ δρα υποστηρικτικά για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Τα παιδιά βρίσκονται όλα μαζί στην ίδια τάξη, την στιγμή που η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής διδάσκει το περιεχόμενο και η/ο εκπαιδευτικός ΠΣ

Ένας διδάσκει – ένας βοηθάει

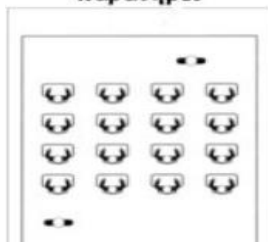


Εικόνα 5: Πηγή: Friend & Bursuck (2012)

συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Friend & Bursuck, 2012). Την στιγμή που η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής διδάσκει, η/ο άλλη/ος εκπαιδευτικός περιφέρεται μέσα στην τάξη, προσφέροντας την δυνατότητα της ένας προς έναν προσέγγισης και διδασκαλίας (Sileo, & Van Garderen, 2010).

6. «Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί»:

Ένας διδάσκει – ένας παρατηρεί



Εικόνα 6: Πηγή: Friend & Bursuck (2012)

Με την εφαρμογή της μεθόδου «ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί» η/ο μία/ ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την θέση της/του διδάσκοντα/ουσας, ενώ η/ο άλλη/ος την θέση του παρατηρητή. Η/ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι αυτός/ή που διδάσκει τα γνωστικά αντικείμενα, και η/ο δεύτερη/ος εκπαιδευτικός κυκλοφορεί και συλλέγει δεδομένα, που μπορεί να αφορούν συμπεριφορές, τον έλεγχο της κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων κ.ά. Αυτό συμβαίνει, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τις/τους μαθήτριες/τές που χρειάζονται υποστήριξη και να ενισχύσουν την μαθησιακή τους πορεία. Επιπλέον, η/ο εκπαιδευτικός-παρατηρητής μπορεί να παρακολουθήσει την παράδοση του μαθήματος, να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και να προτείνει βελτιώσεις (Friend & Bursuck, 2012).

7. Διάρθρωση Ρόλων-Εναλλακτική Διδασκαλία (Alternative Teaching):

Σε αυτή την περίπτωση οι ρόλοι των εκπαιδευτικών αντιστρέφονται, παραχωρώντας στην/στον εκπαιδευτικό ΠΣ τον ρόλο της/του κύριας/ου διδάσκουσας/οντα, ενώ η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναλαμβάνει την υποστηρικτική θέση. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι δύο εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους. Στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής, οι μαθήτριες/τές χωρίζονται σε δύο ομάδες, η μία με παιδιά που είχαν ΠΣ και η άλλη με τα υπόλοιπα παιδιά. Η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναλαμβάνει να διδάξει στην

ομάδα των παιδιών με ΠΣ, ενώ η/ο εκπαιδευτικός ΠΣ διδάσκει στην δεύτερη ομάδα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η εξατομικευμένη διδασκαλία και η προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητριών/τών (Friend & Bursuck, 2012).

Το ελληνικό μοντέλο συνδιδασκαλίας δεν είναι πανομοιότυπο με κανέναν από τους παραπάνω τύπους συνδιδασκαλίας. Ωστόσο, φαίνεται να πλησιάζει περισσότερο στο μοντέλο όπου ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του κύριου διδάσκοντα, ενώ ο άλλος υποστηρίζει τη διαδικασία, «ένας διδάσκει, ένας υποστηρίζει» (Μαυροπαλιάς, 2013) ή στο μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας «Διαίρεση ρόλων» (Παντελιάδου, Παπανικολάου & Γιαζιτζίδου, 2014).

4.3. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συνεργατικής Διδασκαλίας

Η συνεκπαίδευση αποτελεί μια πολυποίκιλη πρακτική που διαφέρει ανάλογα με τη χώρα και τις νομοθετικές ρυθμίσεις, τη χρηματοδότηση και την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης απαιτεί συνεργασία και προσαρμογή από όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς και διαρκή αξιολόγηση και βελτίωση των πρακτικών. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο κάθε χώρας κατά την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μοντέλων. Συνεπώς, η προσέγγιση πρέπει να είναι προσεκτική και πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των αναγκών και των πόρων που διαθέτει κάθε κοινότητα (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007).

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της συνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθήτριας/τή, δημιουργώντας ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Villa, Thousand, & Nevin, 2008). Καθώς οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται το διδακτικό έργο, μπορούν να προσφέρουν επιπλέον υποστήριξη σε μαθήτριες/τές με αναπηρία ή ΕΕΑ (Friend, 2008). Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητριών/τών και να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα (Cook & Friend, 1995 · Dieker & Murawski, 2003). Όταν η διδασκαλία γίνεται σε ολόκληρη την τάξη είναι πιθανό να μην καλύπτονται οι ανάγκες κάθε μαθήτριας/τή (Knoppers & Hermans, 2010). Σε έρευνα των Catalano, Weirick, Hasko & Antia (2021) αποδείχθηκε πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία

είναι αποτελεσματική και ότι οι ευέλικτες διδακτικές πρακτικές υποστήριξαν την ενεργή εμπλοκή των μαθητριών/τών.

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, η συνεργατική διδασκαλία εξαλείφει φαινόμενα απομόνωσης και περιθωριοποίησης, ενώ ταυτοχρόνως ενισχύει τις κοινωνικές (Murawski & Dieker, 2004) και βελτιωμένα και ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Θετικό αντίκτυπο έχει και για τις γνωστικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Thousand, Villa & Nevin, 2006), οι οποίοι λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη (Friend, 2008). Ακόμη, υπάρχει θετική συνεισφορά και σε ανθρωπιστικό επίπεδο, καταργώντας το κλίμα διακρίσεων και προκαταλήψεων και εγκαθιδρύοντας ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης με εφικτή την πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση (Σούλης, 2008). Αυτά τα οφέλη καταδεικνύουν την αξία της συνδιδασκαλίας ως μιας αποτελεσματικής πρακτικής για την υποστήριξη όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, η McCarty (2006) δεν θεωρεί την συνεργατική διδασκαλία ωφέλιμη, εξαιτίας της έλλειψης ειδικών μαθημάτων υποστήριξης από λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές, όπως θα συνέβαινε στο πλαίσιο ενός ειδικού σχολείου. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Johnson, Smith & Johnson (2019) αναφέρουν ως πρόβλημα την χρονοβόρα διαδικασία προετοιμασίας και υλοποίησης συνεργατικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας, όπως η προετοιμασία δομής των ομάδων, κατευθυντήριων οδηγιών και κριτηρίων αξιολόγησης, γεγονός που τους προδιαθέτει αρνητικά ως προς την συνεργατική διδασκαλία. Η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης σχετικά με θέματα ΕΑΕ από την μεριά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, των οποίων η συμμετοχή στην διαμόρφωση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι μηδαμινή, αποτελεί ένα επιπρόσθετο ζήτημα αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013), όπως επίσης η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, η απουσία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος για τις/τους μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, το μέγεθος των τάξεων και το πλήθος των μαθητριών/τών σε αυτές. Τοιουτοτρόπως, καθίσταται απαραίτητη η κρατική χρηματοδότηση για την επίλυση των παραπάνω ζητημάτων (Παγωτού, 2018).

4.4. Η συνεργασία των συνδιδασκάλων στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας

Η συνεργατική δυναμική μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια τάξη εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι δεξιότητές τους στη συνεργασία και την επικοινωνία, οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, καθώς και η εκπαιδευτική και επαγγελματική τους κατάρτιση (Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009). Ενώ, οι προσωπικές στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν τις πρακτικές που υιοθετούν στην τάξη (McCormick, Noonan, Ogata & Heck, 2001).

Η συνεργατική διδασκαλία εφαρμόζεται αποτελεσματικά, όταν οι συνδιδάσκαλοι είναι ευέλικτες/οι, πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα του μοντέλου συνδιδασκαλίας και στην ανάγκη αρμονικής σχέσης μεταξύ τους (Murawski & Dieker, 2008). Η σχέση μεταξύ συνδιδασκάλων μπορεί κυλά αρμονικά ή να είναι τεταμένη, γεγονός που οφείλεται συνήθως στις διαφορετικές πεποιθήσεις που τις/τους διέπουν. Ένα παράδειγμα αποτελεί η πεποίθηση πως η/ο νεότερη/ος συνδιδάσκαλος οφείλει να υπακούει στην/στον παλαιότερη/ο με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στη σχέση τους (Friend & Cook, 2013). Η συνδιδασκαλία αναδεικνύει σημαντικά θέματα που αφορούν τον καθορισμό των ρόλων κάθε εκπαιδευτικού στην τάξη, τη διαδικασία ανατροφοδότησης μεταξύ τους και την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε συνεργατικές δράσεις. Η ανάθεση και διάκριση των ρόλων αποτελεί περίπλοκη κοινωνική και οργανωτική διαδικασία, η οποία είναι πρωτόγνωρη για πολλούς εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ενταξιακή εκπαίδευση (Wischnowski, Salmon & Eaton, 2004).

Η συνδιδασκαλία μπορεί να προκαλέσει ανησυχία ή αντίσταση σε εκπαιδευτικούς που διστάζουν να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς στην τάξη, να μοιραστούν ευθύνες και να δράσουν υποστηρικτικά ο ένας για τον άλλο. Αντιθέτως, η συνδιδασκαλία μπορεί να είναι ένα κίνητρο για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εξελίξουν τη διδακτική τους πρακτική προς μια πιο συνεργατική και προοδευτική κατεύθυνση (Ploessl, Rock, Schoenfeld & Blanks, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ενδέχεται να παρευρίσκονται στη τάξη μαζί με τις/τους μαθήτριες/τές τους και να αλληλεπιδρούν για ολόκληρη την ημέρα ή για μερικές μόνο ώρες μέρες της εβδομάδας. Κάθε μια από αυτές τις ρυθμίσεις επηρεάζει το βαθμό των σχέσεων μεταξύ των συνδιδασκάλων (Wischnowski et al., 2004).

Μία τεταμένη σχέση ανάμεσα σε συνδιδασκάλους επηρεάζει αρνητικά τις/τους μαθήτριες/τές και προκαλεί σύγχυση και αναστάτωση μέσα στην τάξη. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και σε διάσπαση του προσωπικού σε μικρότερες ομάδες (staff splitting). Ωστόσο, η επικοινωνία και η αναγνώριση ότι η επαγγελματική σχέση είναι δυναμική μπορεί να μειώσει αυτόν τον κίνδυνο και να επιτρέψει στους συνδιδασκάλους να συνεργαστούν αποτελεσματικά για την κοινή εκπαίδευση των μαθητών τους (McCormick et al., 2001).

Κεφάλαιο 5: Ανασκόπηση Ερευνών

5.1. Έρευνες σχετικές με την Επαγγελματική Εξουθένωση

Από την επισκόπηση του θεωρητικού μέρους, όπως αυτό παρουσιάστηκε στα παραπάνω κεφάλαια, προκύπτει ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν ξεκινούν τα αρνητικά συναισθήματα στην εργασία και η συνεχής πίεση χωρίς αποτελεσματική ξεκούραση και αποφόρτιση. Αυτό αντικατοπτρίζει τη φθορά των αξιών, της αξιοπρέπειας και της θέλησης του εργαζομένου (Δεληχάς, Τούκας, Σπυρούλης, 2012).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, δείχνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Kantas & Vassilaki, E., 1997· Μόττη – Στεφανίδη, 2000 · Koustelios & Kousteliou, 2001 · Aventisian–Pagoropoulou, Koubias, Giavrimis, 2002 · Sari, 2004 · Kokkinos & Davazoglou, 2005 · Kokkinos, 2007 · Platsidou & Agaliotis, 2008). Ωστόσο, η Χαραλάμπους (2012) διερεύνησε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης 305 εκπαιδευτικών δημοσίων και 115 εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων, συμπεραίνοντας πως οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα μέτριο επίπεδο.

Σε μία σύγκριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών με την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, έρευνες φανερώνουν (Μόττη-Στεφανίδου, 2000 · Καλύβα, Καραγιάννη, Τζιάστας, Τσοντάκη & Χατζηαλεξιάδου,

2007 · Sariçam & Sakiz, 2014 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016) πως μεγαλύτερη εξουθένωση από την εργασία τους βιώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Σε αντίθεση, έρχονται τα ευρήματα ερευνών όπου οι ειδικοί παιδαγωγοί σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα «Συναισθηματικής Εξουθένωσης» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000 · Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

Σχετικά με τον ρόλο των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης, το φύλο φάνηκε να αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε ορισμένες μελέτες, ενώ όχι σε άλλες. Συγκριμένα, οι γυναίκες ειδικές παιδαγωγοί εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000). Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες μελέτες (Μουζούρα, 2005 · Antoniou, , Ploumpi & Ntalla, 2013 · Lauer mann & König, 2016 · Malik, 2017). Σε άλλη έρευνα αναφέρεται ότι υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρούνται συχνότερα μεταξύ των γυναικών, ενώ υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης παρατηρούνται συχνότερα μεταξύ των ανδρών (Sariçam & Sakiz, 2014). Σε προηγούμενη έρευνα (Sahu & Gupta, 2013) σε 300 γυναίκες εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι οι άγαμες γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τις παντρεμένες.

Το 2018, η Ηλία αναδεικνύει το φύλο ως σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης και για τις τρεις διαστάσεις της, αλλά αυτή τη φορά περισσότερο εξουθενωμένοι εμφανίζονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τις γυναίκες, όπως επίσης και η Atiyat (2017) υποστήριξε πως οι άνδρες ειδικοί παιδαγωγοί είναι πιο επιρρεπείς στη συναισθηματική εξάντληση. Στο ίδιο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και οι έρευνες των Küçüksüleymanoğlu (2011) και Barutcu & Serinkan (2013) στη Τουρκία, οι οποίες αντιτίθενται με την έρευνα των Shaheen και Mahmood (2015) στην Ιρλανδία. Όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Bataineh και Alsagheer (2012), δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ ανδρών και γυναικών ειδικών παιδαγωγών.

Επιπλέον, η ηλικία αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε ορισμένες μελέτες (Kruger, Botman & Goodenow,, 1991 · Ross, Altmaier & Russell, 1989 · Κάμτσιο & Λώλη, 2016), γεγονός

που έρχεται σε αντιπαράθεση με άλλες μελέτες (Bataineh & Alsagheer, 2012). Σύμφωνα με τον Σιδηρόπουλο (2017), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών νιώθουν συχνότερα συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με τις/τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Στην μελέτη της Ηλία (2018) οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 22-30 ετών εμφάνισαν την μικρότερη εξουθένωση, ενώ σε άλλες μελέτες (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006 · Shaheen & Mahmood, 2014), οι ειδικοί παιδαγωγοί μικρής ηλικίας εμφάνισαν το υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε έρευνα των Aventisian-Pagoropoulou, Koubias και Giavrimis (2002), στην οποία συμμετείχαν 411 εκπαιδευτικοί, από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, βρέθηκε ότι οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους άγαμους εκπαιδευτικούς. Λιγότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση φάνηκαν οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί και στην μελέτη των Jovanović, Karić, Mihajlović, Džamonja-Ignjatović & Hinić (2019). Το ίδιο ανέφεραν και οι Platsidou και Agaliotis το 2008, όπου από τους 127 Έλληνες ειδικούς παιδαγωγούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και οι παντρεμένοι εμφάνισαν τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τις/τους συναδέλφους τους.

Η ίδια μελέτη έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εργασιακή προϋπηρεσία και μονάχα προπτυχιακή κατάρτιση βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα εξουθένωσης σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Platsidou & Agaliotis, 2008). Οι έρευνες των Kokkinos και Davazoglou (2009) και Τζίμα (2014) επιβεβαίωσαν αυτήν την παρατήρηση, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Αντιθέτως, σε έρευνα στο Ισραήλ (Lavian, 2012) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο αυξάνεται και η συναισθηματική εξάντληση και μειώνονται τα αισθήματα προσωπικής επίτευξης (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000 · Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013). Παρόλα αυτά υπάρχουν μελέτες που δεν θεωρούν πως η επαγγελματική εξουθένωση

επηρεάζεται από τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (Grayson & Alvarez, 2008 · Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012).

Η Μούζουρα (2005) υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της επαρχίας εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με αυτούς που εργάζονταν σε σχολεία της πόλης. Ακόμη, σύμφωνα με την ίδια οι εκπαιδευτικοί χωρίς πλήρες ωράριο εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σύγκριση με εκείνους με πλήρες ωράριο. Μία εξίσου ενδιαφέρουσα παρατήρηση προκύπτει από την μελέτη των Jovanović et al. (2019), όπου οι ειδικοί παιδαγωγοί που συζούσαν με τους γονείς τους εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Η έρευνα των Sarıçam και Sakiz (2014), η οποία πραγματοποιήθηκε σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Τουρκία, αναδεικνύει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα κοινό πρόβλημα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτή η εξουθένωση, κατά τους ίδιους, προκύπτει από παράγοντες όπως η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης, οι κακές συνθήκες εργασίας (Shaheen & Mahmood, 2015) και τα διαρθρωτικά εμπόδια όπως η γραφειοκρατία και τα άνευ σημασίας καθήκοντα. Παρομοίως, η έρευνα της MacKenzie (2012), σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στη Βρετανία, έδειξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με παράγοντες όπως η γραφειοκρατία, δηλαδή διοικητικά και οργανωτικά θέματα, ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου.

Το ίδιο αναφέρεται και σε άλλες μελέτες, οι οποίες συνδέουν την επαγγελματική εξουθένωση με παράγοντες όπως η πίεση του χρόνου, η έλλειψη απαραίτητου εξοπλισμού σε διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό, η πληθώρα της ύλης στα διδακτικά εγχειρίδια, η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, η έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους, η αδιαφορία της πολιτείας, η ελλιπής βοήθεια από τον σχολικό σύμβουλο, η συμπεριφορά των γονέων, καθώς και η ανεπαρκής υποστήριξη από τους προϊσταμένους (Τσιπλητάρης, 2002 · Antoniou et al., 2009 · Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2010). Στη μελέτη του Dorman (2003), προσδιορίστηκαν επίσης ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, όπως το σχολικό περιβάλλον, το υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα και ωράριο, καθώς και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Οι οικονομικές απολαβές έχουν φανεί ως ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα που αποτρέπουν την επαγγελματική εξουθένωση, αλλά και μία αιτία εμφάνισης αυτής (Τσουλητάρης, 2002 · Shaheen & Mahmood, 2015 · Τσιάτση, 2019).

Σκοπός της έρευνας που διεξήχθη από τον Carpel (1991) στις ΗΠΑ ήταν να διερευνηθεί η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε τρεις διαφορετικές περιόδους μιας σχολικής χρονιάς. Το δείγμα αποτέλεσαν 640 εκπαιδευτικοί, στους οποίους μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο MBI τρεις φορές, τον Σεπτέμβριο, το Φεβρουάριο και τον Ιούνιο. Σύμφωνα με τη μελέτη, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των τριών διαφορετικών περιόδων της σχολικής χρονιάς, εκτός από τον Φεβρουάριο, όπου παρατηρήθηκαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που ερμηνεύθηκε ως ότι η μέση περίοδος της σχολικής χρονιάς ενδέχεται να είναι πιο δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Τέλος, στην έρευνα των Jovanović et al. (2019), η οποία διενεργήθηκε σε 225 ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία (οπτική, ακουστική, κινητική, νοητική αναπηρία και προβλήματα συμπεριφοράς) στην Σερβία, παρατηρήθηκε ότι το 1/3 των ειδικών παιδαγωγών βίωναν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε τουλάχιστον μία από τις τρεις διαστάσεις και οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονταν με μαθητές με κινητική αναπηρία βίωναν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από εκείνους που εργάζονταν με μαθητές με νοητική αναπηρία. Το είδος της αναπηρίας των μαθητών φάνηκε να επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση σε πληθώρα μελετών (Kelly, Carey, McCathy & Coyle, 2007 · Grbović, Pranjić, Selmanović, Brekalo-Lazarević & Jatić, 2011 · Ko, Lunsky, Hensel & Dewa, 2012 · Llorent & Ruiz-Calzado, 2016 · Popov & Stefanović, 2016 · Jovanović et al., 2019).

5.2. Έρευνες σχετικές με την Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και άλλων μελετών κατά καιρούς. Η ανάλυση αυτής της διάστασης βοηθά να κατανοήσουμε την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται την τάξη τους.

Σε έρευνα της Κατσαβού (2022), τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ικανοί στην διαχείριση τάξεων, την χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών και την παρακίνηση των μαθητών και μαθητριών, με τους ειδικούς παιδαγωγούς να ξεπερνούν ελαφρώς τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Παρομοίως, στην μελέτη των Sarıçam και Sakız (2014), η οποία διεξήχθη στην Τουρκία σε 118 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και άλλες ειδικότητες, σε ειδικά σχολεία και κέντρα αποκατάστασης, οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, καθώς και με αυτούς από άλλες ειδικότητες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την πλευρά μαθητριών και μαθητών, οι οποίοι δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στους ειδικούς παιδαγωγούς αφού «ξέρουν πως να εξηγήσουν» όπως αναφέρουν (Padeliadu, 1995 · Vlachoy, Didaskalou & Argyrakouli, 2006). Σε αντίστοιχη, όμως, μελέτη, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζονται με υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Goldhaber, Krieg & Theobald, 2014).

Αναφορικά με τα στοιχεία του ατομικού προφίλ των εκπαιδευτικών, όσο περισσότερη αγάπη έχουν για αυτό που κάνουν, κατανόηση, συνέπεια, αυθορμητισμό και ευρηματικότητα, τόσο πιο αποτελεσματικοί θα αισθάνονται στη διδασκαλία τους (Λιακοπούλου, 2009). Αντιφάσεις δημιουργούνται σχετικά με την επιρροή του φύλου των εκπαιδευτικών στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Οι Tschannen-Moran και Hoy (2007) στην μελέτη τους διαπίστωσαν πως δεν υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των επιπέδων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των 43 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της μελέτης. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν οι Lauermann και König (2016) και οι Antoniou, Geralexis και Charitaki (2017), μερικά χρόνια αργότερα, ενώ οι Shaukat και Iqbal (2012) και ο Ανδρικόπουλος (2016) εντόπισαν συσχέτιση του φύλου με την παράμετρο της διαχείρισης της τάξης, όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί φάνηκαν πιο αποτελεσματικοί. Αντίστοιχα, σε πιο πρόσφατη έρευνα στην Κύπρο (Nuri, Demirok & Direktör, 2017), με δείγμα 70 ειδικούς παιδαγωγούς, παρατηρήθηκε πως τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, θεωρώντας τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς σε ένα

γενικό επίπεδο. Ένα χρόνο μετά, το 2018, στην Κίνα, οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί φάνηκαν περισσότερο αποτελεσματικές στη διδασκαλία τους συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Minghui, Xiaomeng & Potmesilc, 2018).

Στη μελέτη της Λιακοπούλου (2009) η ηλικία συνδέθηκε με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, με τις/τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να δηλώνουν υψηλότερα αισθήματα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Σε άλλη έρευνα, όμως, η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να επηρεάζει τα επίπεδα διδακτικής τους αυτοαποτελεσματικότητας (Antoniou, Geralexis & Charitaki, 2017). Το ίδιο διαπιστώθηκε και για την οικογενειακή κατάσταση και την ύπαρξη παιδιών (Ταραρά, 2015). Ενώ η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα φάνηκε ότι επηρεάζεται από την σχέση εργασίας, με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να εκφράζονται ως πιο αποτελεσματικοί σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Ταραρά, 2015).

Το επίπεδο σπουδών φάνηκε να επηρεάζει τα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην κατοχή τους, σχετικό με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό τίτλο σπουδών (Λιακοπούλου, 2009 · Shaukat & Iqbal, 2012 · Goldhaber, Krieg & Theobald, 2014 · Nuri, Demirok & Direktör, 2017).

Στην μετανάλυση των Zee και Koomen (2016), η οποία συμπεριέλαβε 165 μελέτες, εξήχθη το συμπέρασμα πως υπάρχει πολύ μικρή συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Pierre και Worrell (2003), οι Paneque και Barbeta (2006), όπως επίσης και οι Bosma, Hessels και Resing (2012) είχαν απορρίψει την παραπάνω σχέση ως στατιστικά μη σημαντική. Το 2013, όμως, οι Lee, Cawthon και Dawson διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα σκορ διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, υποστηρίζοντας την σημαντικότητα της παραπάνω σχέσης. Αντίθετα, η μελέτη των Tschannen-Moran και Hoy (2007), με δείγμα 255 εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ, κατέγραψε διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με μικρή ή περισσότερη διδακτική εμπειρία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ξεκίνησαν προσφάτως τη διδασκαλία τους πορεία είχαν χαμηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα από τους εκπαιδευτικούς με

τέσσερα ή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και σε άλλες μελέτες (Lamorey & Wilcox, 2005 · Wolters & Daugherty, 2007 · Klassen & Chiu, 2010 · George, Richardson & Watt, 2018 · Johnson, 2018 · Minghui, Xiaomeng & Potmesilc, 2018).

Το είδος αναπηρίας των μαθητών φάνηκε να επηρεάζει τα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Lambert, McCarthy, O'Donnel & Wang, 2009 · Hartmann, 2012 · Hofman & Kilimo, 2014 · Ταραρά, 2015). Σύμφωνα με τους Lambert et al. (2009) οι εκπαιδευτικοί με μαθήτριες/τές με προβλήματα συμπεριφοράς αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί, ενώ σε αντίστοιχες μελέτες οι εκπαιδευτικοί με μαθήτριες/τές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Ταραρά, 2015) και οι εκπαιδευτικοί με μαθήτριες/τές με τυφλωκώφωση (Hartmann, 2012) αισθάνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους. Το μάθημα, η τάξη και οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν με τη σειρά τους τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σε άλλα μαθήματα, τάξεις και συνθήκες αισθάνονται πολύ αποτελεσματικοί, σε άλλα λιγότερο αποτελεσματικοί (Λιακοπούλου, 2011).

Ένας ακόμη παράγοντας που συνδέθηκε με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ήταν η εργασιακή ικανοποίηση (Viel-Ruma, Houchins, Jolivet & Benson, 2010). Παρομοίως, η υποστήριξη από τους γονείς των μαθητών κρίθηκε σημαντική για την ενίσχυση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, αφού εκπαιδευτικοί με υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αντιλαμβάνονται τη γονική υποστήριξη πιο θετικά (Tschannen-Moran & Hoy, 2002 · Papeque & Barbetta, 2006). Ως βοήθεια για μία αποτελεσματική διδασκαλία ορίστηκε η εγκαθίδρυση καλού κλίματος στη τάξη, η συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, η αρμονική σχέση με τους γονείς, η αναγνώριση των αναγκών των μαθητριών/τών και η δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος (Liakorouli, 2011), αλλά και η συνεχής εναλλαγή μεθόδων, μορφών και μέσων διδασκαλίας (Λιακοπούλου, 2009). Αντιθέτως, το επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, ο όγκος της διδακτέας ύλης, τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και η έλλειψη συνεχών επιμορφώσεων επισημάνθηκαν ως επιβαρυντικοί παράγοντες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Λιακοπούλου, 2011).

Τέλος, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την επιτυχία και την ευεξία των μαθητριών/τών (Fives, 2003 · Antoniou, Geralexis & Charitaki, 2017). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν και να βοηθήσουν τους μαθητριες/τές τους στην αυτο-διαχείριση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για την εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις στην τάξη, χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές μεθόδους διαχείρισης τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της διδασκαλίας (Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014).

5.3. . Έρευνες σχετικές με την Επαγγελματική Εξουθένωση και την Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Το ερώτημα για το αν η επαγγελματική εξουθένωση έχει σχέση επιρροής με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα έχει απασχολήσει ορισμένους ερευνητές κατά τη διάρκεια των χρόνων. Η έρευνα των Fives, Hamman & Olivarez (2007) ανέδειξε μια ισχυρή σχέση μεταξύ των δύο παραμέτρων, υπογραμμίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με έντονη πίστη στη διδακτική τους ικανότητα είναι πιθανότερο να αισθάνονται εξουθενωμένοι. Ωστόσο, άλλες μελέτες υποστηρίζουν το αντίθετο, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση (Savas, Bozgeyik & Eser, 2008 · Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017). Η μελέτη της Νιθαυριανάκη (2018) επιβεβαίωσε αυτήν τη σχέση, δείχνοντας ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή πίστη στον εαυτό τους εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δρα ως ασπίδα προστασίας, αποτρέποντας την επαγγελματική εξουθένωση (Schwarzer & Hallum, 2008) ή ακόμη και ως ρυθμιστικός της παράγοντας (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Αφού, εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Fernet, Austin & Vallerand, 2012).

Συνεπώς, πολλές μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχει σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, η πλειοψηφία των οποίων την ορίζει ως αρνητική (Brouwers & Tomic, 1999 · Schaufeli & Salanova, 2007 · Schwarzer & Hallum, 2008 · Skaalvik & Skaalvik, 2009 · Berry, 2011

· Çelikkaleli, 2011 · Karahan & Balat, 2011 · Bayani, Bagheri, & Bayani, 2013 · Aloe, Amo & Shanahan, 2014 · Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017).

5.4. Έρευνες σχετικές με τη Σχέση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης δεν έχει ερευνηθεί στον ίδιο βαθμό με τις παραπάνω μεταβλητές. Ωστόσο έχουν εντοπιστεί προκλήσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Μία από τις προκλήσεις είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να θεσπίσουν την ισορροπία ρόλων στην τάξη (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007 · Santoli, Sachs, Romey & McClurg, 2008 · Leatherman, 2009 · Tannock, 2009). Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δρουν συχνά ως «βοηθοί», γεγονός που δημιουργεί μία ανισορροπία στη χρήση της εμπειρογνωμοσύνης και των δεξιοτήτων (Bouck, 2007 · Harbort, Gunter, Hull, & Wiley, 2007 · Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007 · Bessette, 2008 · Naraian, 2010 · Vannest & Hagan-Burke, 2010). Οι εκπαιδευτικοί γενικής θεωρούν τους εαυτούς τους ως κυρίαρχους κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας, με βοηθούς και υποστηρικτές τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (Mastropieri & Scruggs, 2001 · Villa, Thousand & Nevin, 2008 · Παντελιάδου, Παπανικολάου & Γιαζιτζίδου, 2014). Η άνιση αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αποτελεί φραγμό για μία αποτελεσματική και αρμονική συνδιδασκαλία (McDuffie et al., 2007 · Naraian, 2010 · Vannest & Hagan-Burke, 2010), ενώ η επιτυχημένη συνδιδασκαλία κινδυνεύει όταν ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής κυριαρχεί και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ακολουθεί απλώς εντολές (Murawski & Dieker, 2004).

Στην μελέτη του Indelicato (2014) οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως βιώνουν μία άνιση συνεργασία, στην οποία οι αρμοδιότητες κατανέμονται άνισα, και πως δεν επικοινωνούν με τους εταίρους τους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν δέχονται συμβουλές από ειδικούς παιδαγωγούς, δυσχεραίνοντας την συνεργασία τους, και καταλήγοντας απλώς στην αμοιβαία συνύπαρξη, όπου ο καθένας «κάνει την δουλειά του» (Morfidi & Samaras, 2015). Στην ίδια μελέτη, υποστηρίχθηκε πως για μία επιτυχημένη συνεργασία χρειάζεται καθημερινή και σκόπιμη επικοινωνία (Gately, & Gately, 2001), συνεχής

αμφίπλευρη ανατροφοδότηση, κοινό χρόνο προγραμματισμού της συνδιδασκαλίας και ένας από τους εκπαιδευτικούς να έχει κάποια εξειδίκευση ή διαφορετική ειδικότητα. Ακόμη, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την συνδιδασκαλία κρίθηκε η ισότητα μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και η εμπιστοσύνη στις ικανότητες της/του συνδιδασκάλου (Indelicato, 2014). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται σε πληθώρα μελετών (Peck, Furman & Helmstetter, 1993 · Murawski, 2005 · Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007 · Μαυροπαλιάς, 2013).

Οι διαφορετικές στάσεις και πεποιθήσεις, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης (Letterman & Dugan, 2004 · Jang, 2006 · Brownell, Adams, Sindelar & Waldron, 2006 · Schmidt, 2008 · Argyropoulos & Nikolaraizi, 2009 · Carter, Prater, Jackson & Marchant, 2009 · Leatherman, 2009 · Friend & Cook, 2010 · Καμπανέλλου, 2011 · Strogilos, 2012), το φύλο των εκπαιδευτικών (Gately & Gately, 2001 · Conderman, Johnston-Rodriguez & Hartman, 2009 · Cramer & Stivers, 2007 · Conderman, 2011) και η αναποτελεσματική επικοινωνία (Quinlan, 1998) επιδρούν αρνητικά στη σχέση των εκπαιδευτικών της τάξης. Μία συνδιδασκαλία δεν μπορεί να σταθεί χωρίς τον καθορισμό ενός πρωτοκόλλου λειτουργίας (Shibley, 2006 · Plank, 2011), τη δημιουργία μίας κοινής διδακτικής φιλοσοφίας με σεβασμό και κατανόηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Gately & Gately, 2001 · Morelock, Lester, Mullins & Alfaydi, 2017) και τον προσδιορισμό και την οριοθέτηση του ρόλου κάθε εκπαιδευτικού (Gately & Gately, 2001 · McCormick, Noonan, Ogata, & Heck, 2001).

Σε μελέτη των Morfidi και Samaras (2015), οι ειδικοί παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν καχυποψία και επιφύλαξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδίως όταν προτείνουν πρωτόγνωρες λύσεις. Μόνο 1 από τους 25 εκπαιδευτικούς βιώνει ένα καλό επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας με τον συνδιδάσκαλο. Ως παράγοντες που επιβαρύνουν την εφαρμογή συνεκπαίδευσης και συνδιδασκαλίας προστίθενται η έλλειψη πόρων (Miller, Morfidi & Soulis, 2013), η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα συνδιδασκαλίας και εξατομικευμένης μάθησης, αλλά και η απουσία κάποιου είδους υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Morfidi & Samaras, 2015). Η έλλειψη πόρων επιβαρύνει σημαντικά το εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας (Morfidi & Samaras, 2015).

Στην μελέτη των Μαυροπαλιάς και Αναστασίου (2013) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των συνδιδασκάλων, αποφασίζουν

από κοινού σε μέτριο βαθμό για ζητήματα της τάξης και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι πρόθυμος να επικοινωνήσει και να μοιραστεί τις ειδικές του γνώσεις με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Ένα σημαντικό εμπόδιο που αναφέρθηκε για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων από μεριάς των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, με συνακόλουθη την αναγκαία επιμόρφωση τους (Καμπανέλλου, 2011).

Για την επιτυχή εφαρμογή συνδιδασκαλίας χρειάζεται ατομική προετοιμασία και οργάνωση από την/τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και στη συνέχεια επικοινωνία και συνεργασία με την/τον συνδιδάσκαλο (Morfidi & Samaras, 2015). Η εγκαθίδρυση ενός κοινού γλωσσικού κώδικα μεταξύ συνδιδασκάλων είναι μία δύσκολη υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί στην μελέτη των Morfidi και Samaras (2015) αναγνωρίζουν την θετική συνεισφορά ενός πλαισίου συνεκπαίδευσης αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι η κυριότερη βοήθεια που θα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, μέσα από την αξιοποίηση των εξειδικευμένων γνώσεων τους, είναι συμβουλές και πρότυπα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία σε κάποιο πλαίσιο συνδιδασκαλίας έχουν πιο θετικές στάσεις σχετικά με τη συνδιδασκαλία σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε κάποιο πλαίσιο συνδιδασκαλίας (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996 · Pancsofar & Petroff, 2013 · Solis et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία σε κάποιο πλαίσιο συνδιδασκαλίας φαίνεται να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη στην οργάνωση και διεκπεραίωση της (Pancsofar & Petroff, 2016). Συνδιδάσκαλοι που περνούν περισσότερο χρόνο μεταξύ τους και εκπαιδευτικοί με καλύτερη επιμόρφωση στην ειδική αγωγή αξιοποιούν μεθόδους που είναι αποτελεσματικότερες και ενισχύουν και την διδασκαλία της/του συνδιδασκάλου (Pancsofar & Petroff, 2016).

Μόνο αν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης είναι αρμονικές, μπορεί η διδασκαλία να αποβεί αποτελεσματική (Roth, Masciotra & Boyd, 1999 · Keefe & Moore, 2004 · Jang, 2006 · Honigsfeld & Dove, 2008 · Ploessl et al., 2010). Όπως αναφέρουν οι Gately και Gately (2001) «Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: τη δομή και τις σχέσεις».

Μέρος Β΄ : Ερευνητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία Έρευνας

6.1. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών και της πιθανής επιρροής της στη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα και στην Σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής.

Ειδικότερα, διερευνώνται τα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών και διαφόρων χαρακτηριστικών από τα ατομικά προφίλ των εκπαιδευτικών. Τέλος ερευνάται η Σχέση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και γίνεται επιχειρείται να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

6.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

EE1. Διαφοροποιείται η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν;

EE2. Διαφοροποιείται η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν;

EE3. Επηρεάζει η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών, τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα και τη Σχέση τους με τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής;

EE4. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν την Επαγγελματική τους Εξουθένωση;

EE5. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα;

EE6. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν τη Σχέση των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης;

EE7. Επηρεάζουν τα ατομικά στοιχεία την Επαγγελματική Εξουθένωση και τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης;

6.3. Ερευνητική μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με τη βοήθεια του εργαλείου Google Forms και διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, Παράλληλης Στήριξης, Τμημάτων Ένταξης και Ειδικών Σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου και της Περιφέρειας Ιονίων Νήσων. Η διανομή του πραγματοποιήθηκε είτε δια ζώσης σε έντυπη μορφή, είτε εξ αποστάσεως σε online μορφή με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 97 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ η διανομή, η συμπλήρωση και η συλλογή του ολοκληρώθηκε μεταξύ Σεπτεμβρίου 2023 και Νοεμβρίου του ίδιου έτους. Το σύνολο των συμμετεχόντων ενημερώθηκε από την αρχή για την τήρηση της ανωνυμίας και τη χρήση των δεδομένων αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Για την τήρηση της ανωνυμίας και την αυτονομία συμπλήρωσης επιλέχθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν ανεξάρτητα, ανάλογα με τη διαθεσιμότητά τους, χωρίς την ανάγκη να παραβρεθούν σε συγκεκριμένο τόπο ή χρόνο, χωρίς την πίεση της παρουσίας του ερευνητή (Bryman, 2017).

Εν αναμονή συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκαν οκτώ ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, Scopus, PubMed, Eric, Google Scholar, Elsevier, Sage Journals, Taylor & Francis και Springer Link, καθώς και η βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου για μία συστηματική αναζήτηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και τον εντοπισμό σχετικών ερευνών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.

6.4. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο 97 ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε 4 ενότητες. Ένα εισαγωγικό σημείωμα προς τους συμμετέχοντες, σχετικά με την τήρηση ανωνυμίας και εχεμύθειας προηγούταν των ερωτήσεων.

6.4.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε τη συλλογή ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων, συγκεκριμένα αφορούσε ορισμένα δημογραφικά, όπως φύλο, ηλικία, και επιπρόσθετα στοιχεία του ατομικού προφίλ των εκπαιδευτικών, όπως τύπος εκπαιδευτικής μονάδας, οργανικότητα σχολικής μονάδας, έτη εργασιακής προϋπηρεσίας κ.α. Η ενότητα αυτή αποτελείται από 25 ερωτήσεις.

6.4.2. Επαγγελματική Εξουθένωση

Η δεύτερη ενότητα διερευνά την Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «The Maslach Burnout Inventory» (Maslach & Jackson, 1986), το οποίο αποτελείται από 22 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε βαθμολογική κλίμακα από 0 έως 6, όπου 0=ποτέ, 1=μερικές φορές τον χρόνο, 2=μία φορά τον μήνα, 3=αρκετές φορές το μήνα, 4=μία φορά την εβδομάδα, 5=αρκετές φορές την εβδομάδα, 6=καθημερινά. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο η παράμετρος της Επαγγελματικής Εξουθένωσης χωρίζεται σε τρεις υποενότητες, την συναισθηματική εξουθένωση/εξάντληση (Emotional Exhaustion), όπως συναισθηματική εξάντληση από την δουλειά, την αποπροσωποποίηση/απώλεια ενσυναίσθησης (Depersonalization), όπως απρόσωπη αντιμετώπιση συναδέλφων και την μειωμένη προσωπική απόδοση (Reduced Personal Accomplishment), όπως ενέργεια για δουλειά.

6.4.3. Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα. Για τη συγκεκριμένη παράμετρο της εργασίας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Teachers' Sense of Efficacy Scale 1» (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), το οποίο αποτελείται από 24 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε βαθμολογική κλίμακα από 0 έως 4, όπου 0=Διαφωνώ Απόλυτα, 1=Διαφωνώ εν μέρη, 2=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 3=Συμφωνώ εν μέρη, 4=Συμφωνώ απόλυτα. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο προκύπτουν τρεις υποενότητες, η αποτελεσματικότητα δέσμευσης των μαθητριών/τών, όπως παρακίνηση μαθητριών/τών, η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στρατηγικών, όπως δραστηριότητες για «ιδιαίτερα ικανές/ούς

μαθήτριες/τές» και η αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης, όπως κανόνες τάξης.

6.4.4. Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

Η τέταρτη ενότητα διερευνά τη Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, με 12 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο «The Co-Teacher Relationship Scale» (McCormick, Noonan & Heck, 2003) και 14 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο «The Co-Teaching Checklist» (Austin, 2001). Οι 12 πρώτες ερωτήσεις απαντώνται σε βαθμολογική κλίμακα από 0 έως 4, όπου 0=Διαφωνώ Απόλυτα, 1=Διαφωνώ εν μέρη, 2=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 3=Συμφωνώ εν μέρη, 4=Συμφωνώ απόλυτα, ενώ οι υπόλοιπες 14 ερωτήσεις σε βαθμολογική κλίμακα από 1 έως 3, όπου 1=Συμβαίνει ήδη, 2=Θα το εφαρμόσουμε, 3=Δεν χρειάζεται. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης και τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής, όπως θέση εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης μέσα στην τάξη, δράση δύο εκπαιδευτικών ως ισότιμοι εταίροι κ.α.

6.5. Επεξεργασία δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στο πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 22.0 (IBM Corp., 2013), με στόχο τη στατιστική ανάλυση τους. Η στατιστική ανάλυση έγινε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις αλλά και να βρεθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

6.6 Έλεγχος αξιοπιστίας

Διενεργήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) των στοιχείων του ερωτηματολογίου, προκειμένου να φανερωθεί αν είναι συσχετισμένα μεταξύ τους. Οι τιμές του Cronbach's Alpha κυμαίνονται από 0 έως 1. Μια χαμηλή τιμή, που πλησιάζει στο 0, υποδεικνύει χαμηλή αξιοπιστία, ενώ μια υψηλή τιμή κοντά στο 1 υποδεικνύει υψηλή αξιοπιστία. Τιμές μεγαλύτερες από 0,7 είναι αποδεκτές για την αξιοπιστία μιας κλίμακας ή ενός ερωτηματολογίου (Pallant, 2020).

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητής «Συναισθηματική Εξάντληση»

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.877	9

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση/Απώλεια ενσυναίσθησης»

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.768	5

Πίνακας 3: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητής «Μειωμένη Προσωπική Απόδοση»

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.756	8

Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητής «Δέσμευση μαθητριών/τών»

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.872	8

Πίνακας 5: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητής «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στρατηγικών»

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.875	8

Πίνακας 6: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητής «Διαχείριση της τάξης»

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.881	8

Πίνακας 7: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητής «Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης»

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.724	26

Ο δείκτης αξιοπιστίας του συνόλου των μεταβλητών, όπως φαίνεται στους παραπάνω πίνακες, είναι μεγαλύτερος του 0,7, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι ερωτήσεις είναι στενά συσχετισμένες μεταξύ τους, παρέχοντας υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας για την μέτρηση των φαινομένων. Η ερευνήτρια μπορεί να έχει

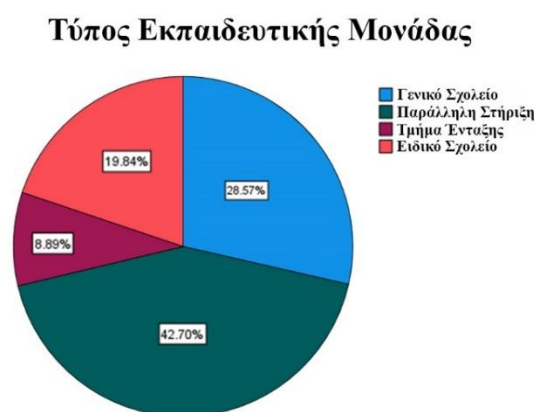
εμπιστοσύνη ότι οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν για να αξιολογηθούν η Επαγγελματική Εξουθένωση, η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα και η Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης είναι εσωτερικά συνεπείς, επιτρέποντας τη σημαντική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

6.7. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 637 εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες εργάστηκαν σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με το υψηλότερο ποσοστό να εργάζονται ως εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης (42,7%). Οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης αποτελούν την κύρια ομάδα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, οι οποίοι συγκρίθηκαν με εκπαιδευτικούς διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών μονάδων που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

6.7.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά

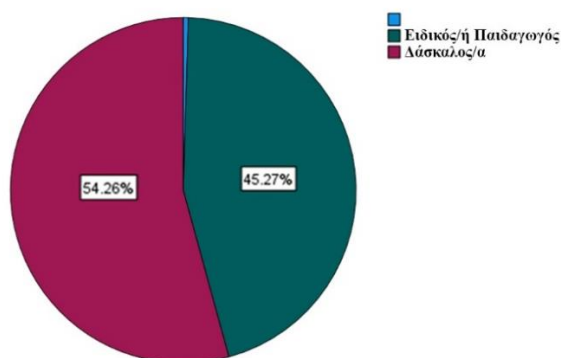
Οι 637 εκπαιδευτικοί της έρευνας εργάζονται σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών μονάδων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για 272 εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης (42,7%), 182 εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (28,57%), 126 εκπαιδευτικούς σε Ειδικά Σχολεία (19,84%) και 57 εκπαιδευτικούς σε Τμήματα Ένταξης (8,89%) (βλ. Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Τύπος Εκπαιδευτικής Μονάδας

Οι 346 εκπαιδευτικοί (54,26%) του δείγματος είναι δασκάλες και δάσκαλοι, ενώ οι υπόλοιποι 288 (45,27%) είναι ειδικές και ειδικοί Παιδαγωγοί (βλ. Διάγραμμα 2).

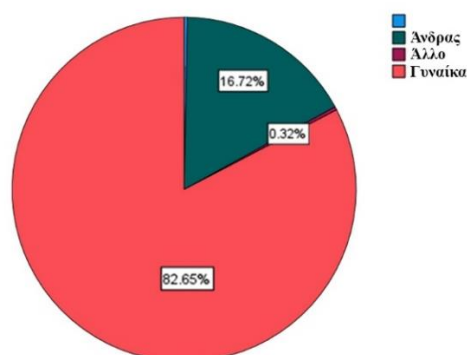
Ιδιότητα



Διάγραμμα 2: Ιδιότητα

Η συντριπτική πλειοψηφία των 526 (82,65%) από το σύνολο των 637 εκπαιδευτικών αυτοπροσδιορίστηκαν ως «Γυναίκες», οι 107 (16,72%) ως «Άνδρες» και μόνο 2 (0,32%) αυτοπροσδιορίστηκαν ως «Άλλο» (βλ. Διάγραμμα 3). Κατά την εξέταση των αναλογιών των φύλων μέσα σε κάθε επαγγελματικό ρόλο, οι γυναίκες επικρατούν τόσο στις θέσεις της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όσο και στη Γενική Αγωγή. Ωστόσο, το ποσοστό των γυναικών είναι ιδιαίτερα υψηλότερο μεταξύ των Ειδικών Παιδαγωγών σε σύγκριση με τις/τους Δασκάλες/ους.

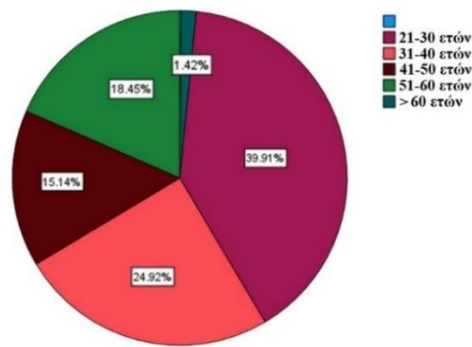
Φύλο



Διάγραμμα 3: Φύλο

Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος, 254 εκπαιδευτικοί (39,91%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 21-30 ετών, ακολουθούν 159 εκπαιδευτικοί (24,92%) μεταξύ 31-40 ετών, 96 εκπαιδευτικοί (15,14%) μεταξύ 41-50 ετών και 117 εκπαιδευτικοί (18,45%) ηλικίας 51-60 ετών. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών ανήκαν μόνο οι 9 εκπαιδευτικοί (1,42%) (βλ. Διάγραμμα 4).

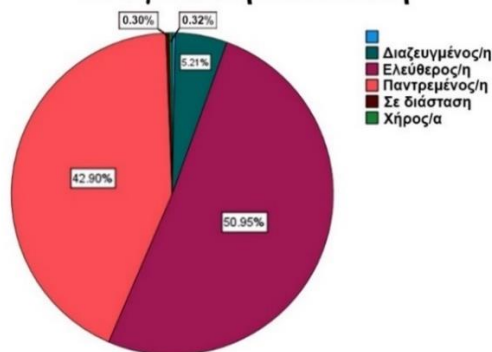
Ηλικία



Διάγραμμα 4: Ηλικία

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, 325 εκπαιδευτικοί (50,95%) δήλωσαν «Ελεύθερος/η», 273 (42,9%) δήλωσαν «Παντρεμένος/η», 33 (5,21%) δήλωσαν «Διαζευγμένος/η», 2 (0,32%) δήλωσαν «Χήρος/α» και, τέλος, 2 εκπαιδευτικοί (0,3%) δήλωσαν πως βρίσκονται σε διάσταση (βλ. Διάγραμμα 5).

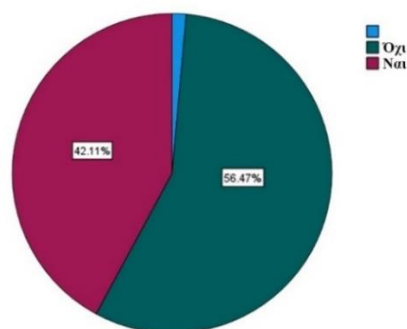
Οικογενειακή Κατάσταση



Διάγραμμα 5: Οικογενειακή Κατάσταση

Στην ερώτηση για το αν οι συμμετέχοντες έχουν παιδιά υπάρχει σχεδόν ισορροπία μεταξύ των δύο απαντήσεων, καθώς 360 εκπαιδευτικοί (56,47%) δήλωσαν πως δεν έχουν παιδιά, σε αντίθεση με τους 268 (42,11%) που δήλωσαν πως έχουν παιδιά (βλ. Διάγραμμα 6).

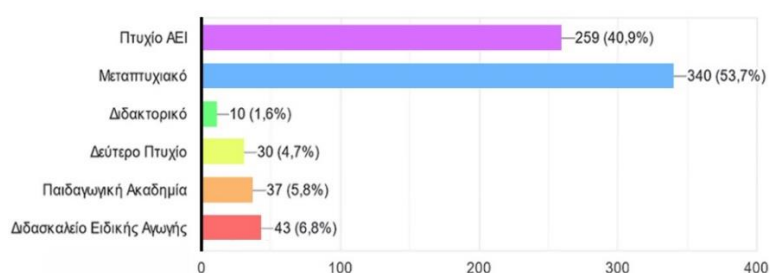
Παιδιά



Διάγραμμα 6: Παιδιά

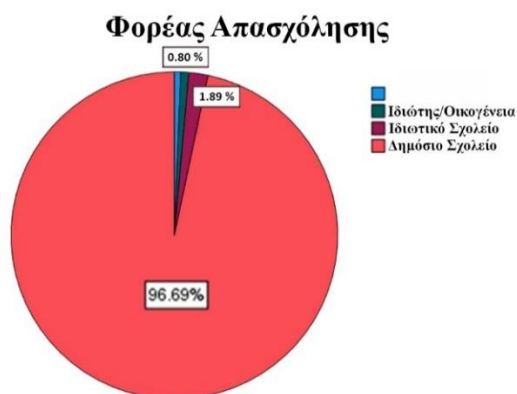
Σχετικά με το επίπεδο σπουδών οι 340 εκπαιδευτικοί (53,7%) δήλωσαν πως κατέχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών και αμέσως μετά ακολουθούν 259 εκπαιδευτικοί (40,9%), οι οποίοι κατέχουν πανεπιστημιακό πτυχίο. Τίτλο διδακτορικού έχουν μόνο 10 εκπαιδευτικοί (1,6%) του δείγματος, 30 εκπαιδευτικοί (4,7%) διαθέτουν δεύτερο πτυχίο, ενώ 37 (5,8%) και 43 (6,8%) εκπαιδευτικοί έχουν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής αντίστοιχα (βλ. Διάγραμμα 7).

Επίπεδο Σπουδών



Διάγραμμα 7: Επίπεδο Σπουδών

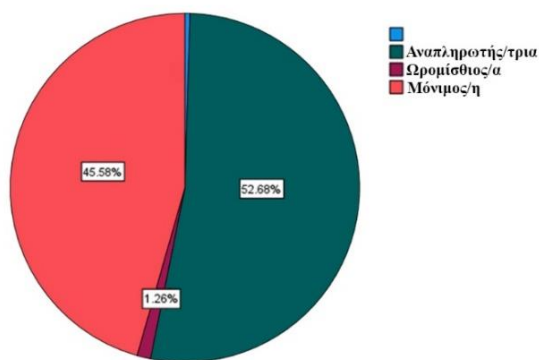
Οι 616 εκπαιδευτικοί (96,69%) του συνόλου, εργάζονται σε δημόσιο σχολείο, 12 (1,89%) σε ιδιωτικό και μόνο 5 (0,8%) απασχολούνται σε κάποιον ιδιώτη ή οικογένεια (βλ. Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: Φορέας Απασχόλησης

Όσον αφορά την σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, 336 εκπαιδευτικοί (52,66%) εργάζονται ως «Αναπληρωτής/τρια» και 290 (45,58%) ως «Μόνιμος/η». Σύμφωνα με τις απαντήσεις ωρομίσθιοι είναι μόνο 8 (1,26%) εκπαιδευτικοί (βλ. Διάγραμμα 9).

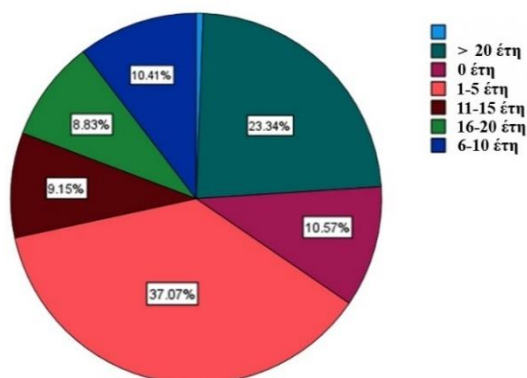
Σχέση Εργασίας



Διάγραμμα 9: Σχέση Εργασίας

Περνώντας στα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας, 67 (10,57%) βρίσκονται στον πρώτο χρόνο εργασίας τους, 236 εκπαιδευτικοί (37,07%) εργάζονται 1-5 έτη, 66 (10,41%) εργάζονται τα τελευταία 6-10 έτη και 58 εκπαιδευτικοί (9,15%) εργάζονται 11-15 έτη. Ακόμη, 56 εκπαιδευτικοί (8,83%) βρίσκονται στο 16-20 έτος εργασίας τους και 149 εκπαιδευτικοί (23,34%) εργάζονται πάνω από 20 έτη (βλ. Διάγραμμα 10).

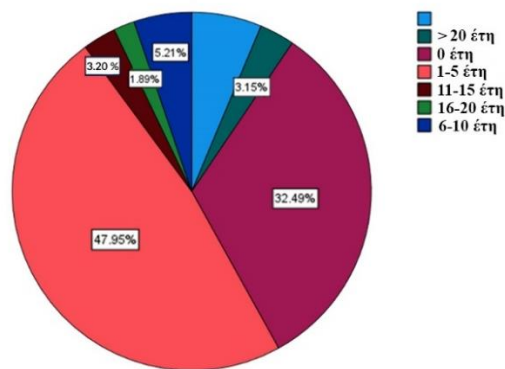
Έτη Εργασιακής Εμπειρίας



Διάγραμμα 10: Έτη Εργασιακής Εμπειρίας

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης για τα έτη εργασίας τους ως συνδιδάσκαλοι. Από τις απαντήσεις προέκυψε πως 305 εκπαιδευτικοί (47,95%) έχουν εργαστεί 1-5 έτη ως συνδιδάσκαλοι, 33 εκπαιδευτικοί (5,21%) έχουν εργαστεί 6-10 έτη ως συνδιδάσκαλοι, 20 (3,2%) για 11-15 χρόνια και 16-20 έτη συνδιδασκαλίας έχουν ως προϋπηρεσία 12 εκπαιδευτικοί (1,89%) του δείγματος. Τέλος, οι 207 (32,49%) δεν έχουν εμπειρία συνδιδασκαλίας (βλ. Διάγραμμα 11).

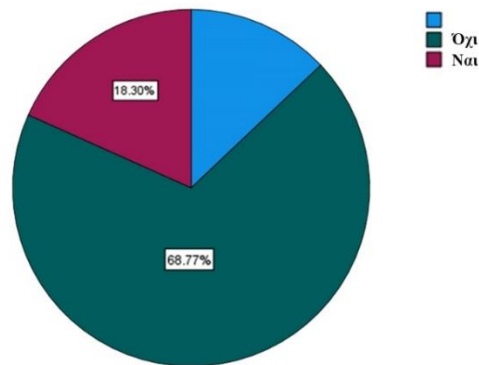
Έτη Συνδιδασκαλίας



Διάγραμμα 11: Έτη συνδιδασκαλίας

Το επόμενο ερώτημα διερευνούσε την διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης σε μία τάξη. Φάνηκε πως η πλειοψηφία των 438 εκπαιδευτικών (68,77%) δήλωσε πως οι ηλικίες μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης διαφέρουν αρκετά χρόνια, ενώ οι 117 εκπαιδευτικοί (18,3%) σημείωσαν πως οι ηλικίες των δύο εκπαιδευτικών της τάξης είναι κοντινές (βλ. Διάγραμμα 12).

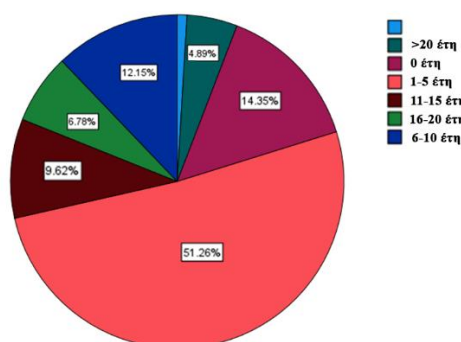
Ο/η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ίδια περίπου ηλικία με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης



Διάγραμμα 12: Η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ίδια περίπου ηλικία με την/τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης

Σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές ή μαθήτριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 91 εκπαιδευτικοί (14,35%) απάντησαν «0 έτη», 327 εκπαιδευτικοί (51,21%) απάντησαν «1-5 έτη», οι 77 εκπαιδευτικοί (12,15%) «6-10 έτη», οι 61 εκπαιδευτικοί (9,62%) «11-15 έτη», οι 43 εκπαιδευτικοί (6,78%) «16-20 έτη» και οι 31 εκπαιδευτικοί (4,89%) «>20 έτη» (βλ. Διάγραμμα 13).

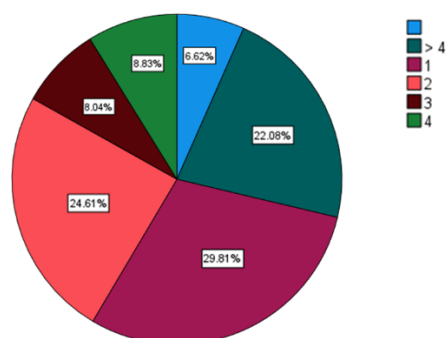
Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες



Διάγραμμα 13: Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ακολουθώς, οι 190 εκπαιδευτικοί (29,81%) δήλωσαν πως υποστηρίζουν ένα παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι 157 εκπαιδευτικοί (24,62%) υποστηρίζουν δύο μαθητές ή μαθήτριες με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι 51 εκπαιδευτικοί (8,04%) τρία παιδιά με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι 56 εκπαιδευτικοί (8,83%) τέσσερα παιδιά, ενώ οι 141 εκπαιδευτικοί (22,08%) δήλωσαν πως υποστηρίζουν περισσότερα από τέσσερα παιδιά (βλ. Διάγραμμα 14).

Αριθμός μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζουν

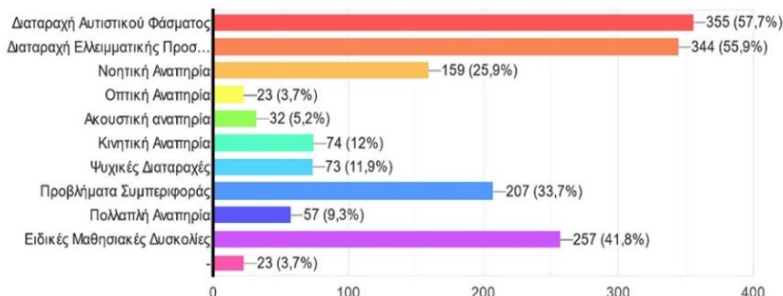


Διάγραμμα 14: Αριθμός μαθητριών/τών με αναπηρία και/η ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τμήμα

Με βάση την παραπάνω ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για το είδος της αναπηρίας των μαθητών που υποστηρίζουν. Οι κατηγορίες με τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, την οποία επέλεξαν 355 εκπαιδευτικοί (57,7%), οι Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, την οποία επέλεξαν 344 εκπαιδευτικοί (55,9%) και ακολουθούν

οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, την οποία επέλεξαν 257 εκπαιδευτικοί (41,8%) (βλ. Διάγραμμα 15).

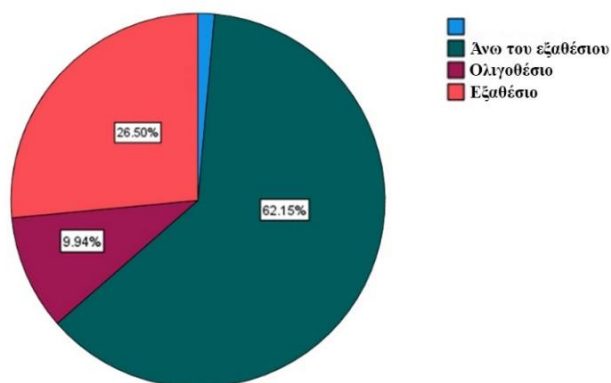
Είδος αναπηρίας μαθητή/τριας/ών/τριών



Διάγραμμα 15: Είδος αναπηρίας μαθητή/τριας/ών/τριών

Αναφορικά με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 396 εκπαιδευτικοί (62,15%), εργάζονται σε σχολείο άνω του εξαθέσιου, σε εξαθέσιο εργάζονται 169 εκπαιδευτικοί (26,5%), ενώ σε ολιγοθέσιο οι 63 εκπαιδευτικοί (9,94%) (βλ. Διάγραμμα 16).

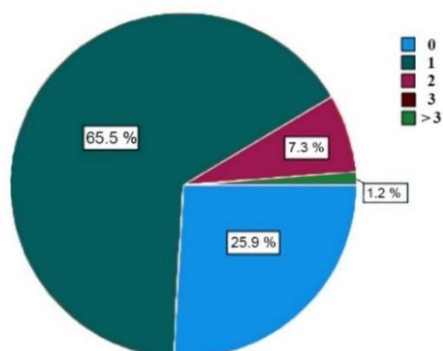
Οργανικότητα σχολικής μονάδας



Διάγραμμα 16: Οργανικότητα σχολικής μονάδας

Κατά κύριο λόγο, όπως φάνηκε από τα δεδομένα, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων υπάρχει μία ή ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο τμήμα (65,5%). Υπάρχουν τάξεις με καμία ή κανέναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (25,9%), μερικά τμήματα με δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (7,3%) και ελάχιστα με πάνω από τρεις (1,2%) (βλ. Διάγραμμα 17).

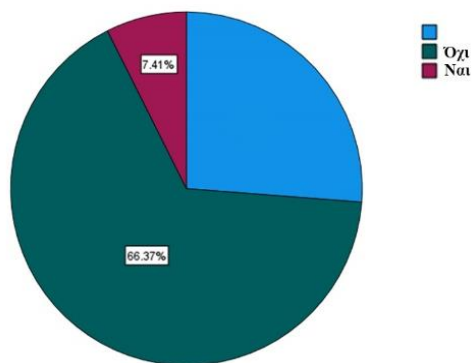
Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στο τμήμα



Διάγραμμα 17: Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στην τάξη

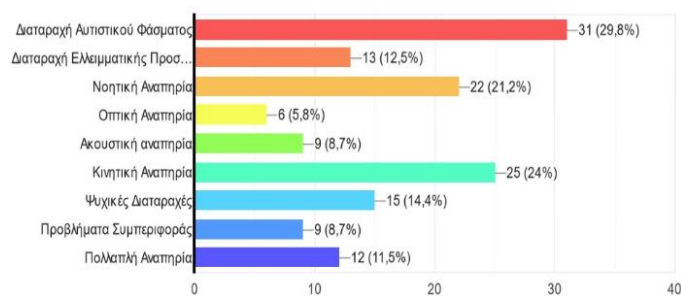
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 423 εκπαιδευτικοί (66,37%), απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση για την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον. Αντιθέτως, 47 εκπαιδευτικοί (7,41%) απάντησαν θετικά. Όσον αφορά το είδος της αναπηρίας του ατόμου στο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, ενώ υπάρχει σχετική ποικιλία μεταξύ των απαντήσεων του δείγματος, οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό (29,8%) (βλ. Διάγραμμα 18, 18α).

Άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον



Διάγραμμα 18: Άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον

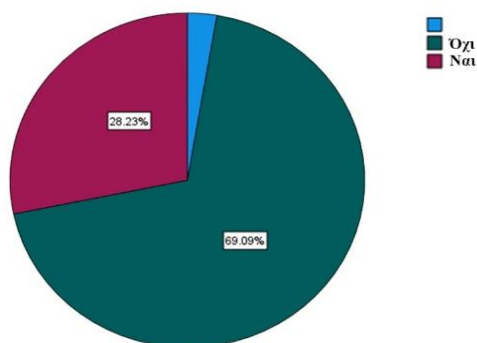
Είδος αναπηρίας



Διάγραμμα 18α: Είδος αναπηρίας

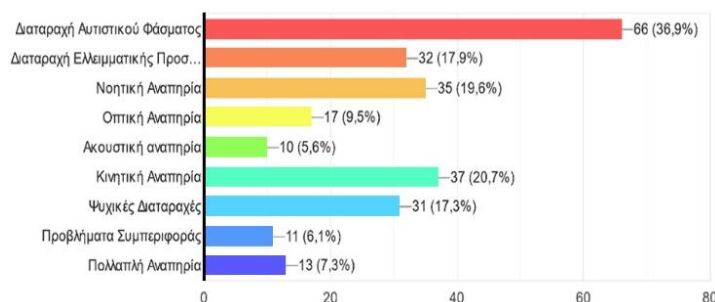
Αντιστοίχως, η ερώτηση τέθηκε και για το φιλικό περιβάλλον, με τους 440 εκπαιδευτικούς (69,09%) να απαντούν αρνητικά και τους 180 εκπαιδευτικούς (28,23%) να απαντούν θετικά. Και σε αυτή την περίπτωση οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό (36,9%) (βλ. Διάγραμμα 19, 19α).

Άτομο με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον



Διάγραμμα 19: Άτομο με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον

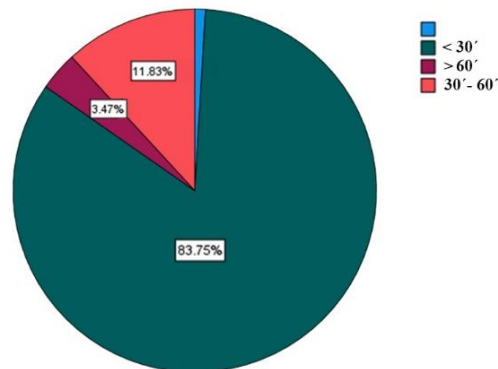
Είδος αναπηρίας



Διάγραμμα 19α: Είδος αναπηρίας

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 533 εκπαιδευτικοί (83,75%) χρειάζονται λιγότερο από 30' να φθάσουν από το σπίτι τους στο σχολείο όπου εργάζονται. Πρόκειται για ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, σε αντίθεση με τους 75 εκπαιδευτικούς (11,83%) που χρειάζονται 30'-60' και τους 22 εκπαιδευτικούς (3,47%) που αφιερώνουν πάνω από μία ώρα για να φθάσουν στο σχολείο εργασίας τους (βλ. Διάγραμμα 20).

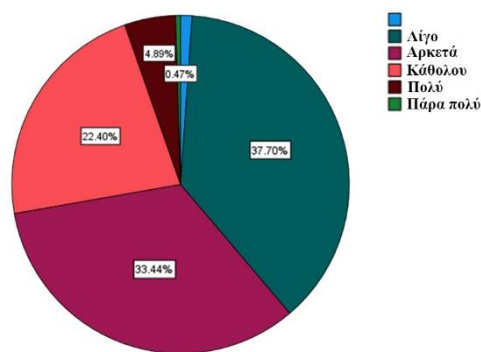
**Χρόνος που απαιτείται για την προσέλευση
στο σχολείο από την κατοικία**



Διάγραμμα 20: Χρόνος που απαιτείται για την προσέλευση στο σχολείο από την κατοικία

Στην ερώτηση σχετικά με την ικανοποίηση σχετικά με το μισθό που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να υπάρχει έντονη διαφοροποίηση μεταξύ του δείγματος, αφού οι 240 εκπαιδευτικοί (37,7%) επέλεξαν «Λίγο», οι 213 εκπαιδευτικοί (33,44%) απάντησαν «Αρκετά» και 143 εκπαιδευτικοί (22,4%) επέλεξαν «Καθόλου». Ακόμη, «Πολύ» ικανοποιημένοι από τον μισθό τους είναι 31 εκπαιδευτικοί (4,89%) του δείγματος και την απάντηση «Πάρα πολύ» επέλεξαν μόνο 3 εκπαιδευτικοί (0,47%) (βλ. Διάγραμμα 21).

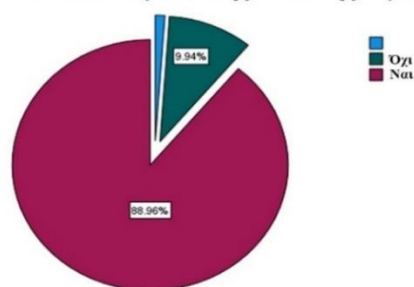
Ικανοποίηση από τον μισθό



Διάγραμμα 21: Ικανοποίηση από τον μισθό

Μόνο 63 εκπαιδευτικοί (9,94%) από το σύνολο του δείγματος δεν φάνηκαν διατεθειμένοι να συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για το αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής, εν αντιθέσει με τους 567 εκπαιδευτικούς (88,96%), οι οποίοι απάντησαν θετικά για τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο (βλ. Διάγραμμα 22).

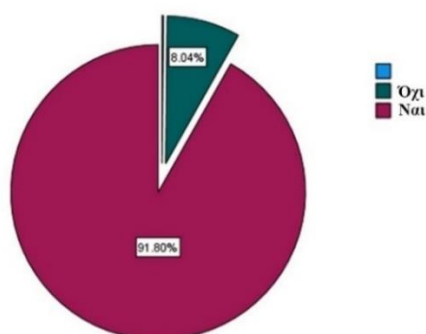
Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο για το αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής



Διάγραμμα 22: Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο για το αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής

Με συντριπτική πλειοψηφία οι 585 εκπαιδευτικοί (91,8%) του συνόλου έχουν κάποιο χόμπι, ενώ 51 εκπαιδευτικοί (8,04%) δεν έχουν χόμπι (βλ. Διάγραμμα 23).

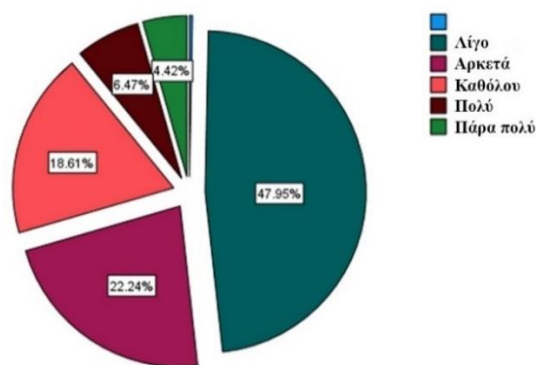
Χόμπι



Διάγραμμα 23: Χόμπι

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ρωτήθηκαν για την συμμετοχή τους σε εθελοντικές δράσεις. Οι 119 εκπαιδευτικοί (18,61%) δεν συμμετέχουν «Καθόλου» σε εθελοντικά δράσεις, 305 (47,95%) δήλωσαν πως συμμετέχουν «Λίγο», 142 εκπαιδευτικοί (22,24%) συμμετέχουν «Αρκετά», 41 εκπαιδευτικοί (6,47%) συμμετέχουν «Πολύ» και 28 (4,42%) «Πάρα πολύ» (βλ. Διάγραμμα 24).

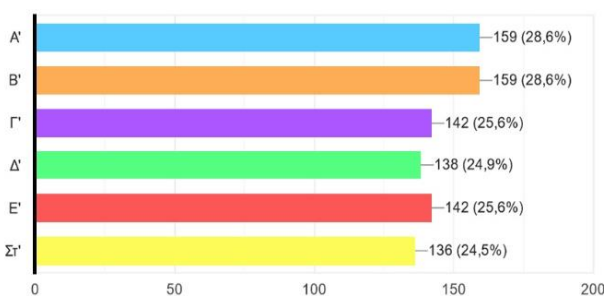
Συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις



Διάγραμμα 24: Συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις

Τέλος, όσον αφορά το τμήμα διδασκαλίας φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μοιράζονται σχεδόν ισόποσα, με την Α' και Β' Δημοτικού να συγκεντρώνουν ένα ελαφρώς μεγαλύτερο ποσοστό των 159 εκπαιδευτικών (28,6%) η κάθε μία (βλ. Διάγραμμα 25).

Τμήμα Διδασκαλίας



Διάγραμμα 25: Τμήμα Διδασκαλίας

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα Έρευνας

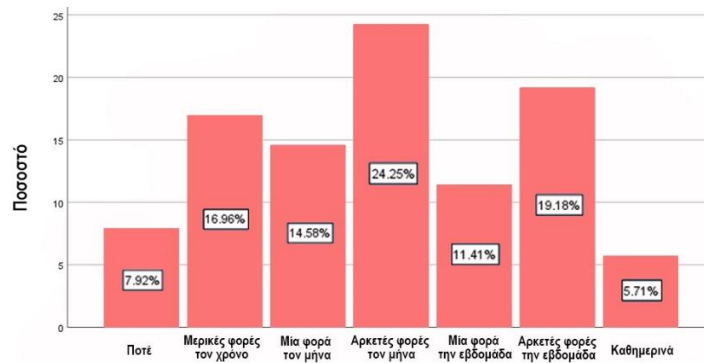
7.1. Περιγραφική Στατιστική

Ακολουθεί περιγραφική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται με βάση τρεις παραμέτρους, την Επαγγελματική Εξουθένωση, τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα και τη Σχέση της/του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής με την/τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.

7.1.1. Επαγγελματική εξουθένωση

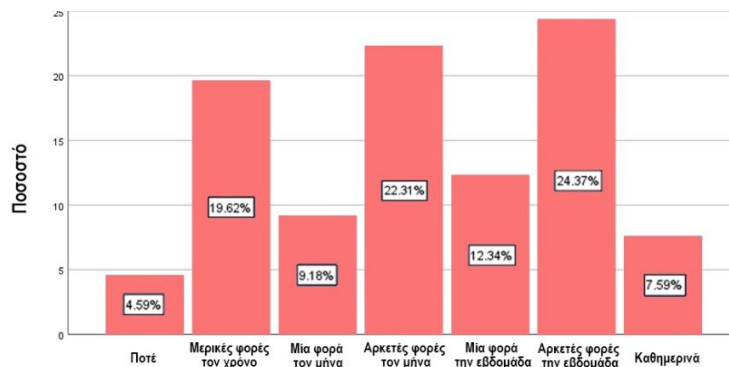
Η παράμετρος της Επαγγελματικής Εξουθένωσης χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες, τη Συναισθηματική Εξάντληση (Διαγράμματα 26, 27, 28, 31, 33, 38, 39, 41, 45), την Αποπροσωποποίηση/Απώλεια ενσυναίσθησης (Διαγράμματα 30, 35, 36, 40, 47) και τη Μειωμένη Προσωπική Απόδοση (Διαγράμματα 29, 32, 34, 37, 42, 43, 44, 46).

Η πρώτη ερώτηση διερευνά τη συχνότητα της συναισθηματικής εξάντλησης των συμμετεχόντων, εκ των οποίων το 24,25% δήλωσε πως αρκετές φορές το μήνα αισθάνεται συναισθηματικά εξαντλημένο από την εργασία του. Μόνο το 7,92% δήλωσε πως δεν έχει αισθανθεί ποτέ εξάντληση από την εργασία του (βλ. Διάγραμμα 26).



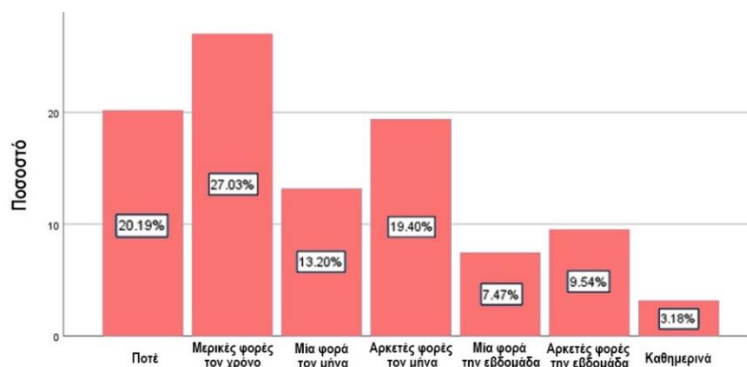
Διάγραμμα 26: Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από την δουλειά μου

Φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αισθάνονται συχνότερα εξαντλημένες/οι στο τέλος της μίας εργάσιμης ημέρας, αφού το 24,37% απάντησε «αρκετές φορές την εβδομάδα», το 22,31% «αρκετές φορές το μήνα», ενώ το ποσοστό που δήλωσε «ποτέ» έπεσε στο 4,59% (βλ. Διάγραμμα 27).



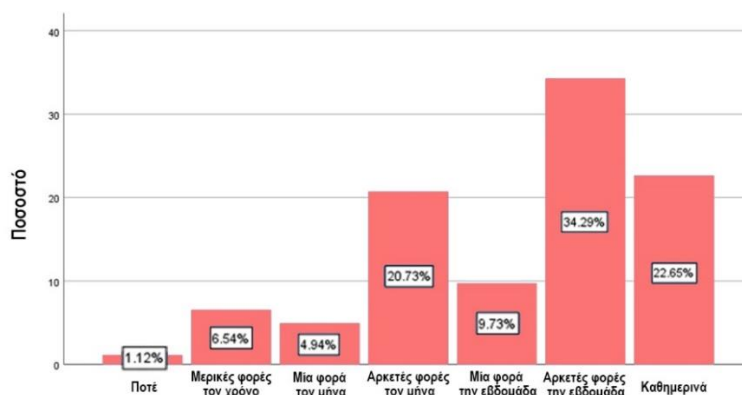
Διάγραμμα 27: Νιώθω εξαντλημένος/η στο τέλος μίας εργάσιμης ημέρας

Το 27,03% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως αισθάνονται εξαντλημένες/οι ήδη από την αρχή της ημέρας «μερικές φορές το χρόνο» και αμέσως ακολουθεί το 20,19% που δεν το αισθάνεται «ποτέ» (βλ. Διάγραμμα 28).



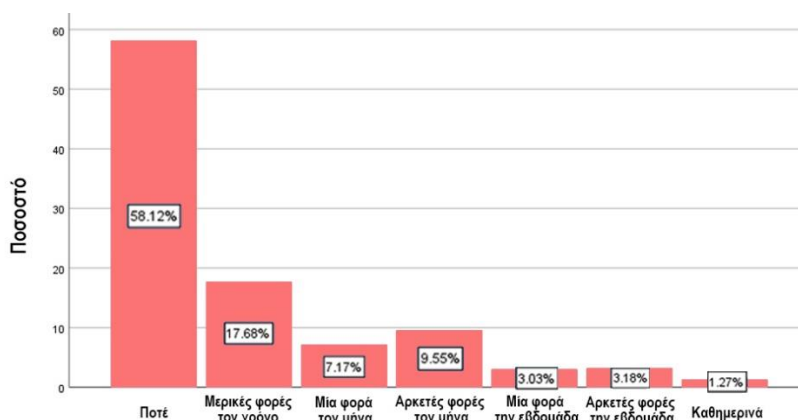
Διάγραμμα 28: Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία μέρα δουλειάς στο σχολείο

Σχετικά με την κατανόηση των ενεργειών συναδέλφων ή προϊσταμένων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (34,29%) δήλωσε πως τις κατανοεί «αρκετές φορές τον μήνα» (βλ. Διάγραμμα 29).



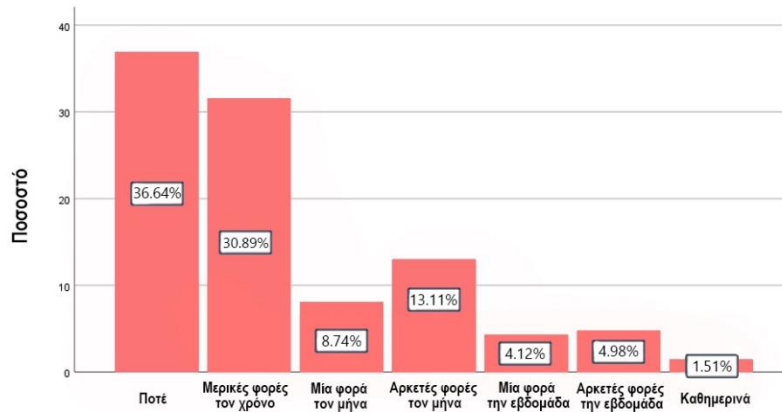
Διάγραμμα 29: Μπορώ να κατανοήσω εύκολα τις ενέργειες των συναδέλφων/προϊσταμένων μου

Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 58,12%, δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ποτέ πως είναι απρόσωπες/οι προς τις/τους συναδέλφους τους (βλ. Διάγραμμα 30).



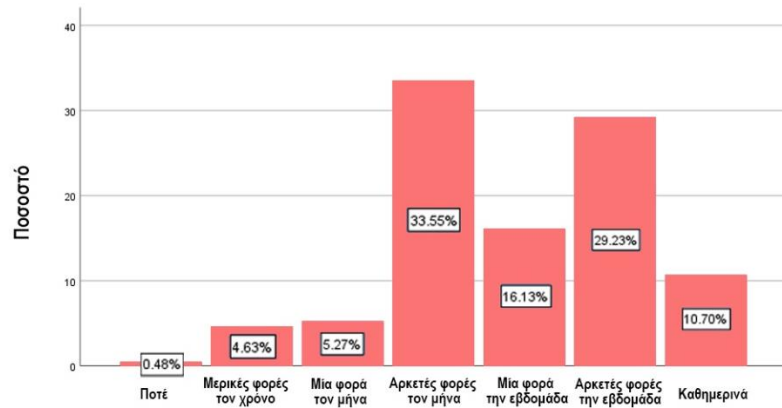
Διάγραμμα 30: Έχω την αίσθηση ότι αντιμετωπίζω κάποιους/ες συναδέλφους απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα

Το 36,64% του δείγματος δήλωσε πως δεν αγχώνεται ποτέ εξαιτίας της επαφής του με ανθρώπους καθόλη τη διάρκεια της ημέρας του στη δουλειά, ενώ το 30,89% αισθάνεται άγχος για αυτό μερικές φορές τον χρόνο (βλ. Διάγραμμα 31).



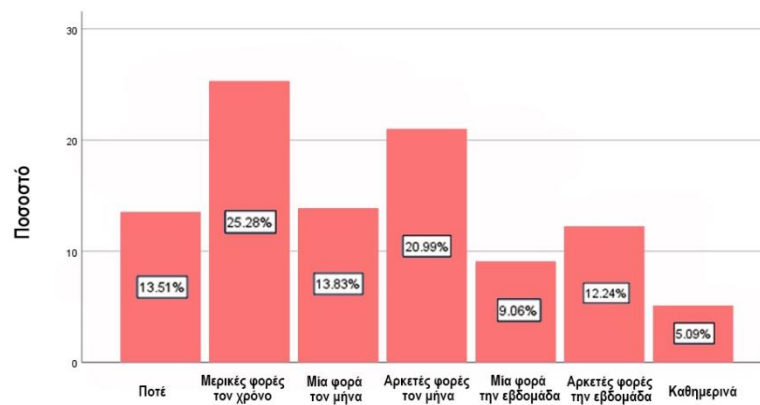
Διάγραμμα 31: Η εργασία με ανθρώπους όλη την ημέρα είναι πολύ αγχωτική για εμένα

Κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα προβλήματα των άλλων, αφού το 33,35% επέλεξε «αρκετές φορές το μήνα» και το 29,23% επέλεξε «αρκετές φορές την εβδομάδα» (βλ. Διάγραμμα 32).



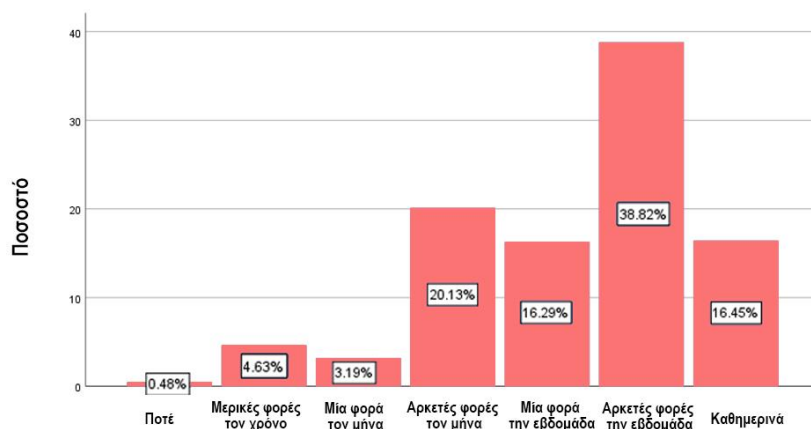
Διάγραμμα 32: Αντιμετωπίζω με επιτυχία τα προβλήματα των άλλων

Ακολούθως, το 5,09% του πληθυσμού αισθάνεται καθημερινά εξουθενωμένο εξαιτίας της εργασίας του, μολοντί το 13,51% δεν έχει αισθανθεί ποτέ έτσι (βλ. Διάγραμμα 33).



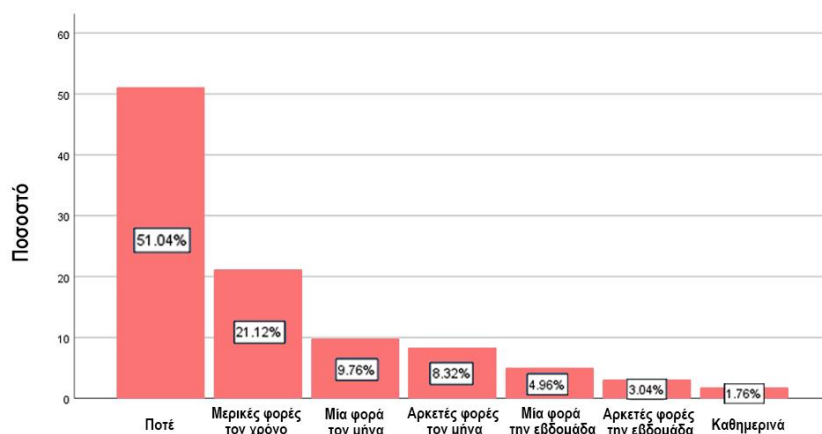
Διάγραμμα 33: Νιώθω εξουθενωμένος/η λόγω της εργασίας μου

Το 38,82% και το 16,45% δήλωσαν ότι αισθάνονται πως επηρεάζουν θετικά τους άλλους ανθρώπους με την δουλειά τους, αρκετές φορές την εβδομάδα και καθημερινά, αντίστοιχα (βλ. Διάγραμμα 34).



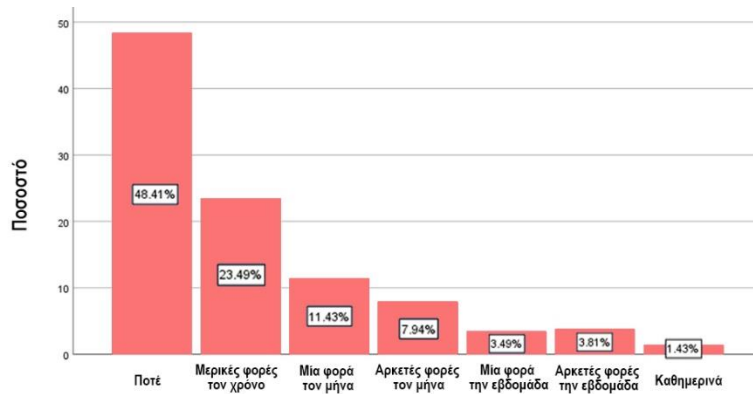
Διάγραμμα 34: Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τους άλλους ανθρώπους μέσω της εργασίας μου

Οι μισές/οί και παραπάνω εκπαιδευτικοί της μελέτης, με ποσοστό 51,04%, επέλεξαν «ποτέ» στην ερώτηση για πιθανή σκληρή αντιμετώπιση προς τους ανθρώπους, εξαιτίας της εργασίας τους (βλ. Διάγραμμα 35).



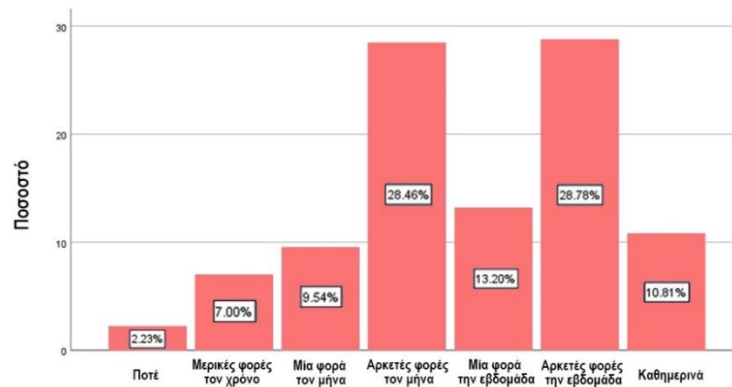
Διάγραμμα 35: Από τότε που ξεκίνησα να κάνω αυτή τη δουλειά, έχω γίνει πιο σκληρός/ή με τους ανθρώπους

Κατά παρόμοιο τρόπο κυμάνθηκαν και τα ποσοστά στην επόμενη ερώτηση «Φοβάμαι ότι η δουλειά μου συναισθηματικά με σκληραίνει», όπου το 48,41% επέλεξε «ποτέ» και το 23,49% «μερικές φορές τον χρόνο» (βλ. Διάγραμμα 36).



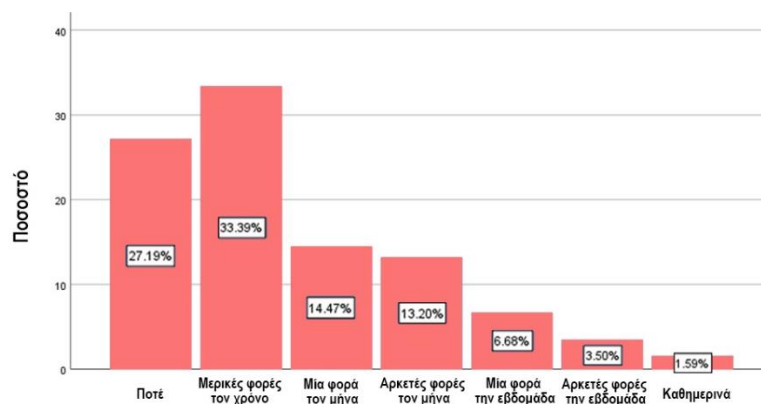
Διάγραμμα 36: Φοβάμαι ότι η δουλειά μου συναισθηματικά με σκληραίνει

Τα μεγαλύτερα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αισθάνονται γεμάτες/οι ενέργεια συγκεντρώθηκαν στις απαντήσεις «αρκετές φορές τον μήνα» (28,46%) και «αρκετές φορές την εβδομάδα» (28,78%) (βλ. Διάγραμμα 37).



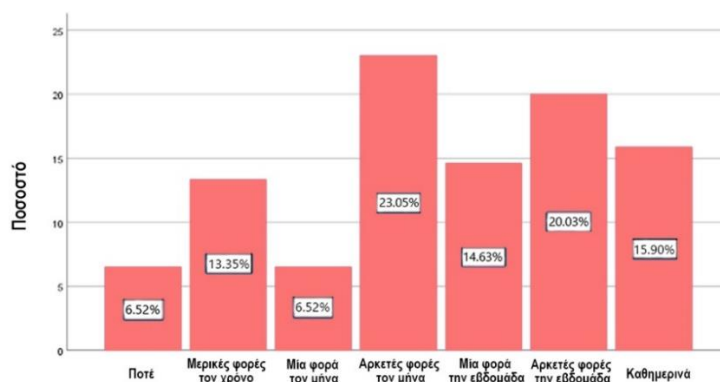
Διάγραμμα 37: Νιώθω γεμάτος/η ενέργεια

Ακόμη, το 33,39% των εκπαιδευτικών αισθάνονται απογοητευμένες/οι από την εργασία τους μερικές φορές τον χρόνο, σε αντίθεση με το 1,59% που αισθάνεται επαγγελματικά απογοητευμένο καθημερινώς (βλ. Διάγραμμα 38).



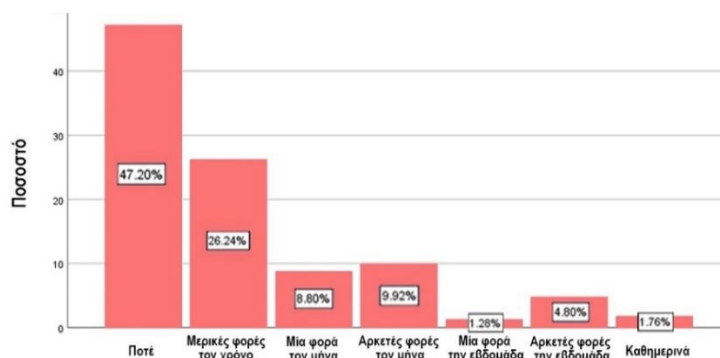
Διάγραμμα 38: Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου

Το 15,9% των συμμετεχόντων αισθάνεται καθημερινά πως εργάζεται πολύ σκληρά και το 20,03% έχει αυτή την αίσθηση αρκετές φορές την εβδομάδα (βλ. Διάγραμμα 39).



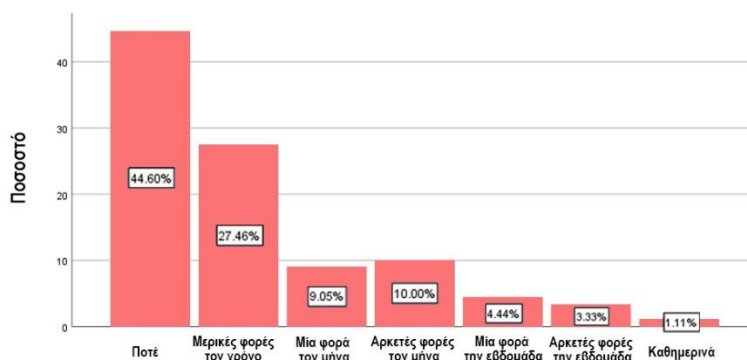
Διάγραμμα 39: Έχω την αίσθηση ότι δουλεύω πολύ σκληρά

Η πλειοψηφία του δείγματος, το 47,2%, ενδιαφέρεται πραγματικά για τις/τους συναδέλφους του (βλ. Διάγραμμα 40).



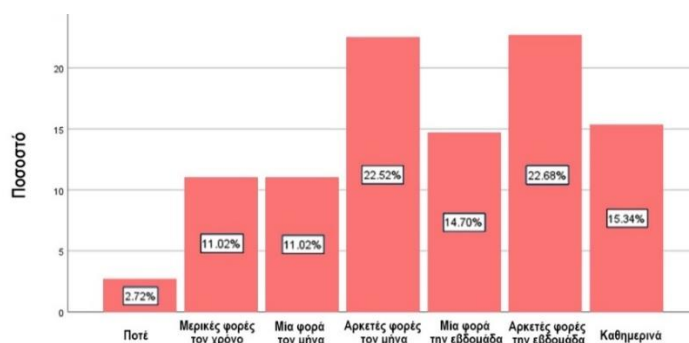
Διάγραμμα 40: Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει με πολλούς/ές από τις/τους συναδέλφους μου

Μόνο το 1,11% αισθάνεται αγχωμένο εξαιτίας της καθημερινής επαφής με ανθρώπους στην δουλειά, ενώ το 44,6% δεν το αισθάνεται ποτέ (βλ. Διάγραμμα 41)



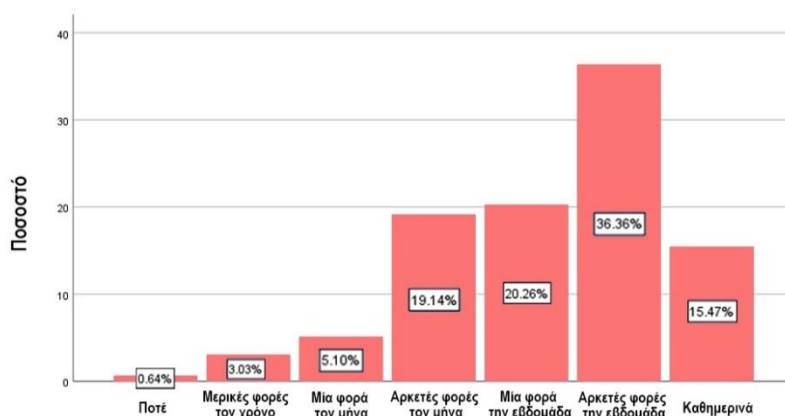
Διάγραμμα 41: Η άμεση επαφή με ανθρώπους στη δουλειά είναι πολύ αγχωτική για μένα

Σχετικά με την δημιουργία χαλαρής εργασιακής ατμόσφαιρας, το 15,34% επέλεξε «καθημερινά» και το 22,68% «αρκετές φορές την εβδομάδα» (βλ. Διάγραμμα 42).



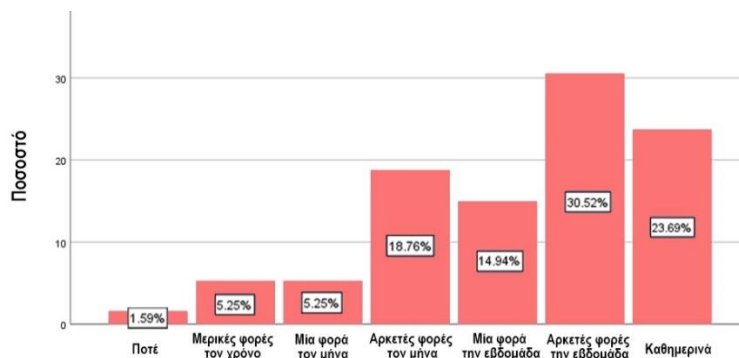
Διάγραμμα 42: Θεωρώ ότι είναι εύκολο να δημιουργήσω μία χαλαρή ατμόσφαιρα στο εργασιακό μου περιβάλλον

Περίπου το ένα τρίτο του πληθυσμού δήλωσε πως αισθάνεται πως πετυχαίνει ικανοποιητικούς στόχους στην δουλειά του αρκετές φορές την εβδομάδα (36,36%) (βλ. Διάγραμμα 43).



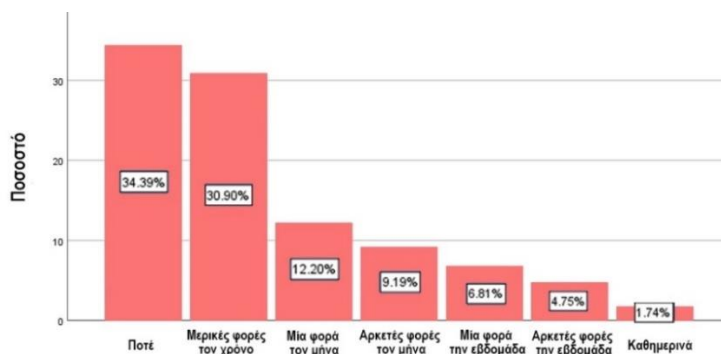
Διάγραμμα 43: Έχω πετύχει πολλούς ικανοποιητικούς στόχους στη δουλειά μου

Το 23,69% αισθάνεται «καθημερινά» ενθουσιασμό σε περιπτώσεις στενής συνεργασίας με κάποια ή κάποιον συνάδελφο και το 30,52% «αρκετές φορές την εβδομάδα» (βλ. Διάγραμμα 44).



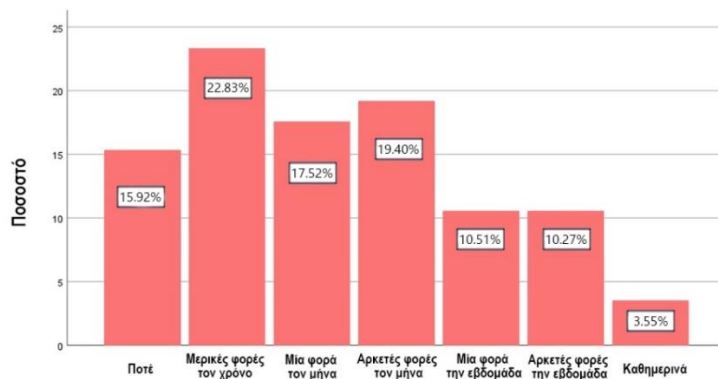
Διάγραμμα 44: Αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η όταν συνεργάζομαι στενά με τις/τους συναδέλφους μου

Πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος (1,74%) επέλεξε «καθημερινά» στην ερώτηση για τον αν αισθάνεται πως οι δυνάμεις του στερεύουν, σε αντίθεση με το 34,39% που δεν έχει αισθανθεί «ποτέ» έτσι (βλ. Διάγραμμα 45).



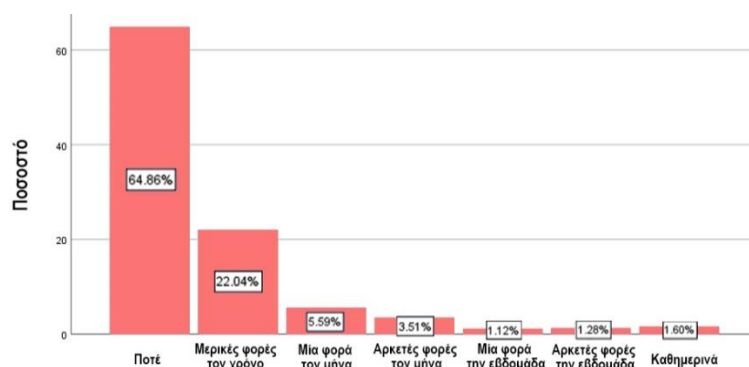
Διάγραμμα 45: Έχω την αίσθηση ότι είμαι στο τέλος των δυνάμεων μου

Στην εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων εν ώρα εργασίας, το 22,83% των εκπαιδευτικών δήλωσε «μερικές φορές τον χρόνο», ωστόσο το 10,27% και το 3,55% επέλεξαν «αρκετές φορές την εβδομάδα» και «καθημερινά», αντίστοιχα (βλ. Διάγραμμα 46).



Διάγραμμα 46: Στη δουλειά μου είμαι πολύ χαλαρός/ή όταν αντιμετωπίζω συναισθηματικά προβλήματα

Η συντριπτική πλειοψηφία του 64,86% δήλωσε πως δεν αισθάνεται ποτέ πως οι συνάδελφοι του το κατηγορούν για δικά τους προβλήματα (βλ. Διάγραμμα 47).

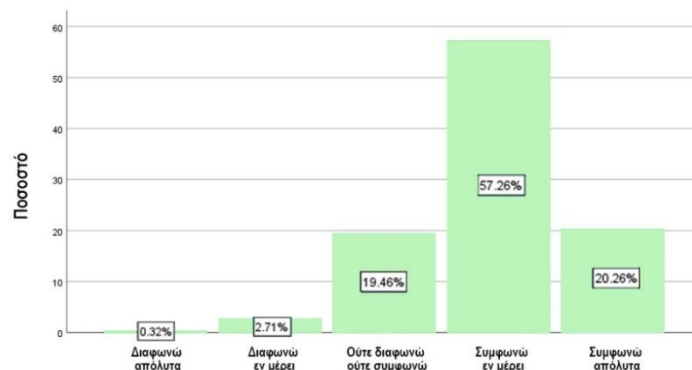


Διάγραμμα 47: Έχω την αίσθηση ότι οι συνάδελφοί μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους

7.1.2. Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

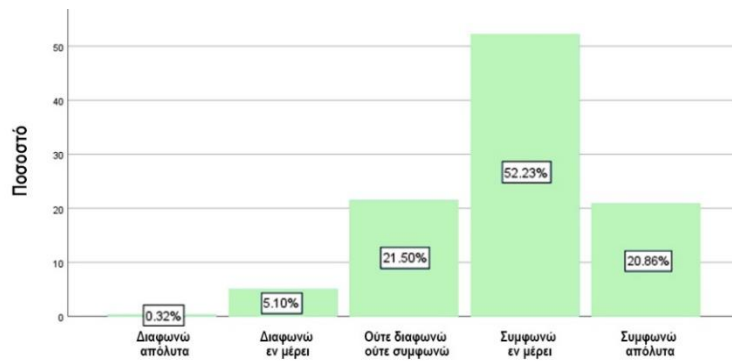
Η παράμετρος της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες, την Αποτελεσματικότητα δέσμευσης των μαθητριών/τών (Διαγράμματα 48, 49, 51, 53, 56, 59, 61, 69), την Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στρατηγικών (Διαγράμματα 54, 57, 58, 64, 65, 67, 70, 71) και την Αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης (Διαγράμματα 50, 52, 55, 60, 62, 63, 66, 68).

Η πρώτη ερώτηση αυτής της παραμέτρου αναφέρεται στην ικανότητα κινητοποίησης από μεριάς των εκπαιδευτικών ακόμα και των πιο «δύσκολων» μαθητριών και μαθητών. Το 57,26% επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 20,26% επέλεξε «Συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 48).



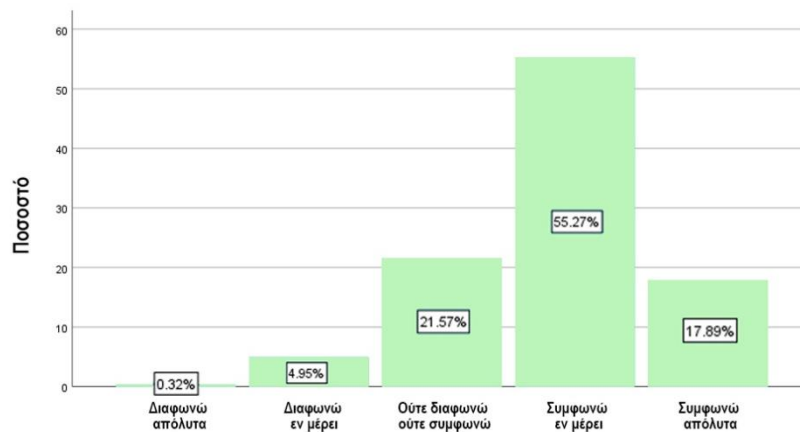
Διάγραμμα 48: Να κινητοποιήσετε και τις/τους πιο «δύσκολες/ους» μαθήτριες/τές σας

Το ίδιο συνέβη και στην επόμενη ερώτηση, όπου το 52,23% συμφωνεί εν μέρει με την δήλωση σχετικά με την κινητοποίηση όλων των μαθητριών/τών να αποκτήσουν κριτική σκέψη, ενώ το 20,86% συμφωνεί απόλυτα (βλ. Διάγραμμα 49).



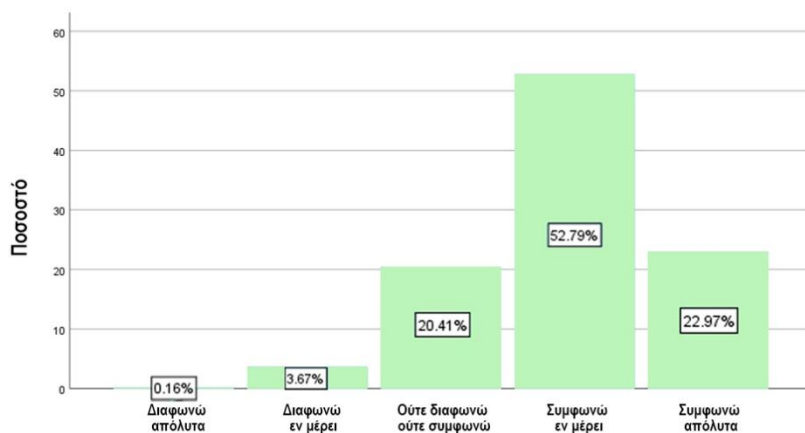
Διάγραμμα 49: Να βοηθήσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας να αποκτήσουν κριτική σκέψη

Τα ποσοστά εξακολουθούν να κυμαίνονται με τον ίδιο τρόπο, αφού στην δήλωση για έλεγχο της διαταρακτικής συμπεριφοράς στη τάξη, το 55,27% και το 17,89% του δείγματος αντίστοιχα, επέλεξαν «Συμφωνώ εν μέρει» και «Συμφωνώ απόλυτα» αντίστοιχα (βλ. Διάγραμμα 50).



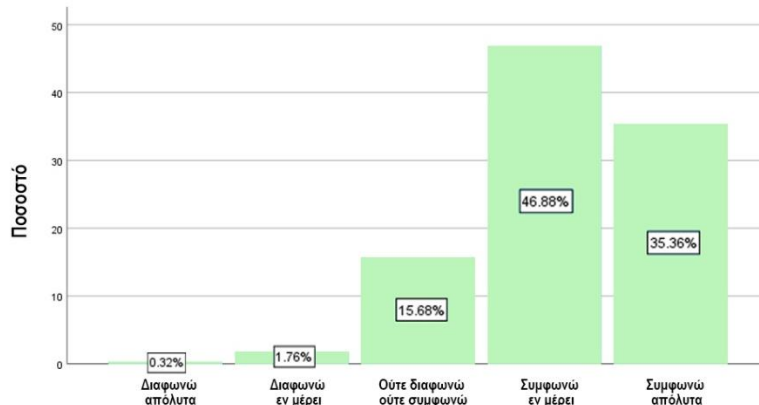
Διάγραμμα 50: Να ελέγξετε την διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (52,79% «συμφωνώ εν μέρει» και 22,97% «συμφωνώ απόλυτα») δήλωσε πως έχει την ικανότητα να παρακινήσει ακόμα και τις μαθήτριες και τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλό ενδιαφέρον για το σχολείο (βλ. Διάγραμμα 51).



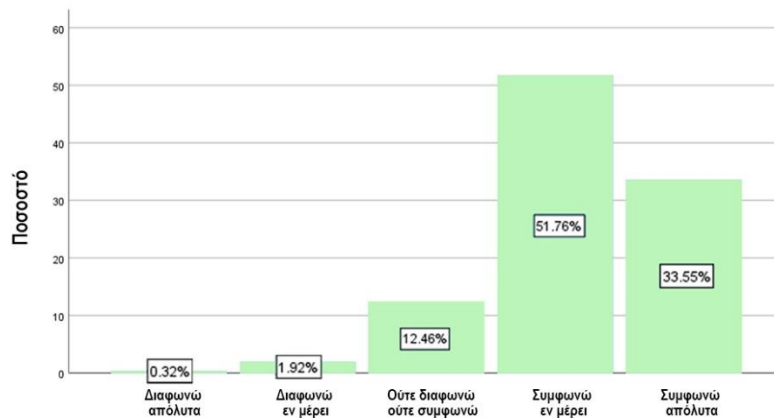
Διάγραμμα 51: Να παρακινήσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας που ενδεχομένως δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το σχολείο

Ακόμη, μόνο το 2% του δείγματος δεν πιστεύει πως μπορεί να καταστήσει σαφείς τις προσδοκίες του σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητριών/τών, σε αντίθεση με το 46,88% που επέλεξε «συμφωνώ εν μέρει» και το 35,36% που επέλεξε «συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 52).



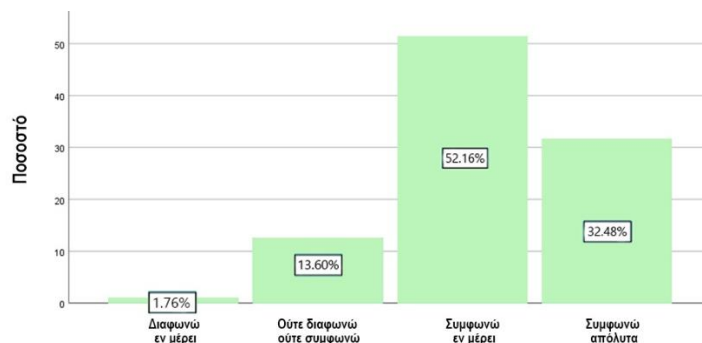
Διάγραμμα 52: Να καταστήσετε σαφείς τις προσδοκίες σας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητριών/τών σας

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός σχολείου. Συγκεκριμένα, το 51,76% συμφώνησε εν μέρει με την παρούσα δήλωση και το 33,55% συμφώνησε απόλυτα (βλ. Διάγραμμα 53).



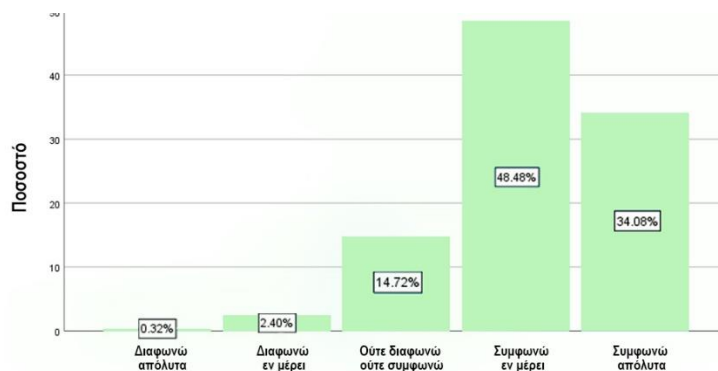
Διάγραμμα 53: Να κάνετε τις/τους μαθήτριες/τές να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου

Ως προς την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε δύσκολες ερωτήσεις που δέχονται από τις/τους μαθήτριες/τές, το 52,16% μπορεί να ανταποκριθεί με σχετική σιγουριά σε αυτές και το 32,48% με απόλυτη σιγουριά. Επίσης, παρατηρείται πως καμία και κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 54).



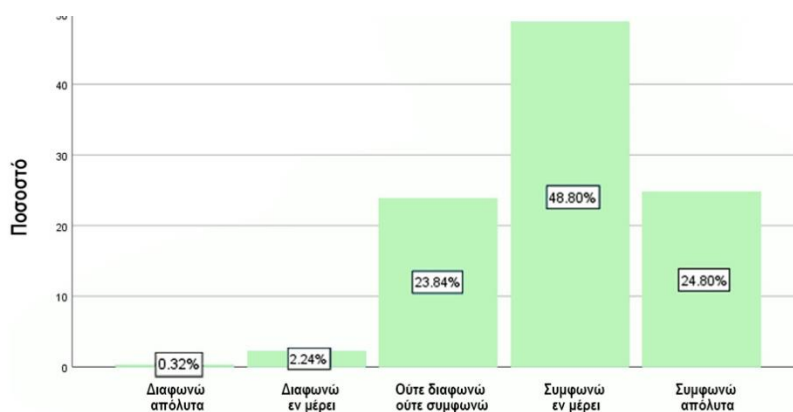
Διάγραμμα 54: Να ανταποκριθείτε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητριών/τών σας

Η πλειοψηφία εξακολουθεί να συγκεντρώνεται στις απαντήσεις «Συμφωνώ εν μέρει» (48,48%) και «Συμφωνώ απόλυτα» (34,08%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,4%) επέλεξε «Διαφωνώ εν μέρει», σχετικά με την καθιέρωση ρουτίνας για την διατήρηση της ομαλής ροής των δραστηριοτήτων (βλ. Διάγραμμα 55).



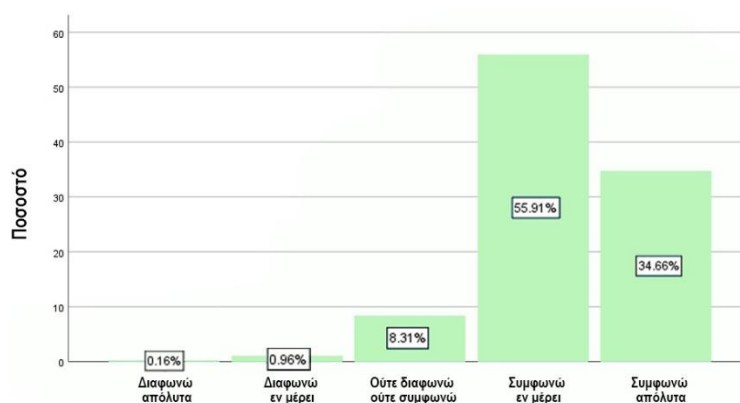
Διάγραμμα 55: Να καθιερώσετε ρουτίνες για να κρατάτε τις δραστηριότητες σε ομαλή ροή

Ακολούθως, το 48,8% των εκπαιδευτικών της έρευνας φάνηκε να νιώθει πως μπορεί να βοηθήσει τις/τους μαθήτριες/τές να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης και το 24,8% είναι σίγουρο για αυτό (βλ. Διάγραμμα 56).



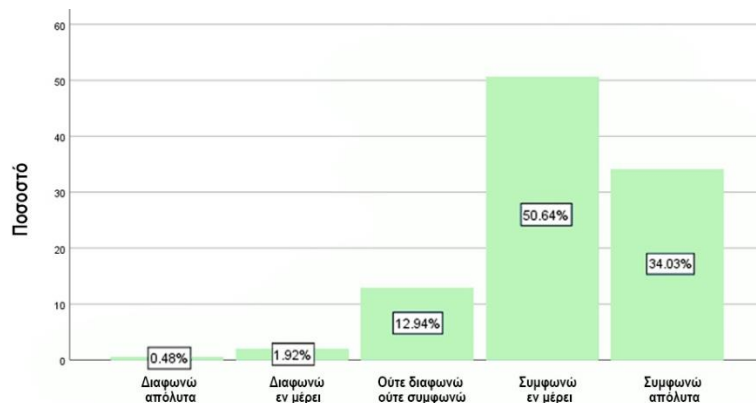
Διάγραμμα 56: Να βοηθήσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε πως μπορεί να εκτιμήσει αν οι μαθήτριες και οι μαθητές κατανοούν όσα έχουν διδαχθεί, αφού το 55,91% επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 34,66% επέλεξε «Συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 57).



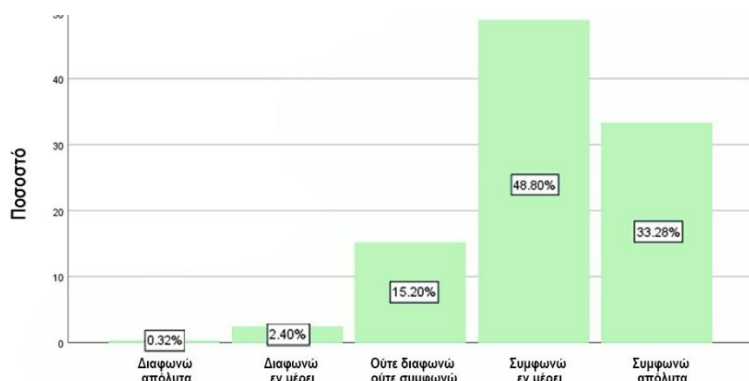
Διάγραμμα 57: Να εκτιμήσετε αν οι μαθήτριες/τές σας κατανοούν αυτά που έχετε διδάξει

Όσον αφορά την ικανότητα σχεδιασμού εύστοχων ερωτήσεων από μεριάς των εκπαιδευτικών προς τις/τους μαθήτριες/ές, το 50,64% δήλωσε «Συμφωνώ εν μέρει», ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό, το 0,48% διαφώνησε καθέτως (βλ. Διάγραμμα 58).



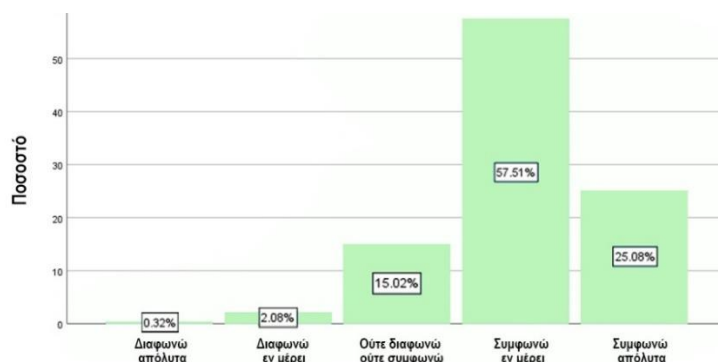
Διάγραμμα 58: Να σχεδιάσετε εύστοχες ερωτήσεις για τις/τους μαθήτριες/τές σας

Το 48,8% και το 33,28% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν πως μπορούν εν μέρει και απόλυτα, αντίστοιχα, να ενισχύσουν την δημιουργικότητα των μαθητριών/τών τους (βλ. Διάγραμμα 59).



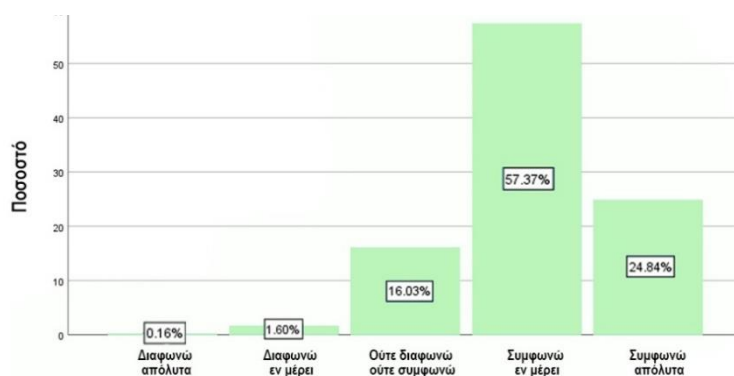
Διάγραμμα 59: Να ενισχύσετε την δημιουργικότητα των μαθητριών/τών σας

Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος αυτοπροσδιορίστηκε ως ικανή να πείσει τις/τους μαθήτριες/τές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, αφού το 25,08% των συμμετεχόντων επέλεξε «Συμφωνώ απόλυτα» και το 57,51% επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» (βλ. Διάγραμμα 60).



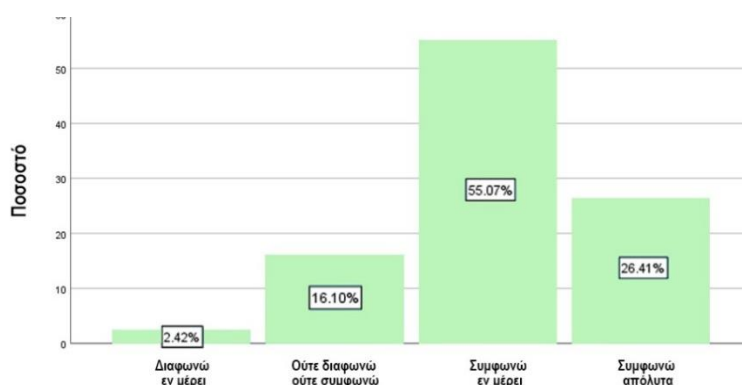
Διάγραμμα 60: Να πείσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (57,37%) πιστεύουν πως μπορούν εν μέρει να βελτιώσουν τον βαθμό κατανόησης μίας/ενός μαθήτριας/τή που αποτυγχάνει και ένα μικρότερο ποσοστό (24,84%) πιστεύει πως μπορεί να το καταφέρει απόλυτα (βλ. Διάγραμμα 61).



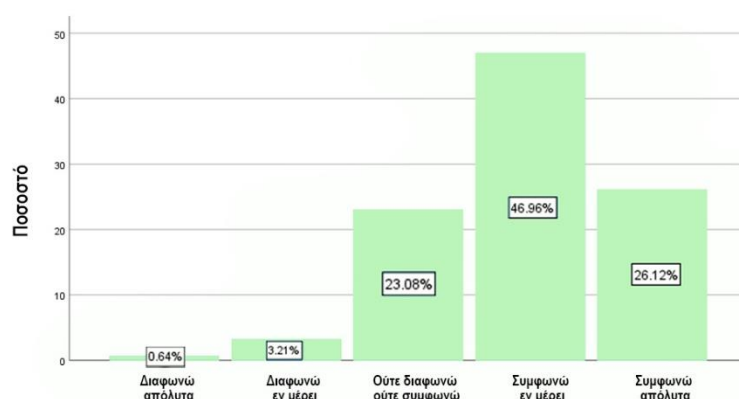
Διάγραμμα 61: Να βελτιώσετε τον βαθμό κατανόησης μίας/ενός μαθήτριας/ή σας που αποτυγχάνει

Μηδενικό είναι το ποσοστό που διαφωνεί απόλυτα με την δήλωση ότι μπορεί να ηρεμήσει μία/έναν μαθήτρια/τή σας που κάνει φασαρία ή έχει διαταρακτική συμπεριφορά, ενώ το 55,07% των εκπαιδευτικών συμφωνεί εν μέρει και το 26,41% συμφωνεί απόλυτα (βλ. Διάγραμμα 62).



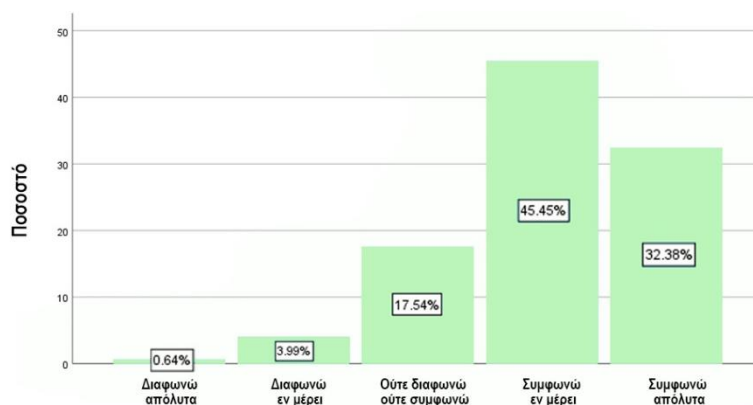
Διάγραμμα 62: Να ηρεμήσετε έναν/μία μαθητή/τρια σας που κάνει φασαρία ή έχει διαταρακτική συμπεριφορά

Όσον αφορά την επιλογή μοντέλων διαχείρισης της τάξης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητριών/τών, το 46,96% επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 26,12% «Συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 63).



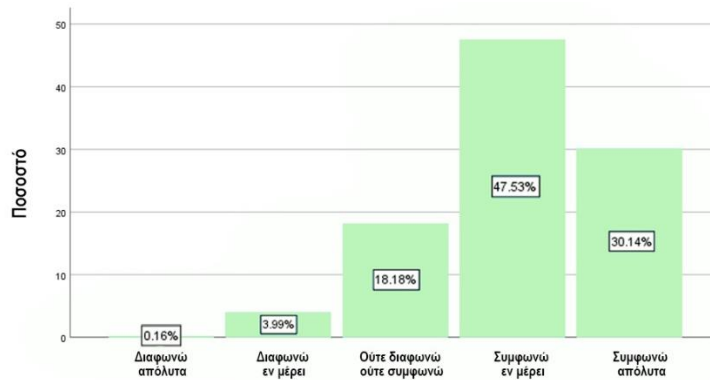
Διάγραμμα 63: Να εφαρμόζετε μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριων σας

Στη συνέχεια, το 45,45% και το 32,36% του δείγματος υποστήριξαν πως μπορούν να προσαρμόσουν την διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητριών και μαθητών, επιλέγοντας «Συμφωνώ εν μέρει» και Συμφωνώ απόλυτα», αντίστοιχα (βλ. Διάγραμμα 64).



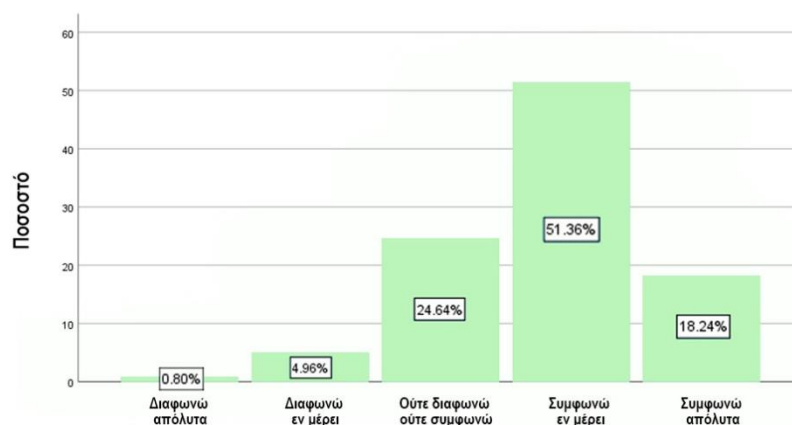
Διάγραμμα 64: Να προσαρμόσετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με το επίπεδο κάθε μαθήτριας/ή σας ξεχωριστά

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δήλωσε πως είναι ικανό να χρησιμοποιήσει διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το 47,53% επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 30,14% επέλεξε «Συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 65).



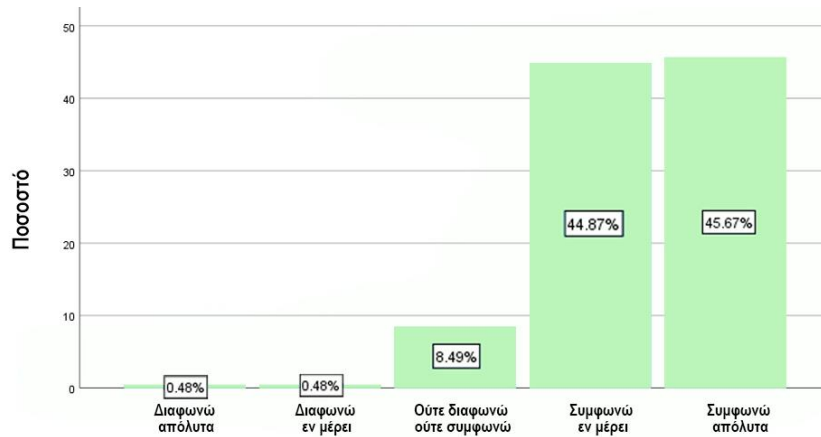
Διάγραμμα 65: Να χρησιμοποιήσετε διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης

Και πάλι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συσσωρεύτηκε στις απαντήσεις «Συμφωνώ εν μέρει» (51,36%) και «Συμφωνώ απόλυτα (18,24%» αναφορικά με την ικανότητα απαλλαγής διαταρακτικών συμπεριφορών κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ακόμη, παρατηρείται μία αύξηση του ποσοστού στην απάντηση «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» (24,64%) (βλ. Διάγραμμα 66).



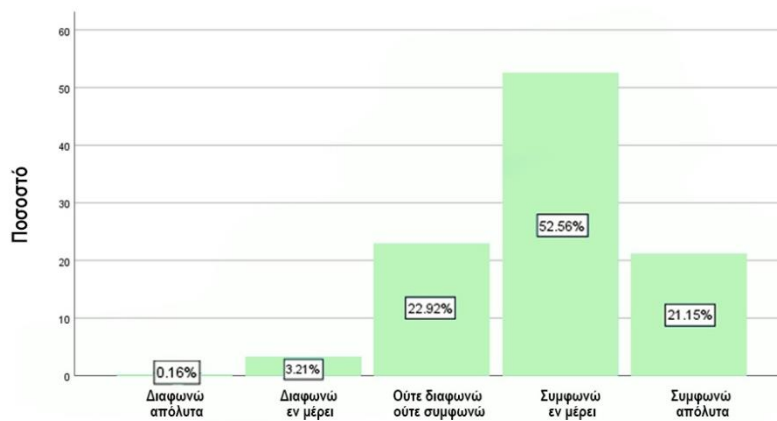
Διάγραμμα 66: Να εμποδίσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας με διαταρακτική συμπεριφορά να διαταράξουν το μάθημα

Στην επόμενη ερώτηση, η οποία διερευνά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρέχουν εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους/στις μαθήτριες/τές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες, το 44,87% δήλωσε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 45,67% «Συμφωνώ απόλυτα», συγκεντρώνοντας σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων (βλ. Διάγραμμα 67).



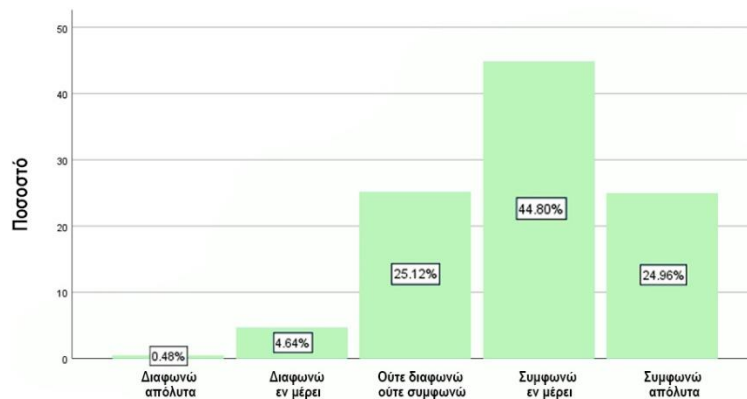
Διάγραμμα 67: Να δώσετε εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους/στις μαθήτριες/τές σας που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες

Το 52,56% φάνηκε να αισθάνεται ικανό να ελέγξει τις διαταρακτικές συμπεριφορές στην τάξη, σε αντίθεση με το 3,21% που φάνηκε εν μέρει αβέβαιο (βλ. Διάγραμμα 68).



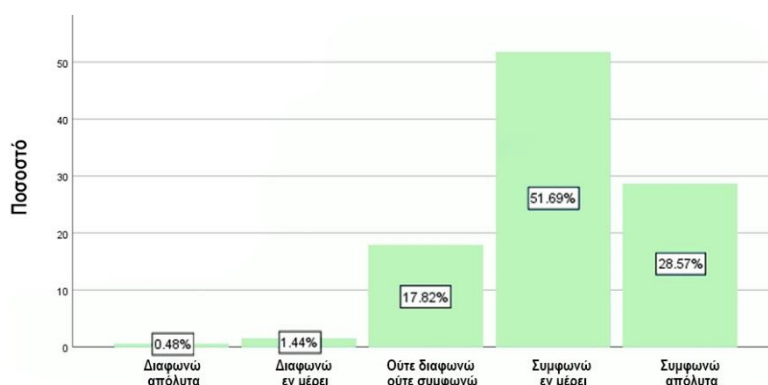
Διάγραμμα 68: Να ελέγξετε τη διαταρακτική συμπεριφορά μαθητριών/τών σας (υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητριών/τών κλπ)

Ως προς την διευκόλυνση των οικογενειών με γνώμονα την υποστήριξη των παιδιών τους για τις σχολικές απαιτήσεις, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μοιράστηκαν στις θετικές απαντήσεις κυρίως. Αναλυτικότερα, το 44,8% του δείγματος επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 24,96% «Συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 69).



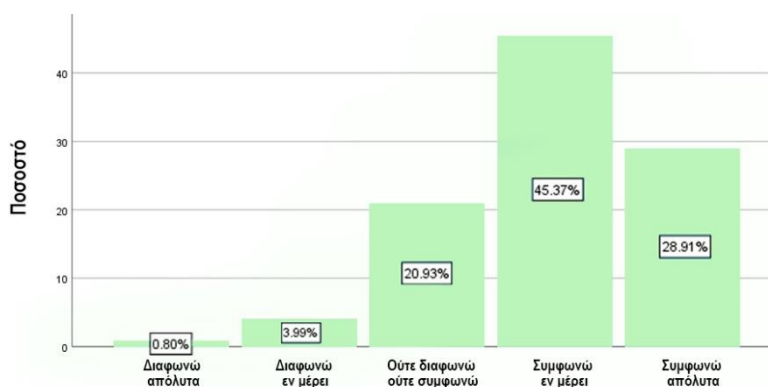
Διάγραμμα 69: Να διευκολύνετε τις οικογένειες προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου

Παρομοίως, αναφορικά με την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, το 51,89% δήλωσε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 28,57% «Συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 70).



Διάγραμμα 70: Να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας

Τέλος, μόνο το 3,99% του δείγματος φάνηκε να μην είναι σίγουρο για την χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων για ιδιαίτερα ικανές/ούς μαθήτριες/τές, ενώ το 45,37% και το 28,91% δήλωσαν πως μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό εν μέρει και απόλυτα, αντίστοιχα (βλ. Διάγραμμα 71).

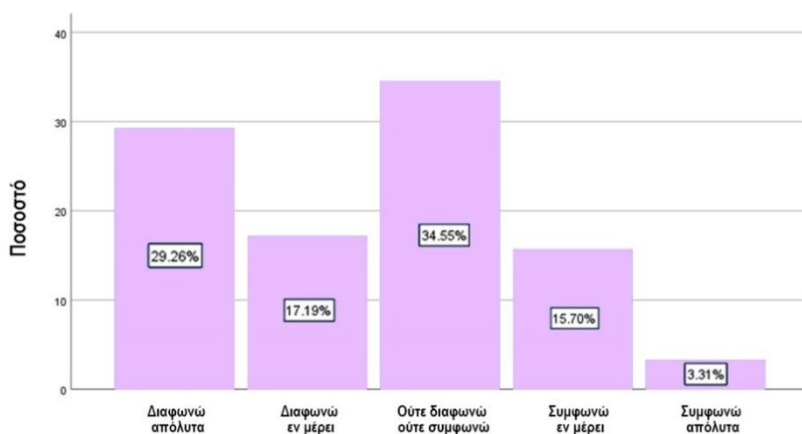


Διάγραμμα 71: Να παρέχετε κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανές/ούς μαθήτριες/τές

7.1.3. Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

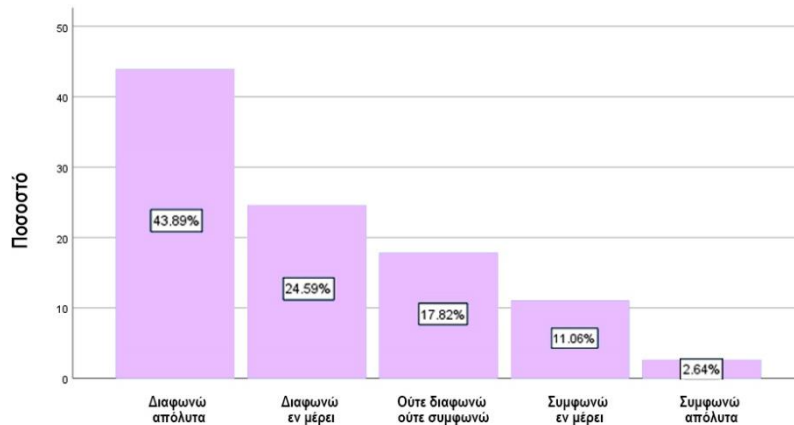
Η παράμετρος της Σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης αποτελείται από τις ερωτήσεις 72 έως 97. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης και τη συνεργασία του με την/τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής, όπως θέση εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης μέσα στην τάξη, δράση δύο εκπαιδευτικών ως ισότιμοι εταίροι (Διαγράμματα 72-97).

Η πρώτη ερώτηση αυτής της παραμέτρου αναφέρεται στην περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης υποστηρίζοντας πως η επικρατέστερη γνώμη θα πρέπει να είναι αυτή της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Το 34,55% του συνόλου των εκπαιδευτικών στάθηκε ουδέτερο επιλέγοντας «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», ενώ το 29,26% διαφώνησε απόλυτα (βλ. Διάγραμμα 72).



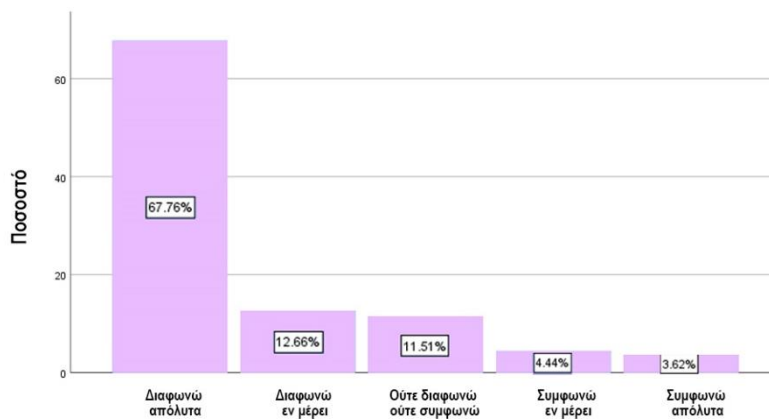
Διάγραμμα 72: Σε περίπτωση διαφωνίας θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής

Αναφορικά με τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και αν θα πρέπει να καθορίζεται από την/τον εκπαιδευτικό γενικής, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία του δείγματος, το 43,89%, απάντησε αρνητικά επιλέγοντας «Διαφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 73).



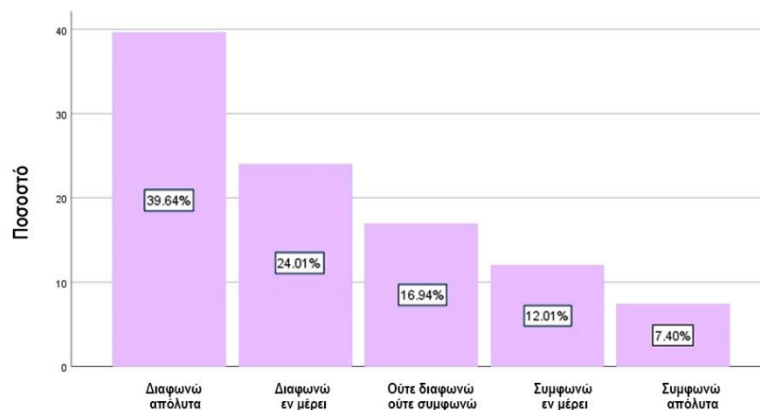
Διάγραμμα 73: Η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να καθορίζει τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (67,76%) διαφώνησε απόλυτα με την δήλωση για την είσοδο της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στη τάξη μόνο με την σύμφωνη γνώμη της/του εκπαιδευτικού γενικής. Μόνο το 3,62% συμφώνησε απόλυτα στην παραπάνω δήλωση (βλ. Διάγραμμα 74).



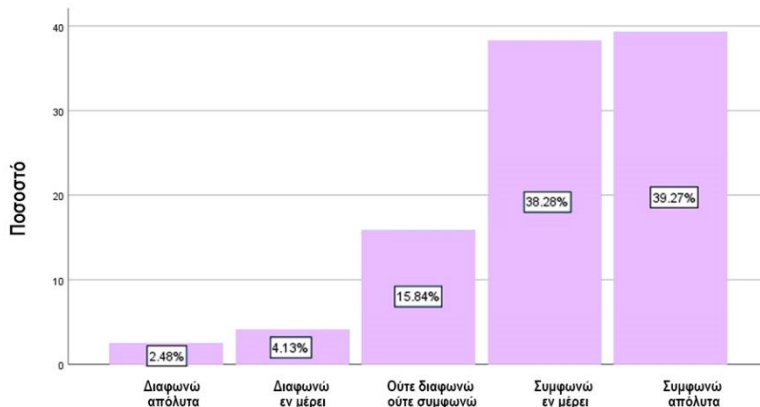
Διάγραμμα 74: Η/ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να μπει στην τάξη μόνο εφόσον ερωτηθεί και συμφωνήσει η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής

Το 39,64% των εκπαιδευτικών διαφώνησε απόλυτα, όταν ρωτήθηκε αν ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα πρέπει να βρίσκεται μόνο δίπλα στον/στην μαθήτρια/τή με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Αντιθέτως, το 7,40% συμφώνησε απόλυτα με τη συγκεκριμένη δήλωση (βλ. Διάγραμμα 75).



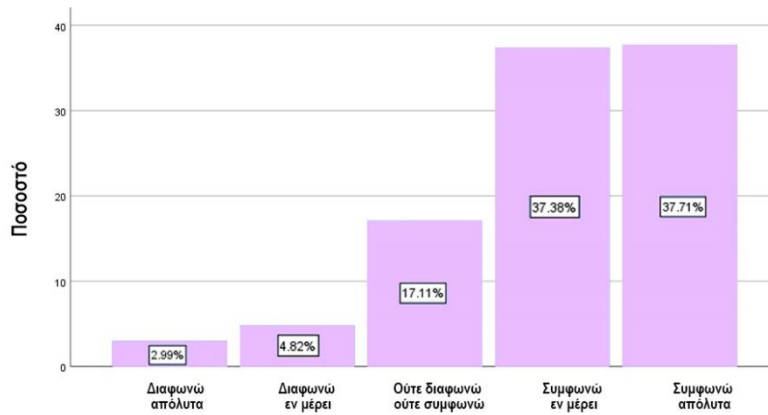
Διάγραμμα 75: Η/ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να βρίσκεται μόνο δίπλα στον/στην μαθήτρια/τή με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σχετικά με την συμβολή της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιεί η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, το 38,28% επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 39,27% «Συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 76).



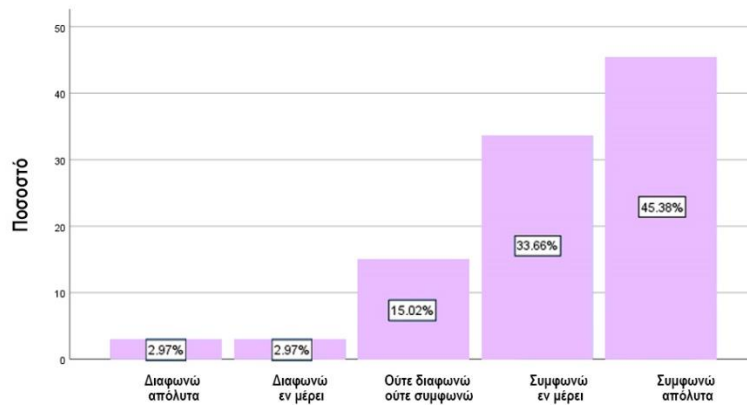
Διάγραμμα 76: Η/ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης συμβάλλει στην εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής

Στο παρακάτω διάγραμμα παρατηρείται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσε πως η παρουσία της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης δρα ηθικώς υποστηρικτικά για την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Το 37,38% επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» και το 37,71% «Συμφωνώ απόλυτα» (βλ. Διάγραμμα 77).



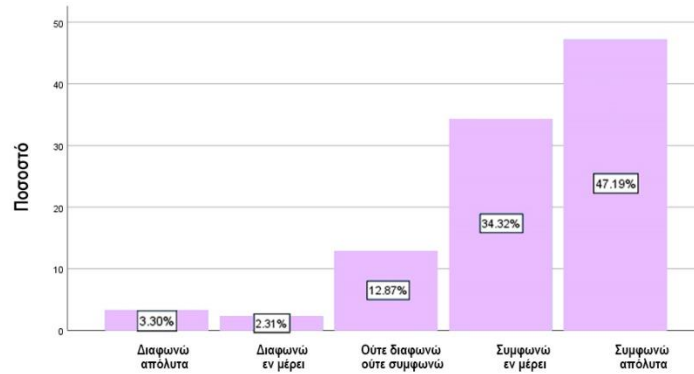
Διάγραμμα 77: Η παρουσία της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης προσφέρει ηθική υποστήριξη στον/στην εκπαιδευτικό γενικής αγωγής

Το 45,38% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν συμφώνησε απόλυτα με την συμβολή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης στην επαγγελματική ανάπτυξη της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Εν αντιθέσει, το 2,97% διαφώνησε απόλυτα (βλ. Διάγραμμα 78).



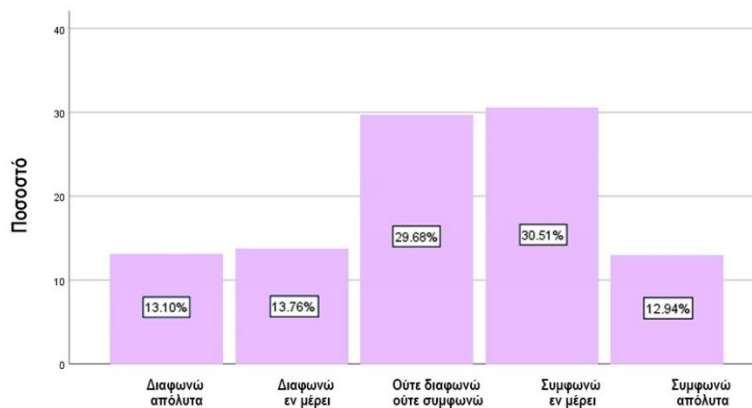
Διάγραμμα 78: Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής

Αντιστοίχως, το 47,19% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν συμφώνησε απόλυτα με την συμβολή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης στην επαγγελματική ανάπτυξη της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, ενώ το 3,3% διαφώνησε απόλυτα (βλ. Διάγραμμα 79).



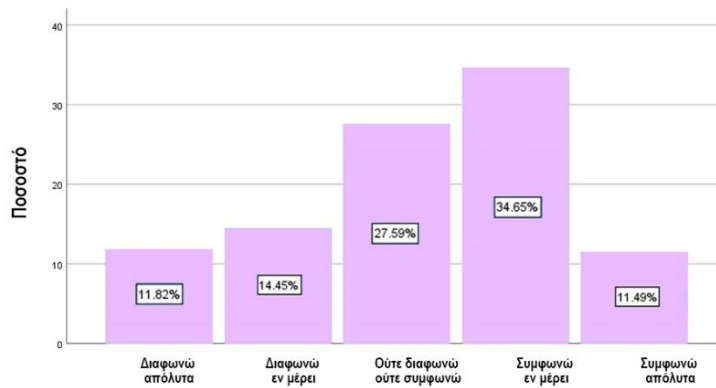
Διάγραμμα 79: Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

Αναφορικά με την έλλειψη ειδικών γνώσεων ως μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, το 29,68% των εκπαιδευτικών στάθηκε ουδέτερο επιλέγοντας «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» και το 30,51% επέλεξε «Συμφωνώ εν μέρει» (βλ. Διάγραμμα 80).



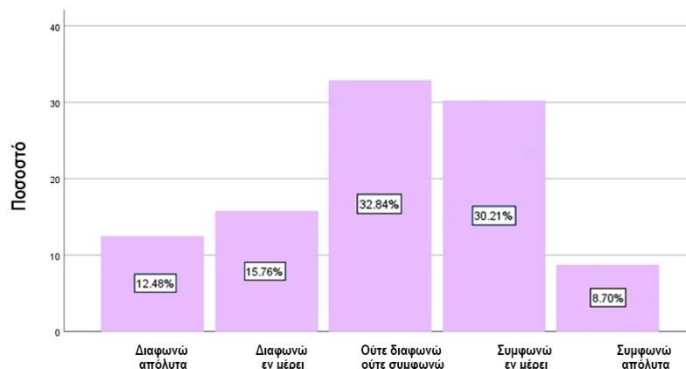
Διάγραμμα 80: Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων

Στη συνέχεια, το 27,59% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τη δήλωση πως το μεγαλύτερο εμπόδιο ανάμεσα στις/στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι η έλλειψη χρόνου συνεργασίας, ενώ 34,65% συμφώνησε εν μέρει (βλ. Διάγραμμα 81).



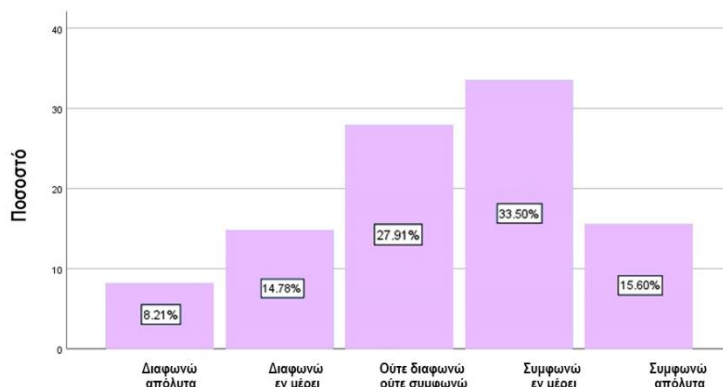
Διάγραμμα 81: Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι η έλλειψη χρόνου συνεργασίας

Ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ως το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία τους, δεν υποστηρίχθηκε θερμά από τους συμμετέχοντες, καθώς το 32,84% δήλωσε «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» και το 30,21% δήλωσε «Συμφωνώ εν μέρει» (βλ. Διάγραμμα 82).



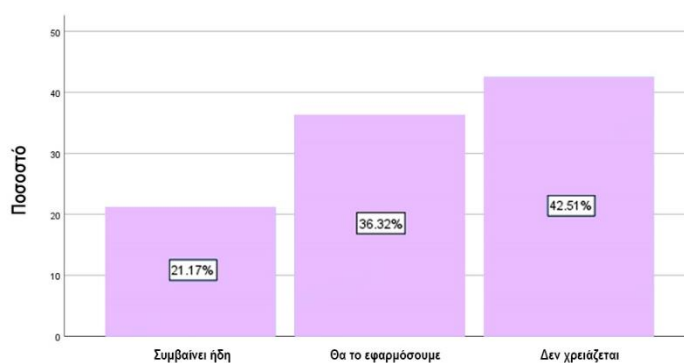
Διάγραμμα 82: Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας

Στην περίπτωση που η έλλειψη ειδικών γνώσεων για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από μεριάς εκπαιδευτικών γενικής αγωγής τέθηκε ως το μεγαλύτερο εμπόδιο συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, το 14,78% δήλωσε «Διαφωνώ εν μέρει», το 27,91% «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» και το 33,5% «Συμφωνώ εν μέρει» (βλ. Διάγραμμα 83).



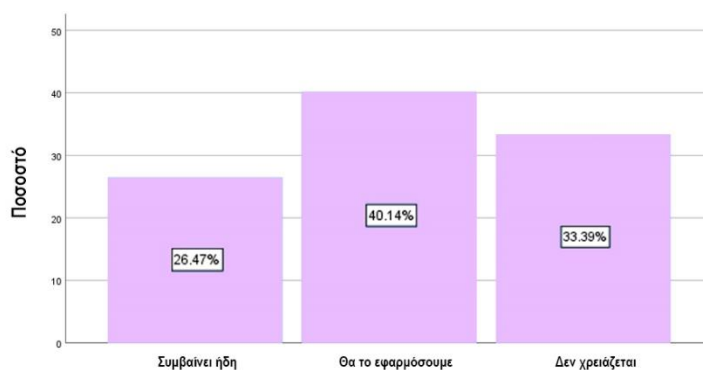
Διάγραμμα 83: Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων για με παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από μεριάς εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Το 42,51% του δείγματος δεν θεωρεί πως χρειάζεται να είναι γραμμένα στον πίνακα τα ονόματα και των δύο εκπαιδευτικών της τάξης. Το 36,32% δήλωσε πως θα το εφαρμόσει στη τάξη του και το 21,17% ανέφερε πως υπάρχουν ήδη και τα δύο ονόματα γραμμένα στον πίνακα (βλ. Διάγραμμα 84).



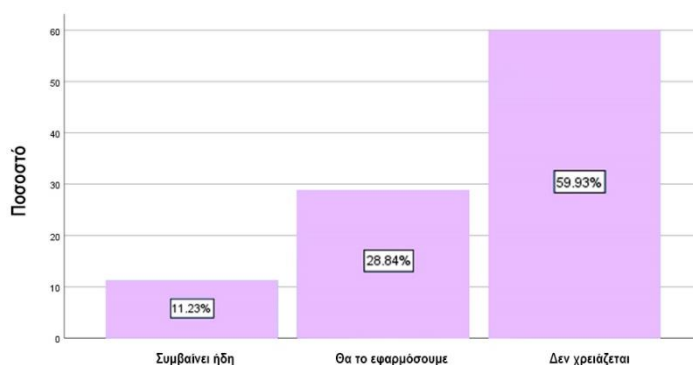
Διάγραμμα 84: Τα ονόματα και των δύο εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι γραμμένα στον πίνακα

Σχετικά με την ύπαρξη και των δύο ονομάτων στις καρτέλες αναφοράς των μαθητριών/τών, το 40,14% το εφαρμόζει ήδη, ενώ το 33,39% δεν θεωρεί πως χρειάζεται να γίνει κάτι τέτοιο (βλ. Διάγραμμα 85).



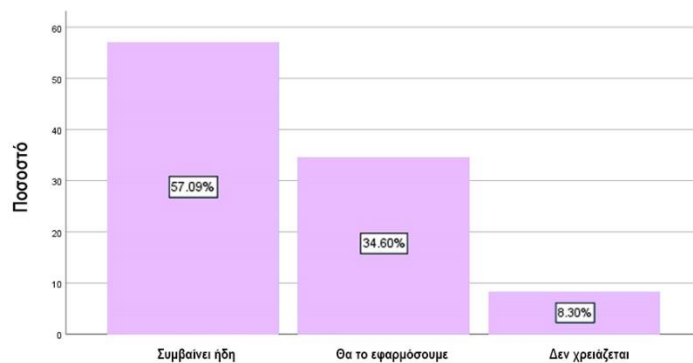
Διάγραμμα 85: Τα ονόματα και των δύο εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι στις καρτέλες αναφοράς

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 59,93% δεν θεωρεί πως χρειάζεται να είναι γραμμένα στις εργασίες των μαθητριών/τών τα ονόματα και των δύο εκπαιδευτικών της τάξης. Αντιθέτως, το 28,84% θα ξεκινήσει να το εφαρμόζει (βλ. Διάγραμμα 86).



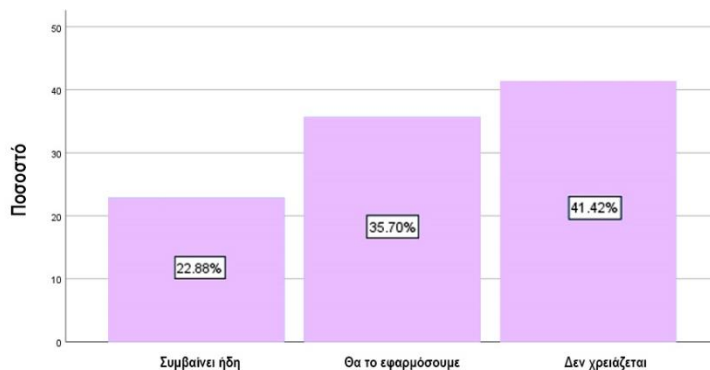
Διάγραμμα 86: Τα ονόματα και των δύο εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι στις εργασίες των μαθητριών/τών

Το 57,09% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην μελέτη δήλωσε πως υπάρχει ήδη χώρος και για τις/τους δύο εκπαιδευτικούς του τμήματος για τα προσωπικά τους αντικείμενα, ενώ το 34,6% δήλωσε πως θα το εφαρμόσει (βλ. Διάγραμμα 87).



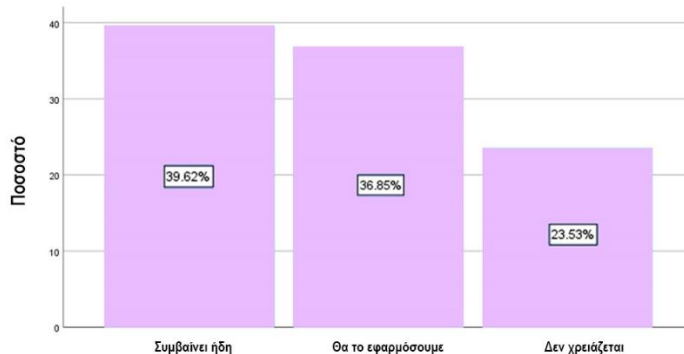
Διάγραμμα 87: Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν χώρο για προσωπικά αντικείμενα

Αναφορικά με την ύπαρξη έδρας και καρέκλας ενηλίκων και για τις/τους δύο εκπαιδευτικούς του τμήματος, το 41,42% υποστήριξε πως δεν είναι αναγκαίο, ενώ το 35,7% θα ξεκινήσει να το εφαρμόζει (βλ. Διάγραμμα 88).



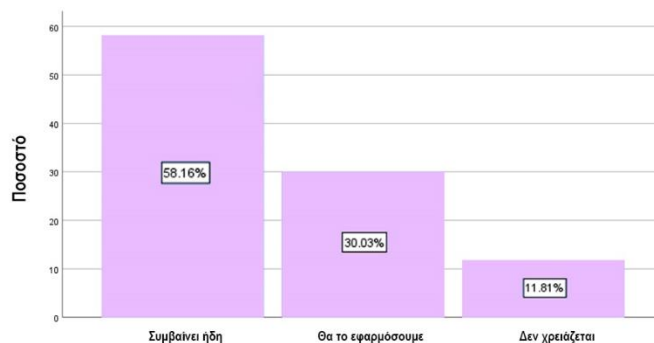
Διάγραμμα 88: Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν έδρα και καρέκλα για ενήλικες

Στην επόμενη ερώτηση, το 39,62% των εκπαιδευτικών λειτουργεί ήδη με τις/τους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, ενώ το 23,53% θεωρεί πως αυτό δεν είναι αναγκαίο (βλ. Διάγραμμα 89).



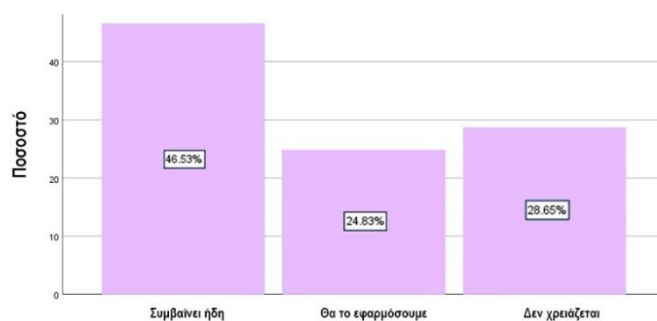
Διάγραμμα 89: Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην τάξη

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 58,16% δήλωσε πως στην τάξη του και οι δύο εκπαιδευτικοί δίνουν οδηγίες είτε για ολόκληρη την ομάδα είτε για τις μικρές ομάδες, σε αντίθεση με το 11,81% που πιστεύει πως δεν χρειάζεται να συμβαίνει αυτό (βλ. Διάγραμμα 90).



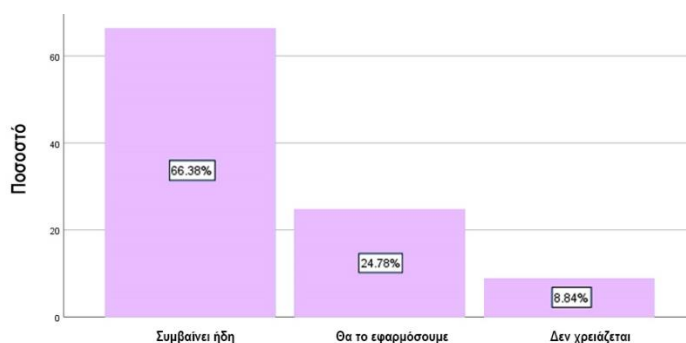
Διάγραμμα 90: Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα μπορούν να δίνουν οδηγίες για ολόκληρη την ομάδα και για τις μικρές ομάδες

Και οι δύο εκπαιδευτικοί δίνουν οδηγίες ή άδεια χωρίς να επικοινωνήσουν προηγουμένως με την/τον άλλον/η εκπαιδευτικό της τάξης σε ποσοστό 46,53% και το 24,83% δήλωσε πως θα ξεκινήσει να το εφαρμόζει (βλ. Διάγραμμα 91).



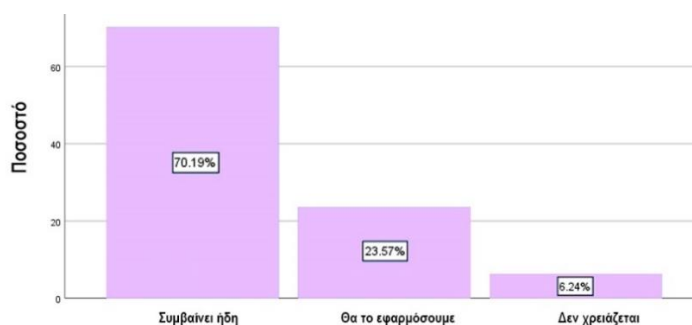
Διάγραμμα 91: Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα μπορούν να δίνουν οδηγίες ή άδεια χωρίς επικοινωνία με την/τον άλλον/η εκπαιδευτικό

Σύμφωνα με το 66,38% οι δύο εκπαιδευτικοί τις τάξεις συνεργάζονται με όλες/όλους τις/τους μαθήτριες/τές, το 24,78% θα ξεκινήσει να το εφαρμόζει, όμως το 8,84% δεν το βρίσκει απαραίτητο (βλ. Διάγραμμα 92).



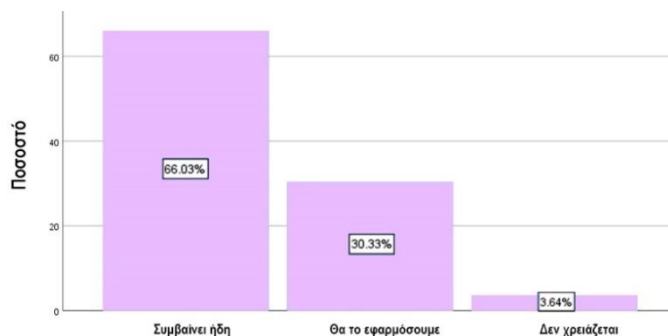
Διάγραμμα 92: Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται με όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές

Σχετικά με το αν όλες/οι οι μαθήτριες/τές θα πρέπει να θεωρούν και τις/τους δύο εκπαιδευτικούς ως δασκάλους/ους, το 70,19% επέλεξε «Συμβαίνει ήδη» και το 23,57% «Θα το εφαρμόσουμε» (βλ. Διάγραμμα 93).



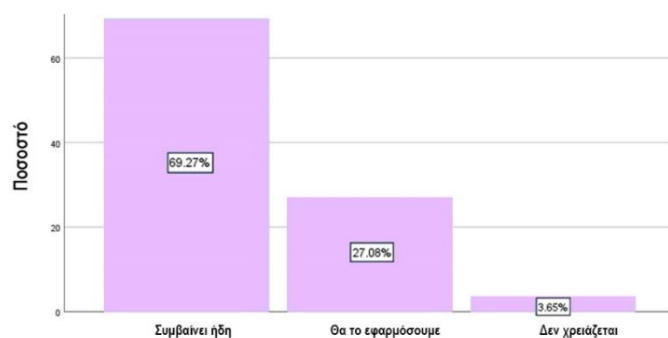
Διάγραμμα 93: Όλες/οι οι μαθήτριες/τές θα θεωρούν και τις/τους δύο εκπαιδευτικούς ως «δασκάλους/ους»

Το 66,03% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ανέφερε πως στην τάξη του και οι δύο εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τρόπον προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητριών/τών, το 30,33% ανέφερε πως θα ξεκινήσει να το εφαρμόζει, ενώ το 3,64% δεν το θεωρεί απαραίτητο (βλ. Διάγραμμα 94).



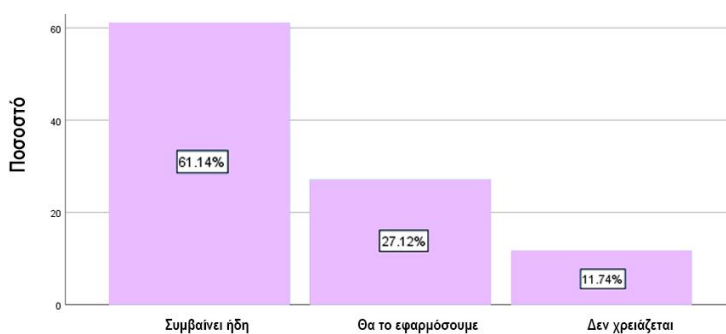
Διάγραμμα 94: Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητριών/τών

Στην επόμενη ερώτηση το 69,27% των εκπαιδευτικών συνεργάζεται και δρα ως ισότιμη/ος εταίρος με την/τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ενώ το 27,08% δήλωσε πως θα το εφαρμόσει από εδώ και στο εξής (βλ. Διάγραμμα 95).



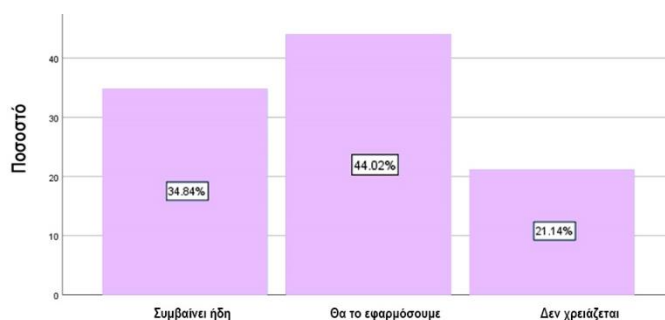
Διάγραμμα 95: Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δρουν ως ισότιμες/οι εταίροι

Το 61,14% του δείγματος υποστήριξε πως η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει τις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες με την/τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ωστόσο το 11,74% δεν το θεωρεί απαραίτητο (βλ. Διάγραμμα 96).



Διάγραμμα 96: Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχεδιασμό των μαθημάτων μετά από κοινού συνεννόηση των εκπαιδευτικών της τάξης ή όχι. Το 34,84% δήλωσε πως το εφαρμόζει ήδη, ενώ το 44,02% θα ξεκινήσει να το εφαρμόζει. Παρόλα αυτά υπήρχε και το 21,14%, το οποίο δεν θεωρεί απαραίτητη την από κοινού συνεννόηση για τον σχεδιασμό των μαθημάτων (βλ. Διάγραμμα 97).



Διάγραμμα 97: Ο σχεδιασμός του μαθήματος θα πρέπει να γίνεται μετά από κοινού συνεννόηση

7.2. Επαγωγική Στατιστική

Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων, με στόχο την εξαγωγή πληροφοριών από τα δεδομένα και την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ διαφόρων μεταβλητών. Για την σύγκριση των μέσων όρων των ομάδων εκπαιδευτικών διενεργήθηκαν tests ANOVA. Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών αξιοποιήθηκαν τα Chi-square tests και ο δείκτης Pearson's μέτρησε τη σταθερότητα και τη δύναμη της γραμμικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Τα επίπεδα σημαντικότητας των ελέγχων (p-value) ορίστηκαν στις τιμές μικρότερες του 0,05.

7.2.1. Διαφοροποιείται η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν;

Η ανάλυση που διεξήχθη στα δεδομένα σχετικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση σε διάφορους τομείς εντός του εκπαιδευτικού συστήματος αποκαλύπτει σημαντικές διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Μια εξέταση των μέσων τιμών δείχνει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών, γενικά, βιώνει ένα **μέτριο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης σε όλους τους τομείς**, με τον μέσο όρο των τιμών να κυμαίνεται από 2.31 έως 2.40 σε κλίμακα από 1 έως 6.

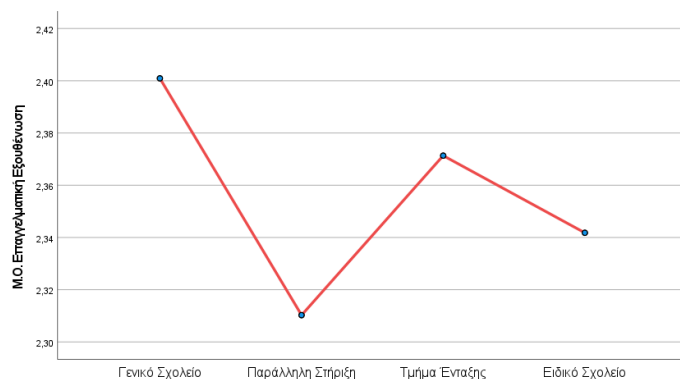
Η υψηλότερη τιμή επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρείται στον τομέα του Γενικού Σχολείου ($M = 2.40$, $SD = 0.672$), ακολουθούμενη πολύ στενά από το Τμήμα Ένταξης ($M = 2.37$, $SD = 0.496$). Αμέσως μετά τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Ειδικά Σχολεία ($M = 2.34$, $SD = 0.631$), ενώ η χαμηλότερη τιμή επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρεται στον τομέα της Παράλληλης Στήριξης ($M = 2.31$, $SD = 0.597$). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γενικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης βιώνουν ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με εκείνους στον τομέα της Παράλληλης Στήριξης (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Η Επαγγελματική Εξουθένωση ανά τύπο εκπαιδευτικής μονάδας

Descriptives								
Επαγγελματική Εξουθένωση								
	N	Mea n	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Mi nim um	Maxim um
					Lower Bound	Upper Bound		
					Γενικό Σχολείο	182		
Παράλληλη Στήριξη	272	2.31	.59749	.03713	2.2372	2.3834	.66	4.35
Τμήμα Ένταξης	57	2.37	.49605	.06689	2.2372	2.5054	1.4 2	3.55
Ειδικό Σχολείο	126	2.34	.63181	.06024	2.2224	2.4612	.00	4.16
Σύνολο	637	2.34	.61662	.02554	2.2966	2.3969	.00	6.00

Μία περαιτέρω ανάλυση με τη χρήση ANOVA δείχνει σημαντικές διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των τεσσάρων τομέων ($p = 0.002$). Αυτό υποδηλώνει ότι οι διαφορές στα επίπεδα εξουθένωσης που παρατηρούνται στους τέσσερις τομείς δεν είναι πιθανό να οφείλονται μόνο στην τύχη (βλ. Παράρτημα Πίνακας 1).

Συνολικά, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί σε όλους τους τομείς βιώνουν ένα μέτριο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, υπάρχουν διακριτές διαφορές στην αντίληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των διαφορετικών τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος.



Διάγραμμα 98: Η Επαγγελματική Εξουθένωση ανά τύπο εκπαιδευτικής μονάδας

Στη συνέχεια οι μέσοι όροι της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της μελέτης παρουσιάζονται στο παραπάνω διάγραμμα γραμμής, προκειμένου να είναι ευδιάκριτες οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των ομάδων (βλ. Διάγραμμα 98).

7.2.2. Διαφοροποιείται η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν;

Η ανάλυση που διεξήχθη στα δεδομένα σχετικά με την Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα σε διάφορους τομείς εντός του εκπαιδευτικού συστήματος αποκαλύπτει αξιοσημείωτες παραλλαγές στα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν **σχετικά υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους τους τομείς**, με μέσους όρους που κυμαίνονται από 2.96 έως 3.09 σε κλίμακα από 1 έως 4.

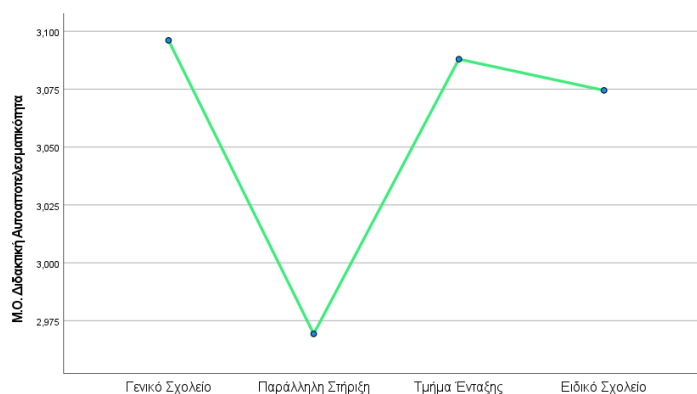
Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γενικό Σχολείο εμφανίζουν τον υψηλότερο μέσο όρο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($M = 3.09$, $SD = 0.485$), ο οποίος ακολουθείται από τις/τους εκπαιδευτικούς σε Τμήματα Ένταξης ($M = 3.08$, $SD = 0.438$), στη συνέχεια από τις/τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Ειδικά Σχολεία ($M = 3.07$, $SD = 0.584$), και τέλος, από τις/τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης ($M = 2.96$, $SD = 0.492$). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στον τομέα του Γενικού Σχολείου τείνουν να αντιλαμβάνονται ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τις/τους εκπαιδευτικούς σε άλλους τομείς, όπως **η Παράλληλη Στήριξη όπου συγκεντρώνει τα χαμηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία** (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα ανά τύπο εκπαιδευτικής μονάδας

Descriptives								
Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Γενικό Σχολείο	182	3.09	.48551	.03838	3.0203	3.1719	1.96	4.00
Παράλληλη Στήριξη	272	2.96	.49214	.03088	2.9085	3.0301	1.08	4.00
Τμήμα Ένταξης	57	3.08	.43818	.05963	2.9684	3.2076	1.88	4.00
Ειδικό Σχολείο	126	3.07	.58420	.05496	2.9656	3.1834	1.92	4.00
Σύνολο	637	3.03	.50715	.02104	2.9944	3.0770	1.08	4.00

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA δείχνουν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεταξύ των τομέων ($p= 0.049$), υποδεικνύοντας ότι αυτή η διαφορά είναι σημαντική από στατιστικής απόψεως και όχι απλώς τυχαία (βλ. Παράρτημα Πίνακας 2).

Συνεπώς, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι υπάρχει μια μικρή σημαντική διαφορά μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του Γενικού Σχολείου και της Παράλληλης Στήριξης, με τους εκπαιδευτικούς στον τομέα του Γενικού Σχολείου να αναφέρουν ελαφρώς υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η τιμή p είναι κοντά στο συμβατικό όριο σημαντικότητας του 0,05, υποδεικνύοντας την ανάγκη για προσεκτική ερμηνεία.



Διάγραμμα 99: Η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα ανά τύπο εκπαιδευτικής μονάδας

Και πάλι επιλέχθηκε η αναπαράσταση των μέσων όρων που εντοπίστηκαν αναφορικά με τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της μελέτης, αποσκοπώντας στην ευκολότερη διάκριση των διαφορών ανά τύπο εκπαιδευτικής μονάδας (βλ. Διάγραμμα 99).

7.2.3. Επηρεάζει η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών, τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα και τη Σχέση τους με τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής;

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των τριών παραμέτρων της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος διεξήχθη ανάμεσα στις μεταβλητές Επαγγελματική Εξουθένωση, Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης.

Επαγγελματική Εξουθένωση - Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η ανάλυση συσχέτισης που διεξήχθη μεταξύ της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στοχεύει στην εξερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι $-0,073$, υποδεικνύοντας μια **ασθενή αρνητική συσχέτιση**, δεδομένου ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι αρνητικός. Ωστόσο, αυτή η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας του $0,05$, με ένα p -value της τάξης του $0,085$. Αυτό υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει σαφής γραμμική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ του δείγματος.

Η έλλειψη στατιστικής σημαντικότητας ($r = -0,073$, $p = 0,085$) υποδηλώνει ότι **οι διακυμάνσεις στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης δεν συνδέονται, συνεπώς, με αντίστοιχες διακυμάνσεις στις βαθμολογίες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, και αντιστρόφως**. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης δεν είναι απαραίτητα πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους, και αντίστροφα (βλ. Πίνακα 10).

Επαγγελματική Εξουθένωση - Σχέση εκπαιδευτικών Γενική Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

Μεταβαίνοντας στον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, παρουσιάζεται μια στατιστικά **σημαντική θετική συσχέτιση** ($r = 0,223$, $p < 0,01$). Αυτό υποδηλώνει ότι **υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίζονται με υψηλότερες βαθμολογίες στη μεταβλητή Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης**, υποδεικνύοντας μια πιθανή σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και μιας άλλης πτυχής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αντιπροσωπεύεται από τη μεταβλητή της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης είναι 0,223, με την συγκεκριμένη συσχέτιση να είναι σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας 0,01, με ένα p-value μικρότερο της τάξης του 0,001. Αυτό παρουσιάζει μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (βλ. Πίνακα 10).

Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα - Σχέση εκπαιδευτικών Γενική Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

Αντίθετα, η συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης είναι πολύ ασθενής και **δεν είναι στατιστικά σημαντική** ($r = 0,006$, $p > 0,05$). Αυτό υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει σημαντική γραμμική σχέση μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης και άρα **η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δεν επηρεάζεται ούτε επηρεάζει σημαντικά την σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης**, στο εν λόγω πλαίσιο μελέτης (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10: Έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Διδακτικής Α Αυτοαποτελεσματικότητας, Σχέση εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

Correlations				
		Επαγγελματική Εξουθένωση	Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	Σχέση μεταξύ Εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης
Επαγγελματική Εξουθένωση	Pearson Correlation	1	-,073	,223**
	Sig. (2-tailed)		,085	<,001
	N	637	637	637
Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	-,073	1	,006
	Sig. (2-tailed)	,085		,898
	N	637	637	637
Σχέση μεταξύ Εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης	Pearson Correlation	,223**	,006	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	,898	
	N	637	637	637

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Επομένως, η Επαγγελματική Εξουθένωση φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τη Σχέση μεταξύ των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, υποδεικνύοντας μια πιθανή σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και μιας άλλης πτυχής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών και της Σχέσης μεταξύ των Εκπαιδευτικών του Γενικού Σχολείου και της Παράλληλης Στήριξης.

7.2.4. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν την Επαγγελματική τους Εξουθένωση;

Διενεργήθηκαν Chi-square tests με στόχο τον εντοπισμό ορισμένων μεταβλητών που θα εμφανίσουν στατιστικά σημαντική σχέση με την μεταβλητή της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Η πρώτη σχέση που εντοπίστηκε είναι μεταξύ του **φύλου** και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, με το p-value να είναι λιγότερο από 0,001, γεγονός που υποδεικνύει μία στατιστικά σημαντική σχέση. Αυτό σημαίνει ότι το φύλο συνδέεται με τις αντιλήψεις για την επαγγελματική εξουθένωση, με τις **γυναίκες να σημειώνουν ελαφρώς μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (M=2,36) σε σύγκριση με τους άνδρες (M=2,26)** (βλ. Παράρτημα Πίνακα 3).

Στατιστικά σημαντική σχέση εντοπίστηκε και μεταξύ **ηλικίας** και επαγγελματικής εξουθένωσης, όπου το p-value είναι ίσο με 0,024. Οι εκπαιδευτικοί **άνω των 60 ετών φάνηκε να αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση** (M=2,50) συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (βλ. Παράρτημα Πίνακα 4). Ακόμη, η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε αυτήν την περίπτωση το p-value ήταν μικρότερο από 0,001. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως είναι ελεύθεροι εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό επαγγελματικής εξουθένωσης (M=2,37) σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες (βλ. Παράρτημα Πίνακα 5).

Ο αριθμός των μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα τμήμα φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με την μεταβλητή της επαγγελματικής εξουθένωσης με p-value 0,004, όπου οι **εκπαιδευτικοί με 3 μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ σημείωσαν το υψηλότερο ποσοστό επαγγελματικής εξουθένωσης** (M=2,47) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 6). Στατιστικά σημαντική σχέση θεωρείται και η σχέση μεταξύ του αριθμού των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη και της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπου το p-value είναι ίσο με 0,032. Οι **εκπαιδευτικοί σε τάξεις με δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης φάνηκαν λιγότερο εξουθενωμένοι** (M=2,29) από τις/τους εκπαιδευτικούς με καμία/κανέναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μέσα στο τμήμα (M=2,39) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 7). Παρομοίως, τα έτη προϋπηρεσίας και τα έτη συνδιδασκαλίας συσχετίστηκαν σημαντικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης με επίπεδο σημαντικότητας 0,008 και 0,020, αντίστοιχα, γεγονός που αποκλείει το ενδεχόμενο να οφείλονται μόνο στην τύχη. **Υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας** (M=2,44) και οι **εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια εργασίας σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας** (M=2,49) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 8 και 9).

Ο μισθός και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσίασαν μία στατιστικά σημαντική σχέση, της οποίας το p-value είναι μικρότερο του 0,001. Το **μεγαλύτερο ποσοστό επαγγελματικής εξουθένωσης** εντοπίστηκε στους/στις **εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν πως δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τον μισθό τους** (M= 2,41), με τις/τους εκπαιδευτικούς, που δήλωσαν πως είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι με το μισθολογικό κομμάτι, να συγκεντρώνουν συντριπτικά

χαμηλότερο ποσοστό εξουθένωσης ($M=1,37$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 10). Επιπλέον, η πρόθεση συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με την Ειδική Αγωγή, αλλά και ο χρόνος που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να φθάσουν από τον τόπο κατοικίας τους στο σχολείο εργασίας τους συσχετίστηκαν σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση με p -value μικρότερο του 0,001 και στις δύο περιπτώσεις. **Οι εκπαιδευτικοί που δεν θα συμμετείχαν σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο κατατάχθηκαν σε υψηλότερο ποσοστό εξουθένωσης ($M=2,52$), συγκριτικά με τις/τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν ($M=2,32$). Ακόμη, σημαντικά υψηλότερο φάνηκε το ποσοστό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που χρειάζονται πάνω από 60' για να φθάσουν στον χώρο εργασίας τους ($M=2,61$), σε μία σύγκριση με τις/τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται λιγότερο από 30' ($M=2,34$) ή 30'-60' ($M=2,27$) (βλ. Παράρτημα Πίνακες 11 και 12).**

7.2.5. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα;

Για την εύρεση στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και παραγόντων του ατομικού προφίλ των εκπαιδευτικών διενεργήθηκαν Chi-square tests, από τα οποία προέκυψαν οι παρακάτω σχέσεις.

Ο τύπος εκπαιδευτικής μονάδας των εκπαιδευτικών παρουσίασε μία στατιστικά σημαντική σχέση με την μεταβλητή της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με p -value μικρότερο του 0,001. Αυτό αποδεικνύει μια στατιστικά σημαντική θέση. **Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γενικά σχολεία ($M=3,09$) και τμήματα ένταξης ($M=3,08$) τείνουν να έχουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τις/τους εκπαιδευτικούς σε ειδικά σχολεία ($M=3,03$) και εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης ($M=2,96$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 13).**

Το ίδιο συνέβη και μεταξύ των μεταβλητών της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του **φορέα απασχόλησης** των εκπαιδευτικών, αλλά και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της **σχέσης εργασίας** των εκπαιδευτικών, όπου και στις δύο περιπτώσεις το p -value υπολογίστηκε μικρότερο του 0,001, φανερώνοντας μία στατιστικά σημαντική σχέση. Όσον αφορά τον φορέα απασχόλησης, **οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($M=3,03$) με μεγάλη**

διαφορά από τις/τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται από ιδιώτη ή οικογένεια (M=1,97). Αναφορικά με την σχέση εργασίας, **οι μόνιμες/οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους** (M=3,13), σε σύγκριση με τις/τους αναπληρώτριες/τές (M=2,95) (βλ. Παράρτημα Πίνακες 14 και 15).

Επιπρόσθετα, η μεταβλητή της διδακτικής αποτελεσματικότητας παρουσίασε μία στατιστικά σημαντική σχέση με τα έτη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, όπου **πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας** (M=3,30) και με τον αριθμό των μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ μέσα σε μία τάξη, όπου η **ύπαρξη περισσότερων από 4 παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ σε μία τάξη** οδηγεί τις/τους εκπαιδευτικούς σε **αισθήματα υψηλότερης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας** (M=3,15). Ο αριθμός στατιστικής σημαντικότητας υπολογίστηκε και στις δύο σχέσεις 0,002 (βλ. Παράρτημα Πίνακες 16 και 17). Τελευταία μεταβλητή που παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ήταν η **πρόθεση των εκπαιδευτικών της έρευνας να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με την Ειδική Αγωγή** με δείκτη σημαντικότητας 0,003. Η διαφορά ήταν ελάχιστη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εμφάνισαν **μεγαλύτερα ποσοστά διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας απάντησαν θετικά** (M=3,04), συγκριτικά με τις/τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά (M=3,00) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 18).

7.2.6. Ποιοι παράγοντες του ατομικού προφίλ των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν τη Σχέση των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης;

Αντίστοιχες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν και για την τρίτη μεταβλητή, τη Σχέση μεταξύ των Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης. Τα Chi-square tests φανέρωσαν μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο συνδιδασκαλίας και της σχέσης της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με την/τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Το επίπεδο σημαντικότητας, p-value, ήταν μικρότερο από 0,001, γεγονός που αναδεικνύει μία σημαντική σχέση από στατιστικής απόψεως. Οι **εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια εργασίας ως συνδιδάσκαλοι** φάνηκε να έχουν τις

καλύτερες σχέσεις με την/τον συνδιδάσκαλο τους ($M=2,02$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 19).

Τα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ συσχετίστηκαν σημαντικά με την σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης με επίπεδο σημαντικότητας 0,003. Την **καλύτερη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης** φάνηκε να διατηρούν οι **εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ** ($M=2,01$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 20). Ο ίδιος δείκτης σημαντικότητας (p -value 0,003) εντοπίστηκε και μεταξύ της σχέσης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης με τον αριθμό μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ σε μία τάξη, όπου **εκπαιδευτικοί σε τάξεις με περισσότερες/ους από τέσσερις μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ** παρουσίασαν **καλύτερες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης** ($M=1,96$), συγκριτικά με τάξεις με τρία παιδιά ($M=1,80$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 21). Συγχρόνως, το p -value της μεταβλητής της σχέσης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης με τον αριθμό των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ενός τμήματος ήταν 0,013. Αυτό αποδεικνύει την ύπαρξη μίας στατιστικά σημαντικής σχέσης, κατά την οποία οι **τάξεις με δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης** φάνηκε να διατηρούν **καλύτερες σχέσεις με την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής** ($M=2,00$), σε σχέση με τάξεις με μία ή έναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ($M=1,91$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 22).

7.2.7. Επηρεάζουν τα ατομικά στοιχεία την Επαγγελματική Εξουθένωση και τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης;

Τα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη κυμάνθηκαν σε μέτριο βαθμό. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης ήταν 2.31 ($SD = 0.597$), σε μία κλίμακα από 1 έως 6. Αυτό σημαίνει πως οι **εκπαιδευτικοί Παράλληλης στήριξης βιώνουν ένα μέτριο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης**, όπου συγκριτικά με άλλες ομάδες εκπαιδευτικών ήταν το χαμηλότερο (βλ. Πίνακα 8 σσ. 106).

Ακόμη, μετρήθηκε το **επίπεδο Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης**, του οποίου ο μέσος όρος ήταν 2.96 ($SD =$

0.492) σε μία κλίμακα από 1 έως 4. Πρόκειται για ένα **σχετικά υψηλό** επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, συγκρινόμενο όμως με τις υπόλοιπες ομάδες εκπαιδευτικών είναι το χαμηλότερο (βλ. Πίνακα 9 σσ. 108).

Πίνακας 11: Έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας, Σχέσης εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης για τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης

Correlations				
		Επαγγελματική Εξουθένωση	Διδακτική Αυτοαποτελεσμα- τικότητα	Σχέση μεταξύ Εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης
Επαγγελματική Εξουθένωση	Pearson Correlation	1	,032	,147*
	Sig. (2-tailed)		,616	,023
	N	272	272	272
Διδακτική Αυτοαποτελεσμα- τικότητα	Pearson Correlation	,032	1	-,013
	Sig. (2-tailed)	,616		,848
	N	272	272	272
Σχέση μεταξύ Εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης	Pearson Correlation	,147*	-,013	1
	Sig. (2-tailed)	,023	,848	
	N	272	272	272

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ο παραπάνω πίνακας (Πίνακας 11) περιέχει τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ τριών μεταβλητών, Επαγγελματικής Εξουθένωσης (ΕΕ), Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας (ΔΑ) και Σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης (ΣΧ). Στον πίνακα εμφανίζεται ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των τριών μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η **ΕΕ με την ΔΑ** παρουσιάζουν **χαμηλή σημαντική σχέση**, αφού το p-value είναι 0.032, το οποίο είναι μικρότερο από 0.05. Άρα, η σχέση είναι στατιστικά σημαντική, υποστηρίζοντας το συμπέρασμα ότι **όσο αυξάνεται η ΕΕ, τόσο αυξάνεται και η ΔΑ**. Αυτό υποδηλώνει ότι οι άτομα με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης τείνουν να έχουν υψηλότερα αισθήματα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Η συσχέτιση μεταξύ **ΕΕ και ΣΧ δεν φανερώνει σημαντική σχέση** (p value 0,147), αφού το p-value είναι μεγαλύτερο του 0,05. Αυτό υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει

σαφής συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης και συνεπώς **δεν υπάρχει επιρροή μεταξύ των δύο μεταβλητών**. Τέλος, η **συσχέτιση μεταξύ ΣΧ και ΔΑ είναι πολύ χαμηλή** (-0.013), και σχεδόν μηδενική, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ των σχέσεων με τους συναδέλφους και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Γενικά, η ανάλυση αυτή δείχνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ δεν φαίνεται να έχει σαφή συσχέτιση με τις σχέσεις με τους συναδέλφους. Ωστόσο, αυτές οι σχέσεις πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή και να εξεταστούν περαιτέρω με τη χρήση προηγμένων στατιστικών μεθόδων για να διαπιστωθεί η αιτιοστροφής φύση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν Chi-square tests προκειμένου να εντοπιστούν σχέσεις στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των παραμέτρων και των μεταβλητών, αλλά συγκεκριμένα για την ομάδα των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης. Όσον αφορά την παράμετρο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, εξήχθησαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με p-value μικρότερο του 0,001 με τις μεταβλητές «Φύλο», «Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στο τμήμα», «Έτη συνδιδασκαλίας», «Είστε ικανοποιημένος/η από τον μισθό σας» και «Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ» (βλ Παράρτημα Πίνακες 23, 24, 25, 26, 27). Αναφορικά με το φύλο, οι **γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται περισσότερο εξουθενωμένες** (M=42,57) από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (M=38,33) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 23). Ακόμη, οι **εκπαιδευτικοί σε τμήματα με μία/έναν** (M=42,28) **ή και καμία/κανέναν** (M=42,18) **εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης φάνηκαν πιο εξουθενωμένες/οι** από ότι οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις με δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (M= 38,96) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 24). Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας, **οι πιο εξουθενωμένες/οι** εκπαιδευτικοί φάνηκαν όσοι έχουν **1-5 έτη εργασίας ως συνδιδάσκαλοι** (M=43,88) σε σύγκριση με άλλες ομάδες (M=28,12) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 25). Στη συνέχεια, **μεγαλύτερα ποσοστά εξουθένωσης** σημείωσαν όσες/οι εκπαιδευτικοί είναι «**Λίγο**» **ευχαριστημένοι από τον μισθό τους** (M=45,59), με πολύ μεγάλη διαφορά από όσες/ους είναι «**Πάρα πολύ**» μισθολογικά ικανοποιημένοι

(M=18,0) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 26), αλλά και όσες/οι εκπαιδευτικοί έχουν **διδασκτική εμπειρία 1-5 έτη με παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες** (M=43,03) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 27).

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίστηκε και μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των **ετών εργασιακής προϋπηρεσίας** των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης (p -value = 0,003) και μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της **διαφοράς ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης** (p -value = 0,034) (βλ. Παράρτημα Πίνακες 28 και 29). Αναφορικά με τα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας, φανερά **πιο εξουθενωμένοι επαγγελματικά** είναι οι **εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας** (M=48,00), τις/τους οποίες/ους ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας (M=44,00) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 28). Τέλος, αποδεικνύεται πως **όταν οι ηλικίες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης διαφέρουν σημαντικά, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μεγαλύτερη** (M=42,43), σε σύγκριση με κοντινές ηλικίες (M=40,92) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 29).

Η δεύτερη παράμετρος που ελέγχθηκε στα Chi-square tests ήταν η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης. Σε αυτή την περίπτωση, οι μεταβλητές «**Ηλικία**», «**Είδος αναπηρίας μαθητριών/τών**», «**Είστε ικανοποιημένος/η από τον μισθό σας**», «**Χρόνος που απαιτείται για την προσέλευση σας στο σχολείο από την κατοικία σας**» και «**Τάξη που εργάζεστε**» συσχετίστηκαν με την παράμετρο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με p -value μικρότερο του 0,001 (βλ. Παράρτημα Πίνακες 30, 31, 32, 33, 34). Βάσει του πίνακα 30 στο Παράρτημα, αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα **51 - 60 ετών** φαίνεται να έχουν την **υψηλότερη** μέση τιμή στη **διδασκτική αυτοαποτελεσματικότητα** (M=100,00). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτό το αποτέλεσμα πρέπει να ερμηνευθεί με επιφύλαξη λόγω του περιορισμένου αριθμού δείγματος στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και της ανισορροπίας στο μέγεθος των ομάδων. Με την ίδια επιφύλαξη λόγω περιορισμένου αριθμού δείγματος παρατηρήθηκε πως οι **εκπαιδευτικοί με μαθήτριες/τές με πολλαπλή αναπηρία** (M=102,00) και **κινητική αναπηρία** (M=100,00) είναι **πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους** σε σύγκριση με τις/τους εκπαιδευτικούς σε

παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (M=81,88) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 31). Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί που είναι **«Πάρα πολύ»** ικανοποιημένοι από τον μισθό τους φάνηκε να είναι και **οι πιο αποτελεσματικοί στην διδασκαλία τους** (M=105,00) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 32). Όσες/οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν **30' - 60'** λεπτά, για να φθάσουν από τον τόπο κατοικίας τους στο σχολείο εργασίας τους, φάνηκε να διατηρούν τα **μεγαλύτερα ποσοστά διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας** συγκριτικά με τις/τους υπόλοιπους (M=83,97) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 33). Σχετικά με την τάξη εργασίας των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, τα **μεγαλύτερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας** παρατηρήθηκαν **στους/στις εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην Στ' τάξη** (M=85,82), σε αντίθεση με τις/τους εκπαιδευτικούς στην Δ' τάξη που σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά (M=80,91) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 34).

Επιπλέον, τα **έτη εργασιακής προϋπηρεσίας με μαθήτριες και μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ** συσχετίστηκαν σημαντικά με τα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, με τιμή p-value 0,02, απομακρύνοντας την απόδοση συσχέτισης από τον παράγοντα «τύχη». Συγκεκριμένα, οι **εκπαιδευτικοί με 16 έως 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες και μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ** παρουσιάστηκαν ως οι **πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους** (M=104,00), ακολουθούμενοι από τις/τους εκπαιδευτικούς με 6 έως 10 έτη (M=87,31) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 35). Σχέση στατιστικής σημαντικότητας εντοπίστηκε και μεταξύ της συμμετοχής σε **εθελοντικές δραστηριότητες** και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης (p-value = 0,03), όπου όσες/οι απάντησαν **«Πολύ»** φάνηκε να είναι και οι **πιο αποτελεσματικοί στην διδασκαλία τους** (M=89,05) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 36).

Τρίτη παράμετρος που εξετάστηκε μέσω Chi-square tests είναι η Σχέση της/του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής με την/τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Τα tests που διενεργήθηκαν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της παραπάνω παραμέτρου και των μεταβλητών **«Ιδιότητα»** (p-value = 0,014), **«Φύλο»** (p-value = 0,015), **«Είδος αναπηρίας μαθητριών/τών»** (p-value < 0,001) και **«Τάξη»** (p-value < 0,001) (βλ. Παράρτημα Πίνακες 37, 38, 39, 40). Οι εκπαιδευτικοί με την ιδιότητα **«Δάσκαλος/α»** φάνηκε να διατηρούν **καλύτερες σχέσεις με την/τον εκπαιδευτικό γενικής** (M=51,03), συγκριτικά με τις/τους εκπαιδευτικούς με την

ιδιότητα «Ειδικός/ή Παιδαγωγός» ($M=48,84$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 37). **Καλύτερη σχέση με την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής φάνηκε να διατηρούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης** ($M=50,07$), συγκρινόμενες με τους άνδρες εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης ($M=49,46$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 38). Οι **εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης με μαθήτριες/τές με Ακουστική Αναπηρία, Πολλαπλή Αναπηρία ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ισοβαθμούν ως αυτοί/ές με την ισχυρότερη σχέση με την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής** ($M=52,00$) σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς με μαθήτριες/τές με άλλες αναπηρίες (βλ. Παράρτημα Πίνακα 39). Επιπρόσθετα, **καλύτερη σχέση με την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που βρίσκονται στην Δ' τάξη** ($M=52,55$), **ακολουθούμενοι από τις/τους εκπαιδευτικούς στην Ε' τάξη** ($M=51,63$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 40).

Ακόμη, την απόδοση συσχέτισης, με την σχέση εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, στην στατιστική σημαντικότητα και όχι στην τύχη εμφάνισαν και οι μεταβλητές «**Έτη συνδιδασκαλίας**» ($p\text{-value} < 0,001$), «**Διαφορά ηλικίας εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης**» ($p\text{-value} = 0,005$) και «**Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ**» ($p\text{-value} = 0,001$) (βλ. Παράρτημα Πίνακες 41, 42, 43). Οι **εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που διανύουν το πρώτο έτος τους ως συνδιδάσκαλοι φάνηκε να έχουν την καλύτερη σχέση με την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής** ($M=52,08$) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα Πίνακα 41). Η **διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης φάνηκε να επηρεάζει την σχέση τους, καθώς όσες/οι είχαν αρκετά χρόνια διαφορά εμφάνισαν καλύτερη σχέση μεταξύ τους** ($M=50,45$), σε αντίθεση με όσες/ους βρίσκονται πιο κοντά ηλικιακά ($M=48,61$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 42). Τέλος, οι **εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που έχουν 11-15 έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ φάνηκε να έχουν καλύτερη σχέση με την/τον εκπαιδευτικό γενικής** ($M=64,00$). Λόγω, όμως του περιορισμένου δείγματος στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, ακολουθούν οι **εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που διανύουν το πρώτο έτος διδακτικής τους εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ** ($M=51,77$) (βλ. Παράρτημα Πίνακα 43).

Κεφάλαιο 8: Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών και την πιθανή επιρροή της στη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά και στη σχέση τους με την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Συγκριμένα, μετρήθηκαν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ελέγχθηκαν ορισμένα στοιχεία του ατομικού τους προφίλ για την ύπαρξη πιθανής σχέσης επιρροής με τις δύο μεταβλητές. Ακόμη, εξετάστηκαν οι σχέσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης με τις/τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με 637 εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, Παράλληλης Στήριξης, Τμημάτων Ένταξης και Ειδικών Σχολείων.

Ξεκινώντας με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα τους κατατάσσουν σε ένα μέτριο επίπεδο. Το σύνολο των εκπαιδευτικών φάνηκε να βιώνει μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που εντοπίστηκε και στην έρευνα της Χαραλάμπους (2012). Χωρίζοντας τις/τους εκπαιδευτικούς της μελέτης ανά τύπο εκπαιδευτικής μονάδας ήταν ευκολότερη μία συγκριτική αποτίμηση των επιπέδων επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής εμφάνισαν το μεγαλύτερο ποσοστό εξουθένωσης συγκριτικά με τους υπόλοιπους, όπως και σε αντίστοιχες μελέτες ανά τα χρόνια (Μόττη- Στεφανίδου, 2000 · Καλύβα κ.α., 2007 · Sariçam & Sakiz, 2014 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης διατήρησαν τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, πιθανότατα εξαιτίας των ελαχίστων ετών προϋπηρεσίας, καθώς βρίσκονται στα πρώτα βήματα της διδακτικής τους πορείας.

Ο επόμενος έλεγχος αφορά τον εντοπισμό των επιπέδων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης. Συνολικά, αναφέρθηκαν υψηλά αισθήματα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, όπως και σε αντίστοιχη μελέτη, στην Ελλάδα, δύο χρόνια νωρίτερα (Κατσαβού, 2022). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής της μελέτης φαίνεται να έχουν τα υψηλότερα αισθήματα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, όπως και στη μελέτη των Goldhaber, Krieg & Theobald (2014), ενώ στο κατώτερο συγκριτικά επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης

Στήριξης. Αυτό το εύρημα διαφωνεί με τη μελέτη των Sarıcam και Sakiz (2014), στην οποία οι ειδικοί παιδαγωγοί φάνηκε να αισθάνονται περισσότερο αυτοαποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους σε σύγκριση με τις/τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, εξαιτίας της μικρότερης εμπειρίας – προϋπηρεσίας τους, πιθανότατα δεν έχουν αναπτύξει ακόμη αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναζήτησε στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των τριών κύριων μεταβλητών της παρούσας μελέτης, οι οποίες είναι η επαγγελματική εξουθένωση, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης. Η μόνη σημαντική συσχέτιση που εντοπίστηκε ήταν μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, γεγονός που αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της εργασίας, δεδομένου ότι δεν υπάρχει μεγάλη ερευνητική αναφορά από άλλους ερευνητές. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι η αναποτελεσματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης επιβαρύνει την επαγγελματική εξουθένωσή τους. Απομονώνοντας τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης, οι οποίοι αποτελούσαν την κύρια ομάδα δείγματος της μελέτης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, όπως και σε αντίστοιχες μελέτες (Fives, Hamman & Olivarez, 2007 · Schwarzer & Hallum, 2008 · Skaalvik & Skaalvik, 2010 · Çelikkaleli, 2011 · Karahan & Balat, 2011 · Bayani, Bagheri, & Bayani, 2013 · Aloe, Amo & Shanahan, 2014 · Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017).

Ακολούθως, παρατηρήθηκε πως ορισμένα στοιχεία του ατομικού προφίλ των εκπαιδευτικών της μελέτης επηρεάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερη εξουθένωση από την εργασία τους σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, όπως συνέβη και στις μελέτες των Antoniou, Polychroni και Walters (2000), Μουζούρα (2005), Antoniou, , Ploumpi και Ntalla (2013), Lauer mann και König (2016) και Malik (2017). Όμως, υπάρχουν μελέτες που αντικρούουν το συγκεκριμένο εύρημα (Atiyat, 2017 · Ηλία, 2018), ή ακόμη και μελέτες που αμφισβητούν εξ αρχής την παραπάνω σχέση (Bataineh & Alsagheer, 2012). Αυτό αποδίδεται στην

ποικιλομορφία και τα διαφορετικά ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας δείγματος.

Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί εμφάνισαν και τα υψηλότερα ποσοστά εξουθένωσης, γεγονός που συμφωνεί με τη μελέτη του Σιδηρόπουλου (2017). Πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση λόγω της εργασίας τους φάνηκε πως είναι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και οι Platsidou και Agaliotis (2008) και Jovanović et al. (2019). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τρία παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φάνηκαν οι πιο εξουθενωμένοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει εξαιτίας των διαφορετικών ειδών αναπηρίας των μαθητριών και μαθητών και της ανάγκης διαφοροποίησης και εξατομίκευσης των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό.

Εκπαιδευτικοί σε τμήματα με δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης φάνηκε πως είναι λιγότερο εξουθενωμένοι, αφού η διαχείριση και αντιμετώπιση προβλημάτων είναι πιθανότατα αμεσότερη και αποτελεσματικότερη και η αξιοποίηση διαφορετικών πρακτικών διδασκαλίας ανταποκρίνεται επιτυχέστερα στις ανάγκες των μαθητριών και μαθητών. Ακόμη, εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη εργασιακής εμπειρίας χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη εξουθένωση, συμφωνώντας με αντίστοιχες μελέτες (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000 · Lavian, 2012 · Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013). Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που βρίσκονται στα πρώτα πέντε έτη εργασίας με μαθήτριες και μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ βρέθηκε πως αισθάνονται πιο εξουθενωμένοι, ίσως εξαιτίας της μεγαλύτερης προσπάθειας που καταβάλλουν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητριών/τών τους, χωρίς την εμπειρία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών με περισσότερα έτη ανάλογης εργασίας. Παρομοίως, εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας ως συνδιδάσκαλοι ανέφεραν την υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί στην απαιτητική διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης της διδασκαλίας, καθώς και την ανάγκη για άριστη επικοινωνία και συμφωνία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών.

Υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι ικανοποιημένοι με τις απολαβές τους, όπως καταγράφεται στη διάρκεια των

ετών και σε αντίστοιχες μελέτες (Τσιπλητάρης, 2002 · Shaheen & Mahmood, 2015 · Τσιάτση, 2019), αλλά και οι εκπαιδευτικοί που χρειάζονται περισσότερη από μία ώρα για να φθάσουν στο σχολείο εργασίας τους από τον τόπο κατοικίας τους. Το τελευταίο αποδίδεται στην επιβάρυνση από τη διάρκεια της μετακίνησης. Τέλος, αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως δεν είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε τυχόν επιμορφωτικές δραστηριότητες σχετικές με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ήταν και οι πιο εξουθενωμένοι. Αυτό θα μπορούσε να στηριχθεί στην απώλεια κινήτρου που ενδέχεται να βιώνουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της επαγγελματικής τους εξάντλησης.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα ασχολήθηκε με τη σχέση επιρροής ορισμένων χαρακτηριστικών του ατομικού προφίλ των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα διδακτικής τους αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο αποτελεσματικοί φάνηκαν να είναι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης, συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους. Η δήλωση αυτή αντιτίθεται στα ευρήματα της Ταρará (2015), όπου οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία τους. Προκειμένου να μονιμοποιηθεί ένας εκπαιδευτικός στη χώρα μας απαιτούνται συνήθως αρκετά χρόνια αναπλήρωσης και επομένως η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των μόνιμων εκπαιδευτικών, οφείλεται κυρίως στη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία τους και τη διαχρονική διαμόρφωση αντίστοιχων τεχνικών και πεποιθήσεων που κάνουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματικότερη. Η ίδια ερμηνεία θα μπορούσε να αποδοθεί και στο εύρημα όπου οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί αισθάνονται διδακτικά αποτελεσματικότεροι (Λιακοπούλου, 2009), γεγονός που συγκρούεται με την μελέτη των Antoniou, Geralexis και Charitaki (2017), οι οποίοι απέρριψαν την σχέση αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που είναι πλήρως ευχαριστημένοι με τον μισθό τους φάνηκε ότι είναι οι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους, αφού ενδεχομένως ο μισθός λειτουργεί ως κίνητρο. Αναφορικά με τις/τους εκπαιδευτικούς με τα λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες και μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ομοίως με άλλες μελέτες (Lamorey & Wilcox, 2005 · Tschannen-Moran & Hoy, 2007 · Wolters & Daugherty, 2007 · Klassen & Chiu, 2010 · George, Richardson & Watt, 2018 · Johnson, 2018 · Minghui, Xiaomeng & Potmesilc, 2018). Από τα αποτελέσματα της

παρούσας μελέτης βρέθηκε πως αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία τους είναι όσες/οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν πολλές ώρες σε εθελοντικές δράσεις και προθυμοποιούνται να λάβουν επιπρόσθετη επιμόρφωση. Μία ερμηνεία που θα μπορούσε να αποδοθεί στα παραπάνω ευρήματα είναι η ικανοποίηση που ενδεχομένως λαμβάνουν από την εργασία τους και την προσφορά τους και η πρόθεσή τους να μένουν συνδεδεμένοι με τις ερευνητικές εξελίξεις και τα νέα δεδομένα που προκύπτουν.

Το είδος αναπηρίας των μαθητριών και μαθητών αποδεικνύεται πως κατέχει σημαντικό ρόλο στα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τόσο στη συγκεκριμένη μελέτη όσο και σε αντίστοιχες διεθνούς επιπέδου (Lambert et al., 2009 · Hartmann, 2012 · Hofman & Kilimo, 2014 · Ταρará, 2015). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με μαθήτριες/τές Στ' τάξης φάνηκε να αισθάνονται σημαντικά αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία τους συγκριτικά με εκπαιδευτικούς με μαθήτριες/τές μικρότερων τάξεων. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο περιεχόμενο και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε μεγαλύτερες τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα όταν αντιμετωπίζουν πιο προηγμένο περιεχόμενο και προκλήσεις, γεγονός που μπορεί να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τους. Ακόμη, ενδεχομένως να παίζει ρόλο και η ηλικία των μαθητριών και μαθητών και η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μαθήτριας/τη-δασκάλας/ου κατά τη διδασκαλία.

Συνεχίζοντας με την τρίτη παράμετρο της παρούσας ερευνητικής μελέτης, τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, εντοπίστηκαν τα παρακάτω ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που διανύουν το πρώτο έτος της διδακτικής τους πορείας δήλωσαν πως έχουν τις καλύτερες σχέσεις με την/τον συνδιδάσκαλο τους, ενώ το ίδιο συμβαίνει με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της μελέτης με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας με συνδιδάσκαλο, φαινόμενο που επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Minke et al., 1996 · Pancsofar & Petroff, 2013 · Solis et al., 2012). Επιπροσθέτως, όπως αποδείχθηκε στην παρούσα μελέτη, όσο περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο καλύτερες σχέσεις διατηρούν με τις/τους συνδιδασκάλους τους. Η εμπειρία αυτή ενδεχομένως βοήθησε τις/τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν καλύτερες δεξιότητες συνεργασίας και

επικοινωνίας με τους συνδιδασκάλους τους και ενίσχυσε την ανάπτυξη κοινών στόχων και προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και την υποστήριξη των μαθητριών/τών.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης με ιδιότητα «Δάσκαλος/α» δηλώνουν μία θετικότερη σχέση με την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής της τάξης, οι οποίοι πιθανότατα έχουν περάσει από κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα και κατάρτιση, γεγονός που μπορεί να τους ενώνει και να δημιουργεί θετικές σχέσεις και μεγαλύτερη κατανόηση για τον ρόλο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Παράλληλα εκπαιδευτικοί σε τάξεις με δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης φάνηκε να διατηρούν θετικότερες σχέσεις, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που δεν βρίσκονται κοντά ηλικιακά με την/τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Στην πρώτη περίπτωση η παρουσία δύο εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στην τάξη μπορεί να δημιουργήσει περισσότερες ευκαιρίες συνεργασίας και η διάκριση ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ενισχύει την σαφήνεια αρμοδιοτήτων και την οργάνωση της τάξης, προάγοντας θετικές σχέσεις. Στην δεύτερη περίπτωση η διαφορετική ηλικία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης πιθανότατα δρα ως πλεονέκτημα και δημιουργεί μια ισορροπία όπου ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αντισταθμίζει τις αδυναμίες του άλλου και να αλληλοσυμπληρώνονται και να ενισχύουν ο ένας τον άλλον στο πλαίσιο της συνεργασίας τους.

Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συνοψίζοντας, το σύνολο των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε ένα μέτριο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης και σε ένα σχετικά υψηλό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης να διατηρούν το χαμηλότερο μέσο όρο και στις δύο περιπτώσεις. Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η σημαντικότητα της σχέσης της με το φύλο, την ηλικία, τον αριθμό μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, τα έτη προϋπηρεσίας και συνδιδασκαλίας, τον μισθό και τον χρόνο μετακίνησης από τον τόπο κατοικίας στο σχολείο εργασίας. Αντίστοιχα, για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ως παράγοντες επιρροής της επισημάνθηκαν ο φορέας απασχόλησης, η σχέση εργασίας, η συμμετοχή σε εθελοντικές

δραστηριότητες και τα έτη εργασιακής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης συνδέθηκε με την διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικών, τα έτη προϋπηρεσίας σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας και το είδος αναπηρίας των μαθητριών/τών.

Ακόμη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης βρίσκεται σε νεαρή ηλικία και συνεπώς σε μια διαμορφωτική φάση της καριέρας τους και φανερώνει την ενασχόληση μεγάλου μέρους των νέων εκπαιδευτικών με την Ειδική Αγωγή.

Οι εκπαιδευτικοί είναι το πολυτιμότερο και ακριβότερο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος (Maslach & Leiter, 2017). Επομένως, οποιαδήποτε προσπάθεια μείωσης του αγχογόνου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύει την επαγγελματική εξουθένωση, θα μπορούσε να αποβεί ωφέλιμη. Σημαντικό ρόλο σε αυτό κατέχει η πολιτεία, η οποία μπορεί να ενεργήσει υπέρ της αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος, μειώνοντας τον αριθμό μαθητριών και μαθητών των τάξεων, μειώνοντας τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και ενισχύοντας τις οικονομικές τους απολαβές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την δυνατότητα να διδάσκουν εξατομικευμένα και να διατηρούν τα κίνητρα τους ενεργά.

Είναι σημαντικό, επίσης, να υπάρχει σχολικός ψυχολόγος, ειδικά εκπαιδευμένος σε θέματα εξουθένωσης που θα υποστηρίζει τις/τους εκπαιδευτικούς ως καθοδηγητής στο δύσκολο έργο τους και συνάμα θα δρα συμβουλευτικά υπέρ της ομαλής και αρμονικής λειτουργίας του σχολείου. Οι βιωματικές δράσεις συμβουλευτικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης για τις/τους εκπαιδευτικούς μπορούν να δημιουργήσουν ένα υγιές και ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, προσφέροντας εργαλεία και πόρους για την ψυχοκοινωνική ευημερία τους, ενισχύοντας την ανθεκτικότητά τους. Συνεπώς, μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή αναζωογόνησης και ενίσχυσης για τις/τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Προς την ίδια κατεύθυνση θα ωφελούσε η δημιουργία μίας ειδικής πλατφόρμας υποστήριξης εκπαιδευτικών και η παροχή εποπτικού και παιδαγωγικού υλικού, ανταποκρινόμενου στις ανάγκες όλων των μαθητριών και μαθητών. Επιπροσθέτως, είναι σημαντική η παροχή ευκαιριών εξέλιξης ή ακόμη και δυνατότητα διακοπής για ορισμένο διάστημα, κατά το οποίο να πραγματοποιηθεί

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανάληψη διοικητικού έργου, συμβουλευτική υποστήριξη σε νέες/ους εκπαιδευτικούς κ.α. Μία σύντομη απομάκρυνση των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών από την αίθουσα διδασκαλίας και η ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους κατά το διάστημα αυτό, θα βοηθήσει στην ομαλή επιστροφή τους και την δυνατότητα συνέχισης του έργου τους. Γενικότερα, η ύπαρξη μεγαλύτερης διάρκειας διαλειμμάτων πιθανότατα να μείωνε τα επίπεδα εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, μόνο εφόσον η πολιτεία γίνει υπέρμαχος των εκπαιδευτικών, μπορεί να μειωθούν ή και να εξαλειφθούν οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εξουθένωση και χαμηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Η πολιτεία οφείλει να λάβει υπόψη της όλους εκείνους τους παράγοντες που παρακωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επιβαρύνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και να λάβει μέτρα ενίσχυσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μία ωφέλιμη πρόταση για μελλοντικές έρευνες θα ήταν η εμπλοκή των γονέων, πέραν των εκπαιδευτικών, ή ακόμη και των μαθητριών και μαθητών, προκειμένου να εκφραστούν οι δικές τους απόψεις επί του θέματος, φωτίζοντας περισσότερες πτυχές και διαστάσεις του ζητήματος. Ακόμη, θα ήταν ενδιαφέρουσα η εφαρμογή της παρούσας έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο, με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τον γενικό πληθυσμό.

Κεφάλαιο 10: Περιορισμοί

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ερευνητική μελέτη κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί της, οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως βάση για την διενέργεια μελλοντικών ερευνών.

Πρώτο και σημαντικό περιορισμό της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί το δείγμα. Πρόκειται για ένα μικρό δείγμα (637 εκπαιδευτικοί), αναλογικά με τον συνολικό πληθυσμό των περιοχών στις οποίες διεξήχθη η μελέτη. Συνεπώς, τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να καταδείξουν απλώς μία τάση ως προς το υπό διερεύνηση θέμα και δεν επιτρέπεται η γενίκευση τους στον γενικό πληθυσμό. Για να μπορέσει να γίνει αυτό απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα για έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Ακόμη, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός πως η πλειοψηφία του

δείγματος είναι γυναίκες, με αποτέλεσμα να υποεκπροσωπείται ο ανδρικός πληθυσμός.

Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο παρά τα θετικά του στοιχεία, ενέχει κινδύνους υποκειμενικότητας. Επιπρόσθετα, εκτός από τις/τους εκπαιδευτικούς δεν υπήρξε άλλη πηγή πληροφόρησης και συλλογής δεδομένων για το υπό διερεύνηση θέμα εκτός από τις/τους ίδιες/ους τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλβανού, Κ. (2014). Σύγκριση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής: μια διερευνητική μελέτη. (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής).
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1992). "Παραγοντική σύνθεση & εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτών". *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(3), 183-202.
- Αντωνίου, Α. Σ., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology*, 8, 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
- Αντωνίου, Α. Σ., 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. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Αντωνίου, Α.-Σ., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Paper presented at the International Special Education Congress (ISEC 2000), Manchester, UK, 24-28 July.
- Αντωνίου, Α. -Σ., Polychroni, F., & Vlachakis, Α. -Ν. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Αντωνίου, Α.-Σ., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies, *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Αρβανιτίδου, Κ. (2018). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση]. Ανακτήθηκε από το [dspace.lib.uom.gr: http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22094](http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22094)

- Atiyat, O. (2017). The level of psychological burnout at the teachers of students with autism disorders in light of a number of variables in Al-Riyadh area. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 159. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p159>
- Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Aventisian-Pagoropoulou, A., Koubias, E., Giavrimis, P. (2002). The professional burnout syndrome: teachers' chronic stress. *Mentoras*, 5, 103-127.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barutçu, E., Serinkan, C., & Serinkan, C. (2013, October). Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 318-322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.853>
- Basso, D. & McCoy, N. (2009). *The co-teaching manual: How general education teachers and specialists work together to educate students in an inclusive classroom.* (4th ed.). Columbia, SC: Twins Publications.
- Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012,). An investigation of social support and burnout among special education teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 27(2), 5-13.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students.* Austin: Pro-Ed.
- Bayani, A. A., Bagheri, H., & Bayani, A. (2013). Teacher self-esteem, self-efficacy, and perception of school context as predictors of professional burnout. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 298-304. Retrieved from <http://www.european-science.com>
- Berry, G.R. (2011) Enhancing Effectiveness on Virtual Teams: Understanding Why Traditional Team Skills Are Insufficient. *International Journal of Business Communication*, 48, 186-206. <https://doi.org/10.1177/0021943610397270>
- Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1376-1396. DOI: 10.1016/j.tate.2008.01.001
- Bosma, T., Hessels, M., & Resing, W. C. M. (2012). Teachers' preferences for educational planning: Dynamic testing, teaching experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 615-623. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.007>
- Bouck, E. C. (2007). Co-Teaching ... Not Just a Textbook Term: Implications for Practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46–51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51>
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance*, 6(4), 12–24. <https://doi.org/10.1097/00003727-198402000-00005>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00057-8

- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P. T., & Waldron, N. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169-185. DOI: 10.1177/001440290607200203.
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 37-46. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00959.x>
- Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A., & Marchant, M. (2009). Educators' Perceptions of Collaborative Planning Processes for Students With Disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 60–70. <https://doi.org/10.3200/PSFL.54.1.60-70>
- Catalano, J., Weirick, W., Hasko, J., & Antia, S. (2021). Teacher coaching: Increasing deaf students' active engagement through flexible instructional arrangements. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab031>
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Examination of Burnout and Professional Competencies of Adult Educator Teachers. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, (4), 38-53.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. London: Sage Publications.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 26, 3.
- Conderman, G. (2011). Methods for Addressing Conflict in Cotaught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 221-229. <https://doi.org/10.1177/1053451210389034>
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244. DOI: 10.3200/PSFL.53.4.235-244
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms.
- Cramer, S., & Stivers, J. (2007). Don't give up! Practical strategies for challenging collaborations. *TEACHING Exceptional Children*, 39(6), 6-11.
- Crocco, M., & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability: Urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512-535. <https://doi.org/10.1177/0042085907304964>
- Croteau, J. (2000). Co-teaching: A model for school accountability and quality teacher education. *Florida Association for Staff Development*, 9(2), 1-4.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ., Καψάλης, & Α. Κατσίκης, (Επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας (1236-1243)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γιάννε, Δ. (2022). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και αυτο-αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Σχολή Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής, Α.με.Α.].
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *High School Journal*, 86(4), 1-13.
- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Dunham, J., & Varma, V. P. (Eds.). (1998). *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. Wiley.

- Δεληγάς, Μ., Τούκας, Δ., & Σπυρούλη, Α. (2012). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Υγιεινή & Ασφάλεια της εργασίας*, 50, 5-12.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. Dordrecht: Kluwer Academic, Plenum Publishers.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Εμβληματική πρωτοβουλία στο πλαίσιο της στρατηγικής Ευρώπη 2020 - Ένωση καινοτομίας. COM(2010) 546 τελικό. SEC(2010) 1161.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. URI: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14048>
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713202>
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6–7), 615–631. <https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. In: American Educational Research Association Annual Conference (pp. 1-59). Chicago: The University of Maryland.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185–202. DOI: 10.1080/1360311032000158042
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, Winter. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burn-out: The High Cost of High Achievement* (1st ed., Anchor Press ed.). Garden City, N.Y.: Anchor Press.
- Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed) Upper Saddle River, NJ. Pearson Education Inc.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th Ed.).
- Friend, M.D. & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (7th Edition), Boston, MA: Pearson.
- Friend, M. and Cook, L. (2013) *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson, Upper Saddle River.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding Coteaching Components. *TEACHING Exceptional Children*, 33(4), 40-47. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>
- Gavora, P. (2010). Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217-233. <https://doi.org/10.1177/0004944118779601>

- Goldhaber, D., Krieg, J., & Theobald, R. (2014). Knocking on the door to the teaching profession? Modeling the entry of prospective teachers into the workforce. *Economics of Education Review*, 43, 106-124.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Grbović, M., Pranjic, N., Selmanovic, S., Brekalo-Lazarević, & Jatic, Z. (2011). Montenegro Special Education Teaching Staff Burnout: Survey Study. *Acta Informatica Medica*, 19(1), 49-55.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Copley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517–531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Goddard, R., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. <https://doi.org/10.2307/1163230>
- Ηλία, Ε., (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης: Η μεταξύ τους σύγκριση και σύνδεση με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών. *Επιστήμες της Αγωγής (ΕΚΠ)*.
- Harbort, G. P., Gunter, P. L., Hull, K., & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 13-23. DOI: 10.1177/088840640703000102
- Hartmann, E. (2012). A Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy in Deaf-Blindness Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(11), 728-738. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210601103>
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Learning & Performance Systems*.
- Hellesøy, O., Grønhaug, K., & Kvitastein, O. A. (2000). Burnout: Conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Management*, 16(3), 233-247. DOI: 10.1016/S0956-5221(99)00028-7
- Hogan, R. L., & McKnight, M. (2007). Exploring Burnout among University Online Instructors: An Initial Investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.03.001>
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Honigsfeld, A., & Dove, M. (2008). Co-teaching in the ESL classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), 8–14. Retrieved from <http://www.deltakappagamma.netdisplaycommon.cfman1subarticlenbr476>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- IBM Corp. (2013) IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. IBM Corp., Armonk, NY.
- Indelicato, J. (2014). How to build an effective co-teaching relationship between teachers (M.S.Ed Thesis). Dominican University of California.
- Jang, S. J. (2006). Research on the Effects of Team Teaching upon Two Secondary School Teachers. *Educational Research*, 48, 177-194. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880600732272>

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. In N. Davidson, C. Major, & L. Michaelsen (Eds.), *Small-Group Learning in Higher Education: Cooperative, Collaborative, Problem-Based and Team-Based Learning*. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4). Retrieved from <http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative-Learning-JECT-Small-Group-Learning-draft.pdf>
- Johnson, R. L. (2019). The influence of teacher technology self-efficacy on computer-assisted instruction in urban elementary schools (Doctoral dissertation, Concordia University Portland, College of Education, Doctorate of Education Program). ProQuest Dissertations Publishing.
- Jurkowski, S., & Muller, K. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224-231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. DOI: 10.1080/13603116.2020.1821449
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 29(3), 284-297. <https://doi.org/10.1037/h0079772>
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2007). Συμβουλευτική ψυχολογία: Σύγχρονες προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλύβα, Ε., Καραγιάννη, Π., Τζιάστας, Θ., Τσοντάκη, Μ., & Χατζηαλεξιάδου, Ε. (2007). Η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην αντίληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους μαθητές. Στο: Πρακτικά του Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολής Επιστημών της Αγωγής, με τίτλο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας (σσ. 1279-1283).
- Καμπανέλλου, Π. (2011). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Master's thesis). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.
- Κάμτσιος Σ., & Λώλης Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Examination of Educators' Self-Efficacy Perceptions and Burnout Levels Working in Special Education Schools. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 29(29), 1-14.
- Karasek Jr., R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308. <http://dx.doi.org/10.2307/2392498>
- Κατσαβού, Κ. (2022). Η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Αποτελεσματικότητα και Συναισθηματική Δέσμευση των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής: μια διερευνητική μελέτη, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us.
- Kelly, A., Carey, S., McCarthy, S., & Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: Principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/08856250701269507>
- King, W., & Edmunds, A. (2001). Teachers' perceived needs to become more effective inclusion practitioners: A single school study. *Exceptionality Education Canada*, 11(1), 3-23.
- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects of Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Professional stress among prospective teachers: The effects of personality, prior pedagogical experience, and professional competence. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275-290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8). DOI: 10.1037/edu0000125
- Knors, H., & Hermans, D. (2010). Effective instruction for deaf and hard-of-hearing students: Teaching strategies, school settings, and student characteristics. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, pp. 57–71). Oxford University Press.
- Ko, C., Lunsy, Y., Hensel, J., & Dewa, C. S. (2012). Burnout among summer camp staff supporting people with intellectual disability and aggression. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(6), 479–485. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.06.479>
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. (2005). Burnout in special education teachers: The role of personality and work-related stressors. Manuscript submitted for publication.
- Kokkinos, C. and Davazoglou, A., (2009), «Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study» Στο *Educational Psychology* Vol. 29, No. 4, July 2009, 407–42.
- Κόκκινος, Κ.Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα Πρακτικά του 9ου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1065-1074.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality, and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(Part 1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Koutroumpa, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulou, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4). DOI: 10.1080/08856250802387422
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (2001). Job Satisfaction and Job Burnout in Education. *Psychology*, 8, 30-39.
- Kruger, L. J., Botman, H. I., & Goodenow, C. (1991). An investigation of social support and burnout among residential counselors. *Child & Youth Care Forum*, 20, 335-35. doi:10.1007/bf00757062
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2011, January). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 26(1), 53-63.

- Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1979) A Note on Teacher Stress and Locus of Control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00456.x>
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973–988. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20438>
- Lamorey, S., & Wilcox, M. (2005). Early intervention practitioners' self-efficacy: A measure and its applications. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 69-84. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.003>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18, 233-247. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632272>
- Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20(2), DOI: 10.1080/10476210902718104
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and Secondary Teacher Self-Efficacy for Teaching and Pedagogical Conceptual Change in a Drama-Based Professional Development Program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.010>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A.-S. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 544–564). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781845423308.00046>
- Dugan, K. B., & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, 56(1), 11-15. DOI: 10.3200/CTCH.56.1.11-16.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66.
- Λιακοπούλου, Μ. (2009). Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λιακοπούλου, Μ. (2011). 'Αποτελεσματικότητα' των εκπαιδευτικών: Προϋποθέσεις και περιορισμοί. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 123-139.
- Llorent, V. J., & Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout and its relation to sociodemographic variables among education professionals working with people with disabilities in Córdoba (Spain). *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3287-3295. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.00732015>
- 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. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v3i1.181>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. DOI: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780198522799.003.0004
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211–222). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.014>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2006). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260–270
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting Inclusion in Secondary Classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265–274. <https://doi.org/10.2307/1511115>
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης [Evaluation of the Parallel Support program]. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30262>
- Mavropalias, T. (2018). Special education teachers: Perceptions of co-teaching effectiveness. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, in press.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2013). Co-teachers' cooperation as a key-factor for the success of Parallel Support (the Greek model of co-teaching). In *Proceedings of the 3rd Greek Conference on Special Education* (pp. XX). Athens, 11-14 April 2013. Athens: Grigoris.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). Mapping of the model of parallel support in the Greek educational system. Paper presented at the conference in Florina, 28-30.
- Mackenzie, S. (2012). 'It's been a bit of a rollercoaster': special educational needs, emotional labour and emotion work. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1067–1082. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538869>
- McCarty, K. (2006) Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- Noonan, M. J., McCormick, L., & Heck, R. H. (2003). The Co-Teacher Relationship Scale: Applications for Professional Development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 113–120.
- McCormick, L., Noonan, M. J., Ogata V., & Heck, R. (2001). Co-teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 119–132.
- McDuffie, A., Turner, L., Stone, W., Ulman, T., Yoder, P., & Wolery, M. (2007). Developmental correlates of different types of motor imitation in young children with autism

- spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(3), 401-412. DOI: 10.1007/s10803-006-0175-1
- Μεγαλοοικονόμου, Θ. (1997). Το Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στις δομές της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 10-23.
- Minghui L., Lei H., Xiaomeng C., Potmesilc M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Front Psychol*, 9, 648.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implications for Special Education Reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186. <https://doi.org/10.1177/002246699603000203>
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-Efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 483-491. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Morfidi, E., & Samaras, A. P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 347-363. <https://doi.org/10.1177/0888406415583137>
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων απόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης ευαίσθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 25-32). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morelock, J., Lester, M., Mullins, P., & Alfaydi, A. (2017). Power, perceptions, and relationships: A model of co-teaching in higher education. *College Teaching*, 65(4), 1-10. DOI: 10.1080/87567555.2017.1336610
- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. *Διαδακτορική Διατριβή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Murawski, W. W. (2005). Addressing Diverse Needs through. *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 77-82. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532049>
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press. DOI: 10.4135/9781452219332
- Murawski, E. (2013). First real paycheck. *The Yale Review*, 101(1), 72-73. <https://doi.org/10.1353/tyr.2013.0041>
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58. DOI: 10.1177/004005990403600507
- Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- Murawski, C., Leo, K., & Gather, M. C. (2013). Efficiency roll-off in organic light-emitting diodes. *Advanced Materials*, 25(37), 5540-5546. DOI: 10.1002/adma.201301603
- Naraian, S. (2010). General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677-1686. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.020
- Νιθαυριανάκη, Α. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοαποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς, ειδικό επιστημονικό προσωπικό, ειδικό βοηθητικό προσωπικό των δομών ειδικής αγωγής στη Δυτική Αττική. *Επιστήμες της Αγωγής*.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των απόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>

- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Νόμος 3879/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ Α 163/21.9.2010. Ανακτήθηκε από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/131747/nomos-3879-2010>
- Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021, Άρθρα 1-103. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>
- Nuri, C., Demirok, M., & Direktor, C. (2017). Determination of self-efficacy and burnout state of teachers working in the special education field in terms of different variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3). <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Παγωτού, Α. (2018). Απόψεις φιλολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη*.
- Padeliadu, S. (1995). Preferences of students with learning disabilities for alternative service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 10(3), 210-226.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Παναγιώτου, Ά., Ευαγγελινού, Χ., Δουλκερίδου, Α., Κοΐδου, Ε., & Μουρατίδου, Α. (2009). Εκτίμηση της Στάσης Μαθητών του Γενικού Δημοτικού Σχολείου ως προς την Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στη Φυσική Αγωγή μετά από Πρόγραμμα Παρέμβασης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7(2), 103–113.
- Paneque, O. M., & Barbeta, P. M. (2006). A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners With Disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171–193. <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162871>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching: Associations With Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406412474996>
- Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., & Γιαζιτζίδου, Σ. (2014). Η εμπειρία του μοντέλου της παράλληλης στήριξης: Απόψεις των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά του 18ου Διεθνούς Συνεδρίου Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Διαπολιτισμικότητας και Ειδικής Αγωγής* (τομ. 2, σελ. 153-168). Πάτρα, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαναούμ, Ζ., & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (εγχειρίδιο επιμόρφωσης). Αθήνα: Access.
- Παπαναστασίου Α., & Λαζαρίδου Α. (2016). Τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης: Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(67). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2016.414>
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Peck, C. A., Furman, G. C., & Helmstetter, E. (1993). Integrating early childhood programs: Research on implementation of change in organizational contexts. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: From research to implementation* (pp. 187-206). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Perrin, J. M., Fluet, C. F., Honberg, L., Anderson, B., Wells, N., Epstein, S., ... Kuhlthau, K. A. (2007). Benefits for employees with children with special needs: Findings from the

- Collaborative Employee Benefit Study. *Health Affairs*, 26(4), No Access. DOI: 10.1377/hlthaff.26.4.1096
- Pierre, P. N., & Worrell, F. C. (2003). Differences between elementary and secondary school teachers in Trinidad and Tobago on teacher self-efficacy. *Caribbean Curriculum*, 10, 109-128
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33–51). Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (2002). A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 103-113.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: The Free Press.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry*, 29(4), 233–237.
- Plank, K. M. (2011). *Team teaching: Across the disciplines, across the academy*. Stylus.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10349120701654613>
- Ploessl, D., Rock, M. L., Schoenfeld, N. A., & Blanks, B. (2010). On the same page: Practical techniques for enhancing co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158-168.
- Popov, S., & Stefanović, B. (2016). Burnout Syndrome and Cognitive Emotional Regulation in the Profession of the Pediatric Occupational Therapist. Paper presented at the 8th International Conference “Inclusive theory and practice: Teaching, (Re)habilitation and advisory work,” Sombor, May 20
- Pratt, A. (2014). *Teacher perspectives of professional learning community teams with respect to their collective inquiries: A case study* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/892>
- Reinhold, B. B. (1997). *Toxic Work: How to Overcome Stress, Overload, and Burnout and Revitalize Your Career*. Penguin Publishing Group.
- Rose, R. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 209-234). Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Ross, R. R., Altmaier, E., & Russell, D. W. (1989). Job stress, social support, and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 464–470. doi:10.1037/0022-0167.36.4.464
- Roth, W. M., & Boyd, N. (1999). Coteaching, as colearning, is praxis. *Research in Science Education*, 29, 51–67. <https://doi.org/10.1007/BF02461180>
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269–274. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.269>
- Sahu, K.K., & Gupta, P.D. (2013). Burnout among Married and Unmarried Women Teachers. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4, 286-288.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 32(2), 1-13.

- Sarang, A., Stuikyte, R., & Bykov, R. (2007). Implementation of harm reduction in Central and Eastern Europe and Central Asia. PMID: 17689355. DOI: 10.1016/j.drugpo.2006.11.007.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Saricam, H., & Sakiz, H. (2014). Burnout and teachers' self-efficacy among teachers working in special education in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, İ. (2014). A study on the relationship between teacher self-efficacy and burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(0), 159-166. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.4.159>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Eds.), *Research in Social Issues in Management (Volume 5): Managing Social and Ethical Issues in Organizations* (pp. 135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schmidt, S. D. (2008). THE POWER OF COTEACHING: PREDICTORS OF ATTITUDES ON.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis. *Applied Psychology*, 57, 152-171. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Shibley, I. A. (2006). Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching*, 54(3), 271–274. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.3.271-274>
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2017). Επαγγελματική εξουθένωση δασκάλων δημοτικού σχολείου: Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων του κέντρου της Θεσσαλονίκης. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας (e-Journal of Science & Technology)*, 71. Ανακτήθηκε από <http://e-jst.teiath.gr>
- Silberman, M. (1996) *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Prentice-Hall.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3). DOI: 10.1177/004005991004200302
- Shaheen, S., & Mahmood, A. E. (2014). Outcome of Adductor Tenotomy in Children with Spastic Cerebral Palsy at Soba University Hospital. *Khartoum Medical Journal*, 7(3), 1034–1039.
- Shaffner, C. & Buswell, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D.Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in education*. New York: Routledge Falmer, 2, 295-313.

- Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48. DOI: 10.22555/joeeed.v4i1.1050
- Shaukat, S., & Iqbal, H. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies, and classroom management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 80-84.
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245–264). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10474-012>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, J., & Johnson, A. (2019). Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders – possible correlations with some socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 1-10. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572092>
- Smylie, M. A. (1989). Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *The Elementary School Journal*, 89(5), 543–558. <https://doi.org/10.1086/461591>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. A., & McCulley, L. V. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510. DOI: 10.1002/pits.21606
- Soodak, L. C. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory Into Practice*, 42(4), 327–333. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_10
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα Σχολείο για Όλους. (Τόμος Α'). Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλής, Σ. Γ. (2008). Ένα Σχολείο Για Όλους - Από Την Έρευνα Στην Πράξη. (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102–111.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1-23. DOI: 10.1080/09687599.2017.1352488
- Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 242–264. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.242>
- Tannock, M. T. (2009). Tangible and Intangible Elements of Collaborative Teaching. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 173-178. <https://doi.org/10.1177/1053451208318682>
- Ταραρά, Ε. (2015). Η διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Ειδίκευση Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Taris, T. W., & Feij, J. A. (2004). Learning and strain among newcomers: A three-wave study on the effects of job demands and job control. *The Journal of Psychology*, 138, 543-563. DOI: 10.3200/JRLP.138.6.543-563
- Taylor, G. R., & Harrington, F. T. (Illustrated Edition) (2003). *Educating the Disabled: Enabling Learners in Inclusive Settings*. Publisher.

- Τζίμα, Γ. (2014). Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239-248. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Toukas, D., & Touka, A. (2011). Analysis and management of occupational stress in the hospital environment: From scientific approach to practical application. *Archives of Hellenic Medicine*, 28(1), 20-26.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2002) The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1-5 April 2002.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Τσιάτση, Σ. (2019). Τα κίνητρα και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών Παιδαγωγών: Διδακτικές Προσεγγίσεις. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ "Επιστήμες της Αγωγής".
- Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout: Εμπειρική έρευνα. Στο: Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό σύνολο. Αθήνα, Ατραπός.
- Τσιούλη, Κ. (2015). Η ευτυχία ως παράγοντας αποδοχής της δυσλειτουργίας: Μια διαπολιτισμική έρευνα - Εκπαιδευτικές προτάσεις. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. Δ. (2017). Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Vachon, M. L. S. (1987). Occupational stress in the care of the critically ill, the dying, and the bereaved. Hemisphere Publishing Corp.
- Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher Time Use in Special Education. *Remedial and Special Education*, 31(2), 126-142. <https://doi.org/10.1177/0741932508327459>
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(3), 225-233. <https://doi.org/10.1177/0888406409360129>
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2010). Collaborating with students in instruction and decision making: The untapped resource. DOI: 10.4135/9781483388052. ISBN: 9781412972178.

- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 201-216.
- Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007, με τίτλο "Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ)", ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-27922-g6-2007.html>
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407. <https://doi.org/10.1177/002221949703000406>
- Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (2), 157-174.
- Whitty, G. J. (2002). *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Wischnowski, M. W., Salmon, S. J., & Eaton, K. (2004). Evaluating Co-teaching as a Means for Successful Inclusion of Students with Disabilities in a Rural District. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 3-14. DOI: 10.1177/875687050402300302
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238. <https://doi.org/10.1080/01443410802708895>
- Χαραλάμπους, Έ. (2012). Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νόμο Αττικής. *Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Retrieved from <http://estia.hua.gr:8080/dspace/handle/123456789/1737>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Παράρτημα

Παράρτημα I

Πίνακας 1: Διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των τεσσάρων τομέων

ANOVA					
Επαγγελματική Εξουθένωση					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.847	3	.282	.742	.002
Within Groups	220.439	637	.381		
Σύνολο	221.287	637			

Πίνακας 2: Διαφορές στα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των τεσσάρων τομέων

ANOVA					
Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.020	3	.673	2.640	.049
Within Groups	147.155	637	.255		
Σύνολο	149.176	637			

Πίνακας 3: Φύλο και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1690,299 ^a	1440	<,001
Likelihood Ratio	491,147	1440	1,000
N of Valid Cases	637		

a. 1924 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,00.

Πίνακας 3.1: Φύλο και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Φύλο	Mean	Std. Deviation	N
Άνδρας	2,26	,51793	107
Άλλο	3,26	.	2
Γυναίκα	2,36	,63008	526
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 4: Ηλικία και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2044,447 ^a	1920	,024
Likelihood Ratio	1446,259	1920	1,000
N of Valid Cases	637		

a. 2405 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 4.1. Ηλικία και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Ηλικία	Mean	Std. Deviation	N
> 60 ετών	2,50	,91869	9
21 - 30 ετών	2,33	,61590	254
31 – 40 ετών	2,30	,49865	159
41 – 50 ετών	2,36	,71085	96
51 – 60 ετών	2,40	,66144	117
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 5: Οικογενειακή κατάσταση και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2765,621 ^a	2400	<,001
Likelihood Ratio	955,517	2400	1,000
N of Valid Cases	637		

a. 2886 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,00.

Πίνακας 5.1. Οικογενειακή κατάσταση και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Οικογενειακή Κατάσταση	Mean	Std. Deviation	N
Διαζευγμένος/η	2,16	,61829	33
Ελεύθερος/η	2,37	,60602	325
Παντρεμένος/η	2,34	,62299	273
Σε διάσταση	2,35	1,28654	2
Χήρος/α	1,68	,39742	2
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 6: Αριθμός μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2588,403 ^a	2400	,004
Likelihood Ratio	1754,086	2400	1,000
N of Valid Cases	637		

a. 2886 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Πίνακας 6.1. Αριθμός μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Αριθμός μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ	Mean	Std. Deviation	N
> 4	2,41	,59557	141
1	2,30	,68425	190
2	2,33	,58164	157
3	2,47	,62493	51
4	2,15	,45694	56
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 7: Αριθμός εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	938,678 ^a	860	,032
Likelihood Ratio	747,373	860	,998
Linear-by-Linear Association	,798	1	,372
N of Valid Cases	637		

a. 1293 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Πίνακας 7.1. Αριθμός εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	Mean	Std. Deviation	N
0	2,39	,64618	165
1	2,35	,60016	417
2	2,29	,66205	47
Σύνολο	2,35	,61569	637

Πίνακας 8: Έτη εργασιακής εμπειρίας και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3065,492 ^a	2880	,008
Likelihood Ratio	1771,693	2880	1,000
N of Valid Cases	637		

a. 3367 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 8.1. Έτη εργασιακής εμπειρίας και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Έτη εργασιακής εμπειρίας	Mean	Std. Deviation	N
> 20 έτη	2,44	,67830	149
0 έτη	2,17	,59594	67
1 - 5 έτη	2,37	,58238	236
11 - 15 έτη	2,22	,67716	58
16 - 20 έτη	2,37	,56688	56
6 - 10 έτη	2,28	,57002	66
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 9: Έτη συνδιδασκαλίας και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3037,936 ^a	2880	,020
Likelihood Ratio	1414,689	2880	1,000
N of Valid Cases	637		

a. 3367 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Πίνακας 9.1. Έτη συνδιδασκαλίας και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Έτη συνδιδασκαλίας	Mean	Std. Deviation	N
> 20 έτη	2,49	,66314	17
0 έτη	2,34	,71357	207
1 - 5 έτη	2,38	,56381	305
11 - 15 έτη	2,33	,53451	20
16 - 20 έτη	2,18	,38809	12
6 - 10 έτη	2,07	,54537	33
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 10: Μισθός και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2711,637 ^a	2400	<,001
Likelihood Ratio	1340,129	2400	1,000
N of Valid Cases	637		

a. 2886 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,00.

Πίνακας 10.1. Μισθός και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Ικανοποίηση από τον μισθό	Mean	Std. Deviation	N
Λίγο	2,40	,60351	240
Αρκετά	2,24	,54246	213
Καθόλου	2,41	,62713	143
Πολύ	2,35	,86980	31
Πάρα πολύ	1,37	1,41232	3
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 11: Επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1117,917 ^a	960	<,001
Likelihood Ratio	405,883	960	1,000
N of Valid Cases	637		

a. 1443 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 11.1. Επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής	Mean	Std. Deviation	N
Όχι	2,52	,65633	63
Ναι	2,32	,60846	567
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 12: Χρόνος προσέλευσης στο σχολείο εργασίας από τον τόπο κατοικίας και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1659,548 ^a	1440	<,001
Likelihood Ratio	576,920	1440	1,000
N of Valid Cases	637		
a. 1924 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,00.			

Πίνακας 12.1. Χρόνος προσέλευσης στο σχολείο εργασίας από τον τόπο κατοικίας και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Χρόνος προσέλευσης	Mean	Std. Deviation	N
< 30'	2,34	,62705	533
> 60'	2,61	,52218	22
30' - 60'	2,27	,54700	75
Σύνολο	2,34	,61567	637

Πίνακας 13: Τύπος εκπαιδευτικής μονάδας και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	229,060 ^a	165	<,001
Likelihood Ratio	235,331	165	<,001
Linear-by-Linear Association	,022	1	,881
N of Valid Cases	637		
a. 193 cells (86,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.			

Πίνακας 13.1. Τύπος εκπαιδευτικής μονάδας και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Τύπος Εκπαιδευτικής Μονάδας	Mean	Std. Deviation	N
Γενικό Σχολείο	3,09	,48551	182
Παράλληλη Στήριξη	2,96	,49214	272
Τμήμα Ένταξης	3,08	,43818	57
Ειδικό Σχολείο	3,07	,58420	126
Σύνολο	3,03	,50715	637

Πίνακας 14: Φορέας απασχόλησης και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	477,173 ^a	165	<,001
Likelihood Ratio	70,165	165	1,000
N of Valid Cases	637		
a. 185 cells (82,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,00.			

Πίνακας 14.1. Φορέας απασχόλησης και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Φορέας Απασχόλησης	Mean	Std. Deviation	N
Ιδιώτης/Οικογένεια	1,97	,44194	5
Ιδιωτικό Σχολείο	3,01	,39060	12
Δημόσιο Σχολείο	3,03	,50624	616
Σύνολο	3,03	,50782	637

Πίνακας 15: Σχέση εργασίας και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	372,317 ^a	165	<,001
Likelihood Ratio	142,377	165	,898
N of Valid Cases	637		
a. 177 cells (79,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,00.			

Πίνακας 15.1. Σχέση εργασίας και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Σχέση Εργασίας	Mean	Std. Deviation	N
Αναπληρωτής/τρια	2,95	,50319	336
Ωρομίσθιος/α	2,95	,65321	8
Μόνιμος/η	3,13	,49102	290
Σύνολο	3,03	,50782	637

Πίνακας 16: Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/ές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Διδακτική

Αυτοαποτελεσματικότητα			
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	411,278 ^a	330	,002
Likelihood Ratio	373,531	330	,049
N of Valid Cases	637		

a. 366 cells (93,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 16.1. Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/ές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Διδακτική

Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία			
Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ	Mean	Std. Deviation	N
> 20 έτη	3,30	,61679	31
0 έτη	2,91	,48842	91
1 -5 έτη	2,99	,49395	327
11 - 15 έτη	3,14	,46352	61
16 - 20 έτη	3,11	,51753	43
6 - 10 έτη	3,09	,53187	77
Σύνολο	3,03	,50782	637

Πίνακας 17: Αριθμός μαθητριών/ών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	347,686 ^a	275	,002
Likelihood Ratio	345,739	275	,002
N of Valid Cases	637		

a. 318 cells (94,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Πίνακας 17.1. Αριθμός μαθητριών/ών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα,

Περιγραφικά Στοιχεία			
Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Αριθμός μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ	Mean	Std. Deviation	N
> 4	3,15	,48676	141
1	2,98	,48340	190
2	3,03	,48447	157
3	2,95	,52851	51
4	2,92	,60597	56
Σύνολο	3,03	,50782	637

Πίνακας 18: Επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	156,080 ^a	110	,003
Likelihood Ratio	89,240	110	,927
N of Valid Cases	637		

a. 129 cells (76,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 18.1. Επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά

Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής	Mean	Std. Deviation	N
Όχι	3,00	,45818	63
Ναι	3,04	,51186	567
Σύνολο	3,03	,50782	637

Πίνακας 19: Έτη συνδιδασκαλίας και Σχέση εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	405,915 ^a	258	<,001
Likelihood Ratio	269,798	258	,294
N of Valid Cases	637		

a. 268 cells (87,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Πίνακας 19.1. Έτη συνδιδασκαλίας και Σχέση εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης,

Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
Έτη συνδιδασκαλίας	Mean	Std. Deviation	N
> 20 έτη	2,02	,43230	20
0 έτη	2,00	,33657	207
1 - 5 έτη	1,89	,28377	305
11 - 15 έτη	1,99	,46923	20
16 - 20 έτη	1,85	,25440	12
6 - 10 έτη	1,86	,26406	33
Σύνολο	1,92	,32067	637

Πίνακας 20: Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/ές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Σχέση εκπαιδευτικού Γενικής

Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	324,665 ^a	258	,003
Likelihood Ratio	268,006	258	,321
N of Valid Cases	637		
a. 284 cells (92,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.			

Πίνακας 20.1. Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/ές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Σχέση εκπαιδευτικού

Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ	Mean	Std. Deviation	N
> 20 έτη	2,01	,32822	31
0 έτη	2,00	,33269	91
1 -5 έτη	1,91	,30713	327
11 - 15 έτη	1,92	,35023	61
16 - 20 έτη	1,79	,38796	43
6 - 10 έτη	1,91	,30219	77
Σύνολο	1,92	,32067	637

Πίνακας 21: Αριθμός μαθητριών/ών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Σχέση εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και

Παράλληλης Στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	275,995 ^a	215	,003
Likelihood Ratio	256,254	215	,028
N of Valid Cases	637		
a. 230 cells (87,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.			

Πίνακας 21.1. Αριθμός μαθητριών/ών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και Σχέση εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και

Παράλληλης Στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
Αριθμός μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ	Mean	Std. Deviation	N
> 4	1,96	,35918	105
1	1,95	,31912	172
2	1,90	,30949	137
3	1,80	,33269	38
4	1,87	,29287	37
Σύνολο	1,92	,32067	637

Πίνακας 22: Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στο τμήμα και Σχέση εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής

και Παράλληλης Στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	117,888 ^a	86	,013
Likelihood Ratio	121,288	86	,007
Linear-by-Linear Association	,084	1	,772
N of Valid Cases	637		

a. 104 cells (78,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Πίνακας 22.1. Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στο τμήμα και Σχέση εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στη τάξη	Mean	Std. Deviation	N
0	1,94	,41160	165
1	1,91	,28153	417
2	2,00	,32159	47
Σύνολο	1,92	,32048	637

Πίνακας 23: Φύλο (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	403,496 ^a	165	<,001
Likelihood Ratio	90,920	165	1,000
N of Valid Cases	272		

a. 203 cells (90,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,00.

Πίνακας 23.1. : Φύλο (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Φύλο	Mean	Std. Deviation	N
Άλλο	56,00	.	1
Άνδρας	38,33	9,75854	33
Γυναίκα	42,57	11,79095	229
Σύνολο	42,01	11,68356	272

Πίνακας 24: Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στο τμήμα (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και

Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	281,086 ^a	123	<,001
Likelihood Ratio	96,448	123	,963
Linear-by-Linear Association	,484	1	,487
N of Valid Cases	272		

a. 166 cells (98,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 24.1. Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στο τμήμα (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Αριθμός εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης στο τμήμα	Mean	Std. Deviation	N
0	42,18	11,68604	11
1	42,28	11,74198	225
2	38,96	11,57397	25
Σύνολο	41,96	11,72007	272

Πίνακας 25: Έτη συνδιδασκαλίας (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	187,033 ^a	82	<,001
Likelihood Ratio	102,699	82	,061
Linear-by-Linear Association	11,453	1	<,001
N of Valid Cases	272		

a. 125 cells (99,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 25.1. Έτη συνδιδασκαλίας (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Έτη συνδιδασκαλίας	Mean	Std. Deviation	N
0 έτη	39,60	12,40027	85
1 - 5 έτη	43,88	10,85164	168
6 - 10 έτη	28,12	9,20307	8
Σύνολο	42,01	11,68356	272

Πίνακας 26: Μισθός (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	199,575 ^a	123	<,001
Likelihood Ratio	195,841	123	<,001
Linear-by-Linear Association	,276	1	,599
N of Valid Cases	272		

a. 168 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Πίνακας 26.1. Μισθός (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Είστε ικανοποιημένος/η από τον μισθό σας;	Mean	Std. Deviation	N
Αρκετά	40,27	10,99367	110
Καθόλου	41,17	11,59560	46
Λίγο	45,59	11,59838	87
Πάρα πολύ	18,00	.	1
Πολύ	39,10	12,30704	20
Σύνολο	42,01	11,68356	272

Πίνακας 27: Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/ές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	145,476 ^a	82	<,001
Likelihood Ratio	108,087	82	,028
Linear-by-Linear Association	8,792	1	,003
N of Valid Cases	272		

a. 125 cells (99,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Πίνακας 27.1. Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/ές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Mean	Std. Deviation	N
0 έτη	39,44	11,82813	47
1 -5 έτη	43,03	11,54820	197
16 - 20 έτη	41,00	.	1
6 - 10 έτη	37,78	11,71693	19
Σύνολο	42,01	11,68356	272

Πίνακας 28: Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	219,190 ^a	164	,003
Likelihood Ratio	122,295	164	,994
Linear-by-Linear Association	2,838	1	,092
N of Valid Cases	272		

a. 209 cells (99,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 28.1. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας	Mean	Std. Deviation	N
> 20 έτη	44,00	2,82843	2
0 έτη	48,00	.	1
1 - 5 έτη	40,54	12,11376	50
11 - 15 έτη	42,57	11,55069	180
6 - 10 έτη	44,00	,00000	2
6 - 10 έτη	40,55	12,73518	29
Σύνολο	42,01	11,68356	272

Πίνακας 29: Διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	59,022 ^a	41	,034
Likelihood Ratio	74,173	41	,001
Linear-by-Linear Association	1,237	1	,266
N of Valid Cases	272		

a. 83 cells (98,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,30.

Πίνακας 29.1. Διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Επαγγελματική Εξουθένωση, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Επαγγελματική Εξουθένωση			
H/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ίδια περίπου ηλικία με την/τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης	Mean	Std. Deviation	N
	26,00	.	1
Ναι	40,92	12,24126	63
Όχι	42,43	11,48369	200
Σύνολο	42,01	11,68356	272

Πίνακας 30: Ηλικία (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	58,875 ^a	34	,005
Likelihood Ratio	50,541	34	,034
N of Valid Cases	272		

a. 65 cells (92,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Πίνακας 30.1. Ηλικία (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Ηλικία	Mean	Std. Deviation	N
21 - 30 ετών	83,12	12,50596	196
31 – 40 ετών	83,76	14,67322	51
41 – 50 ετών	93,80	10,08464	5
51 – 60 ετών	100,00	.	1
Σύνολο	83,53	12,98701	272

Πίνακας 31: Είδος αναπηρίας μαθητριών/ών (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1645,740a	1156	<,001
Likelihood Ratio	504,807	1156	1,000
N of Valid Cases	272		

a. 1225 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 31.1. Είδος αναπηρίας μαθητριών/ών (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Είδος αναπηρίας μαθήτριας/ή/ών/τριών	Mean	Std. Deviation	N
-	81,50	3,53553	2
Ακουστική αναπηρία	87,00	16,20699	4
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	81,88	16,52090	44
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	87,12	14,31720	8
Κινητική Αναπηρία	100,00	.	1
Νοητική Αναπηρία	85,25	7,76209	4
Οπτική Αναπηρία	87,00	.	1
Πολλαπλή Αναπηρία	102,00	.	1
Προβλήματα Συμπεριφοράς	78,50	9,19239	2
Ψυχικές Διαταραχές	67,00	25,98076	3
Σύνολο	83,53	12,98701	27
			2

Πίνακας 32: Μισθός (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	157,637 ^a	102	<,001
Likelihood Ratio	153,831	102	<,001
Linear-by-Linear Association	2,342	1	,126
N of Valid Cases	272		

a. 140 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

Πίνακας 32.1. Μισθός (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Είστε ικανοποιημένος/η από τον μισθό σας;	Mean	Std. Deviation	N
Αρκετά	84,25	13,87030	105
Καθόλου	83,34	12,15159	43
Λίγο	81,92	12,28554	84
Πάρα πολύ	105,00	.	1
Πολύ	85,80	12,41646	20
Σύνολο	83,53	12,98701	272

Πίνακας 33: Χρόνος προσέλευσης στο σχολείο εργασίας από τον τόπο κατοικίας (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	139,991 ^a	68	<,001
Likelihood Ratio	44,719	68	,987
Linear-by-Linear Association	,201	1	,654
N of Valid Cases	272		

a. 101 cells (96,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 33.1. Χρόνος προσέλευσης στο σχολείο εργασίας από τον τόπο κατοικίας (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Χρόνος που απαιτείται για την προσέλευση σας στο σχολείο από την κατοικίας σας	Mean	Std. Deviation	N
< 30'	83,50	13,23771	214
> 60'	80,00	16,00000	3
30' - 60'	83,97	11,49033	36
Σύνολο	83,53	12,98701	272

Πίνακας 34: Τάξη που εργάζεστε (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	654,852 ^a	544	<,001
Likelihood Ratio	328,853	544	1,000
N of Valid Cases	272		

a. 595 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 34.1. Τάξη που εργάζεστε (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Τάξη που εργάζεστε	Mean	Std. Deviation	N
A'	83,77	14,27655	40
B'	83,18	12,26257	38
Γ'	82,70	14,74870	27
Δ'	80,91	14,28364	34
Ε'	81,00	12,06411	36
ΣΤ'	85,82	13,95244	28
Σύνολο	83,53	12,98701	272

Πίνακας 35: Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	148,130 ^a	102	,002
Likelihood Ratio	88,115	102	,835
Linear-by-Linear Association	,500	1	,480
N of Valid Cases	272		

a. 136 cells (97,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 35 .1. Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Mean	Std. Deviation	N
0 έτη	79,70	13,50896	44
1 -5 έτη	83,93	12,16886	189
16 - 20 έτη	104,00	.	1
6 - 10 έτη	87,31	17,40068	19
Σύνολο	83,53	12,98701	272

Πίνακας 36: Συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και ΔΑ

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	168,539 ^a	136	,030
Likelihood Ratio	140,934	136	,368
Linear-by-Linear Association	1,739	1	,187
N of Valid Cases	272		

a. 175 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Πίνακας 36.1. Συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα			
Συμμετέχετε σε εθελοντικές δράσεις;	Mean	Std. Deviation	N
Αρκετά	85,25	11,78119	44
Καθόλου	81,69	14,30793	49
Λίγο	82,87	12,62973	134
Πάρα πολύ	84,55	18,35832	9
Πολύ	89,05	10,94001	17
Σύνολο	83,53	12,98701	272

Πίνακας 37: Ιδιότητα (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,561 ^a	27	,014
Likelihood Ratio	61,057	27	<,001
N of Valid Cases	272		

a. 54 cells (96,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

Πίνακας 37.1. Ιδιότητα (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
Ιδιότητα	Mean	Std. Deviation	N
Δάσκαλος/α	51,03	8,08769	132
Ειδικός/ή Παιδαγωγός	48,84	6,26826	115
Σύνολο	50,01	7,36503	272

Πίνακας 38: Φύλο (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,235 ^a	27	,015
Likelihood Ratio	41,580	27	,036
N of Valid Cases	272		

a. 51 cells (91,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Πίνακας 38.1. Φύλο (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
Φύλο	Mean	Std. Deviation	N
Άνδρας	49,46	7,31429	30
Γυναίκα	50,07	7,40008	216
Σύνολο	50,01	7,36503	272

Πίνακας 39: Είδος αναπηρίας μαθητριών/τών (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1171,420 ^a	864	<,001
Likelihood Ratio	420,875	864	1,000
N of Valid Cases	272		

a. 924 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 39.1. Είδος αναπηρίας μαθητριών/τών (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
Είδος αναπηρίας μαθήτριας/ή/ών/τριών	Mean	Std. Deviation	N
-	45,66	4,93288	3
Ακουστική αναπηρία	52,00	22,19610	4
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	49,34	5,25486	43
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	52,00	4,94975	9
Κινητική Αναπηρία	46,00	.	1
Νοητική Αναπηρία	51,60	4,92950	5
Οπτική Αναπηρία	50,00	.	1
Πολλαπλή Αναπηρία	52,00	.	1
Προβλήματα Συμπεριφοράς	47,00	7,21110	3
Ψυχικές Διαταραχές	40,66	6,35085	3
Σύνολο	50,01	7,36503	272

Πίνακας 40: Τάξη (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	624,513 ^a	432	<,001
Likelihood Ratio	295,047	432	1,000
N of Valid Cases	272		

a. 476 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 40.1. Τάξη (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
Τάξη που εργάζεστε	Mean	Std. Deviation	N
A'	49,71	5,76526	38
B'	47,05	6,58527	39
Γ'	50,59	9,10731	27
Δ'	52,55	6,98343	36
Ε'	51,63	6,81367	33
ΣΤ'	49,89	7,63144	29
Σύνολο	50,01	7,36503	272

Πίνακας 41: Έτη συνδιδασκαλίας (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	139,587 ^a	54	<,001
Likelihood Ratio	55,923	54	,402
Linear-by-Linear Association	9,608	1	,002
N of Valid Cases	272		

a. 82 cells (97,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 41.1. Έτη συνδιδασκαλίας (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού ΓΑ και ΠΣ			
Έτη συνδιδασκαλίας	Mean	Std. Deviation	N
0 έτη	52,08	8,08932	82
1 - 5 έτη	49,17	6,73507	154
6 - 10 έτη	43,50	5,09902	8
Σύνολο	50,01	7,36503	272

Πίνακας 42: Διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης (Εκπαιδευτικοί

Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,292 ^a	27	,005
Likelihood Ratio	60,074	27	<,001
Linear-by-Linear Association	1,147	1	,284
N of Valid Cases	272		

a. 54 cells (96,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31.

Πίνακας 42.1. Διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
12. Η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ίδια περίπτωση ηλικία με την/τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης	Mean	Std. Deviation	N
Ναι	48,61	8,89792	59
Όχι	50,45	6,78101	188
Σύνολο	50,01	7,36503	272

Πίνακας 43: Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	90,094 ^a	54	,001
Likelihood Ratio	59,514	54	,282
Linear-by-Linear Association	,750	1	,386
N of Valid Cases	272		

a. 81 cells (96,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Πίνακας 43.1. Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης) και Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, Περιγραφικά Στοιχεία

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης			
13. Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Mean	Std. Deviation	N
0 έτη	51,77	7,05745	44
1 -5 έτη	49,80	7,26285	183
11 - 15 έτη	64,00	.	1
16 - 20 έτη	50,00	.	1
6 - 10 έτη	47,05	8,06206	18
Σύνολο	50,01	7,36503	272

Παράρτημα II

Ερωτηματολόγιο

Ονομάζομαι Ξανθοπούλου Βασιλική και φοιτώ στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί αντικείμενο έρευνας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη.

Ο μέσος εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθεια!

xanthova@gmail.com

Παρακαλώ σημειώστε X στο κουτάκι που ταιριάζει στην απάντησή σας.

1. Ιδιότητα Δάσκαλος/α Ειδικός/ή Παιδαγωγός
2. Φύλο Γυναίκα Άνδρας Άλλο
3. Ηλικία
 21 - 30 31 – 40 41 – 50 51 – 60 > 60 ετών
4. Οικογενειακή κατάσταση Ελεύθερος/η
 Παντρεμένος/η
 Διαζευγμένος/η
 Χήρος/α
 Σε διάσταση
5. Έχετε παιδιά;
 Ναι Όχι
6. Επίπεδο σπουδών (*σημειώστε μία επιλογή)
 Πτυχίο ΑΕΙ
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Δεύτερο Πτυχίο
 Παιδαγωγική Ακαδημία
 Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής
 Άλλο:

7. Τύπος Εκπαιδευτικής Μονάδας που υπηρετείτε

- Γενικό Σχολείο Παράλληλη Στήριξη Τμήμα Ένταξης Ειδικό Σχολείο

8. Φορέας Απασχόλησης

- Ιδιωτικό Σχολείο Δημόσιο Σχολείο Ιδιώτης/Οικογένεια

9. Σχέση εργασίας

- Ωρομίσθιος/α Αναπληρωτής/τρια Μόνιμος/η

10. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας

- 0 1 – 5 έτη 6 – 10 έτη 11 – 15 έτη 16 – 20 έτη
 > 20 έτη

11. Έτη συνδιδασκαλίας

- 0 1 – 5 έτη 6 – 10 έτη 11 – 15 έτη 16 – 20 έτη
 > 20 έτη

12. Η/οεκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει την ίδια περίπου ηλικία με την/τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης

- Ναι Όχι

13. Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθήτριες/τές με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

- 0 1 – 5 6 – 10 11 – 15 έτη 16 – 20 έτη
> 20 έτη

14. Αριθμός μαθητριών/τών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που υποστηρίζετε

- 1 2 3 4 > 4

15. Οργανικότητα σχολικής μονάδας

- Ολιγοθέσιο Εξαθέσιο Άνω του εξαθέσιου

**16. Είδος αναπηρίας μαθήτριας/ή/ών/τριών
Φάσματος**

- Διαταραχή Αυτιστικού
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα
- Νοητική Αναπηρία
- Οπτική Αναπηρία
- Ακουστική αναπηρία
- Κινητική Αναπηρία
- Ψυχικές Διαταραχές
- Προβλήματα Συμπεριφοράς
- Πολλαπλή Αναπηρία
- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
-

17. Αριθμός εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στο τμήμα

- 0 1 2 3 > 3

18. Άτομο με Αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον

- Ναι Όχι

Αν ναι, είδος αναπηρίας: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα
- Νοητική Αναπηρία
- Οπτική Αναπηρία
- Ακουστική αναπηρία
- Κινητική Αναπηρία
- Ψυχικές Διαταραχές
- Προβλήματα Συμπεριφοράς
- Πολλαπλή Αναπηρία

19. Άτομο με Αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον

- Ναι Όχι

- Αν ναι, είδος αναπηρίας: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα
- Νοητική Αναπηρία
- Οπτική Αναπηρία
- Ακουστική αναπηρία
- Κινητική Αναπηρία
- Ψυχικές Διαταραχές
- Προβλήματα Συμπεριφοράς
- Πολλαπλή Αναπηρία

20. Χρόνος που απαιτείται για την προσέλευση σας στο σχολείο από την κατοικία σας

- < 30´ 30´- 60´ > 60´

21. Είστε ικανοποιημένος/η από τον μισθό σας;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

22. Θα συμμετείχατε σε επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με το αντικείμενο της Ειδική Αγωγής;

- Ναι Όχι

23. Έχετε κάποιο χόμπι;

- Ναι Όχι

24. Συμμετέχετε σε εθελοντικές δράσεις;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

25. Τάξη που εργάζεστε

- Α´ Β´ Γ´ Δ´ Ε´ ΣΤ´

Παρακαλώ σημειώστε Χ στον κατάλληλο αριθμό για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

0=ποτέ **1**=μερικές φορές τον χρόνο **2**=μία φορά τον μήνα **3**=αρκετές φορές το μήνα
4=μία φορά την εβδομάδα **5**=αρκετές φορές την εβδομάδα **6**=καθημερινά

	0	1	2	3	4	5	6
26. Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από την δουλειά μου							
27. Νιώθω εξαντλημένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας							
28. Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία μέρα δουλειάς στο σχολείο							
29. Μπορώ να κατανοήσω εύκολα τις ενέργειες των συναδέλφων/προϊσταμένων μου							
30. Έχω την αίσθηση ότι αντιμετωπίζω κάποιους/ες συναδέλφους απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα							
31. Η εργασία με ανθρώπους όλη την ημέρα είναι πολύ αγχωτική για μένα							
32. Αντιμετωπίζω με επιτυχία τα προβλήματα των άλλων							
33. Νιώθω εξουθενωμένος/η λόγω της εργασίας μου							
34. Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τους άλλους ανθρώπους μέσω της εργασίας μου							
35. Από τότε που ξεκίνησα να κάνω αυτή τη δουλειά, έχω γίνει πιο σκληρός/ή με τους ανθρώπους							
36. Φοβάμαι ότι η δουλειά μου συναισθηματικά με σκληραίνει							
37. Νιώθω γεμάτος/η ενέργεια							
38. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου							
39. Έχω την αίσθηση ότι δουλεύω πολύ σκληρά							

40. Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει με πολλούς/ές από τις/τους συναδέλφους μου							
41. Η άμεση επαφή με ανθρώπους στη δουλειά είναι πολύ αγχωτική για μένα							
42. Θεωρώ ότι είναι εύκολο να δημιουργήσω μια χαλαρή ατμόσφαιρα στο εργασιακό μου περιβάλλον							
43. Έχω πετύχει πολλούς ικανοποιητικούς στόχους στη δουλειά μου							
44. Αισθάνομαι ενθουσιασμένος/η όταν συνεργάζομαι στενά με τις/τους συναδέλφους μου							
45. Έχω την αίσθηση ότι είμαι στο τέλος των δυνάμεων μου							
46. Στη δουλειά μου είμαι πολύ χαλαρός/ή όταν αντιμετωπίζω συναισθηματικά προβλήματα							
47. Έχω την αίσθηση ότι οι συνάδελφοί μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους							
Σε τι βαθμό μπορείτε:	0 Διαφωνώ απόλυτα	1 Διαφωνώ εν μέρει	2 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3 Συμφωνώ εν μέρει	4 Συμφωνώ απόλυτα		
48. Να κινητοποιήσετε και τις/τους πιο «δύσκολους/ες» μαθήτριες/τές σας							
49. Να βοηθήσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας να αποκτήσουν κριτική σκέψη							

<p>50. Να ελέγξετε την διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη</p>					
<p>51. Να παρακινήσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας που ενδεχομένως δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το σχολείο</p>					
<p>52. Να καταστήσετε σαφείς τις προσδοκίες σας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητριών/τών σας</p>					
<p>53. Να κάνετε τις/τους μαθήτριες/τές να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου</p>					
<p>54. Να ανταποκριθείτε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητριών/τών σας</p>					
<p>55. Να καθιερώσετε ρουτίνες για να κρατάτε τις δραστηριότητες σε ομαλή ροή</p>					
<p>56. Να βοηθήσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης</p>					
<p>57. Να εκτιμήσετε αν οι μαθήτριες/τές σας κατανοούν αυτά που έχετε διδάξει</p>					
<p>58. Να σχεδιάσετε εύστοχες ερωτήσεις για τις/τους μαθήτριες/τές σας</p>					

59. Να ενισχύσετε τη δημιουργικότητα των μαθητριών/τών σας					
60. Να πείσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης					
61. Να βελτιώσετε τον βαθμό κατανόησης ενός/μίας μαθήτριας/ή σας που αποτυγχάνει					
62. Να ηρεμήσετε έναν/μία μαθητή/τρια σας που κάνει φασαρία ή έχει διαταρακτική συμπεριφορά					
63. Να εφαρμόζετε μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητριών/τών σας					
64. Να προσαρμόσετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με το επίπεδο κάθε μαθήτριας/ή σας ξεχωριστά					
65. Να χρησιμοποιήσετε διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης					
66. Να εμποδίσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας με διαταρακτική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα					

<p>67. Να δώσετε εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους/στις μαθήτριες/τές σας που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες</p>					
<p>68. Να ελέγξετε την διαταρακτική συμπεριφορά μαθητριών/τών σας (υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητριών/τών κλπ.)</p>					
<p>69. Να διευκολύνετε τις οικογένειες προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου</p>					
<p>70. Να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας</p>					
<p>71. Να παρέχετε κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς/ές μαθήτριες/τές</p>					
<p>Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι:</p>	<p>0 Διαφωνώ απόλυτα</p>	<p>1 Διαφωνώ εν μέρει</p>	<p>2 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</p>	<p>3 Συμφωνώ εν μέρει</p>	<p>4 Συμφωνώ απόλυτα</p>

<p>72. Σε περίπτωση διαφωνίας θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής</p>					
<p>73. Η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να καθορίζει τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</p>					
<p>74. Η/ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να μπει στην τάξη μόνο εφόσον ερωτηθεί και συμφωνήσει η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής</p>					
<p>75. Η/ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης να βρίσκεται μόνο δίπλα στον/στην μαθητή/τρια με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες</p>					
<p>76. Η/ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης συμβάλλει στην εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί η/ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής</p>					
<p>77. Η παρουσία της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης προσφέρει ηθική υποστήριξη στον/στην εκπαιδευτικό γενικής αγωγής</p>					

<p>78. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής</p>					
<p>79. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</p>					
<p>80. Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων</p>					
<p>81. Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι η έλλειψη χρόνου συνεργασίας</p>					
<p>82. Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας</p>					

<p>83. Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από μεριάς εκπαιδευτικών γενικής αγωγής</p>					
	<p>1</p> <p>Συμβαίνει ήδη</p>	<p>2</p> <p>Θα το εφαρμόσουμε</p>			<p>3</p> <p>Δεν χρειάζεται</p>
<p>84. Τα ονόματα και των δύο εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι γραμμένα στον πίνακα</p>					
<p>85. Τα ονόματα και των δύο εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι στις καρτέλες αναφοράς</p>					
<p>86. Τα ονόματα και των δύο εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι στις εργασίες των μαθητριών/τών</p>					
<p>87. Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν χώρο για προσωπικά αντικείμενα</p>					

<p>88. Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν έδρα και καρέκλα για ενήλικες</p>			
<p>89. Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην τάξη</p>			
<p>90. Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα μπορούν να δίνουν οδηγίες για ολόκληρη την ομάδα και για τις μικρές ομάδες</p>			
<p>91. Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα μπορούν να δίνουν οδηγίες ή άδεια χωρίς επικοινωνία με την/τον άλλον/η εκπαιδευτικό</p>			
<p>92. Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται με όλους τις/τους μαθήτριες/τές</p>			
<p>93. Όλες/οιοι μαθήτριες/τές θα θεωρούν και τις/τους δύο εκπαιδευτικούς ως «δασκάλους/ες»</p>			
<p>94. Και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητριών/τών</p>			

95. Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δρουν ως ισότιμοι/ες εταίροι			
96. Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες			
97. Ο σχεδιασμός του μαθήματος θα πρέπει να γίνεται μετά από την από κοινού συνεννόηση			

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!