

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



Η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής
εξουθένωσης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
παράλληλης στήριξης

Τζίμα Μαρία

Διπλωματική Εργασία

Ιωάννινα, 2026

Περιεχόμενα

Πρόλογος	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT.....	9
Α' μέρος: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	10
Κεφάλαιο 1ο: Διασαφήνιση όρων.....	10
1.1 Επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction)	10
1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	10
1.1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	10
1.2.1.1 Οντολογικές.....	11
1.2.1.2 Μηχανιστικές.....	13
1.3.1 Παράγοντες διαμόρφωσης επαγγελματικής ικανοποίησης.....	15
1.2 Επαγγελματική εξουθένωση (Professional Burnout).....	15
1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	15
1.2.2 Η σημασία του άγχους.....	16
1.2.3 Η σημασία της ανθεκτικότητας.....	16
1.2.4 Παράγοντες διαμόρφωσης επαγγελματικής εξουθένωσης.....	16
1.3 Αυτοαποτελεσματικότητα (Sense of Efficacy).....	17
1.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αυτοαποτελεσματικότητας.....	17
1.3.2 Διαμόρφωση αυτοαποτελεσματικότητας.....	17
Κεφάλαιο 2ο: Επαγγελματική ικανοποίηση, εξουθένωση και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	18
2.1 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	18
2.1.1 Ορισμός.....	18
2.1.2 Παράγοντες διαμόρφωσης.....	18
2.2 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών.....	18
2.2.1 Ορισμοί.....	18
2.2.2 Αίτια.....	19
2.2.2.1 Η φύση του επαγγέλματος.....	19
2.2.2.2 Ο ασαφής ρόλος.....	19
2.2.2.3 Αντιδράσεις συμβιβασμού.....	19
2.2.2.4 Πρόσφατες προβληματικές συνθήκες.....	20
2.2.3 Χαρακτηριστικά επαγγελματικά εξουθενωμένων εκπαιδευτικών.....	20
2.3 Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	20
2.3.1 Ορισμός.....	20

2.3.2 Παράγοντες διαμόρφωσης	21
2.3.2.1 Προσωπικές διδακτικές εμπειρίες.....	21
2.3.2.2 Αντιπροσωπευτικές εμπειρίες.....	21
2.3.2.3 Λεκτική/Κοινωνική πειθώ.....	21
2.3.2.4 Σωματική και συναισθηματική κατάσταση	22
Κεφάλαιο 3ο: Η Παράλληλη Στήριξη.....	23
3.1 Άτομα με Ε.Ε.Α. (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες).....	23
3.2 Θεσμικό πλαίσιο	23
3.2.1 Εισαγωγή	23
3.2.2 Προϋποθέσεις τοποθέτησης εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.....	24
3.2.3 Τρόποι εφαρμογής παράλληλης στήριξης	24
3.3 Καθήκοντα εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	25
3.3.1 Επιμέρους καθήκοντα	25
3.4 Εμπόδια εφαρμογής	26
3.5 Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής	27
Κεφάλαιο 4ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	28
4.1 Έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	28
4.2 Έρευνες σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	28
4.3 Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	29
B' μέρος: Ερευνητικό μέρος	31
Κεφάλαιο 5ο: Ερευνητικό μέρος.....	31
5.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	31
5.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	32
5.2.1 Ψυχομετρικά εργαλεία.....	32
5.2.1.1 <i>Teachers' Satisfaction Inventory [TSI]</i>	33
5.2.1.2 <i>Burnout Assessment Tool [BAT]</i>	34
5.2.1.3 <i>Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES]</i>	34
5.3 Συλλογή δείγματος.....	35
5.3.1 Δειγματοληψία	35
5.4 Περιγραφή Δείγματος	36
Πίνακας 1: Επαγγελματικός τύπος εκπαιδευτικών	36
Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών	37
Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	38
Πίνακας 4: Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών	38

Πίνακας 5: Τύπος απασχόλησης εκπαιδευτικών.....	39
Πίνακας 6: Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος εκπαιδευτικών.....	40
Πίνακας 7: Μισθολογική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	41
5.5 Περιγραφή παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.....	41
5.5.1 Teachers' Satisfaction Inventory [TSI].....	41
Πίνακας 8: Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	42
5.5.2 Burnout Assessment Tool [BAT].....	42
Πίνακας 9: Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών.....	43
5.5.3 Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES].....	43
Πίνακας 10: Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	44
5.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων.....	44
Κεφάλαιο 6 ^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	45
6.1 Αποτελέσματα.....	45
6.1.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	45
Πίνακας 11: Συσχέτιση τύπου εκπαιδευτικού και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	46
Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων των τιμών των δύο μεταβλητών.....	46
Πίνακας 13: Μέσοι όροι των ομάδων.....	46
Πίνακας 14: Συσχέτιση τύπου εκπαιδευτικού και επαγγελματικής εξουθένωσης.....	47
Πίνακας 15: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων.....	47
Πίνακας 16: Μέσοι όροι των ομάδων.....	48
Πίνακας 17: Συσχέτιση τύπου εκπαιδευτικού και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	48
Πίνακας 18: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	48
6.1.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	49
Πίνακας 19: Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	49
Πίνακας 20: Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	50
6.1.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	50
Πίνακας 21: Συσχέτιση επαγγελματικής εξουθένωσης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	50
6.1.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....	50
Πίνακας 22: Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	51
Πίνακας 23: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	51
Πίνακας 24: Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	51

Πίνακας 25: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	52
Πίνακας 26: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	52
Πίνακας 27: Μέσοι όροι των ομάδων.....	53
Πίνακας 28: Συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	53
Πίνακας 29: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	54
Πίνακας 30: Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	54
Πίνακας 31: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	55
Πίνακας 32: Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	55
Πίνακας 33: Μέσοι όροι των ομάδων.....	55
Πίνακας 34: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	56
Πίνακας 35: Μέσοι όροι των ομάδων.....	56
Πίνακας 36: Συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	57
Πίνακας 37: Μέσοι όροι των ομάδων.....	57
Πίνακας 38: Συσχέτιση φύλου και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	58
Πίνακας 39: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	58
Πίνακας 40: Συσχέτιση ηλικίας και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	58
Πίνακας 41: Μέσοι όροι των ομάδων.....	59
Πίνακας 42: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	59
Πίνακας 43: Μέσοι όροι των ομάδων.....	60
Πίνακας 44: Συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	60
Πίνακας 45: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	61
6.1.5. Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα	61
Πίνακας 46: Συσχέτιση χρόνου προετοιμασίας μαθήματος και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	61
Πίνακας 47: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	62
Πίνακας 48: Συσχέτιση τύπου απασχόλησης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	62

Πίνακας 49: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων	63
Πίνακας 50: Μέσοι όροι των ομάδων.....	63
Πίνακας 51: Συσχέτιση μισθολογικής ικανοποίησης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	64
Πίνακας 52: Αποτελέσματα ελέγχου Games-Howell	64
Πίνακας 53: Μέσοι όροι των ομάδων.....	65
Πίνακας 54: Συσχέτιση χρόνου προετοιμασίας μαθήματος και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	65
Πίνακας 55: Μέσοι όροι των ομάδων.....	66
Πίνακας 56: Συσχέτιση τύπου απασχόλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	66
Πίνακας 57: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων	67
Πίνακας 58: Μέσοι όροι των ομάδων.....	67
Πίνακας 59: Συσχέτιση μισθολογικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	67
Πίνακας 60: Μέσοι όροι των ομάδων.....	68
Πίνακας 61: Συσχέτιση χρόνου προετοιμασίας μαθήματος και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	69
Πίνακας 62: Αποτελέσματα Dunn’s test με διόρθωση Bonferroni.....	69
Πίνακας 63: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	70
Πίνακας 64: Συσχέτιση τύπου απασχόλησης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	70
Πίνακας 65: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων	71
Πίνακας 66: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων.....	71
Πίνακας 67: Συσχέτιση μισθολογικής ικανοποίησης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	71
Πίνακας 68: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων	72
Συζήτηση.....	73
Συμπεράσματα	81
Ερευνητικοί περιορισμοί.....	84
Βιβλιογραφία	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	90

Πρόλογος

Με αφορμή την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας, οφείλω να εκφράσω απεριόριστες ευχαριστίες σε όλους εκείνους που έβαλαν το δικό τους «λιθαράκι» με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο στην ολοκλήρωσή της. Η εξής εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Π.Μ.Σ. (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του τμήματος Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη για τη γενικότερη υποστήριξη που μου παρείχε με τις εξηγήσεις και τις οδηγίες του.

Ευχαριστίες, επίσης, οφείλω να αποδώσω σε όλους τους διδάσκοντες που μας καθοδήγησαν στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών και πιο συγκεκριμένα τους κύριους/ες Καμαριανό, Μαυρίδη, Μορφίδη, Ιατράκη. Όλοι/ες τους μού μετέφεραν σημαντικές γνώσεις, ιδέες και ερεθίσματα καθ' όλη τη διάρκεια των τεσσάρων εξαμήνων της φοίτησής μου.

Κλείνοντας, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω τα κοντινότερά μου πρόσωπα, που δεν είναι άλλα από τα μέλη της οικογένειάς μου. Τους γονείς μου, Άννα και Νίκο, καθώς και τον αδερφό μου, Ντέμη. Όλοι τους με την υπομονή, την επιμονή και το ενδιαφέρον τους για εμένα συνέβαλαν καθοριστικά και αποφασιστικά στην προσπάθειά μου.

Τζίμα Μαρία, μεταπτυχιακή φοιτήτρια,

Ιωάννινα, 2026

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εξετάζουμε πώς σχετίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Πρόκειται για τρία ιδιαίτερα κομμάτια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, ωστόσο η έμφαση δίνεται σε εκείνους/ες που ασχολούνται με το πεδίο της παράλληλης στήριξης. Πρόκειται για έννοιες που επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική τους καθημερινότητα, την ποιότητα του επαγγελματικού τους βίου, ενώ, επίσης, επιδρούν στην ποιότητα του διδακτικού έργου που παρέχουν. Ο χαρακτήρας της ερευνητικής εργασίας ήταν ποσοτικός και τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν ύστερα από τη χρήση σταθμισμένων ερευνητικών εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούνται σε διεθνές ερευνητικό επίπεδο. Το ερευνητικό δείγμα της εργασίας αποτελούν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που διδάσκουν σε Δημοτικά σχολεία, συγκεκριμένα κατηγορίας ΠΕ70, και εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, που δραστηριοποιούνται, επίσης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελετήσαμε τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, επαγγελματικής εξουθένωσης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των δύο ομάδων, ωστόσο για τη δεύτερη ομάδα εξετάστηκε και η σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών, καθώς και ο τρόπος που τα προσωπικά δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τα παραπάνω φαινόμενα. Αναδείχθηκε πως η επαγγελματική εξουθένωση δεν επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τα δημογραφικά στοιχεία. Σημαντικότερο ρόλο παίζει το πλαίσιο και οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, ένας παράγοντας που μπορεί να προστατεύσει σημαντικά τον/ην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης από την επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί το υψηλό αίσθημα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από συγκεκριμένους δημογραφικούς παράγοντες, όπως είναι ο μισθός του/ης εκπαιδευτικού. Οι τρεις βασικές μεταβλητές της εργασίας σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους, γεγονός που αναδεικνύει πως κάθε μία από αυτές επηρεάζεται από τις υπόλοιπες, σε ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης. Γενικότερα, η μελέτη αυτή παρουσιάζει ως αναγκαία τη λήψη μέτρων και αποφάσεων, οι οποίες θα στοχεύουν στη δημιουργία συνθηκών που θα ευνοούν την επαγγελματική ικανοποίηση και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και θα φροντίζουν για την πρόληψη της κατάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όροι-κλειδιά: ειδική αγωγή, εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

ABSTRACT

This study examines the relationship between job satisfaction, burnout, and teaching self-efficacy. These constitute three distinct aspects of teachers' professional lives. However, particular emphasis is placed on those involved in parallel support (one-to-one support for students with special educational needs). These factors significantly influence their daily school experience, the quality of their professional lives, and the quality of the teaching they provide. The study adopted a quantitative research design, and data were collected using standardized research instruments widely used in international research. The sample consisted of general education teachers working in primary schools (PE70—university-educated primary school teachers in the Greek system), as well as parallel support teachers also employed in primary education. The levels of job satisfaction, burnout, and teaching self-efficacy were examined in both groups. For the latter group, the relationships among these variables were further investigated, along with the influence of demographic characteristics on these phenomena. The findings suggest that burnout is not significantly influenced by demographic characteristics; instead, the context and conditions of the school environment play a more decisive role. A key protective factor against burnout for parallel support teachers is a strong sense of teaching self-efficacy. Job satisfaction, on the other hand, appears to be influenced by specific demographic factors, such as teachers' salary. The three main variables of the study are significantly interrelated, indicating that each is influenced by the others within a framework of interdependence. Overall, the study highlights the need for measures and policies aimed at fostering job satisfaction and strengthening teachers' sense of self-efficacy, while also preventing burnout.

Keywords: special education, parallel support teachers, job satisfaction, burnout, teaching self-efficacy

Α' μέρος: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

Κεφάλαιο 1ο: Διασαφήνιση όρων

1.1 Επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction)

1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Κάνοντας μία αναδρομή στη βιβλιογραφία, δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε μία κοινή εκδοχή ορισμού της έννοιας. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο μπορεί να προσεγγιστεί μόνο στις επιμέρους πτυχές του, όχι ως κάτι ενιαίο. Δηλαδή, ως όρος χαρακτηρίζεται από υψηλή υποκειμενικότητα. Όλοι/ες διαφέρουμε μεταξύ μας, επομένως ο κάθε ένας/μία από εμάς προσεγγίζει με τον δικό του τρόπο τον βαθμό της ευχαρίστησης που του προσφέρει η εργασία του, ακόμη και αν μιλάμε για άτομα που ασκούν το ίδιο επάγγελμα και κατέχουν την ίδια θέση σε αυτό. Ο πλέον κοινός ορισμός προσδιορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως το μέγεθος της ευχαρίστησης/δυσαρέσκειας που βιώνει ένας άνθρωπος, καθώς εργάζεται (Παπαδοπούλου, 2020). Αυτό το συναίσθημα, είτε θετικό, είτε αρνητικό, είτε σε μεγάλο, είτε σε μικρό βαθμό, επιδρά σημαντικά στον τρόπο που οι άνθρωποι συμπεριφέρονται και στο αποτέλεσμα που αποδίδουν (Otrębski, 2023· Παπαδοπούλου, 2020). Ένας άλλος ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρεται σε μία κατάσταση που το άτομο διακρίνεται από οικεία και ευχάριστα συναισθήματα, θεωρώντας πως εκπληρώνει επιτυχώς τις αξίες, που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα που ασκεί (Stavraka & Kaprinis, 2025· Παπαδοπούλου, 2020). Καθ' άλλους ερευνητές, η επαγγελματική ικανοποίηση συνίσταται στο κατά πόσο ένα επαγγελματικό πλαίσιο προσφέρει σε έναν άνθρωπο όσα εκείνος επιζητά και προσμένει κατά την εισαγωγή του σε αυτό (McGrail et al., 2010). Τέλος, υπάρχουν και εκείνοι που ακολουθούν μία τάση απλοποίησης του όρου, θεωρώντας την επαγγελματική ικανοποίηση τον τρόπο που αντιμετωπίζει και αποτιμά ένας άνθρωπος την εργασία του συνολικά, τη γενικότερη αντίληψη που φέρει για αυτή (Chen, 2024· Παπαδοπούλου, 2020).

1.1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

Θα κατηγοριοποιήσουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις του όρου σε δύο ομάδες, τις οντολογικές και τις μηχανιστικές. Οι θεωρίες που θα ακολουθήσουν, παρά το πλήθος και την ποικιλομορφία τους, δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν ένα φαινόμενο στο οποίο επιδρούν πολυάριθμοι παράγοντες, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, η παράθεση διαφορετικών θεωριών, σίγουρα,

θα βοηθήσει να κατανοήσουμε σαφέστερα το φαινόμενο και να εξετάσουμε περισσότερες πτυχές του.

1.2.1.1 Οντολογικές

Τοποθετούν στο επίκεντρο τις επαγγελματικές αξίες που φέρει το άτομο, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τις ανάγκες που τείνει να εκπληρώσει.

- Θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών

Εκπρόσωπο της θεωρίας αυτής αποτελεί ο Maslow, σύμφωνα με τον οποίο οι ανάγκες του ανθρώπου κατατάσσονται σε μία πυραμίδα και τοποθετούνται βάσει της σημασίας τους με φθίνουσα σειρά. Καθ' αυτόν, οι φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου συνιστούν τις πλέον σημαντικές ανάγκες. Ακολουθούν οι σχετικές με την ασφάλεια ανάγκες, οι κοινωνικές ανάγκες και η ανάγκη του ατόμου περί εκτίμησης του εαυτού του. Η πλέον εξεζητημένη ανάγκη των ανθρώπων είναι η ανάγκη για την αυτοπραγμάτωση. Κάθε άτομο τείνει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, ξεκινώντας από κάτω προς τα πάνω, σύμφωνα με την προαναφερόμενη δομή της πυραμίδας. Φυσικά, κάποιος/α δεν θα επιδιώξει την κάλυψη κάποιου είδους ανάγκης, εάν δεν έχει ικανοποιήσει επαρκώς την αμέσως προηγούμενη κατηγορία. Για παράδειγμα, ένα άτομο, το οποίο δυσκολεύεται σε μεγάλο βαθμό να βιοποριστεί και να εξασφαλίσει τα προς το ζην, δεν θα ανησυχήσει σημαντικά για τη βελτίωση των κοινωνικών του δεσμών. Επιδιώκοντας να συνδέσουμε τη θεωρία αυτή με το πεδίο ενός επαγγελματία, καταλήγουμε στις εξής αντιστοιχίες:

- ✓ Φυσιολογικές ανάγκες του εργαζομένου: απολαβές και τα χρηματικά έπαθλα γενικότερα
- ✓ Ανάγκες ασφαλείας: εξασφάλιση σταθερής επαγγελματικής αποκατάστασης και ομαλής σωματικής και ψυχικής κατάστασης
- ✓ Κοινωνικές ανάγκες: σύναψη υγιών επαγγελματικών σχέσεων και απρόσκοπτη επικοινωνία με τον επαγγελματικό περίγυρο
- ✓ Ανάγκη αυτοεκτίμησης: επίτευξη σημαντικών στόχων (προαγωγή ή κάποια διάκριση) και εξασφάλιση έμπνευσης σεβασμού στους γύρω του
- ✓ Ανάγκη αυτοπραγμάτωσης: η μέγιστη ευρύτερη προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική ακμή

Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση διαμήνυσε για πρώτη φορά πως ένας επαγγελματικός οργανισμός δεν αρκεί να καλύπτει μόνο τις συμβατικές αναγκών, αλλά και τις πιο σύνθετες, όπως είναι το αίσθημα της αυτονομίας.

- ο Η θεωρία του Alderfer

Ο Alderfer διατύπωσε μία θεωρία με πολλές ομοιότητες με αυτή του Maslow. Το σημείο, στο οποίο διαφοροποιήθηκε, αποτελεί η διάκριση τριών -αντί για πέντε- ειδών αναγκών, των ακόλουθων: ανάγκες ύπαρξης, συσχέτισης και ανάπτυξης. Εάν αντιστοιχήσουμε τα είδη που επεσήμανε ο ένας με τις κατηγορίες που διέκρινε ο άλλος, οι ανάγκες ύπαρξης αντιστοιχούν στα δύο πρώτα -εκκινώντας από τη βάση- τμήματα της πυραμίδας του Maslow, οι ανάγκες συσχέτισης σχετίζονται με τις κοινωνικές ανάγκες, ενώ η τρίτη κατηγορία του Alderfer αντιστοιχεί με τα δύο υψηλότερα τμήματα της πυραμίδας του Maslow. Αυτή η διαφορετική διάκριση σχετίζεται με δύο σημαντικές καινοτομίες. Κάθε κατηγορία είναι πιο πληθωρική ως προς τα πεδία και τις έννοιες που θίγει και σχετίζεται με τον ισχυρισμό, ότι η ικανοποίηση των αναγκών δεν ακολουθεί αναγκαστικά και αποκλειστικά πορεία από κάτω προς τα πάνω, αλλά υπάρχει το ενδεχόμενο της στροφής στην ικανοποίηση των κατώτερων αναγκών, σε περίπτωση που κάποιος/α δεν μπορεί να υλοποιήσει τις ανώτερες.

- ο Η θεωρία των δύο παραγόντων

Εκπρόσωπο της θεωρίας αποτελεί ο Herzberg, ο οποίος μνημονεύει δύο παράγοντες ως πυλώνες για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Πρώτη κατηγορία είναι τα κίνητρα που σχετίζονται με την εργασία αυτή καθ' αυτή και δεύτερο πυλώνα αποτελούν τα αντικίνητρα που σχετίζονται με το περιβάλλον της δουλειάς. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται πτυχές, όπως η φύση του επαγγέλματος, η επιτυχία, η αναγνώριση του έργου, η υπευθυνότητα και το περιθώριο της αναβάθμισης. Τα αντικίνητρα αποτελούν οι οικονομικές απολαβές, το κύρος, η μορφή της διοίκησης και η πολιτική που ακολουθεί ο οργανισμός, η προσωπική ζωή, οι σχέσεις με τον επαγγελματικό περίγυρο, η επίβλεψη και η ασφάλεια που παρέχει στο άτομο η εργασία του. Αυτοί οι παράγοντες επιφέρουν δυσαρέσκεια στον εργαζόμενο. Ακόμα και αν αυτοί εξουδετερωθούν, η απουσία αυτή δεν υπόσχεται την παρουσία του αισθήματος της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για τη γέννηση του αισθήματος αυτού κρίνεται αναγκαίο το βάρος να μετατοπιστεί στα κίνητρα.

- ο Η θεωρία της κάλυψης των επίκτητων αναγκών/κινήτρων επίτευξης

Σύμφωνα με τον McClland, ο οποίος ισχυρίζεται ότι κάθε άτομο διακρίνεται από τρία κύρια επίκτητα κίνητρα, τα οποία όλοι μας επιδιώκουμε να ικανοποιήσουμε, χωρίς, ωστόσο, να ενδιαφερόμαστε όλοι εξίσου για αυτά. Αφορούν την επίτευξη στόχων, τη σύναψη δεσμών και την εξουσία. Συσχετίζοντας τη θεωρία με τον χώρο της εργασίας, ο κάθε επαγγελματίας ορίζει μία κατηγορία κινήτρων ως σημαντικότερη και η ικανοποίησή του εξαρτάται από τον βαθμό της

εκπλήρωσης των συγκεκριμένων κινήτρων. Αυτό σημαίνει για κάθε κατηγορία πως, εάν ένας άνθρωπος διακρίνεται από υψηλά κίνητρα επίτευξης, ικανοποιημένος θα αισθανθεί, όταν κληθεί να αναλάβει αυξημένου βαθμού δυσκολίας καθήκοντα. Εκείνο που επιδιώκουν πρωτίστως τη σύναψη κοινωνικών επαφών, αναμένεται να αισθανθούν ικανοποιημένοι, όταν εμπλακούν σε συμμετοχικές δραστηριότητες. Τέλος, όσοι τοποθετούν υψηλότερα στην ιεραρχία τους τα κίνητρα που σχετίζονται με την εξουσία, ικανοποιούνται, όταν αναλαμβάνουν ρόλους, μέσω των οποίων κατορθώνουν να ελέγχουν και να καθορίζουν τις κινήσεις των γύρω τους.

- ο Η διπολική θεωρία X και Y

Εκπρόσωπο αποτελεί ο McGregor. Διακρίνει τους επαγγελματίες σε δύο κατηγορίες. Σε εκείνους που αισθάνονται άνετα, όταν στο περιβάλλον τους απουσιάζει η έννοια της ευθύνης και της πρωτοβουλίας και σε εκείνους που επιζητούν την αυτονομία, με στόχο την αξιοποίηση ευκαιριών ανάδειξης των χαρισμάτων τους. Οι πρώτοι κατατάσσονται στη θεωρία X και οι δεύτεροι στη θεωρία Y.

1.2.1.2 Μηχανιστικές

Κύριο χαρακτηριστικό των μηχανιστικών θεωριών αποτελεί η σημασία που αποδίδουν στις καταστάσεις που ευνοούν την απόδοση και την ικανοποίηση των επαγγελματιών.

- Η θεωρία της ισοτιμίας

Διατυπώθηκε από τον Adams, σύμφωνα με τον οποίο η διάθεση ενός επαγγελματία βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με το αίσθημα δικαιοσύνης που τον χαρακτηρίζει. Το αίσθημα διαμορφώνεται μέσω της συσχέτισης, αφενός, αυτού που παρέχει και εισπράττει και, αφετέρου, αυτού που εισπράττει με αυτό που εισπράττουν οι συνάδελφοί του. Έτσι, η ισότητα αποτελεί μία θεμελιώδη έννοια, καθώς πιθανή απουσία της συνεπάγεται πρόκληση δυσαρέσκειας στον εργαζόμενο, η οποία προκαλεί ψυχολογική αστάθεια και σημαντικά μειωμένη απόδοση.

- Η θεωρία της προσδοκίας

Κατά τον Vroom, εκπρόσωπο της θεωρίας αυτής, η ικανοποίηση ή μη που αισθάνεται ένας εργαζόμενος σχετίζεται με τη φύση του επαγγέλματος, το είδος των καθηκόντων του και τις πεποιθήσεις για την εργασία του. Βάσισε την προσέγγισή του πάνω στο σθένος, τη συντελεστικότητα και την προσδοκία, ενώ συσχετίζει τα κίνητρα του εργαζομένου με την ικανοποίηση και τις προτιμήσεις του. Ξεκινώντας με το σθένος, αναφερόμαστε σε μία έννοια που εκφράζει το μέγεθος της επιθυμίας ενός εργαζομένου για την επίτευξη ενός στόχου, ανεξαρτήτως

εάν και πόσο ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί. Η συντελεστικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τη σχέση ανάμεσα στο μέσο και τον στόχο, δηλαδή, πώς κρίνει ότι ένα αποτέλεσμα οδηγεί σε περισσότερα επιτεύγματα. Αναφορικά με την έννοια της προσδοκίας, πρόκειται για τη γνώμη του ατόμου σχετικά με το κατά πόσο κάποια κίνησή του μπορεί να προκαλέσει την επίτευξη ενός στόχου. Αυτή η πεποίθηση δέχεται επίδραση από πλήθος προσωπικών στοιχείων, όπως η αυτοεκτίμηση, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, η συναδελφική υποστήριξη και η έγκυρη ενημέρωση.

- Η θεωρία των Porter & Lawler

Πρόκειται για μία παραλλαγή της προηγούμενης προσέγγισης. Κατά τους Porter & Lawler, η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα του εργαζομένου δεν είναι μονόπλευρη, αλλά αμφίδρομη. Δηλαδή, δεν δέχεται μόνο, αλλά και ασκεί επίδραση στα κίνητρα και την επίδοση. Επιπλέον, η παραλλαγή των Porter & Lawler λαμβάνει υπόψιν της και επιμέρους στοιχεία, όπως είναι το μέγεθος της προσπάθειας του εργαζομένου, οι δεξιότητες του, αλλά και η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Ακόμα, στάθηκαν σε δύο διαφορετικές κατηγορίες ανταμοιβών μίας πιθανή ικανοποιητική επαγγελματική επίδοση, τις ενδογενείς και τις εξωγενείς. Οι πρώτες ικανοποιούν τις υψηλότερες ανάγκες μας, ενώ οι δεύτερες τις πιο άμεσες, όπως οι οικονομικές απολαβές.

- Η θεωρία της στοχοθέτησης

Ο Locke διατύπωσε τη συγκεκριμένη θεωρία, τοποθετεί στο επίκεντρο τους στόχους που επιθυμεί να εκπληρώσει ο εργαζόμενος μέσω της εργασίας του. Οι στόχοι αυτοί σχετίζονται περισσότερο με το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Φυσικά, διακρίνει αρκετές πτυχές των επαγγελματικών στόχων, όπως πόσο είναι εφικτοί, πόση προσπάθεια χρειάζεται για την επίτευξή τους, πόση υποστήριξη παρέχεται στον εργαζόμενο για την επίτευξή τους και ποιο είναι το πλήθος και το είδος των ικανοτήτων που τον χαρακτηρίζουν. Καμία ενέργεια δεν είναι τυχαία, όλες συμβαίνουν για να επιτευχθεί κάτι.

- Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας

Οι Hackman & Oldam υποστηρίζουν πως ένα άτομο νιώθει ικανοποιημένο από την εργασία του, όταν συντρέχουν οι ακόλουθες ψυχολογικές συνθήκες: a. Η βιωμένη σημασία της εργασίας, b. η βιωμένη υπευθυνότητα για τα επαγγελματικά αποτελέσματα και c. η επίγνωση των εργασιακών αποτελεσμάτων. Επιγραμματικά αυτές συνίστανται σε:

- a. Ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύει και νοηματοδοτεί ο άνθρωπος το επάγγελμά του

- b.** Ο βαθμός που το άτομο αντιλαμβάνεται πως ευθύνεται για αυτό που παράγεται ως αποτέλεσμα της εργασίας του
- c.** Το μέγεθος της επίγνωσης του ατόμου αναφορικά με την αποτελεσματική (ή μη) εκτέλεση κάποιας επαγγελματικής του δραστηριότητας (Τσούνης & Σαράφης, 2016).

1.3.1 Παράγοντες διαμόρφωσης επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση διαμορφώνεται από πληθώρα παραγόντων, γεγονός που εξηγεί και την πολυπλοκότητά της. Παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η μόρφωση τους, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, η αξιοκρατία (ή μη) στην κατανομή των αποδοχών, ο ρόλος του εργαζομένου, η ανοχή στην πρωτοβουλία, καθώς και ζητήματα σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον (Παπαδοπούλου, 2020).

1.2 Επαγγελματική εξουθένωση (Professional Burnout)

1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Πληθώρα ερευνητών έχουν επιδείξει ενδιαφέρον για την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάμτσιος & Γεωργίου, 2024· Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022· Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Η έννοια διατυπώνεται αρχικά το 1970 από τον Freudenberg για να αποδώσει την ψυχοσωματική κατάσταση των επαγγελματιών του τομέα της υγείας (Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Οφείλεται σε μία επί σειρά ετών κόπωση του εργαζομένου, εξαιτίας παραγόντων που προκαλούν μαζικό άγχος. Παράγοντες που προκαλούν δυσάρεστες αρνητικές συνθήκες, δυσαρέσκεια προσωπική και επαγγελματική, ενεργειακά ελλείμματα, ενώ επιδρά στα συναισθήματα και τη λειτουργία του νου. Αυτή η κατάσταση εμφανίζεται, όταν κάποιος εργαζόμενος παρατηρεί τις προσδοκίες του να μην δικαιώνονται και να μην εισπράττει την ανταπόδοση που αντιστοιχεί στην προσπάθεια που έχει καταβάλει (Alahmed, 2024· Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022· Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Η επαγγελματική εξουθένωση συμπαρασύρει αρνητικά -και- την αποτελεσματικότητα των επαγγελματιών (Alahmed, 2024· Şen, 2023). Ερευνητές υπογραμμίζουν τον παράγοντα του άγχους, προσδιορίζοντας την επαγγελματική εξουθένωση ως μία εκδοχή του εργαζομένου που αναπτύσσει σημαντικό εργασιακό άγχος (Κάμτσιος & Γεωργίου, 2024).

1.2.2 Η σημασία του άγχους

Το άγχος (ή αλλιώς στρες) είναι μία κατάσταση που βιώνουμε όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως. Διάφορα προβλήματα μάς γεμίζουν με άγχος, ωστόσο δεν στεκόμαστε απέναντι τους με έναν κοινό τρόπο. Κάποιοι παραμένουν περισσότερο ψύχραιμοι, ενώ άλλοι δεν ανταπεξέρχονται με άνεση, φθείροντας σημαντικά την υγεία τους (Κάμτσιος & Γεωργίου, 2024· Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Αποτελεί έναν πολυδιάστατο μηχανισμό άμυνας του ατόμου και οφείλεται σε προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, οι προϋπάρχουσες βιωματικές εμπειρίες, ο τρόπος που ο νους αντιμετωπίζει την καθημερινότητα. Ακόμα και χαρακτηριστικά που έχουμε κληρονομήσει διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

1.2.3 Η σημασία της ανθεκτικότητας

Το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που διαφοροποιεί τους ψύχραιμους από τους περισσότερο αγχώδεις και έχει ως αποτέλεσμα τις διαφορετικές τους αντιδράσεις ονομάζεται ανθεκτικότητα. Πρόκειται για την ικανότητα του επιτυχούς ελέγχου προβληματικών συνθηκών. Αυτές τις καταστάσεις το άτομο τις αντιλαμβάνεται ως αναμενόμενες, δεν τρομοκρατείται, παρά τις εξομαλύνει, ώστε να του προκαλούν λιγότερο ή και καθόλου άγχος. Την ανθεκτικότητα δομούν τρεις κύριες πτυχές. Ο έλεγχος, ο οποίος αποτελεί την αίσθηση, πως αποτελούμε τον πρωταγωνιστή της ζωής μας, πως οι ενέργειές μας προκαλούν το κάθε γεγονός. Η δέσμευση που αφορά την επιλογή των ατόμων να μην στέκονται παθητικά απέναντι σε όσα τους συμβαίνουν, παρά να νοηματοδοτούν τις καταστάσεις και τις κινήσεις των γύρω τους. Τέλος, πρόκληση αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να προσδιορίζουν όσα συμβαίνουν γύρω του ως ευκαιρίες επαναπροσδιορισμού και όχι ως σημάδια απειλής των κεκτημένων τους. Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν ως φυσιολογική την προοπτική της αλλαγής (Κάμτσιος & Γεωργίου, 2024).

1.2.4 Παράγοντες διαμόρφωσης επαγγελματικής εξουθένωσης

Παράγοντες που επιδρούν διαφορετικά σε κάθε άτομο και το ωθούν στην επαγγελματική εξουθένωση αποτελούν, αρχικά, τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Τα δημογραφικά στοιχεία του ατόμου, η άνεση, η οικογενειακή του κατάσταση, η μόρφωση, οι προσδοκίες του, η προϋπηρεσία του, οι απολαβές του, το αντικείμενό του. Πέρα από τους ατομικούς, κομβική χαρακτηρίζεται και η σημασία των οργανωτικών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την ασφάλεια που αισθάνεται ο εργαζόμενος, τις ευκαιρίες που διαθέτει να ανελιχθεί, τη συμφωνία του (ή μη) με τους κανόνες. Ακόμα μία κατηγορία ρόλων που προκαλούν (ή αποτρέπουν) την εξουθένωση που βιώνει ένας

επαγγελματίας αποτελούν οι περιβαλλοντικοί. Ο βαθμός του απολυταρχισμού της διοίκησης, η σαφήνεια του ρόλου και το μέγεθος του φόρτου εργασίας (Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022).

1.3 Αυτοαποτελεσματικότητα (Sense of Efficacy)

1.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αυτοαποτελεσματικότητας

Η παρουσία του όρου στη βιβλιογραφία είναι πρόσφατη. Αποτελεί την αντίληψη των ατόμων αναφορικά με την ικανότητα λήψης αποφάσεων και εκτέλεσης πράξεων, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα (Λαμπροπούλου & Κουτρομπή, 2024· Binammar et al., 2023). Εναλλακτικά, πρόκειται για την αυτοαντίληψη του ατόμου για την επάρκειά του και την εκτίμηση που τρέφει για τις ικανότητές του (Λαμπροπούλου & Κουτρομπή, 2024· Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Με ακόμα πιο απλά λόγια, πρόκειται για τον βαθμό που κάποιος/α θεωρεί τον εαυτό του ικανό (Türköz, 2022). Αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα αναφορικά με την επαγγελματική ευελιξία ενός ανθρώπου. Αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα σε δύο άτομα, τα οποία διαθέτουν τις ίδιες δεξιότητες και ικανότητες, αλλά η επίδοσή τους διαφέρει, πολλές φορές, κιόλας, πολύ (Αργυροπούλου κ.α., 2020).

1.3.2 Διαμόρφωση αυτοαποτελεσματικότητας

Για να διαμορφώσει ένας άνθρωπος τις σχετικές με τις ικανότητές του πεποιθήσεις, μεσολαβεί η αλληλεπίδρασή του με τέσσερις κύριους παράγοντες, τους εξής (Λαμπροπούλου και Κουτρομπή, 2024):

- Τα βιώματα του ανθρώπου και πιο συγκεκριμένα αυτά που κλήθηκε να αξιοποιήσει κάποια δεξιότητά του και τον οδήγησαν στην αντίληψη της επάρκειας ή όχι.
- Η παρατήρηση των ενεργειών άλλων ανθρώπων που κινούνται σε κοινούς χώρους, καθώς και των αποτελεσμάτων τους. Αυτά τα πρόσωπα λειτουργούν ως μέτρο σύγκρισης.
- Ο βαθμός της υποστήριξης που λαμβάνει ένας άνθρωπος από τα οικεία του πρόσωπα.
- Η σωματική και ψυχολογική κατάσταση ενός ανθρώπου.

Κεφάλαιο 2ο: Επαγγελματική ικανοποίηση, εξουθένωση και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

2.1 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μία άκρως κομβική συνιστώσα της εργασίας. Εξαίρεση δεν θα μπορούσαν να αποτελούν οι εκπαιδευτικοί (Alansari, 2024). Η ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού από την εργασία είναι ένας παράγοντας που επιδρά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με άμεση συνέπεια τις υπηρεσίες που λαμβάνει ο μαθητικός πληθυσμός (Chen, 2024). Η ικανοποίηση, που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, ερευνάται εντατικά σε διεθνή κλίμακα εδώ και μερικές δεκαετίες, είτε πρόκειται για εργαζόμενους στην πρωτοβάθμια, είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γραμματικού, 2016).

2.1.1 Ορισμός

Εάν θέλουμε να τοποθετήσουμε τον όρο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δεν έχει διατυπωθεί ορισμός που να τον προσδιορίζει απόλυτα. Ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται πως η σημασία του αφορά το συναίσθημα του διδάσκοντα για το έργο και τον ρόλο του και προκύπτει από την αλληλεπίδραση των επιθυμιών του και της αντίληψής του αναφορικά με την προσφορά του διδακτικού του έργου στον ίδιο.

2.1.2 Παράγοντες διαμόρφωσης

Παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν το αίσθημα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αποτελούν οι απολαβές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το περιβάλλον -εσωτερικό και εξωτερικό- του σχολείου, ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας, η σαφήνεια των αρμοδιοτήτων τους, η συχνότητα με την οποία επιμορφώνονται και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το επάγγελμά τους (Παπαδοπούλου, 2020).

2.2 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

2.2.1 Ορισμοί

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα φαινόμενο που ενδιαφέρει και αφορά όλους τους επαγγελματίες, ωστόσο δεν προκαλούν όλα τα επαγγέλματα τον ίδιο βαθμό άγχους στους εργαζόμενους. Στα περισσότερα στρεσογόνα ανήκουν τα ανθρωποκεντρικά, όπως του

εκπαιδευτικού (Κάμτσιος & Γεωργίου, 2024· Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2023· Şen, 2023· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Paponic, 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση στον κλάδο των εκπαιδευτικών είναι εντονότερη από ποτέ τις τελευταίες πέντε-έξι δεκαετίες (Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Συνιστά μία κατάσταση που οι συνθήκες της πραγματικότητας περιορίζουν, ίσως και ανατρέπουν, τις φιλόδοξες επιδιώξεις με τις οποίες εισάγονται στον κλάδο οι εκπαιδευτικοί. Αποτελεί ένα φαινόμενο ζημιογόνο για την εκπαίδευση και αποτελεί έναν τρόπο που οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν το υψηλό άγχος που τους προκαλεί η εργασία τους. Αυτή η κατάσταση ωθεί όλο και περισσότερο στη φθορά της ποιότητας της διδασκαλίας τους, περιορίζοντας σημαντικά την αποτελεσματικότητά τους. Αυτή η κατάσταση, έχει αρνητικό αντίκτυπο και σε αυτούς που δέχονται τις υπηρεσίες τους, δηλαδή τους μαθητές (Alahmed, 2024· Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022).

2.2.2 Αίτια

2.2.2.1 Η φύση του επαγγέλματος

Η φύση του επαγγέλματος είναι ανθρωποκεντρική. Το άτομο βιώνει μία σταθερή ρουτίνα, δίχως να λαμβάνει κάποια επίσημη ανατροφοδότηση. Επίσης, παρά το γεγονός πως δεν πρωτοστατούν στη λήψη των αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές και διάφορες ευθύνες.

2.2.2.2 Ο ασαφής ρόλος

Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών δεν είναι με σαφήνεια ορισμένα. Ένας εκπαιδευτικός καλείται να διδάσκει, να παρακινεί, να προσέχει, να καθοδηγεί, να οργανώνει, να εμπυγχώνει, και να συμβουλεύει τους μαθητές του, καθώς και να επιβάλλεται (Κάμτσιος & Γεωργίου, 2024· Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Ακόμα μία αιτία που ασκεί μεγάλη πίεση στους εκπαιδευτικούς αποτελεί η καθημερινή απασχόλησή τους με πολυμελή μαθητικά τμήματα.

2.2.2.3 Αντιδράσεις συμβιβασμού

Ένας εκπαιδευτικός, που δέχεται κριτική ή κάποια παράπονα με άκομπο τρόπο από τον γονέα ενός μαθητή, καλείται να επιδείξει ψυχραιμία και κατανόηση, προκειμένου να μην δυναμιτίσει το κλίμα εντός του σχολικού πλαισίου, ακόμα και αν φέρει το αίσθημα της αδικίας ή του θυμού. Σε μία άλλη περίπτωση, ένας μαθητής παρουσιάζει στον εκπαιδευτικό κάποια ενέργειά του και αυτός

καλείται να εκφράσει ενθουσιασμό, ακόμα και αν δεν ενθουσιάστηκε στην πραγματικότητα (Κάμτσιος & Γεωργίου, 2024).

2.2.2.4 Πρόσφατες προβληματικές συνθήκες

Με το πέρας του χρόνου έχουν προκύψει επιπλέον απαιτητικές καταστάσεις. Η σχολική πραγματικότητα γίνεται όλο και συνθετότερη, οι απαιτήσεις αυξάνονται, η ένταση συνολικά κλιμακώνεται. Πλην αυτών, οι «δύσκολοι» μαθητές όλο και πληθαίνουν, το επικοινωνιακό χάσμα με τους γονείς διογκώνεται, ενώ οι διαθέσιμοι πόροι μπορούν να χαρακτηριστούν επεικώς περιορισμένοι.

2.2.3 Χαρακτηριστικά επαγγελματικά εξουθενωμένων εκπαιδευτικών

Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την ευμετάβλητη συναισθηματική τους κατάσταση, η οποία διακρίνεται από τρία επίπεδα. Το πρώτο αποτελεί η συναισθηματική εξάντληση, όπου ο επαγγελματίας απογοητεύεται από την διάψευση των προσδοκιών του και σταματά να εργάζεται και να προσφέρει με τον ίδιο ζήλο και την ίδια αφοσίωση. Ακολουθεί το στάδιο της αποπροσωποποίησης, κατά το οποίο μεταβάλλονται αρνητικά οι συμπεριφορές και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών τους, στους οποίους χρεώνουν τη δική τους αναποτελεσματικότητα. Τέλος, εμφανίζεται το αίσθημα της ελλιπούς προσωπικής επιτυχίας, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το επίπεδο της αποπροσωποποίησης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

2.3 Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

2.3.1 Ορισμός

Αναφερόμενοι σε έναν εκπαιδευτικό, αυτοαποτελεσματικός χαρακτηρίζεται εκείνος που εμπιστεύεται απόλυτα τον εαυτό του, εκείνος που πιστεύει ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία ένα διδακτικό έργο που θα του ανατεθεί, εκείνος που κρίνει πως μπορεί να ωθήσει έναν μαθητή στη μάθηση, είτε οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, είτε όχι (Λαμπροπούλου & Κουτρουμπή, 2024). Απλούστερα, αποτελεί την αντίληψη που φέρουν οι εκπαιδευτικοί για την ικανότητα να εκτελέσουν επιτυχώς τις αρμοδιότητές τους (Antoniou et al., 2023).

2.3.2 Παράγοντες διαμόρφωσης

Σε αυτή την υποενότητα, εστιάζοντας αποκλειστικά στον κλάδο των εκπαιδευτικών, πρόκειται να αναφερθούμε στα κύρια στοιχεία που διαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τονίζεται πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επιδρά καταλυτικά στον σχηματισμό της τελικής επαγγελματικής εκδοχής τους (Al-Hendawi et al., 2024).

2.3.2.1 Προσωπικές διδακτικές εμπειρίες

Οι διδακτικές εμπειρίες αποτελούν έναν κομβικό παράγοντα. Αναφερόμαστε σε παρελθοντικά εκπαιδευτικά συμβάντα και προκλήσεις που είτε ο εκπαιδευτικός ανταποκρίθηκε θετικά και έλαβε την πληροφορία, πως είναι ικανός, είτε ανταποκρίθηκε ανεπιτυχώς και συμπέρανε το αντίθετο. Έτσι, εάν κάποιος διδάσκοντας κρίνει πως έχει ανταποκριθεί επιτυχώς σε όσες προκλήσεις κλήθηκε να αντιμετωπίσει, τότε η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας ισχυροποιείται. Σε διαφορετική περίπτωση, αποδυναμώνεται.

2.3.2.2 Αντιπροσωπευτικές εμπειρίες

Σημαντική είναι και η έκβαση των ενεργειών των συναδέλφων, τις οποίες ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, επίτηδες ή μη, παρατηρεί. Όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται γύρω του να σημειώνονται επιτυχίες, τότε αισθάνεται και ο ίδιος παραπάνω αποτελεσματικός. Αντιθέτως, σε περίπτωση που οι προσπάθειες των συναδέλφων του καταλήγουν στο κενό, τότε ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει και για τον εαυτό του αντίστοιχα χαμηλή προσδοκία. Σημειώνεται, ωστόσο, πως τα αποτελέσματα, που παρατηρούν από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, διαδραματίζουν μικρότερο ρόλο συγκριτικά με τις προσωπικές διδακτικές εμπειρίες.

2.3.2.3 Λεκτική/Κοινωνική πειθώ

Η πειθώ των συναδέλφων και των προϊστάμενων, λόγω χάρη του διευθυντή είναι ο βαθμός που τα πρόσωπα αυτά επιτυγχάνουν να ασκήσουν επιρροή στον εκπαιδευτικό. Αυτό εξαρτάται σημαντικά από το εύρος των γνώσεών τους και το κύρος που φέρουν. Στοιχεία ικανά να οδηγήσουν σε μία άκρως θετική ανατροφοδότηση από τα πρόσωπα αυτά. Αυτού του είδους η ανατροφοδότηση εδραιώνει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

2.3.2.4 Σωματική και συναισθηματική κατάσταση

Ακόμα και εάν ένας εκπαιδευτικός βρίσκεται σε θέση να διδάξει επιτυχώς, πιθανές δυσχέρειες στη σωματική ή ψυχική του υγεία, όπως είναι ένα εγκεφαλικό επεισόδιο ή πιο απλά ένα συσσωρευμένο στρες, είναι ικανές να τον οδηγήσουν στη διαμόρφωση μίας άκρως διαφορετικής αντίληψης. Όπως και το αντίστροφο, μία ενθαρρυντική σωματική ή ψυχική κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε μία θετική εκτίμηση των σχετικών με το διδακτικό έργο ικανοτήτων (Κατσαβού, 2022).

Κεφάλαιο 3ο: Η Παράλληλη Στήριξη

3.1 Άτομα με Ε.Ε.Α. (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

Τα άτομα τα οποία δικαιούνται να τους παρασχεθεί παράλληλη στήριξη χαρακτηρίζονται ως άτομα με Ε.Ε.Α. (Λαθύρης, 2024). Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, ως άτομα με Ε.Ε.Α. χαρακτηρίζονται όλοι εκείνοι που παρουσιάζουν μία επιπλέον δυσκολία στον τομέα της μάθησης και την πτυχή της προσαρμογής. Οι λόγοι για τους οποίους αυτό συμβαίνει μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε σωματικούς, διανοητικούς, ψυχολογικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς (Μάρκου, 2015). Πρόκειται για άτομα που ανήκουν σε μία (ή περισσότερες) από τις ακόλουθες ομάδες (Λαθύρης, 2024):

- Άτομα με Δ.Α.Φ. (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) ή συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές
- Άτομα με νοητική αναπηρία
- Άτομα με κινητικά προβλήματα
- Άτομα με προβλήματα όρασης και ακοής
- Άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
- Δύσκολοι μαθητές

Εντάσσονται, ακόμα, νήπια, παιδιά και έφηβοι που δεν ανήκουν σε κάποιον από τους παραπάνω πληθυσμούς, αλλά χρήζουν παροχής ειδικής εκπαιδευτικής φροντίδας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης ή για ένα μέρος αυτής (Μάρκου, 2015). Τέλος, σημειώνεται πως πρέπει να είμαστε ιδιαίτερος προσεκτικοί και σαφείς, αναφορικά με τους όρους που χρησιμοποιούμε. Αποφεύγουμε χαρακτηρισμούς, όπως «μαθησιακά αδύναμοι» ή «μαθητές που υστερούν» ή «διαταραγμένοι». Μπορούμε να τους αναφέρουμε ως «μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες», «μαθητές με νοητική υστέρηση» και «μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς» (Λαθύρης, 2024).

3.2 Θεσμικό πλαίσιο

3.2.1 Εισαγωγή

Πρόκειται για ένα εγκεκριμένο θεσμικά εγχείρημα, το οποίο ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Τοποθετούνται σε αίθουσες γενικών σχολικών μονάδων, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τον σκοπό της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης. Ενώ οι παρεχόμενες υπηρεσίες αφορούν μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης, αυτή η διαδικασία διεξάγεται εντός περιβαλλόντων που

αποτελούνται σχεδόν μόνο από μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ο όρος «παράλληλη στήριξη» ανήκει στους κόλπους της συνεκπαίδευσης, καθώς οι επιθυμίες τους συμπίπτουν. Επιδιώκουν να προκύψουν σχολικά εγχειρήματα που θα υποδέχονται και θα υποστηρίζουν κάθε μαθητή ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών.

3.2.2 Προϋποθέσεις τοποθέτησης εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

Για να είναι εφικτή η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης πλάι ενός μαθητή, κρίνεται αναγκαίο να συντρέχει μία από τις πρώτες δύο ακόλουθες συνθήκες και υποχρεωτικά η τρίτη:

- i. Ο μαθητής να μπορεί να παρακολουθήσει επιτυχώς τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, εάν μεσολαβήσει η ενδεδειγμένη υποστήριξη από εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή
- ii. Ο τόπος κατοικίας του μαθητή να μην διαθέτει πλησίον του κάποια σχετική υπηρεσία (κάποιο ειδικό σχολείο ή ένα τμήμα ένταξης ενός μίας σχολικής μονάδας)
- iii. Ο μαθητής να έχει λάβει μία σχετική γνωμάτευση από το Κέντρο Διεπιστημονικής, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), βάσει της οποίας θα δικαιολογείται η παρουσία ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής δίπλα του. Η γνωμάτευση προσδιορίζει το εύρος των ωρών παραμονής του παιδιού στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, καθώς και το χρονικό διάστημα μετά το πέρας του οποίου καλείται ο μαθητής να επαναξιολογηθεί. Εάν σχολείο διαθέτει ταυτόχρονα και Τμήμα Ένταξης, το ΚΕΔΑΣΥ καλείται να αιτιολογήσει την προτίμησή του.

3.2.3 Τρόποι εφαρμογής παράλληλης στήριξης

Το εγχείρημα της παράλληλης στήριξης μπορεί να εφαρμοστεί από:

- ✓ Εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης
- ✓ Μέλος ειδικού βοηθητικού προσωπικού (ΕΒΠ). Άτομα με τη συγκεκριμένη ιδιότητα προκρίνονται στην περίπτωση ατόμων που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες αυτοεξυπηρέτησης.
- ✓ Ειδικό βοηθό για την τοποθέτηση του οποίου εντός της γενικής τάξης μεριμνά η οικογένεια

3.3 Καθήκοντα εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δεν αποτελούν απλούς συμπρωταγωνιστές, παρά έχουν πλήθος καθηκόντων. Τα κυριότερα αποτελούν τα εξής:

- Οφείλουν να ενημερώνονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αναφορικά με το προφίλ και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή που θα υποστηρίξουν, καθώς, επίσης, και να συμβουλευτούν τη γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ
- Οφείλουν να αξιολογήσουν τον μαθητή, να καταλήξουν στις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και να σχεδιαστεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης.
- Οφείλουν να αναλάβουν την ευθύνη καθ' όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας του μαθητή τους (σχολικές εκδρομές, εορταστικές εκδηλώσεις, διάλειμμα).
- Οφείλουν να συνεργάζονται εσπευσμένα με το ΚΕΔΑΣΥ, εάν κριθεί απαραίτητο.
- Οφείλουν να συνεργάζονται και με το σύνολο των διδασκόντων της τάξης και να καταλήγουν συνεργατικά στον σχηματισμό ενός εβδομαδιαίου προγράμματος.
- Τέλος, υπάρχει η πιθανότητα να χρειαστεί να εξυπηρετήσουν περαιτέρω μαθητές του ίδιου, ή και άλλων συνοριακών σχολείων.

3.3.1 Επιμέρους καθήκοντα

Είναι υποχρεωμένοι, επιπλέον, να αναλαμβάνουν καθήκοντα αντίστοιχα με αυτά που αναλογούν στον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν τον ρόλο του δεύτερου εκπαιδευτικού της τάξης, από τον οποίο προκύπτουν τα εξής:

- ❖ Ευθύνη περί της ασφαλούς προσέλευσης και αποχώρησης του μαθητή από την τάξη και το σχολείο
- ❖ Ευθύνη περί της κατανόησης των οδηγιών και του περιεχομένου μίας άσκησης/ενός προβλήματος
- ❖ Ευθύνη περί της διαφοροποίησης ενός έργου που έχει ανατεθεί στον μαθητή
- ❖ Ευθύνη περί του σχεδιασμού της διδασκαλίας συνεργατικά με τον εκπαιδευτικό της τάξης
- ❖ Ευθύνη περί παράλληλης εργασίας με τον εκπαιδευτικό (διόρθωσης των σημειώσεων και των λύσεων των μαθητών)
- ❖ Ευθύνη περί της ανατροφοδότησης των γονικών αποριών και σχολίων.

- ❖ Ευθύνη περί της οργάνωσης του διαλείμματος του μαθητή, κατόπιν επικοινωνίας και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Ευθύνη περί της έμπνευσης και οργάνωσης ομαδικών παιχνιδιών
- ❖ Ευθύνη περί της διαφοροποίησης στη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου
- ❖ Ευθύνη περί της συμμετοχής σε ένα κοινό πλάνο που φέρει ως κύρια στόχευσή του τη σταδιακή αυτονομία του μαθητή

3.4 Εμπόδια εφαρμογής

Ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης καλείται να ανταπεξέλθει πλήθος εμποδίων. Τα χαρακτηριστικότερα αποτελούν τα εξής:

- Το εγχείρημα της παράλληλης στήριξης δεν έχει προϊστορία δεκάδων χρόνων, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ποιότητα και τη δυναμική του θεσμού.
- Εμπόδια στην επικοινωνία και την κοινή δράση με τον δάσκαλο της τάξης. Αυτό οφείλεται στην ψευδαίσθηση, πως αποτελούν φιλοξενούμενα σώματα, τα οποία γίνονται δεκτά από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής και βρίσκονται στη σκιά του.
- Το χρονικό σημείο ανάληψης των καθηκόντων. Δεν είναι σταθερό, μπορεί να συμβεί είτε ταυτόχρονα με την έναρξη του σχολικού έτους, είτε ενδιάμεσα στη σχολική χρονιά. Η ενδεχόμενη καθυστερημένη ανάληψη αποτελεί τροχοπέδη στην προσαρμογή των μαθητών με Ε.Ε.Α.
- Περιπτώσεις γονέων που, απογοητευμένοι από την ετεροχρονισμένη ανάληψη καθηκόντων των ειδικών παιδαγωγών και τον προσωρινό χαρακτήρα του ρόλου αυτών, επιδιώκουν να προσλάβουν ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Το μέλος αυτό δεν συνάδει απόλυτα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να είναι εντονότερη η διάκριση ανάμεσα στον/ους μη τυπικό/ούς μαθητή/ές και τους τυπικούς μαθητές.
- Οι αρμοδιότητές τους δεν είναι σαφώς προκαθορισμένες, γεγονός που οφείλεται στην απουσία Αναλυτικού Προγράμματος για τον τομέα της ειδικής αγωγής.

3.5 Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής

Αποτελεί πολύ σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία ενός προγράμματος να εστιάζει στις ιδιαίτερες κλίσεις, ανάγκες, ενδιαφέροντα και γενικότερα τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή.

Πέρα από τις γνώσεις που έχουν ήδη αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών και των χρόνων της υπηρεσίας τους, αναγκαίος είναι ο εμπλουτισμός τους μέσω της παρακολούθησης προγραμμάτων σχετικών με την εκπαίδευση ατόμων με Ε.Ε.Α. και αναπηρία.

Από τη στιγμή που η φύση του θεσμού της παράλληλης στήριξης προαπαιτεί τη συνδιδασκαλία, υψηλής σημασίας είναι ο παράγοντας της συνεργασίας (εκπαιδευτικού τμήματος και παράλληλης στήριξης) (Λαθύρης, 2024).

Κεφάλαιο 4ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

4.1 Έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί από το επάγγελμά τους κινείται σε όμοια επίπεδα με εκείνη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής. Σε κάποιους τομείς παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι οι πρώτοι, ενώ σε άλλους οι δεύτεροι. Αναλυτικότερα, οι ειδικοί παιδαγωγοί, αν και δυσαρεστημένοι από τις απολαβές τους, εκφράζουν συγκριτικά μεγαλύτερη ικανοποίηση στον συγκεκριμένο τομέα, όπως μεγαλύτερη είναι και η ικανοποίησή τους ως προς τον τομέα της αναγνώρισης. Από την άλλη, δεν ισχύει το ίδιο για τις συνθήκες που επικρατούν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον (Alansari, 2024). Και ο Otrębski (2023) ισχυρίζεται πως ο τύπος της εκπαιδευτικής μονάδας, εάν αποτελεί γενικό ή ειδικό παιδαγωγό, δεν μεσολαβεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση (Otrębski, 2023). Την ισορροπία αυτή δεν επιβεβαιώνουν άλλοι ερευνητές, κατά τους οποίους οι ειδικοί παιδαγωγοί εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση (Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2023). Μία άλλη έρευνα κατέδειξε πως, όσο μεγαλύτερο είναι το πλήθος των μαθητών με Ε.Ε.Α. σε μία τάξη, τόσο περιορίζεται η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, γεγονός που σχετίζεται με τις περισσότερες ευθύνες και μεγαλύτερη προσοχή που συνεπάγεται ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού. Εύρημα το οποίο έρχεται να αμφισβητήσει την προηγούμενη θέση περί υψηλότερης ικανοποίησης των ειδικών παιδαγωγών (Chen, 2024). Σε γενικότερο πλαίσιο, και για τους δύο πληθυσμούς, παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να συνεισφέρουν στην ικανοποίηση από το επάγγελμα είναι η υποστήριξη που τους παρέχουν οι συνάδελφοί τους και οι διοικητικοί υπάλληλοι (Barros & Dalonos, 2025). Αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες που εξετάστηκαν, ο χρόνος προετοιμασίας του καθημερινού μαθήματος δεν διαφοροποίησε την ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών (Alansari, 2024), όπως επίσης, και το φύλο των ειδικών παιδαγωγών (Stavraka & Kaprinis, 2025· Chen, 2024· Otrębski, 2023). Ούτε η ηλικία αναδείχθηκε ως ένας δημογραφικός παράγοντας που διαφοροποιεί τη μεταβλητή της ικανοποίησης από το επάγγελμα (Alansari, 2024· Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2023).

4.2 Έρευνες σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ούτε υψηλά, ούτε χαμηλά (Alahmed, 2024). Παρουσιάζουν, επίσης, μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2023·

Antoniou et al., 2023). Οι Antoniou et al. (2023) αποδίδουν το γεγονός αυτό στη σφοδρότερη πίεση από τις συμπεριφορές των μαθητών, οι οποίες τους οδηγούσαν στην ανάπτυξη υψηλότερου στρες (Antoniou et al., 2023). Άλλο εύρημα καταδεικνύει μεγαλύτερη την εξάντληση των ειδικών παιδαγωγών, λόγω γεγονότων, όπως η τριβή με μαθητές με Ε.Ε.Α., η οποία προϋποθέτει αυξημένη προσοχή και μέριμνα, προϋποθέσεις που καθιστούν τον ρόλο τους πιο σύνθετο και απαιτητικό (Chen, 2024). Σημαντικός είναι ο παράγοντας του σχολικού κλίματος, το οποίο όσο πιο επιδεινωμένο είναι, τόσο μεγαλύτερη εξάντληση υπάρχει. Αρνητική συσχέτιση υπάρχει και με το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Όσο λιγότερο ικανοποιημένος είναι ένας εκπαιδευτικός από την εργασία του, τόσο μεγαλύτερη εξουθένωση θα παρουσιάσει (Yang & Zhou, 2025). Αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες που εξετάστηκαν από τη μελετώμενη βιβλιογραφία, επικρατεί μία ασυμφωνία αναφορικά με το πλήθος των εκπαιδευτικών προσόντων που διαθέτει ένας ειδικός παιδαγωγός και το φύλο των διδασκόντων. Ενώ σε μία έρευνα διαπιστώθηκε πως το πλήθος των εκπαιδευτικών προσόντων δεν διαφοροποιεί την πτυχή της επαγγελματικής εξουθένωσης (Alahmed, 2024), σε μία άλλη φάνηκε να είναι πιο επιβαρυνμένοι οι ειδικοί παιδαγωγοί που διαθέτουν και μεταπτυχιακές σπουδές (Şen, 2023). Ως προς τον δημογραφικό παράγοντα του φύλου εντοπίστηκε η μεγαλύτερη ποικιλία ευρημάτων. Κάποιοι ερευνητές δεν εντόπισαν κάποια διαφορά στατιστικά σημαντική (Şen, 2023), ενώ άλλοι διαφωνούν τόσο με το εύρημα, όσο και ως προς το φύλο που υπερτερεί ή μειονεκτεί. Ο Alahmed (2024) ισχυρίστηκε πως οι άνδρες παρουσιάζονται περισσότερο εξουθενωμένοι, ενώ οι Antoniou et al. (2023) πως οι γυναίκες αποτελούν τις περισσότερο εξουθενωμένες εκπαιδευτικούς.

4.3 Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής
Το σύνολο των ευρημάτων αναφορικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών ανέδειξε μία ασυμφωνία μεταξύ αυτών. Κάποιοι ερευνητές θεώρησαν χαμηλή την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, εξαιτίας χαμηλού επιπέδου γνώσεων (Al-Hendawi et al., 2024), ενώ άλλοι συμπέραναν πως διακρίνονται από υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Binammar et al., 2023· Türköz, 2022). Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής παρουσίασαν χαμηλότερη επίδοση ως προς τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Antoniou et al., 2023). Για να προκύψει μία καλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να είναι αναγκαία η ύπαρξη θετικής στάσης έναντι του εγχειρήματος της συμπερίληψης, παράγοντας ο οποίος φαίνεται να έχει την ισχυρότερη σχέση με το επίπεδο της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας

(Binammar et al., 2023). Αναφορικά με το ρόλο των δημογραφικών χαρακτηριστικών, στατιστικά σημαντικός είναι ο ρόλος του φύλου και το επίπεδο εκπαίδευσης. Ξένες μελέτες υποστηρίζουν πως οι γυναίκες υπερέχουν έναντι των ανδρών ειδικών παιδαγωγών (Baek et al., 2024· Al-Hendawi et al., 2024· Antoniou et al., 2023· Türköz, 2022), ενώ ακόμα υποστηρίζεται από ερευνητές πως όσοι/ες διαθέτουν και μεταπτυχιακές σπουδές πέρα από βασικό πτυχίο έχουν σε μεγαλύτερη εκτίμηση τις διδακτικές τους ικανότητες (Antoniou et al., 2023).

Β' μέρος: Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 5^ο: Ερευνητικό μέρος

5.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει, εάν και κατά πόσο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης επιδρά στην επαγγελματική τους εξουθένωση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα διερευνηθεί η διαφορά ως προς τους παραπάνω παράγοντες ανάμεσα στους/ις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τους αντίστοιχους της γενικής αγωγής. Θα εξεταστεί, επίσης, η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης με την επαγγελματική εξουθένωση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς και της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Τέλος, θα εξετάσουμε με ποιον τρόπο τα προσωπικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις τρεις κεντρικές μεταβλητές που εξετάζονται.

Ειδικότερα, στόχος τίθεται να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (ΠΕ70) και παράλληλης στήριξης;
- 2) Ποια είναι η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στην επαγγελματική εξουθένωση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους;
- 3) Ποια είναι η επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα;
- 4) Πώς τα ατομικά στοιχεία του/ης εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τύπος απασχόλησης, επίπεδο εκπαίδευσης) σχετίζονται με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας;
- 5) Πώς τα στοιχεία που αφορούν το επάγγελμά τους (χρόνος προετοιμασίας επόμενου μαθήματος, ικανοποίηση από τον μισθό) σχετίζονται με την ικανοποίηση, την εξουθένωση και το αίσθημα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης;

5.2 Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο στην αρχή του οποίου παρέχονται τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας σε περίπτωση που κάποιος ερωτώμενος επιθυμεί να επικοινωνήσει για οποιονδήποτε λόγο.

Το ερωτηματολόγιο συνιστά ένα μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας, εν πολλοίς αυτό που προτιμάται και χρησιμοποιείται ευρύτερα. Πρόκειται για μία φόρμα, έντυπη ή ηλεκτρονική, εντός της οποίας καταγράφονται οι απαντήσεις ενός ατόμου, του οποίου οι γνώμες, οι επιλογές, οι αντιλήψεις, οι αξίες επιδιώκεται να μετρηθούν. Φυσικά, ένα ερωτηματολόγιο δεν κοινοποιείται μονάχα σε ένα άτομο. Ο σχεδιασμός τους προηγείται της συμπλήρωσής τους και αυτός επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι ο ερευνητικός σκοπός, η αναγκαιότητα της μελέτης, το είδος των ερωτήσεων -εάν πρόκειται για κλειστές ή ανοικτές- και η σαφήνεια των οδηγιών που προσφέρονται. Διακρίνουμε δύο είδη ερωτηματολογίων, τα απευθείας συμπληρούμενα και τα εμμέσως συμπληρούμενα. Τα μεν είναι εφικτό να συμπληρωθούν απευθείας από το άτομο που ερευνάται, δίχως να μεσολαβεί η παρουσία κάποιου άλλου ατόμου. Το αντίθετο συμβαίνει με τη δεύτερη κατηγορία των ερωτηματολογίων, τα οποία, προκειμένου να απαντηθούν, είναι αναγκαίο το άτομο να υποστηρίζεται, είτε από τον ερευνητή, είτε ακόμα και από κάποιο τρίτο πρόσωπο, κάποιον ειδικό (Κάκαρη & Κατσαντώνη, 2011).

Σε πρώτη φάση, οι ερωτώμενοι έπρεπε να απαντήσουν σε οκτώ δημογραφικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες δεν προέρχονται από κάποιο σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο, έχουν σχεδιαστεί από την ερευνήτρια. Αυτές οι οκτώ ερωτήσεις απαντώνται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (ΠΕ70) και παράλληλης στήριξης και αναφέρονται στην ηλικία, το φύλο, τον τύπο του εκπαιδευτικού, το επίπεδο εκπαίδευσης, την οικογενειακή κατάσταση, τον τύπο απασχόλησης, τον χρόνο προετοιμασίας του μαθήματος και την ικανοποίηση από τον μισθό.

5.2.1 Ψυχομετρικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο, το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι ερωτώμενοι, αποτελεί μίξη τριών επιμέρους σταθμισμένων ερευνητικών εργαλείων. Για τη μέτρηση της πτυχής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teachers' Satisfaction Inventory (TSI) των Γκόλια & Κουστέλιου (2014), για τη μέτρηση της πτυχής της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Burnout Assessment Tool (BAT) των Schaufeli et al. (2019), ενώ, τέλος, για τη μέτρηση της πτυχής της διδακτικής

αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran και Hoy (2001).

5.2.1.1 Teachers' Satisfaction Inventory [TSI]

Κύρια επιδίωξη του συνιστά η μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα που ασκούν, καθώς και ο εντοπισμός των παραγόντων που συνεισφέρουν στη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στην εργασία τους. Το ψυχομετρικό εργαλείο απαρτίζεται από 20 ερωτήματα, τα οποία εξετάζουν την ικανοποίηση βάσει έξι αξόνων: τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τις απολαβές, τους μαθητές, τις συνθήκες εργασίας, τη φύση του επαγγέλματος. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι διατεταγμένες σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert, της οποίας ο ελάχιστος βαθμός (1) συνεπάγεται «Διαφωνώ πολύ» και ο μέγιστος βαθμός (5) συνεπάγεται «Συμφωνώ πολύ» (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Αναφορικά με την ερμηνεία των εκάστοτε σκορ, οι δημιουργοί δεν προτείνουν κάποιον συγκεκριμένο οδηγό για τη συνολική αποτίμηση αυτού, που σημαίνει ότι στην περίπτωση αυτή δεν διασαφηνίζεται η ύπαρξη κάποιου ερμηνευτικού πλαισίου ανά βαθμολογία. Αυτή αποτελεί μία συνήθη τακτική προς εξασφάλιση μεγαλύτερης ευελιξίας στον εκάστοτε ερευνητή. Για να αντιπαρέλθουμε αυτό το εμπόδιο, ανατρέξαμε στη βιβλιογραφία και επικαλούμαστε έναν πρακτικό οδηγό ερμηνείας διαφόρων παραμέτρων που εξετάζονται μέσω εργαλείων που περιλαμβάνουν πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Συμβουλευόμενοι το πεδίο που αφορά την πτυχή της ικανοποίησης, καταλήγουμε στην εξής ερμηνεία ανά αποτέλεσμα:

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 1 έως 1,8 μονάδες είναι πολύ δυσαρεστημένοι από την εργασία τους
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 1,81 έως 2,60 μονάδες είναι αβέβαιοι σχετικά με την ικανοποίησή τους
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 2,61 έως 3,40 μονάδες είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 3,41 έως 4,20 μονάδες είναι πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 4,21 έως 5 μονάδες είναι εκείνοι που παρουσιάζουν πολύ υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα που έχουν επιλέξει.

Επαναλαμβάνεται ότι η διάκριση αυτή δεν αποτελεί πρόταση των δημιουργών του εργαλείου, παρά αποτελεί ένα προτεινόμενο από τη βιβλιογραφία μέσο ερμηνείας (Vagias, 2006).

5.2.1.2 Burnout Assessment Tool [BAT]

Το εργαλείο επιδιώκει να διαπιστώσει την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων, μέσω 23 ερωτήσεων, οι οποίες εξετάζουν την πτυχή της επαγγελματικής εξουθένωσης στη βάση τεσσάρων πιθανών συμπτωμάτων. Αυτά είναι η εξουθένωση, η ψυχική απόσταση, η γνωστική και η συναισθηματική εξασθένιση. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι διατεταγμένες σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert, της οποίας ο ελάχιστος βαθμός (1) είναι «ποτέ» και ο μέγιστος βαθμός (5) είναι «πάντα» (Schaufeli et al., 2019). Για τη συνολική βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου αθροίζουμε όλους τους βαθμούς και διαιρούμε με το 23. Με άλλα λόγια, καταλήγουμε σε έναν μέσο όρο, ο οποίος ερμηνεύεται ως εξής:

- ✓ Οι επαγγελματίες που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 1 μονάδα έως 2,58 παρουσιάζουν χαμηλό κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης
- ✓ Οι επαγγελματίες που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 2,59 μονάδες έως 3,01 βρίσκονται σε μέση/οριακή κατάσταση
- ✓ Οι επαγγελματίες που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 3,02 μονάδες έως 5 είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στο ενδεχόμενο της εξουθένωσης (Schaufeli et al., 2020).

5.2.1.3 Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES]

Το εργαλείο παρουσιάζει δύο εκδοχές, προτιμήθηκε η πιο μεγάλη, που αποτελείται από 24 ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις κατατάσσονται ισομερώς σε τρεις άξονες: Τη μαθητική εμπλοκή, τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι διατεταγμένες σε μία εννιάβαθμη κλίμακα Likert, της οποίας ο ελάχιστος βαθμός (1) συνεπάγεται «καθόλου» και ο μέγιστος βαθμός (9) συνεπάγεται «σε πολύ μεγάλο βαθμό». Το εργαλείο των Tschannen-Moran & Hoy παρουσιάζει ένα ιδιόμορφο χαρακτηριστικό, το αντίστοιχο με του εργαλείου των Γκόλια και Κουστέλιου. Ενώ διευκρινίζεται ο τρόπος βαθμολόγησης του τεστ -βάσει εξαγωγής μέσου όρου των βαθμολογιών, είτε ανά κλίμακα, είτε συνολικά, δεν ορίζεται κάποια συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση, κάποιο κατώτερο ή ανώτερο όριο που να χαρακτηρίζει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ως πολύ χαμηλή, χαμηλή, μέτρια και ούτω κάθε εξής. Παρ' όλα αυτά, αυτό το έλλειμμα μπορεί να καλυφθεί, εάν λάβουμε υπόψιν μας τα στατιστικά στοιχεία που παρουσιάζουν οι συγγραφείς και προέκυψαν από τα δεδομένα που συσσωρεύτηκαν από τους εκπαιδευτικούς, που αποτέλεσαν το δείγμα διαφόρων μελετών. Φυσικά, στις έρευνες αυτές χορηγήθηκε το συγκεκριμένο τεστ. Έτσι, βάσει των μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων που παρουσιάζονται, προβαίνουμε στην κάτωθι κατηγοριοποίηση, -εφ' όλου του τεστ

και όχι ανά κλίμακα έτσι ώστε να έχουμε μία γενικότερη ένδειξη της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας- και βάσει αυτής να ερμηνευθούν τα αποτελέσματά μας:

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέσο όρο μικρότερο των 5 μονάδων, είναι εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως ανασφαλείς.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κατά μέσο όρο από 5 έως 7 μονάδες βρίσκονται σε μία ουδέτερη κατάσταση, παρουσιάζουν ένα μετρίου επιπέδου αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν κατά μέσο όρο παραπάνω από 7 μονάδες αποτελούν άτομα με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας

Επαναλαμβάνουμε ξανά πως η προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την ερμηνεία των βαθμολογιών δεν αποτελεί πάγιο κανόνα διατυπωμένο από τους Tschannen-Moran & Hoy, παρά μία τεκμηριωμένη τακτική, την οποία υιοθετούμε αξιοποιώντας πραγματικά -στατιστικά- δεδομένα που έχουν προκύψει από προηγούμενες χορηγήσεις του εργαλείου και παρουσιάζουν οι ίδιοι (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

5.3 Συλλογή δείγματος

Η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε από το Νοέμβριο του 2025 έως τον Φεβρουάριο του 2026. Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε Δημοτικά Σχολεία όλων των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά την Ελλάδα μέσω της ηλεκτρονικής τους διεύθυνσης. Το ερευνητικό εργαλείο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (ΠΕ70) και παράλληλης στήριξης, δίχως να εξετάζεται εάν πρόκειται για διορισμένους ή αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Κάθε σχολική μονάδα ενημερωνόταν για το είδος των εκπαιδευτικών, στους οποίους έπρεπε να προωθηθεί το ερωτηματολόγιο, λάμβανε τις απαραίτητες άδειες διεξαγωγής της έρευνας, ενημερωνόταν για τον ανώνυμο χαρακτήρα του εργαλείου και διαβεβαιώνονταν πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Όλα τα Δημοτικά Σχολεία διέθεταν τόσο τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, όσο και του επιβλέποντα καθηγητή, σε περίπτωση που επιθυμούσαν να κάνουν κάποια παρατήρηση σχετικά με την έρευνα.

5.3.1 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία είχε μη πιθανοτικό χαρακτήρα. Στη μη πιθανοτική δειγματοληψία δεν υπάρχει μηχανισμός τυχαίας επιλογής, δεν γνωρίζει ο ερευνητής την πιθανότητα να επιλεγεί κάθε μέλος

του πληθυσμού και το δείγμα προκύπτει αποκλειστικά από όσους ανταποκρίνονται στην πρόσκληση του ερευνητή (Bryman, 2017). Αυτά τα χαρακτηριστικά συναντώνται και στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία. Η επιλογή των σχολείων δεν έγινε με τυχαίο τρόπο, ούτε επιλέχθηκαν συγκεκριμένες σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να συμμετάσχουν ανάμεσα σε πολλούς/ές άλλους/ες που δεν το επέλεξαν.

5.4 Περιγραφή Δείγματος

Το ερευνητικό μας δείγμα αποτελούνταν από 204 εκπαιδευτικούς, οι 109 αποτελούσαν εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (ΠΕ70) και οι 95 αποτελούσαν εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Το φύλο της πλειοψηφίας του δείγματος ήταν το γυναικείο, με 153 γυναίκες (75%) να συμμετέχουν και 51 άνδρες (25%). Διακρίνοντας τον πληθυσμό με κριτήριο τον τύπο του εκπαιδευτικού, στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ανήκαν 35 άνδρες (32,1%) και 74 γυναίκες (67,9%), ενώ ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης αποτελούνταν από 16 άνδρες (16,8%) και 79 γυναίκες (83,2%).

Πίνακας 1: Επαγγελματικός τύπος εκπαιδευτικών

		Φύλο		Total
		Αρσενικό	Θηλυκό	
Τύπος εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	35	74	109
		32,1%	67,9%	100,0%
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	16	79	95
		16,8%	83,2%	100,0%
Total		51	153	204
		25,0%	75,0%	100,0%

Εξετάζοντας την ηλικία του δείγματός μας, 66 άτομα ανήκαν στο ηλικιακό επίπεδο 22-30 (32,4%), 48 άτομα στο ηλικιακό επίπεδο 31-40 (23,5%), 23 άτομα στο ηλικιακό επίπεδο 41-50 (11,3%) και 67 άτομα είχαν συμπληρώσει περισσότερα από 50 χρόνια (32,8%). Πιο συγκεκριμένα, η κατηγορία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής περιλάμβανε 6 άτομα της ηλικιακής κατηγορίας 22-

30 (5,5%), 25 άτομα της κατηγορίας 31-40 (22,9%), 13 άτομα της κατηγορίας 41-50 (11,9%) και 65 που ξεπερνούσαν τα 50 έτη ζωής (59,6%). Στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης παρατηρείται σχεδόν αντίστροφη κατανομή, καθώς 60 άτομα δήλωσαν πως ανήκουν στην πρώτη ηλικιακή κατηγορία (63,2%), 23 στη δεύτερη (24,2%), 10 στην τρίτη (10%) και μόνο δύο άτομα στην τελευταία (2,1%).

Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών

		Ηλικία				Total
		22-30	31-40	41-50	51+	
Τύπος εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	6	25	13	65	109
		5,5%	22,9%	11,9%	59,6%	100,0%
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	60	23	10	2	95
		63,2%	24,2%	10,5%	2,1%	100,0%
Total		66	48	23	67	204
		32,4%	23,5%	11,3%	32,8%	100,0%

Όσον αφορά το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, 103 ήταν κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι. (50,5%), 92 διέθεταν μεταπτυχιακό (45,1%), 6 διέθεταν διδακτορικό (2,9%), 2 εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταδιδακτορικού τίτλου σπουδών (1%), ενώ ένας εκπαιδευτικός επέλεξε την κατηγορία «άλλο» (0,5%), δηλαδή κανένα από τα προηγούμενα. Πιο ειδικά, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 63 δήλωσαν το πτυχίο τους ως ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο (57,8%), 41 διέθεταν και μεταπτυχιακό (37,6%), 4 διέθεταν και διδακτορικό (3,7%), ενώ μόλις 1 κατείχε και μεταδιδακτορικό δίπλωμα (0,9%). Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών, της παράλληλης στήριξης, 40 ήταν οι πτυχιούχοι (42,1%), 51 οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (53,7%), ενώ μόνο 2 (2,1%) και 1 (1,1%) διέθεταν διδακτορικό και μεταδιδακτορικό δίπλωμα αντίστοιχα. Υπήρχε κι 1 εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης (0,5%) που δεν επέλεξε καμία από τις προηγούμενες κατηγορίες.

Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

		Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;					Total
		ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Μεταδιδακτορικό	Άλλο	
Τύπος εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	63	41	4	1	0	109
		57,8 %	37,6%	3,7%	0,9%	0,0%	100,0%
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	40	51	2	1	1	95
		42,1 %	53,7%	2,1%	1,1%	1,1%	100,0%
Total		103	92	6	2	1	204
		50,5 %	45,1%	2,9%	1,0%	0,5%	100,0%

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, 39 είναι μόνοι (19,1%), 48 έχουν κάποιον/α σύντροφο (23,5%), 111 είναι παντρεμένοι (54,4%) και μόλις 6 έχουν πάρει διαζύγιο (2,9%). Πιο ειδικά, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, 9 είναι μόνοι (8,3%), 10 έχουν κάποιον/α σύντροφο (9,2%), 86 είναι παντρεμένοι (78,9%) και μόλις 4 έχουν πάρει διαζύγιο (3,7%). Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών, 30 είναι μόνοι (31,6%), 38 έχουν κάποιον/α σύντροφο (40%), 25 είναι παντρεμένοι (26,3%) και μόλις 2 έχουν πάρει διαζύγιο (2,1%).

Πίνακας 4: Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών

		Οικογενειακή κατάσταση				Total
		Μόνος/η	Σε σχέση	Παντρεμένος/η	Διαζευγμένος/η	
Τύπος εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	9	10	86	4	109
		8,3%	9,2%	78,9%	3,7%	100,0 %
		30	38	25	2	95

	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	31,6%	40,0%	26,3%	2,1%	100,0%
Total		39	48	111	6	204
		19,1%	23,5%	54,4%	2,9%	100,0%

Όσον αφορά τον τύπο απασχόλησης των εκπαιδευτικών, 94 είναι αναπληρωτές/τριες (46,1%) και 110 είναι διορισμένοι/ες (53,9%). Πιο ειδικά, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είναι διορισμένοι/ες, 100 στον αριθμό (91,7%) και μόλις 9 είναι αναπληρωτές/τριες (8,3%). Αντιστρόφως, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης αναπληρώνουν θέσεις, 85 συγκεκριμένα (89,5%), και μόνο 10 κατέχουν διορισμένη θέση (10,5%).

Πίνακας 5: Τύπος απασχόλησης εκπαιδευτικών

		Τύπος απασχόλησης		Total
		Αναπληρωτής/τρια	Διορισμένος/η	
Τύπος εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	9	100	109
		8,3%	91,7%	100,0%
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	85	10	95
		89,5%	10,5%	100,0%
Total		94	110	204
		46,1%	53,9%	100,0%

Εξετάζοντας τον χρόνο που οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν το κάθε μάθημά τους, 59 δήλωσαν πως χρειάζονται λιγότερο από μία ώρα (28,9%), 83 χρειάζονται μία ώρα (40,7%), 47 χρειάζονται δύο ώρες (23%), ενώ μόλις 15 από τους 204 χρειάζονται παραπάνω από 2 ώρες (7,4%). Απομονώνοντας τους εκπαιδευτικούς γενικούς αγωγής, 23 χρειάζονται λιγότερο από μία ώρα (21,1%), 42 χρειάζονται μία ώρα (38,5%), 33 χρειάζονται δύο ώρες (30,3%) και μόνο 11 δεν

θεωρούν ότι επαρκούν οι δύο ώρες για να προετοιμάσουν το μάθημά τους (10,1%). Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης χρειάζονται κυρίως μία ώρα, συγκεκριμένα 41 από αυτούς (43,2%), ίσως και λιγότερο, συγκεκριμένα 36 από αυτούς (37,9%), 14 χρειάζονται δύο ώρες (14,7%), ενώ μόλις 4 χρειάζονται παραπάνω (4,2%).

Πίνακας 6: Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος εκπαιδευτικών

		Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος				Total	
		Λιγότερο από μία ώρα	Μία ώρα	Δύο ώρες	Πάνω από δύο ώρες		
Τύπος εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)		23	42	33	11	109
			21,1%	38,5%	30,3%	10,1%	100,0%
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης		36	41	14	4	95
			37,9%	43,2%	14,7%	4,2%	100,0%
Total			59	83	47	15	204
			28,9%	40,7%	23,0%	7,4%	100,0%

Αναφορικά με την ικανοποίηση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον μισθό τους, 50 από αυτούς δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι (24,5%), 60 είναι λίγο (29,4%), 69 εκφράζουν μία ουδέτερη στάση, ούτε λίγο, ούτε πολύ (33,8%), ενώ βρέθηκαν 25 άτομα που δήλωσαν πολύ ικανοποιημένα από την αμοιβή τους (12,3%). Πιο συγκεκριμένα, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, 37 επέλεξαν την ελάχιστη δυνατή ικανοποίηση (33,9%), 36 εξέφρασαν λίγη ικανοποίηση (33%), 27 τοποθετήθηκαν με ουδέτερο τρόπο (24,8%), ενώ μόλις 9 δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι/ες (8,3%). Αναφορικά με την άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών, 13 από αυτούς/ές δεν τους/ις αφήνει καθόλου ικανοποιημένους/ες ο μισθός τους (13,7%), 24 εκφράζουν λίγη ικανοποίηση (25,3%), 42 ούτε λίγη, ούτε πολλή (44,2%) και 16 άτομα νιώθουν ικανοποιημένα από το ύψος του μισθού τους (16,8%).

Πίνακας 7: Μισθολογική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

		Ικανοποίηση από τον μισθό				Total	
		Καθόλου	Λίγη	Ούτε λίγη, ούτε πολλή	Πολλή		
Τύπος εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)		37	36	27	9	109
			33,9%	33,0%	24,8%	8,3%	100,0%
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης		13	24	42	16	95
			13,7%	25,3%	44,2%	16,8%	100,0%
Total			50	60	69	25	204
			24,5%	29,4%	33,8%	12,3%	100,0%

5.5 Περιγραφή παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων

5.5.1 Teachers' Satisfaction Inventory [TSI]

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μόλις 1 είναι δυσαρεστημένος/η (0,5%), 34 εκφράζουν αβεβαιότητα για την ικανοποίησή τους (16,7%), 112 δηλώνουν ικανοποιημένοι (54,9%) και 57 είναι πολύ ικανοποιημένοι (27,9%). Ειδικότερα, κανένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δεν είναι δυσαρεστημένος από το επάγγελμά του (0%), 19 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν είναι βέβαιοι εάν είναι ικανοποιημένοι ή όχι (17,4%), 59 εκφράζουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (54,1%), ενώ 31 άτομα εκφράζουν μεγάλη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (28,4%). Μιλώντας για τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης μόλις 1 είναι δυσαρεστημένος/η (1,1%) 15 εκφράζουν αβεβαιότητα αναφορικά με το συναίσθημα της ικανοποίησης (15,8%), 53 άτομα δηλώνουν ικανοποιημένα (55,8%), ενώ τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση αντιπροσωπεύουν οι απαντήσεις 26 ατόμων (27,4%).

Πίνακας 8: Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

		Επαγγελματική ικανοποίηση				Total
		Δυσανεστη- μένος/η	Αβέ- βαιος/η	Ικανο- ποιημέ- νος/η	πολύ ικανο- ποιημένος/η	
Τύπος εκπαιδευ- τικού	Εκπαιδευτι- κός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	0	19	59	31	109
		0,0%	17,4%	54,1%	28,4%	100,0%
	Εκπαιδευτι- κός παράλλη- λης στήριξης	1	15	53	26	95
		1,1%	15,8%	55,8%	27,4%	100,0%
Total		1	34	112	57	204
		0,5%	16,7%	54,9%	27,9%	100,0%

5.5.2 Burnout Assessment Tool [BAT]

Μια ακόμα πτυχή που εξετάζεται αποτελεί η επαγγελματική εξουθένωση. Από τους 204 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, 22 διατρέχουν χαμηλό κίνδυνο εξουθένωσης (10,8%), 174 άτομα ανήκουν σε μια μέση κατάσταση (85,3%), ενώ μόλις 8 είναι εκείνοι/ες που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να αποτελέσουν θύματα εξουθένωσης (3,9%). Ειδικότερα, 17 εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής διατρέχουν χαμηλό κίνδυνο (15,6%), 87 ανήκουν σε μια μέση κατάσταση πιθανής εμφάνισης εξουθένωσης (79,8%), ενώ μόλις 5 άτομα φαίνεται να παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης του φαινομένου αυτού (4,6%). Στη συνέχεια, 5 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης παρουσιάζουν χαμηλό κίνδυνο εμφάνισης εξουθένωσης (5,3%), 87 άτομα δεν διατρέχουν ούτε χαμηλό, ούτε υψηλό κίνδυνο (91,6%), ενώ μόλις 3 άτομα φαίνεται να συγκεντρώνουν πολλές πιθανότητες να αισθανθούν εξουθενωμένοι εξαιτίας του επαγγέλματός τους (3,2%).

Πίνακας 9: Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

		Επαγγελματική εξουθένωση			Total
		χαμηλός κίνδυνος	μέση κατά-σταση	υψηλός κίνδυνος	
Τύπος εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	17	87	5	109
		15,6%	79,8%	4,6%	100,0%
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	5	87	3	95
		5,3%	91,6%	3,2%	100,0%
Total		22	174	8	204
		10,8%	85,3%	3,9%	100,0%

5.5.3 Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES]

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι διαθέτουν, 5 άτομα διακρίνονται από χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (2,5%), 47 διακρίνονται από ένα άμεσο αίσθημα (23%), ενώ 152 άτομα έχουν την εντύπωση πως είναι πολύ αποτελεσματικοί (74,5%). Πιο συγκεκριμένα, μιλώντας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, 2 από αυτούς αισθάνονται σε μικρό βαθμό αποτελεσματικοί (1,8%), 20 δεν αισθάνονται ούτε λίγο αποτελεσματικοί, αλλά ούτε και πολύ (18,3%), ενώ 87 εκπαιδευτικοί διακρίνονται από υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (79,8%). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, μόλις 3 διακρίνονται από χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (3,2%), 27 εκφράζουν ένα ουδέτερο συναίσθημα (28,4%), ενώ 65 άτομα αισθάνονται ότι η αποτελεσματικότητά τους κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (68,4%).

Πίνακας 10: Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

		Διδακτική αυτοαποτελεσματικό- τητα			Total
		Χαμηλή	Μέση	Υψηλή	
Τύπος εκπαιδευ- τικού	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	2	20	87	109
		1,8%	18,3%	79,8%	100,0%
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στή- ριξης	3	27	65	95
		3,2%	28,4%	68,4%	100,0%
Total		5	47	152	204
		2,5%	23,0%	74,5%	100,0%

5.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS, ένα στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες. Η περιγραφή των κατηγορικών δεδομένων έγινε με συχνότητες και ποσοστά. Για να διερευνηθεί η διαφορά μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα και εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-Way Anova). Για τη διερεύνηση συσχετίσεων κατηγορικών με ποσοτικών μεταβλητών διεξήχθησαν έλεγχοι με τον δείκτη συσχέτισης Pearson r. Όταν δεν υπήρχαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη χρήση τους, αυτοί οι έλεγχοι αντικαταστάθηκαν από τους αντίστοιχους μη παραμετρικούς ελέγχους που είναι ο Mann-Whitney U, ο Kruskal-Wallis και ο Spearman. Σε όλες τις περιπτώσεις, το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% (0,05). Οι τιμές στατιστικού ελέγχου οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες και αυτές κρίνουν εάν υπάρχει ή δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Όσο μικρότερη είναι η αντίστοιχη τιμή κάθε στατιστικού ελέγχου, τόσο ισχυρότερη είναι η σχέση των δύο μεταβλητών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται λεπτομερώς τα ευρήματα που θεωρούνται σημαντικά για τη διερεύνηση και την τεκμηρίωση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και οι πίνακες που τα επιβεβαιώνουν.

Κεφάλαιο 6^ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

6.1 Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, προκειμένου να απαντηθούν τα βασικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Συγκεκριμένα, τα παρακάτω αποτελέσματα επιχειρούν να αναδείξουν τις διαφορές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (ΠΕ70) και των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης όσον αφορά την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους, την εξουθένωση που αισθάνονται, καθώς και τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται αποτελεσματικοί. Στη συνέχεια, εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης μελετάται πώς σχετίζεται η επαγγελματική ικανοποίησή τους, τόσο με την εξουθένωσή τους, όσο και με τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά και πώς σχετίζονται οι δύο τελευταίες μεταβλητές μεταξύ τους. Στη συνέχεια, διερευνάται η συσχέτιση των ατομικών τους χαρακτηριστικών, αλλά και των στοιχείων που αφορούν την εργασία τους με τους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, καθώς και την αποτελεσματικότητα που αισθάνονται για τη διδασκαλία τους.

6.1.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Επιλέγουμε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στον τύπο του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική ικανοποίηση. Για να παρατηρήσουμε το κατάλληλο πεδίο του ελέγχου, εφαρμόζουμε το τεστ Levene που ελέγχει την ισότητα των διακυμάνσεων. Η μηδενική υπόθεση του τεστ Levene ορίζει ότι οι διακυμάνσεις των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής είναι ίσες και στις δύο ομάδες. Το p (.703) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (.05). Δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και παρατηρούμε το p της γραμμής «Equal variances assumed» που υπάρχει στον πίνακα του T-test. Η μηδενική υπόθεση του T-test ορίζει ότι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων δεν διαφέρουν. Το p είναι μεγαλύτερο (.756) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (.05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης.

Πίνακας 11: Συσχέτιση τύπου εκπαιδευτικού και επαγγελματικής ικανοποίησης

<i>Independent Samples Test</i>									
		t-test for Equality of Means							
		t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
Satisfaction	Equal variances assumed	,312	202	,378	,756	,02241	,07191	- ,11938	,16421
	Equal variances not assumed	,310	194,553	,378	,757	,02241	,07220	- ,11998	,16481

Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων των τιμών των δύο μεταβλητών

<i>Homogeneity of Variance Test</i>			
		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Satisfaction	Equal variances assumed	,145	,703

Πίνακας 13: Μέσοι όροι των ομάδων

	Τύπος εκπαιδευτικού	N	Mean
Satisfaction	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	109	3,9050
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	95	3,8826

Επιλέγουμε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στον τύπο του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική εξουθένωση. Για να παρατηρήσουμε το κατάλληλο πεδίο του ελέγχου, εφαρμόζουμε το τεστ Levene που ελέγχει την ισότητα των διακυμάνσεων. Το

p (,046) είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και παρατηρούμε το p της γραμμής «Equal variances not assumed» που υπάρχει στον πίνακα του T-test. Το p είναι μεγαλύτερο (,282) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης.

Πίνακας 14: Συσχέτιση τύπου εκπαιδευτικού και επαγγελματικής εξουθένωσης

<i>Independent Samples Test</i>									
		t-test for Equality of Means							
		t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
Burnout	Equal variances assumed	1,062	202	,145	,289	,07315	,06887	- ,06264	,20893
	Equal variances not assumed	1,078	200,798	,141	,282	,07315	,06786	- ,06066	,20696

Πίνακας 15: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

<i>Homogeneity of Variance Test</i>			
		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Burnout	Equal variances assumed	4,033	,046

Πίνακας 16: Μέσοι όροι των ομάδων

	Τύπος εκπαιδευτικού	N	Mean
Burnout	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	109	2,2086
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	95	2,1355

Επιλέγουμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στον τύπο του εκπαιδευτικού και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Το p είναι μικρότερο (<,001) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Mean Rank = 117,48) να έχουν μεγαλύτερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (Mean Rank = 85,31).

Πίνακας 17: Συσχέτιση τύπου εκπαιδευτικού και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Self Efficacy is the same across categories of Τύπος εκπαιδευτικού.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	<,001	Reject the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 18: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

<i>Ranks</i>				
	Τύπος εκπαιδευτικού	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Self Efficacy	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ70)	109	117,48	12805,50
	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	95	85,31	8104,50

	Total	204		
--	-------	-----	--	--

6.1.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r , ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Η μηδενική υπόθεση ορίζει ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το p ($<,001$) είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($,05$). Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Μάλιστα, ο χαρακτήρας της σχέσης κρίνεται ως ισχυρός (Akoglu, 2018). Το είδος της σχέσης είναι αρνητικό ($\rho = -,562$). Οι δύο μεταβλητές σχετίζονται, αλλά η πορεία της μεταβολής τους ακολουθεί αντίστροφη πορεία.

Πίνακας 19: Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Correlations</i>			
		Satisfaction	Burnout
Satisfaction	Pearson Correlation	1	-,562**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	95	95
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε τον μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Η μηδενική υπόθεση ορίζει ότι μεταβολές στη μια μεταβλητή δεν φαίνεται να επηρεάζουν την άλλη. Το p ($,011$) είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($,05$). Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, ωστόσο χαρακτήρας της σχέσης κρίνεται αδύναμος (Akoglu, 2018). Το είδος της σχέσης είναι θετικό ($\rho = ,260$). Οι δύο μεταβλητές σχετίζονται και η πορεία της μεταβολής τους ακολουθεί αντίστοιχη πορεία.

Πίνακας 20: Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Correlations</i>				
			Satisfaction	Self Efficacy
Spearman's rho	Satisfaction	Correlation Coefficient	1,000	,260*
		Sig. (2-tailed)	.	,011
		N	95	95

6.1.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε τον μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p ($,052$) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($,05$). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Πίνακας 21: Συσχέτιση επαγγελματικής εξουθένωσης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Correlations</i>				
			Self Efficacy	Burnout
Spearman's rho	Self Efficacy	Correlation Coefficient	1,000	-,200
		Sig. (2-tailed)	.	,052
		N	95	95

6.1.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Επιλέγουμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Η μηδενική υπόθεση του Mann-Whitney U Test ορίζει ότι οι κατανομές των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής στις δύο ομάδες είναι ίδιες. Το p είναι μεγαλύτερο ($,834$) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($,05$). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 22: Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Satisfaction is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,834	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 23: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

	Φύλο	N	Mean Rank
Satisfaction	Αρσενικό	16	46,69
	Θηλυκό	79	48,27
	Total	95	

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Η μηδενική υπόθεση του Kruskal-Wallis Test ορίζει ότι οι κατανομές των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής σε όλες τις ομάδες είναι ίδιες. Το p (.763) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (.05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 24: Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Satisfaction is the same across	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,763	Retain the null hypothesis.

	categories of Ηλικία.			
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 25: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

<i>Ranks</i>			
	Ηλικία	N	Mean Rank
Satisfaction	22-30	60	49,37
	31-40	23	46,85
	41-50	10	40,55
	51+	2	57,50
	Total	95	

Επιλέγουμε το τεστ One-Way ANOVA, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Η μηδενική υπόθεση του One-Way ANOVA Test ορίζει ότι οι μέσοι όροι όλων των ομάδων είναι ίσοι. Το p (,333) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 26: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>ANOVA</i>					
Satisfaction					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,958	3	,319	1,151	,333
Within Groups	25,246	91	,277		
Total	26,204	94			

Πίνακας 27: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Satisfaction		
Οικογενειακή κατάσταση	Mean	N
Μόνος/η	4,0150	30
Σε σχέση	3,7763	38
Παντρεμένος/η	3,8880	25
Διαζευγμένος/η	3,8500	2
Total	3,8826	95

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (.747) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (.05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 28: Συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Satisfaction is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,747	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 29: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

<i>Ranks</i>			
	Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	N	Mean Rank
Satisfaction	Πτυχίο AEI	40	49,13
	Μεταπτυχιακό	51	46,04
	Διδακτορικό	2	51,50
	Μεταδιδακτορικό	1	67,00
	Άλλο	1	77,00
	Total	95	

Επιλέγουμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p είναι μεγαλύτερο (,486) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 30: Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Burnout is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,486	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 31: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

	Φύλο	N	Mean Rank
Burnout	Αρσενικό	16	43,63
	Θηλυκό	79	48,89
	Total	95	

Επιλέγουμε το τεστ One-Way ANOVA, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (.333) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (.05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 32: Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>ANOVA</i>					
Burnout					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,641	3	,214	1,151	,333
Within Groups	16,908	91	,186		
Total	17,550	94			

Πίνακας 33: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Burnout		
Ηλικία	Mean	N
22-30	2,0754	60
31-40	2,2665	23
41-50	2,1826	10
51+	2,1957	2
Total	2,1355	95

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (,464) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 34: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Burnout is the same across categories of Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,464	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 35: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Burnout		
Οικογενειακή κατάσταση	Mean	N
Μόνος	2,0551	30
Σε σχέση	2,1304	38
Παντρεμένος	2,2470	25
Διαζευγμένος	2,0435	2
Total	2,1355	95

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (,298) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική

υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 36: Συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Burnout is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,298	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 37: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Burnout		
Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	Mean	N
Πτυχίο ΑΕΙ	2,1098	40
Μεταπτυχιακό	2,1287	51
Διδακτορικό	2,7609	2
Μεταδιδακτορικό	1,9565	1
Άλλο	2,4348	1
Total	2,1355	95

Επιλέγουμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p είναι μεγαλύτερο (,148) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 38: Συσχέτιση φύλου και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Self Efficacy is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,148	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 39: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

	Φύλο	N	Mean Rank
Self Efficacy	Αρσενικό	16	57,09
	Θηλυκό	79	46,16
	Total	95	

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (.164) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (.05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 40: Συσχέτιση ηλικίας και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Self Efficacy is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,164	Retain the null hypothesis.

a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Πίνακας 41: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Self Efficacy		
Ηλικία	Mean	N
22-30	7,0472	60
31-40	7,4493	23
41-50	7,3708	10
51+	5,9167	2
Total	7,1548	95

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (,370) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 42: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Self Efficacy is the same across categories of Οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,370	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 43: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Self Efficacy		
Οικογενειακή κατάσταση	Mean	N
Μόνος	7,0306	30
Σε σχέση	7,1217	38
Παντρεμένος	7,3333	25
Διαζευγμένος	7,4167	2
Total	7,1548	95

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (,096) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 44: Συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Self Efficacy is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,096	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 45: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

<i>Ranks</i>			
	Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	N	Mean Rank
Self Efficacy	Πτυχίο AEI	40	42,13
	Μεταπτυχιακό	51	50,52
	Διδακτορικό	2	82,00
	Μεταδιδακτορικό	1	92,00
	Άλλο	1	42,50
	Total	95	

6.1.5. Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα τον χρόνο προετοιμασίας μαθήματος και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (,107) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 46: Συσχέτιση χρόνου προετοιμασίας μαθήματος και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Satisfaction is the same across categories of Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,107	Retain the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 47: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

<i>Ranks</i>			
	Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος	N	Mean Rank
Satisfaction	Λιγότερο από μία ώρα	36	43,93
	Μία ώρα	41	54,10
	Δύο ώρες	14	47,75
	Πάνω από δύο	4	23,00
	Total	95	

Επιλέγουμε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στον τύπο απασχόλησης και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Για να παρατηρήσουμε το κατάλληλο πεδίο του ελέγχου, εφαρμόζουμε το τεστ Levene που ελέγχει την ισότητα των διακυμάνσεων. Το p (,042) είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και παρατηρούμε το p της γραμμής «Equal variances not assumed» που υπάρχει στον πίνακα του T-test. Το p είναι μεγαλύτερο (,252) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, διορισμένων και αναπληρωτών.

Πίνακας 48: Συσχέτιση τύπου απασχόλησης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Independent Samples Test</i>								
t-test for Equality of Means								
	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper

Satisfaction	Equal variances assumed	,743	93	,230	,459	,13147	,17693	- ,21988	,48282
	Equal variances not assumed	1,185	17,410	,126	,252	,13147	,11099	- ,10227	,36521

Πίνακας 49: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

<i>Homogeneity of Variance Test</i>		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Satisfaction	Equal variances assumed	4,237	,042

Πίνακας 50: Μέσοι όροι των ομάδων

	Τύπος απασχόλησης	N	Mean
Satisfaction	Αναπληρωτής/τρια	85	3,8965
	Διορισμένος/η	10	3,7650

Επιλέγουμε το τεστ One-Way ANOVA, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση τη σχέση ανάμεσα στη μισθολογική ικανοποίηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p ($,028$) είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($,05$). Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής. Παρατηρώντας τις post hoc ζευγαρωτές συγκρίσεις, δεν παρατηρούμε κάποια τιμή μικρότερη του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας ($0,05$). Επομένως, η ικανοποίηση από τον μισθό σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, χωρίς να μπορούμε να βγάλουμε κάποιο συγκριτικό συμπέρασμα για τις κατηγορίες της μεταβλητής.

Πίνακας 51: Συσχέτιση μισθολογικής ικανοποίησης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>ANOVA</i>						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Satisfaction	Between Groups	2,486	3	,829	3,180	,028
	Within Groups	23,718	91	,261		
	Total	26,204	94			

Πίνακας 52: Αποτελέσματα ελέγχου Games-Howell

<i>Multiple Comparisons</i>							
Games-Howell							
Dependent Variable	Ικανοποίηση από τον μισθό	Ικανοποίηση από τον μισθό	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Satisfaction	Καθόλου	Λίγη	-,38798	,22820	,355	-1,0406	,2646
		Ούτε λίγη, ούτε πολλή	-,35256	,22453	,423	-,9987	,2936
		Πολλή	-,58173	,23761	,103	-1,2528	,0893
	Λίγη	Καθόλου	,38798	,22820	,355	-,2646	1,0406
		Ούτε λίγη, ούτε πολλή	,03542	,11445	,990	-,2680	,3388
		Πολλή	-,19375	,13835	,508	-,5688	,1813
	Ούτε λίγη, ούτε πολλή	Καθόλου	,35256	,22453	,423	-,2936	,9987
		Λίγη	-,03542	,11445	,990	-,3388	,2680
		Πολλή	-,22917	,13221	,325	-,5883	,1300

	Πολλή	Καθόλου	,58173	,23761	,103	-,0893	1,2528
		Λίγη	,19375	,13835	,508	-,1813	,5688
		Ούτε λίγη, ούτε πολλή	,22917	,13221	,325	-,1300	,5883

Πίνακας 53: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Satisfaction		
Ικανοποίηση από τον μισθό	Mean	N
Καθόλου	3,5308	13
Λίγη	3,9188	24
Ούτε λίγη, ούτε πολλή	3,8833	42
Πολλή	4,1125	16
Total	3,8826	95

Επιλέγουμε το τεστ One-Way ANOVA, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στον χρόνο προετοιμασίας του μαθήματος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (,063) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 54: Συσχέτιση χρόνου προετοιμασίας μαθήματος και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>ANOVA</i>					
Burnout					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,344	3	,448	2,515	,063
Within Groups	16,206	91	,178		
Total	17,550	94			

Πίνακας 55: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Burnout		
Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος	Mean	N
Λιγότερο από μία ώρα	2,2126	36
Μία ώρα	2,0223	41
Δύο ώρες	2,1584	14
Πάνω από δύο	2,5217	4
Total	2,1355	95

Επιλέγουμε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στον τύπο απασχόλησης και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Για να παρατηρήσουμε το κατάλληλο πεδίο του ελέγχου, εφαρμόζουμε το τεστ Levene που ελέγχει την ισότητα των διακυμάνσεων. Η μηδενική υπόθεση του τεστ Levene ορίζει ότι οι διακυμάνσεις των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής είναι ίσες και στις δύο ομάδες. Το p (,011) είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και παρατηρούμε το p της γραμμής «Equal variances not assumed» που υπάρχει στον πίνακα του T-test. Το p είναι μεγαλύτερο (,057) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, διορισμένων και αναπληρωτών.

Πίνακας 56: Συσχέτιση τύπου απασχόλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Independent Samples Test</i>								
t-test for Equality of Means								
	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper

Burnout	Equal variances assumed	- 1,209	93	,115	,230	-,17417	,14410	- ,46032	,11198
	Equal variances not assumed	- 2,025	18,932	,029	,057	-,17417	,08602	- ,35425	,00592

Πίνακας 57: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

<i>Homogeneity of Variance Test</i>		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Burnout	Equal variances assumed	6,806	,011

Πίνακας 58: Μέσοι όροι των ομάδων

	Τύπος απασχόλησης	N	Mean
Burnout	Αναπληρωτής/τρια	85	2,1171
	Διορισμένος/η	10	2,2913

Επιλέγουμε το τεστ One-Way ANOVA, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στη μισθολογική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Η μηδενική υπόθεση του One-Way ANOVA Test ορίζει ότι οι μέσοι όροι όλων των ομάδων είναι ίσοι. Το p ($,111$) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($,05$). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 59: Συσχέτιση μισθολογικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>ANOVA</i>						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

Burnout	Between Groups	1,118	3	,373	2,063	,111
	Within Groups	16,432	91	,181		
	Total	17,550	94			

Πίνακας 60: Μέσοι όροι των ομάδων

<i>Report</i>		
Burnout		
Ικανοποίηση από τον μισθό	Mean	N
Καθόλου	2,3946	13
Λίγη	2,0851	24
Ούτε λίγη, ούτε πολλή	2,1242	42
Πολλή	2,0299	16
Total	2,1355	95

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στον χρόνο προετοιμασίας του μαθήματος και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p (.026) είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (.05). Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής. Παρατηρώντας την τελευταία στήλη (Adj. Sig.) του πίνακα που ζευγαρώνει τις παρατηρήσεις, δεν παρατηρούμε κάποια τιμή μικρότερη του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας (0,05). Επομένως, ο χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος σχετίζεται με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, χωρίς να μπορούμε να βγάλουμε κάποιο συγκριτικό συμπέρασμα για τις κατηγορίες της μεταβλητής. Παρ' όλα αυτά, παρατηρώντας τους μέσους όρους των θέσεων των τιμών κάθε ομάδας, αντιλαμβανόμαστε πως μεγαλύτερη βεβαιότητα για τις διδακτικές τους ικανότητες φέρουν εκείνοι/ες που αφιερώνουν δύο ώρες για την προετοιμασία κάθε μαθήματος.

Πίνακας 61: Συσχέτιση χρόνου προετοιμασίας μαθήματος και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Self Efficacy is the same across categories of Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,026	Reject the null hypothesis.
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 62: Αποτελέσματα Dunn's test με διόρθωση Bonferroni

<i>Pairwise Comparisons of Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος</i>					
Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Πάνω από δύο-Λιγότερο από μία ώρα	25,083	14,524	1,727	,084	,505
Πάνω από δύο-Μία ώρα	36,460	14,435	2,526	,012	,069
Πάνω από δύο-Δύο ώρες	38,232	15,624	2,447	,014	,086
Λιγότερο από μία ώρα-Μία ώρα	-11,377	6,294	-1,808	,071	,424
Λιγότερο από μία ώρα-Δύο ώρες	-13,149	8,680	-1,515	,130	,779
Μία ώρα-Δύο ώρες	-1,772	8,530	-,208	,835	1,000
Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.					
a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.					

Πίνακας 63: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

<i>Ranks</i>			
	Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος	N	Mean Rank
Self Efficacy	Λιγότερο από μία ώρα	36	42,21
	Μία ώρα	41	53,59
	Δύο ώρες	14	55,36
	Πάνω από δύο	4	17,13
	Total	95	

Επιλέγουμε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στον τύπο απασχόλησης και διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Για να παρατηρήσουμε το κατάλληλο πεδίο του ελέγχου, εφαρμόζουμε το τεστ Levene που ελέγχει την ισότητα των διακυμάνσεων. Το p (,125) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και παρατηρούμε το p της γραμμής «Equal variances assumed» που υπάρχει στον πίνακα του T-test. Το p είναι μεγαλύτερο (,612) από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (,05). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών, διορισμένων και αναπληρωτών.

Πίνακας 64: Συσχέτιση τύπου απασχόλησης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Independent Samples Test</i>								
	t-test for Equality of Means							
	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper

Self Efficacy	Equal variances assumed	- ,508	93	,306	,612	-,15760	,31003	-,77326	,45806
	Equal variances not assumed	- ,352	9,845	,366	,732	-,15760	,44710	- 1,15593	,84073

Πίνακας 65: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Self Efficacy	Equal variances assumed	2,397	,125

Πίνακας 66: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

	Τύπος απασχόλησης	N	Mean
Self Efficacy	Αναπληρωτής/τρια	85	7,1382
	Διορισμένος/η	10	7,2958

Επιλέγουμε το τεστ Kruskal-Wallis, ώστε να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στη μισθολογική ικανοποίηση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Το p ($,156$) είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($,05$). Η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πληθυσμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 67: Συσχέτιση μισθολογικής ικανοποίησης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

<i>Hypothesis Test Summary</i>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}	Decision
	The distribution of Self Efficacy is the same across	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,156	Retain the null hypothesis.

	categories of Ικανοποίηση από τον μισθό.			
a. The significance level is ,050.				
b. Asymptotic significance is displayed.				

Πίνακας 68: Μέσοι όροι θέσεων των ομάδων

<i>Ranks</i>			
	Ικανοποίηση από τον μισθό	N	Mean Rank
Self Effi- cacy	Καθόλου	13	38,27
	Λίγη	24	54,06
	Ούτε λίγη, ούτε πολλή	42	51,15
	Πολλή	16	38,53
	Total	95	

Συζήτηση

Αυτή η ερευνητική μελέτη είχε ως στόχο να προσεγγίσει από πολλές οπτικές ορισμένες πολύ κρίσιμες παραμέτρους της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Είναι πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός, ότι όλες αυτές οι έννοιες μελετήθηκαν και εξετάστηκαν ταυτόχρονα και όχι ξεχωριστά η μία από την άλλη. Αυτό επιλέχθηκε, καθώς δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Όλες αυτές οι διαστάσεις σχετίζονται μεταξύ τους και αποτελούν καταστάσεις και φαινόμενα που επηρεάζουν την απόδοση όλων των επαγγελματιών που ανήκουν στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει και από πρόσφατες μελέτες που έχουν γίνει στη χώρα μας (Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Όπως επιβεβαιώνεται και από τους Κάμτσιο και Λώλη (2016), για να καταφέρουμε να κατανοήσουμε την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών γενικότερα, είναι αναγκαίο να εξετάσουμε συνδυαστικά πολλούς παράγοντες της καθημερινότητάς τους, είτε αφορούν τον γνωστικό, είτε τον συναισθηματικό, είτε τον οργανωτικό τομέα. Αυτή είναι μία προσέγγιση που ακολουθούν πολλές σύγχρονες μελέτες, όπως και η τωρινή. Έτσι, τα ευρήματα που προέκυψαν θα προσπαθήσουμε να τα συγκρίνουμε με όσα εντοπίστηκαν στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία και όχι μόνο, αλλά και να καταγράψουμε πώς ορισμένοι υποκειμενικοί παράγοντες μπορεί να έχουν διαδραματίσει ρόλο στα ευρήματα της έρευνας. Σημειώνεται ότι, ερευνώντας τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία καταφέραμε να εντοπίσουμε μελέτες που να αναφέρονται στους ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά όχι συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Δηλαδή, στη μελέτη μας εστίασαμε σε μία επιμέρους ομάδα εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, ωστόσο οι ξένες μελέτες αναφέρονται γενικότερα σε εκπαιδευτικούς αγωγής, δεν εντοπίστηκε ο ίδιος πληθυσμός. Επομένως τα ευρήματά μας θα συγκριθούν με τον ευρύτερο πληθυσμό των ειδικών παιδαγωγών. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται αρνητικά με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό σημαίνει, πως όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, τόσο μειώνεται το αίσθημα της εξουθένωσης που προκύπτει από την εργασία τους. Τόσο η σχέση ανάμεσα στα δύο φαινόμενα, όσο και το είδος της σχέσης επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία παραδέχεται πως μικρότερη ικανοποίηση θα οδηγήσει σε μεγαλύτερο βαθμό εξουθένωσης (Yang & Zhou, 2025). Από την άλλη, θετική είναι η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, εύρημα που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, που λαμβάνουν μεγαλύτερη

ικανοποίηση από την εργασία τους, τείνουν να εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους, να έχουν σε μεγαλύτερη εκτίμηση τις διδακτικές τους ικανότητες. Σχέση δεν διαπιστώθηκε, όμως, ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Η διαπίστωση της απουσίας της σχέσης ανάμεσα στα δύο φαινόμενα μπορεί να εξηγείται από την επίδραση άλλων παραγόντων που διαμορφώνουν τη γνώμη που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης για τις ικανότητές του, όπως η διδακτική εμπειρία, και γενικότερα παράγοντες που μπορεί να εξουδετερώνουν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, εξακολουθεί να αποτελεί ένα εύρημα που δεν καταφέραμε να το επιβεβαιώσουμε ή να το απορρίψουμε βάσει της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας, γεγονός που τονίζει την ανάγκη επιπλέον διερεύνησης. Η παρούσα μελέτη εξέτασε, επίσης, εάν οι δύο ομάδες του δείγματος, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, διαφέρουν ως προς τις τρεις καταστάσεις που μελετήσαμε. Τα αποτελέσματα, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, παρουσιάζουν ομοιότητες, αλλά και διαφορές με τη διεθνή βιβλιογραφία. Ξεκινώντας από την επαγγελματική ικανοποίηση, η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως ο τύπος του εκπαιδευτικού δεν διαφοροποιεί το αίσθημα της ικανοποίησης, εύρημα στο οποίο κατέληξε και μία ξένη μελέτη (Otrębski, 2023). Ωστόσο, άλλες μελέτες αμφισβητούν τόσο την ανυπαρξία της σχέσης, όσο και την κατηγορία εκπαιδευτικών που εμφανίζουν μεγαλύτερη ή μικρότερη ικανοποίηση. Υπάρχουν μελέτες που προβάλλουν όσους/ες ασχολούνται με τον τομέα της ειδικής αγωγής ως περισσότερο ικανοποιημένους/ες (Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2023), ενώ μία ακόμα πιο πρόσφατη ερευνητική μελέτη ισχυρίζεται πως τα τμήματα με μαθητές με Ε.Ε.Α. προκαλούν μεγαλύτερη επιβάρυνση και, συνεπώς, μείωση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, εξαιτίας της επιπλέον προσοχής και συγκέντρωσης που απαιτείται (Chen, 2024). Ακόμα, υπάρχουν και ερευνητές που δεν μπορούν να εκφράσουν γνώμη για μία κατάσταση συνολικής ικανοποίησης παρά επιλέγουν να αναφερθούν σε ξεχωριστούς τομείς, στους οποίους κάθε εκπαιδευτική κατηγορία εμφανίζει διαφορετικού βαθμού ικανοποίηση (Alansari, 2024). Σύμφωνα με τη μελέτη μας, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν κατάφερε να προκαλέσει ο τύπος του εκπαιδευτικού ούτε ως προς το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Και αυτό το εύρημα αποκλίνει από ένα μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, ωστόσο αυτή τη φορά είναι κοινή η κατεύθυνση της απόκλισης. Ξένες μελέτες συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πιέζονται και επιβαρύνονται περισσότερο συγκριτικά με εκείνους της γενικής, είτε αυτό οφείλεται στο άγχος που προκαλεί ο απρόβλεπτος χαρακτήρας της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων των μαθητών, είτε στην αυξημένη προσοχή και φροντίδα που

απαιτεί η ενασχόληση με τους μαθητές που παρουσιάζουν Ε.Ε.Α. Συνολικά, αναδεικνύεται ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών ως περισσότερο σύνθετος και απαιτητικός (Chen, 2024 · Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2023 · Antoniou et al., 2023). Αυτό το εύρημα της έρευνάς μας μπορεί να ερμηνευθεί από σύγχρονες εγχώριες μελέτες οι οποίες έχουν καταλήξει πως το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας μας χαρακτηρίζεται από μία κοινή τάση εξουθένωσης, χωρίς να παίζει σημαντικό ρόλο το διδακτικό αντικείμενο και η εξειδίκευση κάθε εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις ίδιες στρεσογόνες συνθήκες, χωρίς να μπορεί κάποιος/α να τις αποφύγει, όπως είναι ο σύνθετος χαρακτήρας των εκπαιδευτικών αναγκών και ο περιορισμένος αριθμός υλικών υποδομών (Γεωργίου & Κάμτσιος, 2024 · Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Σε αντίθεση με την ικανοποίηση και την εξουθένωση που προκύπτουν από το επάγγελμα, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διδασκαλία αναδείχθηκε πως διαφοροποιείται ανάλογα τον τύπο του εκπαιδευτικού. Η μελέτη μας, λοιπόν, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είναι εκείνοι/ες που φέρουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διδασκαλία τους και καλύτερη γνώμη για τις ικανότητές τους συνολικότερα. Αναφορικά με το εύρημα αυτό προκύπτει και συμφωνία και διαφωνία με τις διεθνείς μελέτες. Υπάρχουν αυτές που κατέδειξαν χαμηλά επίπεδα γενικά (Al-Hendawi et al., 2024) και χαμηλότερα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών (Antoniou et al., 2023). Αντιθέτως, εντοπίστηκαν και μελέτες που κατέγραψαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, χωρίς, ωστόσο, να έκαναν ταυτόχρονα κάποια σύγκριση με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Binammar et al., 2023 · Türköz, 2022). Επομένως, η παρούσα μελέτη έρχεται να επιβεβαιώσει τον σύνθετο χαρακτήρα της μεταβλητής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και το γεγονός πως δεν υπάρχει μία κοινή διαπίστωση αναφορικά με το είδος των εκπαιδευτικών που υπερτερεί ως προς αυτό το αίσθημα. Σε γενικότερο πλαίσιο, όχι συγκριτικά, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εμφανίζονται ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, ένα σημαντικό μέρος από αυτούς δηλώνει την ανώτατη δυνατή ικανοποίηση. Αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, βρίσκονται σε μία ουδέτερη κατάσταση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης μας. Σχεδόν όλα τα υποκείμενα του πληθυσμού αυτού που εξετάστηκαν δεν διατρέχουν ούτε χαμηλό, μα ούτε και υψηλό κίνδυνο εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί απόλυτα με τη διεθνή βιβλιογραφία που έχει καταλήξει σε ένα μέτριο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης για τους ειδικούς παιδαγωγούς (Alahmed, 2024). Ως προς το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, σίγουρα στην παρούσα έρευνα δεν εκφράζονται χαμηλά επίπεδα, μα κυρίως υψηλά. Το εύρημα αυτό, όπως

αναφέραμε λίγο πιο πάνω, συμφωνεί και διαφωνεί παράλληλα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Η διαφωνία αφορά τους ερευνητές που θεώρησαν χαμηλή την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, εξαιτίας χαμηλού επιπέδου γνώσεων (Al-Hendawi et al., 2024), ενώ συμφωνεί με εκείνους που συμπέραναν πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής διακρίνονται από υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Binammar et al., 2023· Türköz, 2022). Περνώντας στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως η ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμά τους δεν επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό ούτε από το φύλο τους, ούτε από την ηλικία τους, ούτε από τον χρόνο που αφιερώνουν για την προετοιμασία του επόμενου μαθήματος. Και τα τρία αυτά ευρήματα συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία που εξετάσαμε, τόσο για τον παράγοντα του φύλου (Stavraka & Kaprinis, 2025· Chen, 2024· Otrębski, 2023) και της ηλικίας (Alansari, 2024· Hazan-Liran & Karni-Vizer, 2023), όσο και του χρόνου προετοιμασίας του μαθήματος (Alansari, 2024). Το τελευταίο εύρημα επιβεβαιώνει και τους ερευνητές που εστιάζουν στα ποιοτικά και όχι στα ποσοτικά χαρακτηριστικά και ισχυρίζονται πως η αυξημένη προσπάθεια δεν σημαίνει απαραίτητα πως θα οδηγήσει σε περισσότερη ικανοποίηση (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιείται, επίσης, από την οικογενειακή κατάσταση και από τη μεταβλητή της μονιμότητας. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με εγχώριες μελέτες που επικεντρώνονται στην παρουσία διαφορετικών σημαντικών παραγόντων, όπως οι συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον, η υποστήριξη από τη διοίκηση, οι συναδελφικές σχέσεις. Αυτοί αξιολογούνται ως διαφοροποιητικοί παράγοντες και όχι τα έμφυλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Τσουνής & Σαράφης, 2016). Η απόρριψη της σχέσης ανάμεσα στους περισσότερους δημογραφικούς παράγοντες και την επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να συνδεθεί και με τη θεωρητική προσέγγιση του Herzberg, κατά τον οποίο είναι σαφώς μεγαλύτερη η σημασία ενδογενών παραγόντων ως προς τον καθορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τέτοιους αποτελούν το νόημα της εργασίας για τον επαγγελματία και η αίσθηση της επίτευξης (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Ένα ακόμα προσωπικό χαρακτηριστικό που δεν διαφοροποιεί την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης αποτελεί το επίπεδο εκπαίδευσης, γεγονός που επιβεβαιώνει μελέτες που ισχυρίζονται πως το πλήθος των προσόντων δεν σημαίνει σίγουρα μεγαλύτερη ικανοποίηση (Παπαδοπούλου, 2020). Κι αυτό το εύρημα είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, καθώς δεν υπάρχουν μεγάλα περιθώρια αξιοποίησης

των επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων που φέρει ένας/μία εκπαιδευτικός. Έτσι, οι διαφορές του αισθήματος τις ικανοποίησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο περιορίζονται σημαντικά (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Εύρημα που έρχεται να επιβεβαιώσει την άποψη πως το εργασιακό περιβάλλον και οι απαιτήσεις, που προκύπτουν από αυτό, κατέχουν μεγαλύτερη σημασία ως προς τη διαμόρφωση της ικανοποίησης που αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός συγκριτικά με προσωπικά στοιχεία (Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Βρέθηκε, λοιπόν, στην έρευνά μας πως ο μόνος δημογραφικός παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των επαγγελματιών παράλληλης στήριξης είναι η ικανοποίηση από τον μισθό. Ως προς το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα ευρήματά μας δηλώνουν πως δεν σχετίζεται με το φύλο του/ης εκπαιδευτικού, την ηλικία του/ης, την οικογενειακή του/ης κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσής του/ης, τον χρόνο που αφιερώνει για την προετοιμασία του κάθε μαθήματος, με την ικανοποίηση που αισθάνεται από τον μισθό, καθώς, επίσης, δεν σχετίζεται με τη συνθήκη της μονιμότητας. Σχολιάζοντας την απουσία συσχέτισης ηλικίας και εξουθένωσης, το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει ελληνικά ερευνητικά έργα, που την αποδίδουν κατά κύριο λόγο στην επαγγελματική φάση της σταδιοδρομίας ενός/μίας εκπαιδευτικού και τις συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό του περιβάλλον (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Γεωργίου & Κάμτσιος, 2024). Ένα στοιχείο, στο οποίο μπορεί να οφείλεται η απουσία των διαφοροποιήσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής ηλικίας, είναι το γεγονός πως οι προκλήσεις και οι ιδιαίτερες καταστάσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος παρατηρούνται και εξακολουθούν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, είτε μιλάμε για τα πρώτα στάδια της εκπαιδευτικής εμπειρίας, είτε μιλάμε για το στάδιο κοντά στην ολοκλήρωση της. Παρ' όλα αυτά, η σχετική ελληνική βιβλιογραφία αφήνει και περιθώρια να ισχυριστούμε πως οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιβαρυνμένοι, καθώς έχουν εκτεθεί για μεγαλύτερο διάστημα στους στρεσογόνους παράγοντες του επαγγέλματος. Έτσι, ενώ αυτοί οι εκπαιδευτικοί φέρουν μεγαλύτερη εμπειρία ως προς τη διαχείριση των κρίσεων και δυσκολιών, είναι πιθανόν να είναι περισσότερο ταλαιπωρημένοι και να κινδυνεύουν περισσότερο να πέσουν θύματα του φαινομένου (Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Γενικότερα, τα ευρήματά μας αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία και την επαγγελματική εξουθένωση καθιστούν σαφές ότι το βάρος δεν πέφτει σε δημογραφικούς παράγοντες. Αντίστοιχη θέση εκφράζεται και από ακόμα πιο πρόσφατες ερευνητικές μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τον χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Η παραπάνω εξήγηση ενισχύεται και από τη φύση του

εκπαιδευτικού επαγγέλματος, το οποίο περιλαμβάνει για όλους τους εκπαιδευτικούς μεγάλο αριθμό ρόλων και αρμοδιοτήτων, οι οποίες ορίζονται βάσει τυπικών διαδικασιών. Ως αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια διαφοροποιήσεων ως προς το αίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Γεωργίου & Κάμτσιος, 2024). Και η απουσία της σχέσης της ικανοποίησης από τον μισθό και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης συμφωνεί με τη μέρος της βιβλιογραφία, η οποία τονίζει και θεωρεί ιδιαίτερους άλλους παράγοντες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, όπως η τριβή με τους μαθητές, η θεώρηση του ρόλου ως λειτούργημα και όχι ως επάγγελμα, που μπορούν να περιορίσουν την επίδραση των στρεσογόνων καταστάσεων που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική σταδιοδρομία. Παράγοντες που η βιβλιογραφία τους χαρακτηρίζει ως εσωτερικά κίνητρα (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Κάνοντας μία σύγκριση με τη διεθνή βιβλιογραφία, πιο ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που αφορούν τους παράγοντες του φύλου και του επιπέδου εκπαίδευσης, καθώς δεν επικρατεί συμφωνία γύρω από τη σχέση τους με το φαινόμενο. Η δική μας η μελέτη δεν ανέδειξε κανένα από τα δύο χαρακτηριστικά ως σημαντικά σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν ξένοι ερευνητές (Şen, 2023), ωστόσο άλλοι διαφωνούν τόσο με το εύρημα αυτό, όσο και μεταξύ τους. Δηλαδή, ερευνητές συμφωνούν πως το φύλο αποτελεί έναν παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Alahmed, 2024· Antoniou et al., 2023), ωστόσο κάποιοι θεωρούν το ανδρικό ως περισσότερο επιβαρυνμένο (Alahmed, 2024), ενώ άλλοι θεωρούν τις γυναίκες ειδικούς παιδαγωγούς μεγαλύτερα θύματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou et al., 2023). Απόκλιση εντοπίζεται και αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, με το οποίο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας συμφωνεί, ότι δηλαδή δεν σχετίζεται με τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Alahmed, 2024), ενώ άλλη έρευνα κατέδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα παρουσιάζουν μεγαλύτερη εξουθένωση (Şen, 2023). Συνεχίζοντας με το φαινόμενο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, μόνο ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής στην προετοιμασία του μαθήματός τους επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται διδακτικά αποτελεσματικοί/ες. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνει τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία η προετοιμασία κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο και βοηθάει σε μεγάλο βαθμό το άτομο να βελτιώσει την αντίληψη που έχει σχηματίσει για τις ικανότητές του. Είναι αναμενόμενο πως ένας/μία εκπαιδευτικός που προετοιμάζεται σταθερά και με συνέπεια για την επόμενη του διδασκαλία να αισθάνεται πως είναι σε μεγαλύτερο βαθμό επαρκής και έτοιμος, καθώς και πως έχει μεγαλύτερο έλεγχο των

καταστάσεων, ακόμα και των πιθανών δυσκολιών που μπορεί να παρουσιαστούν (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Το γεγονός πως η ικανοποίηση από τον μισθό δεν διαμορφώνει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας επιβεβαιώνει την ισχυρότερη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με γνωστικούς και ψυχολογικούς παράγοντες και όχι με παράγοντες που αφορούν την ανταμοιβή και την ανταπόδοση (Αργυροπούλου κ.α., 2020· Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Και ως προς τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντικά, ωστόσο δύο ευρήματα αποκλίνουν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Αναφερόμαστε στο φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς ξένες μελέτες υποστηρίζουν πως οι γυναίκες υπερέχουν έναντι των ανδρών ειδικών παιδαγωγών (Baek et al., 2024· Al-Hendawi et al., 2024· Antoniou et al., 2023· Türköz, 2022), ενώ ακόμα υποστηρίζεται από ερευνητές πως όσοι/ες διαθέτουν και μεταπτυχιακές σπουδές πέρα από βασικό πτυχίο έχουν σε μεγαλύτερη εκτίμηση τις διδακτικές τους ικανότητες (Antoniou et al., 2023). Αντιθέτως, η δική μας έρευνα κατέδειξε πως η αίσθηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διδασκαλία τους δεν σχετίζεται σημαντικά ούτε με το φύλο των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, ούτε με το επίπεδο εκπαίδευσης που διαθέτουν. Πρόκειται για ακόμα ένα συμπέρασμα που συμφωνεί με τη θεωρία που χαρακτηρίζει κρισιμότερους άλλους παράγοντες αναφορικά με τη διαμόρφωση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται υψηλότερης σημασίας το μέγεθος της διδακτικής εμπειρίας, τα εκπαιδευτικά βιώματα, η εξάσκηση της διδασκαλίας και η επαφή με τον μαθητικό πληθυσμό συγκριτικά με το πλήθος των τυπικών προσόντων που μπορεί να φέρει ένας/μία εκπαιδευτικός (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Αντίστοιχη είναι και η προσέγγιση που εκφράζεται και από τη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία (Λαμπροπούλου & Κουτρομπή, 2024). Ως ένα γενικότερο συμπέρασμα προκύπτει πως αυτές οι επαγγελματικές διαστάσεις καθορίζονται από πολλούς παράγοντες και οι διαφοροποιήσεις δεν οφείλονται αποκλειστικά στις διαφορές ανάμεσα στον τομέα της γενικής και της ειδικής αγωγής. Τα δημογραφικά στοιχεία σε πολύ μικρό βαθμό έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Τομείς, όπως η ικανοποίηση που αισθάνονται, η εξάντληση τους και ο βαθμός που αισθάνονται ικανοί/ές να ανταποκριθούν με επιτυχία στα καθήκοντά τους εξαρτάται πολύ περισσότερο από οργανωτικούς και κοινωνικούς. Αυτή είναι και η γενικότερη τάση που υποστηρίζεται και από τη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Γεωργίου & Κάμτσιος, 2024· Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Ακόμα, είναι

αναγκαίο τα φαινόμενα που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία να εξεταστούν ακόμα περισσότερο, καθώς πολλά από τα ευρήματα, που προέκυψαν, είτε δεν συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία, είτε δεν μπορούν να διασταυρωθούν. Αυτό αφορά κυρίως ορισμένους δημογραφικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν έχουν επιλεγεί από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία να συσχετιστούν με τα φαινόμενα της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η ανάγκη για πιο συστηματική διερεύνηση είναι ακόμα μεγαλύτερη, όταν αναφερόμαστε στη χώρα μας, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν μπορούν παρά να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το επάγγελμά τους.

Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώθηκε στη διερεύνηση τριών πολύ βασικών φαινομένων της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των ειδικών παιδαγωγών και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα εξετάστηκαν τόσο ξεχωριστά, δηλαδή να δούμε τα αντίστοιχα επίπεδα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, όσο και για να αποτυπώσουμε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών αυτών και πώς επιδρούν στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Είναι εξαιρετικά σημαντική η μελέτη των παραγόντων αυτών, καθώς από αυτούς, αλλά όχι μόνο, κρίνεται συνολικά η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις μεταξύ των μελών μίας σχολικής μονάδας και συνολικότερα το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται εντός ενός σχολείου. Βάσει των δεδομένων που αναλύσαμε και των ευρημάτων που προέκυψαν, αντιλαμβανόμαστε πως η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Όσο μεγαλύτερο είναι αυτό το αίσθημα, τόσο καλύτερα ανταποκρίνεται ο/η εκπαιδευτικός στον επαγγελματικό του ρόλο, τόσο μεγαλύτερη διάθεση μπορεί να έχει να συμμετάσχει στα γεγονότα που αφορούν το σχολείο και τόσο ευκολότερα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις που αφορούν τον ρόλο του και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Η μεγαλύτερη ικανοποίηση, δηλαδή, οδηγεί σε μία καλύτερη αντίληψη των απαιτήσεων και της ιδιαιτεροτήτων του εκπαιδευτικού ρόλου, καθώς και της κρισιμότητας των ευθυνών που πρόκειται να αναλάβει ένας/μία εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Εξίσου σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης αποτελεί η εξουθένωση που τους προκαλεί ο επαγγελματικός τους ρόλος. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που σημαίνει υψηλή συναισθηματική επιβάρυνση και χειρότερη διαχείριση των καταστάσεων που συναντώνται σε όλη τη διάρκεια του επαγγέλματος. Όπως επισημάνθηκε, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στο φαινόμενο αυτό, εξαιτίας της επαφής τους με μαθητές με Ε.Ε.Α. και της μεγαλύτερης ευθύνης ή επιβάρυνσης που έχουν. Γενικότερα, όπως συμβαίνει και με την επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τη λειτουργία του/ης εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της άσκησης της εργασίας και του ρόλου του/ης συνολικότερα. Πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία προκύπτουν από τη μελέτη της σχέσης των δύο παραπάνω φαινομένων, της ικανοποίησης και της εξουθένωσης που αφορούν το επαγγελματικό πλαίσιο. Σχετίζονται, όπως αποδείξαμε, καθώς όσο η πρώτη αυξάνεται, τα επίπεδα της δεύτερης μειώνονται, επομένως παρατηρείται ανάμεσά τους μία σχέση με αντίστροφο

χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό μας κάνει να αντιληφθούμε τη σημασία αυτών των παραγόντων, τόσο γενικότερα, όσο και ως προς τη σύνδεσή τους με επιμέρους στοιχεία και χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ζωής του πληθυσμού που εξετάσαμε. Και η αίσθηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας κατέχει πολύ υψηλή σημασία για την επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται με τον βαθμό στον οποίο κάποιος άνθρωπος εμπιστεύεται τις ικανότητές του, τον εαυτό του γενικότερα και πώς στέκεται συνολικά απέναντι στο έργο που πρέπει κάθε φορά να αναλάβει. Η γνώμη που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί για την ποιότητα της διδασκαλίας τους και τις ικανότητές τους συνολικότερα επηρεάζουν σημαντικά το πώς αντιλαμβάνονται την καθημερινή τους παρουσία στον επαγγελματικό τους χώρο. Μία σημαντική διαπίστωση που προκύπτει από τη μελέτη αφορά τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην παράμετρο της επαγγελματικής ικανοποίησης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό ερμηνεύεται πως εκείνοι/ες οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες, παίρνουν περισσότερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Το ουσιαστικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές υπάρχει σχέση. Το αντίθετο διαπιστώθηκε αναφορικά με τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Μπορεί να αναδειχθεί ότι δεν σχετίζονται, ωστόσο κι αυτό ακόμα αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της μελέτης. Το γεγονός πως ορισμένες μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους, ενώ άλλες όχι, μας βοηθά σημαντικά να κατανοήσουμε το κάθε φαινόμενο, τις προεκτάσεις του και τον ρόλο που κατέχει στην πολύπλοκη πραγματικότητα της επαγγελματικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Καταλήγοντας σε ένα γενικότερο συμπέρασμα, η παρούσα διπλωματική εργασία απεικονίζει με έναν συνολικότερο τρόπο κάποιους από τους βασικότερους, εάν όχι τους πιο σημαντικούς, παράγοντες που κρίνουν και καθορίζουν την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών του θεσμού της παράλληλης στήριξης, αλλά και γενικότερα τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κάθε κλάδου βιώνουν την επαφή τους με το επάγγελμα και τις συνθήκες του. Επίσης, η ενασχόλησή μας με τα φαινόμενα αυτά έχει ως στόχο να αναδείξει πόσο σημαντική είναι η επιπλέον διερεύνηση αυτών των παραμέτρων, ώστε να εμπλουτιστεί περισσότερο η έρευνα που αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης. Εάν αυτοί οι παράγοντες μελετηθούν και κατανοηθούν περισσότερο και συνδυαστικά με ακόμα περισσότερους παράγοντες, τότε θα προκύψουν πιο ασφαλή συμπεράσματα για την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ή για τους εκπαιδευτικούς ενός άλλου κλάδου, ανάλογα με

τους στόχους και τον πληθυσμό κάθε μελέτης. Γενικότερα, ωστόσο, θα επιτευχθεί μία καλύτερη και πιο πολυδιάστατη προσέγγιση αναφορικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στο σύγχρονο πεδίο της εκπαίδευσης, το οποίο διαρκώς αλλάζει και εξελίσσεται.

Ερευνητικοί περιορισμοί

Η παρούσα διπλωματική εργασία ενισχύει σημαντικά τη διερεύνηση πολύ σημαντικών τομέων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, είναι σίγουρο ότι παρουσιάζει και συγκεκριμένους περιορισμούς, οι οποίοι είναι πάρα πολύ σημαντικό να σημειωθούν, ώστε να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές μελέτες. Ξεκινώντας από το είδος της δειγματοληψίας, στηριχθήκαμε σε μη πιθανοτική προσέγγιση, δηλαδή δεν επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο οι συμμετέχοντες/ουσες. Το δείγμα αποτελείται από εκείνους/ες που έδειξαν διάθεση και προθυμία να απαντήσουν στο ερευνητικό εργαλείο. Αυτή η κατάσταση δεν μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε το δείγμα απολύτως αντιπροσωπευτικό, άρα δεν μπορούμε με ασφάλεια να γενικεύσουμε τα ευρήματα της ερευνητικής εργασίας σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Ένα δεύτερο στοιχείο, που το αναφέρουμε ως περιορισμό, αφορά το δείγμα, και πιο συγκεκριμένα το μέγεθος αυτού. Μπορεί να είναι αρκετό για την πραγματοποίηση αυτής της ερευνητικής εργασίας, αλλά αποτελεί ένα πολύ μικρό ποσοστό του συνόλου των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Επίσης, επειδή στην παρούσα εργασία εξετάζονται δύο συγκεκριμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών, θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε πως τα ευρήματα αναφέρονται σε όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικούς άλλης εκπαιδευτικής βαθμίδας ή άλλων διδακτικών αντικειμένων. Συνεχίζοντας με έναν ακόμα περιορισμό, τα δεδομένα συλλέχθηκαν αποκλειστικά μέσω ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, δηλαδή ενός εργαλείου το οποίο συμπλήρωνε μόνος/η ο/η ερωτώμενος/η, χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας. Το γεγονός αυτό δεν μας επιτρέπει να αποκλείσουμε την πιθανότητα να έχουν δοθεί υποκειμενικές απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε πολλούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι οι προσωπικές αντιλήψεις, η πίεση που δημιουργούν οι απαιτήσεις της κοινωνίας, μία συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση. Όλα αυτά μπορεί να αποτελούν εμπόδια για μία αντικειμενική απεικόνιση της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Πέρα από τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας, η αποκλειστική χρήση του ερωτηματολογίου, δεν επιτρέπει στους ερευνητές να μελετήσουν πιο σύνθετες καταστάσεις, όπως είναι τα συναισθήματα και τα βιώματα των υποκειμένων της έρευνας. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, επομένως δεν δίνεται στον ερωτώμενο το περιθώριο της ανάπτυξης κάποιας σκέψης του ή της αιτιολογίας μίας απάντησής του. Για τον σκοπό αυτό θα

ήταν χρησιμότερο σε μελλοντική έρευνα να χρησιμοποιηθούν και ποιοτικά δεδομένα, μέσω της χρήσης ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως είναι η συνέντευξη και η παρατήρηση, χάρη στις οποίες οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών θα κατανοηθούν πολύ καλύτερα. Ακόμα, η συλλογή όλων των ερευνητικών δεδομένων έγινε μέσα σε μερικούς μήνες, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να μελετήσουμε εάν η μεταβολή μίας μεταβλητής αποτελεί αιτία για τη μεταβολή μίας άλλης. Μπορούμε μόνο να μελετήσουμε εάν υπάρχει σχέση μεταξύ τους. Επιπλέον, στην πλειοψηφία των ελέγχων συσχέτισης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό, από τη μία, μπορεί να μην είναι τυχαίο και όντως να μην υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Από την άλλη, όμως, αυτό μπορεί και να οφείλεται στο γεγονός πως οι πληθυσμοί κάθε μεταβλητής δεν είναι ίσοι. Έτσι, ενδέχεται να υπάρχει πράγματι σχέση μεταξύ μεταβλητών, η οποία δεν έχει εντοπιστεί στην παρούσα έρευνα. Επίσης, οφείλουμε να αναφέρουμε, όπως έχει ήδη σημειωθεί πιο πριν, δεν καταφέραμε να εντοπίσουμε διεθνείς μελέτες της τελευταίας πενταετίας, οι οποίες να εστιάζουν συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Εξαιτίας αυτής της αδυναμίας, η σύγκριση των ευρημάτων της δικής μας έρευνας έγινε με ευρήματα ερευνών που ως υποκείμενα είχαν ειδικούς παιδαγωγούς γενικότερα. Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε πως θα ήταν λάθος να θεωρηθεί πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα ήταν όμοια, εάν είχαμε εξετάσει εκπαιδευτικούς ειδικών σχολείων αντί για παράλληλης στήριξης. Μπορεί και οι δύο κατηγορίες να απασχολούνται στην ειδική αγωγή, ωστόσο δεν μπορούμε να τους θεωρήσουμε ίδια ομάδα. Επομένως, τα παρόντα αποτελέσματα αφορούν μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα που δραστηριοποιείται στην ειδική αγωγή, όχι γενικότερα τους ειδικούς παιδαγωγούς. Ως τελευταία αναφορά αυτής της ενότητας, τονίζουμε ότι οι έννοιες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν πολλές διαστάσεις, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει πως σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν πολύ χρήσιμο, εάν υπολογίζονταν και εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι πρακτικές της διοίκησης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των συναδέλφων. Παράγοντες που δεν εξετάστηκαν σε μεγάλο βαθμό και ξεχωριστά στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Α. Γ., Μπεζεβέγκης, Η., & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2020). The role of self-efficacy in career decision-making: A developmental-preventing model of counseling intervention. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 13(4), 1-17. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23915
- Γεωργίου Ε., & Κάμτσιος Σ. (2024). Στρεσογόνοι παράγοντες, επαγγελματική εξουθένωση και ανθεκτικότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 125–147. <https://doi.org/10.12681/hjre.36445>
- Γκόλια, Α., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teachers' Satisfaction Inventory - TSI). *Επιστήμες Αγωγής*, 2(3), 195-214.
- Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/Θμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152–162. <https://doi.org/10.12681/elrie.782>
- Κάκαρη, Ν., & Κατσαντώνη, Μ. (2011). Μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικοί προβληματισμοί ως προς την εκπόνηση Μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 2(1), 127-144.
- 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>
- Κατσαβού, Α. (2022). *Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, αποτελεσματικότητα και συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής: μια διερευνητική μελέτη* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Λαθύρης, Γ. (2024). *Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης κι η ορθή εφαρμογή του στα σχολεία* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής].
- Λαμπροπούλου Α., & Κουτρομπή Μ. (2024). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την Αυτοαποτελεσματικότητά τους και την Ποιότητα Επαγγελματικής Ζωής . *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 47–65. <https://doi.org/10.12681/hjre.35618>

- Λιθοξοπούλου, Σ., & Γεράκη, Α. (2022). Η επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. *Επιστήμες Αγωγής*, (1), 31–52.
- Μάρκου, Π. (2015, 18 Αυγούστου). *Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ειδική αγωγή*. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm>
- Παπαδοπούλου, Σ. (2020, 13 Ιανουαρίου). *The professional satisfaction of teachers* [Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών]. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/papadopoulou-sofia/the-professional-satisfaction-of-teachers-papadopoulou-sofia.htm>
- Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 36-47.
- Akoglu, H. (2018). *User's guide to correlation coefficients*. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18(3), 91–93. <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Alahmed, T. (2024). *Burnout of special education teachers in Saudi Arabia's inclusive education schools*. *Frontiers in Education*, 9, Article 1489820. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1489820>
- Alansari, R. (2024). Comparative analysis of job satisfaction among general and special education teachers. *International Journal of Instruction*, 17(1), 123–138. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1717a>
- Al-Hendawi, M. K., Keller, C., & Alqahwaji, A. (2024). *Special education teachers' self-efficacy and knowledge of learning disabilities in inclusive education in Qatar*. *Journal of Educational Sciences – Qatar University*, 24(2), 175–194. <https://doi.org/10.29117/jes.2024.0180>
- Antoniou, A.-S., Efthymiou, V., Polychroni, F., & Kofa, O. (2023). Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy. *Educational Studies*, 49(1), 200–217. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1837080>

- Baek, C., Aguilar, S. J., & Warschauer, M. (2024). *Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study*. *Teaching and Teacher Education*, *111*, 103609. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104488>
- Barros, M. G. D., & Dalonos, S. (2025). Exploring the support systems of special education teachers. *American Journal of Educational Research*, *13*(2), 88-91. <https://doi.org/10.12691/education-13-2-7>
- Binammar, S., Alqahtani, A., & Alnahdi, G. H. (2023). Factors influencing special education teachers' self-efficacy to provide transitional services for students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1140566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140566>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Ε. Παπαδάκη, Μετ.) (5η έκδ.). Gutenberg.
- Chen, Y. (2024). *Effects of the proportion of students with special educational needs on middle school teachers' well-being*. *Frontiers in Education*, *9*, Article 1307709. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1307709>
- Hazan-Liran, B., & Karni-Vizer, N. (2024). *Psychological capital as a mediator of job satisfaction and burnout among teachers in special and standard education*. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(3), 337–351. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215009>
- Vagias, W. M. (2006). *Likert-type scale response anchors* [Report]. Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management, Clemson University. <https://www.clemson.edu/centers-institutes/tourism/documents/sample-scales.pdf>
- Papovic, S. (2009). Professional burnout syndrome. *Materia Socio Medica*, *21*(4), 213–215. <https://doi.org/10.5455/msm.2009.21.213-215>
- McGrail, M., Humphreys, J., Scott, A., Joyce, C., & Kalb, G. (2010). Professional satisfaction in general practice: Does it vary by size of community? *The Medical Journal of Australia*, *193*(2), 94–98. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2010.tb03812.x>

- Otrębski, W. (2023). *Are they ready? Moderators of the correlation between work affect and job satisfaction felt by teachers of inclusive and special schools. Health Psychology Report, 11(1), 1–9.* <https://doi.org/10.5114/hpr.2022.114372>
- Şen, C. (2023). *Investigation of burnout levels of special education teachers. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 11(4), 521–528.* <https://doi.org/10.17478/jegys.1344410>
- Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2019). *Burnout Assessment Tool (BAT) – Test manual* [Internal report]. KU Leuven
- Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020). *Manual Burnout Assessment Tool (BAT) – Version 2.0* [Unpublished internal report]. KU Leuven.
- Stavraka, S., & Kaprinis, S. (2025). Correlation between teachers' attitudes, perceptions and concerns about inclusive education and job satisfaction and burnout. *European Journal of Special Education Research, 11(2), 60-77.* <https://doi.org/10.46827/ejse.v11i2.5920>
- 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., & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42(5), 573–585.* <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Türköz, H. (2022). *Self-efficacy levels of special education, preschool and child development teachers. Journal of STEM Teacher Institutes, 2(2), 30–38.*
- Yang, Y., & Zhou, D. (2025). *The effect of inclusive school climate on job burnout among elementary school inclusive teachers: The mediating role of teaching efficacy under the ecosystem theory. Education Sciences, 15(5), 634.* <https://doi.org/10.3390/educsci15050634>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Μέιλ ερευνήτριας: PEL100088@UOI.GR

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Συναινείτε να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα;

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση	
Ναι	
Όχι	

1. Φύλο

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση	
Αρσενικό	
Θηλυκό	
Δεν θέλω να απαντήσω	

2. Ηλικία

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση:	
22-30	
31-40	
41-50	
51+	

3. Τύπος εκπαιδευτικού

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση:	
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής (ΠΕ 70)	
Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	

4. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση:	
Πτυχίο ΑΕΙ	
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	
Διδακτορικό δίπλωμα	
Μεταδιδακτορικό δίπλωμα	
Άλλο	

5. Οικογενειακή κατάσταση

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση:	
Παντρεμένος/η	
Διαζευγμένος/η	
Σε σχέση	
Μόνος/η	

6. Τύπος απασχόλησης

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση:	
Ειδική πρόσκληση	
Αναπληρωτής-τρια	
Διορισμένος-η	

7. Χρόνος προετοιμασίας καθημερινού μαθήματος

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση:	
Λιγότερο από μία ώρα	
Μία ώρα	
Δύο ώρες	
Παραπάνω από δύο ώρες	

8. Ικανοποίηση από τον μισθό

Επιλέξτε μόνο μία απάντηση:	
Καθόλου	

Λίγη	
Ούτε λίγη, ούτε πολλή	
Πολλή	
Απόλυτη	

Επίλεξε για κάθε ερώτημα μία από τις επόμενες απαντήσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
9. Ο διευθυντής μου με βοηθά, όταν τον χρειάζομαι					
10. Ο διευθυντής μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο					
11. Ο διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου					
12. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον διευθυντή μου					
13. Ο διευθυντής μου είναι εκεί,					

όταν τον χρειάζομαι					
14. Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν, όταν χρειάζεται					
15. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου					
16. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί					
17. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα					
18. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου					
19. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο					
20. Η δουλειά μου είναι δημιουργική					
21. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός					

22. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη					
23. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου					
24. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου					
25. Οι μαθητές μου με σέβονται					
26. Ο περιβάλλον χώρος (π.χ. αυλή) είναι πολύ ευχάριστος					
27. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος					
28. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής					

Επίλεξε για κάθε ερώτημα μία από τις επόμενες απαντήσεις:	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
---	------	--------	---------------	-------	-------

<p>29. Στη δουλειά, αισθάνομαι ψυχικά εξουθενωμένος/η</p>					
<p>30. Οτιδήποτε κάνω στη δουλειά απαιτεί σπουδαία προσπάθεια</p>					
<p>31. Μετά από μία μέρα στη δουλειά, θεωρώ δύσκολο να ανακτήσω την ενέργειά μου</p>					
<p>32. Στη δουλειά, αισθάνομαι σωματικά εξουθενωμένος/η</p>					
<p>33. Όταν ξυπνώ, μου λείπει η ενέργεια να ξεκινήσω μία νέα μέρα στη δουλειά</p>					
<p>34. Θέλω να είμαι ενεργός στη δουλειά, αλλά κάπως δεν είμαι ικανός/ή να τα καταφέρνω</p>					
<p>35. Όταν καταβάλλω προσπάθεια στη δουλειά,</p>					

κουράζομαι γρήγορα					
36. Στο τέλος της ημέρας της δουλειάς, αισθάνομαι ψυχικά εξουθενωμένος/η και «ξεξουμισμένος/η»					
37. Δυσκολεύομαι να βρω κάποιον ενθουσιασμό για τη δουλειά μου					
38. Στη δουλειά δεν σκέφτομαι πολύ σχετικά με το τι κάνω και λειτουργώ στον αυτόματο πιλότο					
39. Νιώθω ισχυρή αποστροφή απέναντι στη δουλειά μου					
40. Αδιαφορώ για τη δουλειά μου					
41. Είμαι κυνικός/ή αναφορικά με το τι σημαίνει η δουλειά μου για τους άλλους					

42. Στη δουλειά δυσκολεύομαι να παραμείνω αφοσιωμένος/η					
43. Στη δουλειά δυσκολεύομαι να σκέφτομαι κριτικά					
44. Ξεχνάω και αφαιρούμαι στη δουλειά μου					
45. Όταν δουλεύω, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ					
46. Κάνω λάθη στη δουλειά μου, επειδή έχω το μυαλό μου σε άλλα πράγματα					
47. Στη δουλειά μου δεν αισθάνομαι ικανός/ή να ελέγχω τα συναισθήματά μου					
48. Δεν αναγνωρίζω τον εαυτό μου στον τρόπο που αντιδρώ συναισθηματικά στη δουλειά					
49. Κατά τη διάρκεια της δουλειάς μου, γίνομαι					

οξύθυμος/η, όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν, όπως θέλω									
50. Αναστατώνομαι ή λυπάμαι στη δουλειά, δίχως να γνωρίζω γιατί									
51. Στη δουλειά ίσως αντιδρώ υπερβολικά ακούσια									

Επίλεξε για κάθε ερώτημα μία από τις επόμενες απαντήσεις, από το 1 έως το 9, όπου 1= Καθόλου και 9= Σε πολύ μεγάλο βαθμό	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Σε ποιον βαθμό μπορείτε να...									
52. ανταπεξέλλετε στους πιο δύσκολους μαθητές;									
53. βοηθήσετε τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά;									

<p>54. ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;</p>									
<p>55. παρακινήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον;</p>									
<p>56. ξεκαθαρίσετε τις προσδοκίες σας αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών;</p>									
<p>57. ηρεμείτε έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;</p>									
<p>58. απαντήσετε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών;</p>									
<p>59. καθιερώσετε ρουτίνες, ώστε οι δραστηριότητες να λειτουργούν ομαλά;</p>									
<p>60. βοηθάτε τους μαθητές να</p>									

εκτιμούν την αξία της μάθησης;									
61. αξιολογήσετε την κατανόηση των παιδιών αναφορικά με όσα έχετε διδάξει;									
62. θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις;									
63. ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητα των μαθητών;									
64. κάνετε τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;									
65. βελτιώσετε την κατανόηση των μαθητών που αποτυγχάνουν;									
66. κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν, ότι μπορούν να τα πάνε καλά με τις σχολικές εργασίες;									

<p>67. καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;</p>									
<p>68. προσαρμόσετε τα μαθήματά σας σε ένα κατάλληλο επίπεδο για συγκεκριμένους μαθητές;</p>									
<p>69. χρησιμοποιήσετε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σας;</p>									
<p>70. παρεμποδίσετε κάποιους προβληματικούς μαθητές να «διαλύσουν» ένα ολόκληρο μάθημα;</p>									
<p>71. δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται</p>									

να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;									
72. απαντήσετε στους προκλητικούς μαθητές;									
73. βοηθάτε τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάνε καλά στο σχολείο;									
74. εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη;									
75. παρέχετε τις κατάλληλες προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές;									