

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



**Σχολή Επιστημών Οικονομίας & Δημόσιας Διοίκησης
Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης**

“Μελέτη σχέσεων μεταξύ χαρακτηριστικών της εργασίας,
επαγγελματικής εξουθένωσης, ικανοποίησης από το επάγγελμα
και στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ελένη Καλαμάρα

Αθήνα 2019

Τριμελής επιτροπή

Κλάιβ Ρίτσαρντσον, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)

Απόστολος Δεδουσόπουλος, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Μαρία Συμεωνάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Ελένη Καλαμάρα, 2019.

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγγραφη της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στον αδερφό μου Ηλία που θα ήθελα να ήταν παρών

Στον μπαμπά μου Σταμάτη που θα καμάρωνε

Στη μαμά μου Σοφία

Στους καλούς μου φίλους και συγγενείς

Στον Lourenço για την παρουσία του

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κ. Ρίτσαρντσον για την υποστήριξή του επί του επιστημονικού μέρους της διδακτορικής μου διατριβής, αλλά κυρίως για τη χαλαρότητά του και την πίστη του στο ότι είναι δυνατή η ολοκλήρωση αυτής της διατριβής, παρόλη τη διαμονή μου στη Λισαβόνα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συγγενείς μου, τους φίλους μου και συνάδελφους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη τους στη συλλογή των ερωτηματολογίων, χωρίς τους οποίους αυτό δε θα ήταν εφικτό. Την Γιώτα, την Πάρη, την Εύα, τον Χρήστο, τον Δονάτο, τον Θοδωρή, την Ειρήνη, την Γιάννα, την Βάλια, τον Αχιλλέα, τον Δημήτρη, την Νατάσα, τον Άνθιμο, την Σοφία, τον Κωσταντίνο, την Δέσποινα, την Φώφη, την Αγγελική, την Αθηνά, και πολλούς άλλους.

Δε θα πρέπει να παραλείψω εδώ την ενίσχυση της Αναπλ. Καθηγήτριας Κοινωνικής Ψυχολογίας Αικατερίνης Γκαρή, που ως αρχικό μέλος της τριμελούς μου επιτροπής, με βοήθησε στον τομέα της κατασκευής ερωτηματολογίων, καθοδηγώντας με στα μονοπάτια των θεωριών της ψυχολογίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τη Σάντυ για τη βοήθειά της στη μορφοποίηση της διατριβής μου και την Ευτυχία για τις διορθώσεις της επί του φιλολογικού της μέρους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους μου στάθηκαν τα τελευταία 10 χρόνια σε διάφορες προσωπικές δυσκολίες, ώστε να μπορέσω και πάλι να συγκεντρωθώ και να ολοκληρώσω αυτή τη διατριβή.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	19
2. Χαρακτηριστικά της εργασίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	24
2.1 Εκπαιδευτική πολιτική και πραγματικότητα στην Ελλάδα σήμερα	24
2.2 Η καριέρα ως εκπαιδευτικός στην Ελλάδα σήμερα.....	31
2.3 Πιθανές πηγές προβλημάτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.....	37
3. Επαγγελματική εξουθένωση	44
3.1 Ορισμός.....	44
3.1.1 Το παράδοξο της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	44
3.1.2 Η επαγγελματική εξουθένωση ιστορικά.....	45
3.1.3 Η επαγγελματική εξουθένωση υπό κοινωνικό οικονομικό πρίσμα.	48
3.1.4 Ορισμοί της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	50
3.1.5 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης.	58
3.1.6 Κοινωνικό πρόβλημα ή ιατρική διάγνωση.	60
3.2 Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς	61
3.3 Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης	62
3.4 Παράγοντες που συσχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση στη βιβλιογραφία	75
3.5 Η επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς	80
4. Επαγγελματική ικανοποίηση	85
4.1 Ορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις	85
4.2 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση	93
4.3 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης	94
4.4 Η επαγγελματική ικανοποίηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς.....	99

5. Μεθοδολογία.....	101
5.1 Εργαλεία μελέτης.....	101
5.2 Στατιστική ανάλυση.....	114
5.3 Δειγματοληψία.....	116
5.3.1 Δειγματοληψία στην πιλοτική έρευνα.....	116
5.3.2 Δειγματοληψία στη βασική έρευνα.....	117
6. Αποτελέσματα.....	119
6.1 Πιλοτική μελέτη.....	119
6.1.1 Στάθμιση ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά.....	119
6.2 Βασική μελέτη.....	125
6.2.1 Περιγραφική ανάλυση δείγματος.....	125
6.2.3 Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά.....	156
6.2.4 Ανάλυση ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης MBI.	159
6.2.5 Ανάλυση λανθανόντων προφίλ του MBI.....	172
6.2.6 Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση και τα χαρακτηριστικά της εργασίας.....	177
6.2.7 Επιθυμητό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά.....	189
6.2.8 Επίδραση του τρόπου επιλογής δείγματος (on line vs έντυπα) στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου.....	192
7. Συζήτηση.....	194
8. Συμπεράσματα, προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	216
Πηγές- Βιβλιογραφία.....	220
Παραρτήματα.....	254
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο πιλοτικής έρευνας.....	254

Παράρτημα Β. Ερωτηματολόγιο βασικής έρευνας.....	258
Παράρτημα Γ: Συμπληρωματικοί πίνακες.....	265

Πίνακες

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στις μέσες τιμές των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς με βάση το ερωτηματολόγιο MBI.....	82
Πίνακας 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την κατασκευή του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας.....	106
Πίνακας 3: Διαστάσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως δεξαμενές ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας.....	109
Πίνακας 4: Δεξαμενή ερωτήσεων σχετικά με τη διάσταση “Σχέσεις με συναδέλφους”	110
Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία πιλοτικού δείγματος (n=114).....	120
Πίνακας 6: Περιγραφή ανάλυση και ανάλυση παραγόντων των πέντε ερωτήσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά.....	121
Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ των πέντε ερωτήσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά	121
Πίνακας 8: Αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά	123
Πίνακας 9: Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	124
Πίνακας 10: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος βασικής έρευνας (n=460).....	126
Πίνακας 11: Περιγραφή ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας	129
Πίνακας 12: Εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας.....	133
Πίνακας 13: Εταιρικότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας	135
Πίνακας 14: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 38 ερωτήσεις, μοντέλο 9 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax	139
Πίνακας 15: Ανάλυση Velicer’s (MAP) για εξαγωγή αριθμών παραγόντων από το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας.....	140

Πίνακας 16: Παράλληλη ανάλυση για την εξαγωγή αριθμών παραγόντων από το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας.....	141
Πίνακας 17: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με ορθογώνια περιστροφή Varimax: Μοντέλα με διάφορους αριθμούς παραγόντων.....	143
Πίνακας 18: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 38 ερωτήσεις (β), μοντέλο 9 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax	145
Πίνακας 19: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 37 ερωτήσεις, μοντέλο 8 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax	146
Πίνακας 20: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 37 ερωτήσεις, μοντέλο 9 παραγόντων (γ) με ορθογώνια περιστροφή Varimax	147
Πίνακας 21: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 36 ερωτήσεις, μοντέλο 8 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax	148
Πίνακας 22: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας, μοντέλο 9 παραγόντων με μη ορθογώνια περιστροφή Promax.....	150
Πίνακας 23: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση με μη ορθογώνια περιστροφή Promax στο μοντέλο 9 παραγόντων.....	151
Πίνακας 24: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας, μοντέλο 8 παραγόντων με μη ορθογώνια περιστροφή Promax.....	152
Πίνακας 25: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση με μη ορθογώνια περιστροφή Promax στο μοντέλο 8 παραγόντων.....	153
Πίνακας 26: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας, τελικό μοντέλο 9 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax, 37 ερωτήσεις.....	154
Πίνακας 27: Συντελεστές Cronbach's alpha για τις διαστάσεις των παραγόντων του τελικού μοντέλου του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας..	156

Πίνακας 28: Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, πιλοτική και βασική έρευνα.....	157
Πίνακας 29: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, δείκτες προσαρμογής των μοντέλων με έναν παράγοντα.....	158
Πίνακας 30: Περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης MBI.....	160
Πίνακας 31: Κατηγοριοποίηση επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης ανά διάσταση της κλίμακας MBI.....	161
Πίνακας 32: Συντελεστής συσχέτισης Cronbach's alpha ανά διάσταση του ερωτηματολογίου MBI	161
Πίνακας 33: Συντελεστές συσχετίσεις Pearson μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας MBI	161
Πίνακας 34: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του MBI: δείκτες προσαρμογής των μοντέλων δυο και τριών παραγόντων	163
Πίνακας 35: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του MBI, δείκτες προσαρμογής μοντέλου τριών παραγόντων με και χωρίς συσχετίσεις	164
Πίνακας 36: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του MBI: δείκτες προσαρμογής μοντέλων με 1 έως 5 παράγοντες, χωρίς τις ερωτήσεις 12, 13 και 14	166
Πίνακας 37: Εταιρικότητα των ερωτήσεων του MBI για τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση	167
Πίνακας 38: Διερευνητική παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου MB.....	169
Πίνακας 39:Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του MBI: δείκτες προσαρμογής των μοντέλων με 3 και 4 παράγοντες , χωρίς τις ερωτήσεις 16 και 21	170
Πίνακας 40: Δείκτες προσαρμογής μοντέλων λανθανόντων προφίλ με αυξανόμενο αριθμό προφίλ	173
Πίνακας 41: Εκτιμώμενες μέσες τιμές $\pm$ τυπικές αποκλίσεις των τριών διαστάσεων του MBI στα μοντέλα με τρία και τέσσερα προφίλ	173
Πίνακας 42: Ικανοποίηση από το επάγγελμα και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	178
Πίνακας 43: Γραμμική παλινδρόμηση με την επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή	179

Πίνακας 44: Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης MBI και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	181
Πίνακας 45:Συσχετίσεις κατά Pearson όλων των κλιμάκων της έρευνας μεταξύ τους..	183
Πίνακας 46: Γραμμική παλινδρόμηση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως εξαρτημένες μεταβλητές.....	185
Πίνακας 47: Χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου ως χώρου εργασίας και δημογραφικά στοιχεί στοιχεία δείγματος [§]	188
Πίνακας 48: Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση και επιθυμητό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά.....	191
Πίνακας 49: Χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου ως χώρου εργασίας και επιθυμητό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά	192
Πίνακας 50: Επίδραση του τρόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων στις τιμές των κλιμάκων της έρευνας.....	194
Πίνακας A1: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου MBI: Αρχικό μοντέλο 4 παραγόντων με 22 ερωτήσεις	265
Πίνακας A2:Παραγοντική ανάλυση του MBI, μοντέλο 4 παραγόντων με μη ορθογώνια περιστροφή Promax, χωρίς την ερώτηση 21	266
Πίνακας A3: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας.....	265
Πίνακας A4: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Αρχικό μοντέλο 10 παραγόντων με 45 ερωτήσεις	268
Πίνακας A5: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Μοντέλο 10 παραγόντων χωρίς την ερώτηση 7	269
Πίνακας A6: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Μοντέλο 9 παραγόντων χωρίς τις 7, 34, 44.....	270
Πίνακας A7: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Μοντέλο 9 παραγόντων χωρίς τις 7, 28, 34, 44.....	271
Πίνακας A8: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Μοντέλο 9 παραγόντων χωρίς τις 7, 15, 28, 34, 44.....	272
Πίνακας A9: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Μοντέλο 9 παραγόντων χωρίς τις 7, 15, 28, 34, 37, 44.....	273

Πίνακας A10: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: 7 παράγοντες.....	274
Πίνακας A11: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: 6 παράγοντες.....	275
Πίνακας A12: Παραγοντική ανάλυση, μοντέλο 8 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax και φόρτιση >0.50.....	276

Διαγράμματα

Διάγραμμα 1: Ποσοστό κατόχων μεταπτυχιακού/διδακτορικού επί του συνόλου των αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ που εργάζονται ως μισθωτοί	37
Διάγραμμα 2: Κατανομή βασικού δείγματος ανά νομό σχολικής μονάδας	128
Διάγραμμα 3: Κατανομή βασικού δείγματος ανά ειδικότητα	128
Διάγραμμα 4: Μέσες τιμές απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας.....	132
Διάγραμμα 5: Ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας-Μεγαλύτερα προβλήματα	133
Διάγραμμα 6: Διάγραμμα scree plot για την διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας.....	137
Διάγραμμα 7: Διάγραμμα scree plot ανάλυσης παραγόντων και παράλληλης ανάλυσης για το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας	142
Διάγραμμα 8: Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για το μοντέλο με 1 παράγοντα με συσχετίσεις υπολειπόμενων σφαλμάτων.....	159
Διάγραμμα 9: Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης του MBI για το μοντέλο τριών παραγόντων.....	165
Διάγραμμα 10: Διάγραμμα scree plot για την εξαγωγή κατάλληλου αριθμού παραγόντων για την κλίμακα MBI	168
Διάγραμμα 11: Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για το μοντέλο 3 παραγόντων, χωρίς τις ερωτήσεις 16 και 21	171
Διάγραμμα 12: Κριτήριο προσαρμογής BIC για μοντέλα με διάφορους αριθμούς προφίλ και περιορισμούς ή όχι στις διασπορές και συνδιασπορές αυτών	172
Διάγραμμα 13: Διάγραμμα προφίλ: Εκτιμώμενες μέσες τιμές των τριών διαστάσεων του MBI στα τέσσερα προφίλ που προέκυψαν από την ανάλυση λανθανόντων προφίλ.....	175
Διάγραμμα 14: Χαρακτηριστικά της εργασίας και επαγγελματική ικανοποίηση ανά μοτίβα προφίλ επαγγελματικής εξουθένωσης	176

Γραφήματα

Γράφημα 1: Θεωρητικό πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής.....	21
Γράφημα 2: Δομή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	25
Γράφημα 3: Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας.....	89

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν η αποτύπωση πιθανών πηγών προβλημάτων του σημερινού σχολείου ως χώρου εργασίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης στην Ελλάδα. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι σχέσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης μεταξύ τους, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του σχολείου, και με πηγές προβλημάτων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις, την πιλοτική και τη βασική, σε δείγματα ευκολίας από όλη την Ελλάδα 114 και 460 εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που σταθμίστηκε στην πιλοτική φάση. Για την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό ερωτηματολόγιο MBI. Για την ανάδειξη των πηγών προβλημάτων του σχολείου κατασκευάστηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά ανέδειξε ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες, καθιστώντας το ένα απλό και εύχρηστο εργαλείο.

Η τρισδιάστατη δομή του MBI αναδείχθηκε ως αυτή με την καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα μας, έναντι εναλλακτικών δομών. Η ανάλυση λανθάνοντων προφίλ, που έγινε για πρώτη φορά στην Ελλάδα, υπέδειξε τέσσερα προφίλ επαγγελματικής εξουθένωσης: εξουθενωμένος (όλες οι διαστάσεις του MBI έχουν υψηλές τιμές), υπερβολικός (μόνο η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης έχει υψηλές τιμές), μη αποτελεσματικός (μόνο η διάσταση της προσωπικής εξέλιξης έχει υψηλές τιμές) και δεσμευμένος (όλες οι διαστάσεις έχουν χαμηλές τιμές).

Το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας αποτελείται από εννιά διαστάσεις, τις: διευθυντής, πίεση χρόνου, σχολικό κλίμα, υποστηρικτικές σχέσεις, συνθήκες εργασίας, εκπαιδευτική πολιτική, επιμόρφωση, μαθητές και παροχές.

Η εκπαιδευτική πολιτική (συγκεντρωτική, περιοριστική, με συνεχείς αλλαγές και που δε λαμβάνει υπόψη τους μάχιμους εκπαιδευτικούς), η έλλειψη ευελιξίας του σχολείου να προσαρμοστεί στη σύγχρονη πραγματικότητα, η μείωση διαθέσιμων οικονομικών πόρων και η έλλειψη επιμόρφωσης ταξινομήθηκαν στην πρώτη δεκάδα των πηγών

προβλημάτων του σημερινού σχολείου. Η κοινωνική συνιστώσα του σχολείου (σχέσεις με διευθυντή, συναδέλφους, γονείς και σχολικό κλίμα) και οι συνθήκες εργασίας δεν προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. Οι γυναίκες νιώθουν εντονότερα την πίεση χρόνου, την ανάγκη για επιμόρφωση και τις δυσκολίες που προκύπτουν από συμπεριφορές των μαθητών. Η εργασία σε γενικά σχολεία συνδέεται με υψηλότερη αίσθηση πίεσης χρόνου και προβλημάτων με μαθητές (το τελευταίο και σε ΕΠΑΛ). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (<40 ετών) επηρεάζονται περισσότερο από τις οικονομικές παροχές.

Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν υψηλά. Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση συναισθηματική εξάντληση και θετικά με την προσωπική εξέλιξη του MBI. Η “πίεση χρόνου” και το “σχολικό κλίμα” σχετίζονται επίσης αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι γενικά χαμηλά, ιδιαίτερα στη διάσταση αποπροσωποποίηση, αν και υψηλότερα στη συναισθηματική εξάντληση. Οι γυναίκες είναι πιο εξαντλημένες συναισθηματικά, ενώ οι άνδρες πιο αποπροσωποποιημένοι. Η πίεση χρόνου σχετίζεται με μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και η αίσθηση προβλημάτων στις σχέσεις με το διευθυντή ή μη ύπαρξης υποστηρικτικών σχέσεων με υψηλότερη αποπροσωποποίηση. Το χαμηλό κοινωνικό στάτους και οι μειωμένες παροχές συνδέονται με χαμηλότερη αίσθηση προσωπικής εξέλιξης.

Οι εκπαιδευτικοί, που θέλουν να παραιτηθούν ή να απέχουν από τη διδασκαλία, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι και πιο εξουθενωμένοι από το επάγγελμά τους.

Συμπερασματικά, κατάλληλες παρεμβάσεις σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας μπορούν να μετριάσουν τις πηγές προβλημάτων στο σχολείο, οδηγώντας σε βελτίωση εργασιακών συνθηκών και επιπέδων εξουθένωσης.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, χαρακτηριστικά της εργασίας εκπαιδευτικού, οικονομική κρίση, ανάλυση λανθανόντων προφίλ

Abstract

The aim of this thesis was to capture the possible sources of problems of the Greek school as a working environment and describe the levels of job satisfaction and burnout among Greek secondary and high school teachers during a period of economic crisis. Additionally, the correlation of job satisfaction and burnout with each other and with the various job and personal characteristics and sources of problems was assessed.

The research was carried out in two phases, the pilot phase and the main research, using national convenience samples (n=114 and n=460 respectively).

Overall job satisfaction was measured using a short questionnaire, constructed and validated in the pilot phase. Burnout levels were assessed using the MBI instrument, already validated in Greek teachers. A questionnaire to highlight sources of problems was constructed for the purpose of this study.

Overall job satisfaction questionnaire showed very satisfactory psychometric properties and proved to be a reliable, simple and easy-to-use instrument.

The three-dimensional structure of MBI was confirmed, against alternative structures. Latent Profile Analysis was applied for the first time in a Greek setting and identified four profiles: burnout (all MBI dimensions have high values), overextended (only emotional exhaustion has high values), inefficient (only lack of personal accomplishment has high values) and engaged (all MBI dimensions have low values).

Analysis of the questionnaire of possible sources of problems of the Greek school as a working environment revealed nine dimensions: school' principal, time pressure, school culture, supporting relationships, working environment, educational policy, training, students and benefits.

Educational policy (being centralised, restrictive, constantly changing and without taking into account the teachers in class), lack of flexibility of the school to adjust to modern reality, reduced salaries and need for training scored among the ten highest problems in school. The social dimension (as assessed by relationships with the school principal, parents and colleagues and the school climate) and working conditions do not seem to trouble the teachers. Women are bothered more by time pressure, lack of training and students' misbehaviour than men, who are more depersonalised. Teachers at general schools have more time pressure and more problems associated with student misbehaviour.

The latter holds in technical schools too. Younger teachers (< 40 years old) are more affected by low pay.

Job satisfaction levels of teachers were high. Job satisfaction was negatively and positively correlated with emotional exhaustion and personal accomplishment respectively. Time pressure and school climate were also negatively correlated with job satisfaction.

Levels of burnout out were relatively low, especially in the dimension of depersonalisation, while emotional exhaustion levels were higher. Time pressure was related positively with emotional exhaustion; teachers who judged as more problematic the relationships with the school principal or supportive relationships were more depersonalised. Lower perception of social status and economic benefits were related to lower levels of personal accomplishment.

Teachers who want to quit teaching were more burnt out and less satisfied with their jobs.

In conclusion, appropriate interventions at the level of the Ministry of Education can mitigate the sources of problems in school, leading to improvement in working conditions and burnout levels.

Keywords: Job satisfaction, burnout, teachers, job characteristics, construction of questionnaires, economical crisis, latent profile analysis

1. Εισαγωγή

Η κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι συνδεδεμένη με την εκπαίδευση που αυτή παρέχει. Η σχέση είναι αμφίδρομη, καθώς πολίτες με υψηλά επίπεδα μόρφωσης αποτελούν το δυναμικό για την εξέλιξη και πρόοδο της κοινωνίας, που οδηγεί σε βελτίωση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, που με τη σειρά του οδηγεί σε βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Πυρήνας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί ο εκπαιδευτικός. Ο θεμελιώδης ρόλος του έχει οδηγήσει σε πληθώρα ερευνών για την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που οδηγούν σε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και αποτελεσματικά σχολεία.

Μεγάλο μερίδιο της έρευνας έχουν απασχολήσει οι έννοιες της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης, καθώς και οι δυο συνδέονται τόσο με την προσωπική ψυχική και σωματική υγεία του εκπαιδευτικού όσο και με τις επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις σχέσεις με τους μαθητές και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ανεξάρτητα με το αν η επαγγελματική εξουθένωση έπεται ή προηγείται της επαγγελματικής ικανοποίησης ή αντίστροφα, η πλειοψηφία των ερευνών συμφωνούν ότι τα αίτια και των δυο εννοιών είναι πολυδιάστατα και συμπεριλαμβάνουν ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Η θεώρηση αυτή έχει σημασία ως προς τα μέτρα πρόληψης και θεραπείας που λαμβάνονται για τον περιορισμό της εξουθένωσης και την αύξηση της ικανοποίησης, καθώς τοποθετούν στη βάση τους είτε το άτομο είτε το περιβάλλον και εφαρμόζουν παρεμβάσεις αντίστοιχα. Επιπλέον, καθώς το άτομο ζει και εργάζεται μέσα σε ένα κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει ότι οικονομικές θεωρίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ή να συνδυαστούν με τη μελέτη εννοιών της ψυχολογίας. Για παράδειγμα, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια στάση απέναντι στην εργασία που επηρεάζεται από τις οικονομικές συνθήκες όπως και η στάση απέναντι στη ζωή γενικότερα.

Η οικονομική κρίση επηρεάζει τις στάσεις των ατόμων απέναντι στη ζωή και στην εργασία (Markovits, Boer & van Dick, 2013). Από το 2010 και έπειτα, η Ελλάδα μπήκε σε μια τροχιά οικονομικής ύφεσης και παραμένοντας σε αυτή μέχρι και σήμερα. Τα επίπεδα «ευτυχίας» των Ελλήνων όπως αυτά μετρήθηκαν σε μια πανευρωπαϊκή έρευνα μειώθηκαν

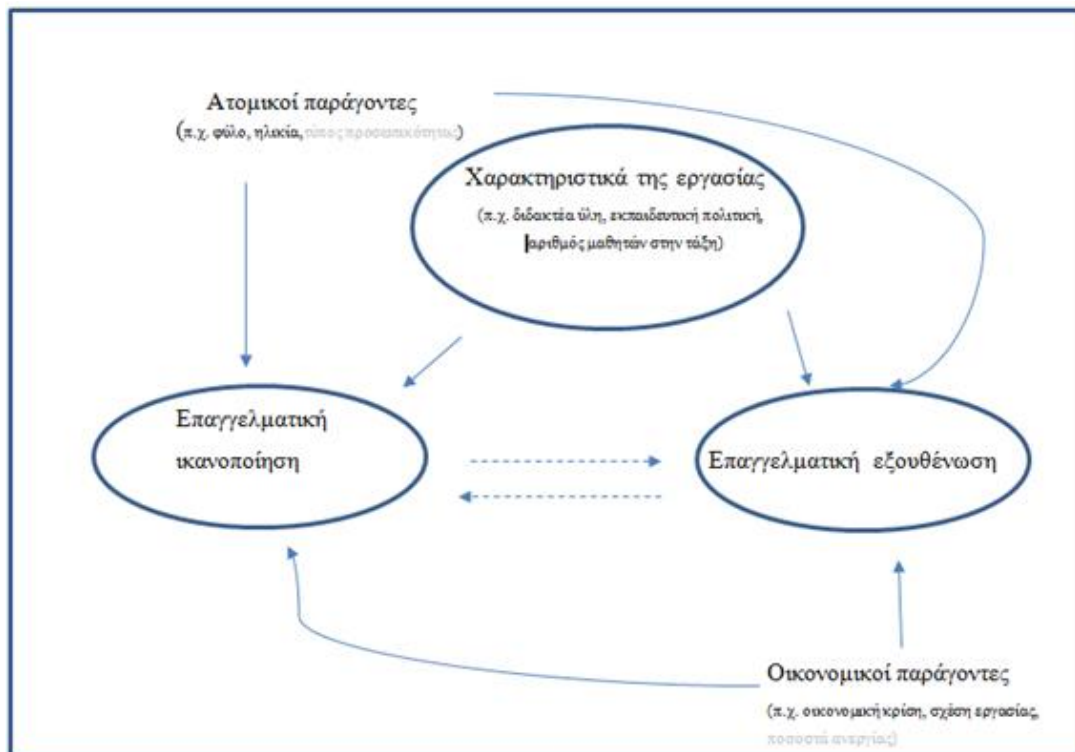
κατά 28% κατά τη διάρκεια της κρίσης (Bell & Blanchflower, 2011). Σε μια έρευνα σε δείγμα εργαζομένων στον ιδιωτικό τομέα, η ικανοποίηση από την εργασία συνολικά και από το μισθό και την ασφάλεια ειδικότερα ήταν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες το 2004-2007 (πρό-κρίσης) σε σχέση με το 2011-12 (κρίση) (Markovits κ.ά., 2013). Η παρούσα μελέτη στοχεύει να βοηθήσει στη μέτρηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών σε περίοδο οικονομικής κρίσης.

Με την έννοια περιβαλλοντικοί παράγοντες σε αυτή την έρευνα, εννοούμε χαρακτηριστικά της εργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτή καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Παράδειγμα του πρώτου επιπέδου είναι οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων ή με τον Διευθυντή του σχολείου και του δεύτερου ο ορισμός της διδακτέας ύλης κεντρικά, ενώ όπως είναι λογικό στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν άμεση σχέση με την κατάσταση στην σχολική μονάδα. Η αποτύπωση των χαρακτηριστικών της εργασίας των εκπαιδευτικών στα δυο αυτά επίπεδα αποτελεί έναν από τους στόχους της παρούσας διατριβής. Συγκεκριμένα, η αποτύπωση των χαρακτηριστικών αυτών και η ταξινόμηση τους ως πρόβλημα ή όχι για τον εκπαιδευτικό θα οδηγήσει σε μια ανάδειξη των προβληματικών καταστάσεων προς επίλυση. Οι παράγοντες αυτοί επιδέχονται επίλυση με παρεμβάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή του Διευθυντή που βελτιώνοντάς τες θα επηρεάσει και την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Στο Γράφημα 1 φαίνεται η σύλληψη του πλαισίου της διδακτορικής αυτής διατριβής. Μέσα στην τρέχουσα οικονομική πραγματικότητα, κάθε εργαζόμενος (ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, προσωπικότητας) εργάζεται σε ένα εργασιακό περιβάλλον με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που μπορεί να τον οδηγήσουν σε διάφορα επίπεδα ικανοποίησης ή εξουθένωσης ή μη από την εργασία του. Στην παρούσα μελέτη, θα κατασκευαστεί ένα εργαλείο αποτύπωσης των χαρακτηριστικών της εργασίας. Τα χαρακτηριστικά που θα προκύψουν θα συσχετιστούν με τις έννοιες της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης. Από τα ατομικά χαρακτηριστικά, θα συσχετιστούν με τις αντίστοιχες έννοιες μόνο τα δημογραφικά, ενώ είναι εκτός των σκοπών της έρευνας μελέτη της προσωπικότητας ή των κινήτρων των εκπαιδευτικών ή άλλων συναφών εννοιών. Από τους οικονομικούς παράγοντες, θα μελετηθεί η σχέση εργασίας με τις

έννοιες επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση, ενώ τα αποτελέσματα γενικά θα ερμηνευτούν λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες οικονομικές συνθήκες. Η συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης θα μελετηθεί και προς τις δυο κατευθύνσεις (τι προηγείται και τι έπεται), καθώς αυτό δεν είναι σαφές στη βιβλιογραφία και είναι πέρα από τους σκοπούς και το σχεδιασμό της παρούσας συγχρονικής μελέτης. Σκοπός της παρούσας έρευνας δεν ήταν η κατασκευή ενός νέου θεωρητικού πλαισίου επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης καθώς υπάρχει πληθώρα μοντέλων στη βιβλιογραφία. Επιπλέον, αν και τα χαρακτηριστικά της εργασίας μπορεί να μην ερμηνεύουν πάντα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, εντούτοις στην πλειοψηφία των μελετών ερμηνεύουν κάποιο ποσοστό, ενώ είναι χαρακτηριστικά που τοποθετούν τις διορθωτικές παρεμβάσεις εκτός του εκπαιδευτικού για να τον βοηθήσουν. Σκοπός δηλαδή αυτής της μελέτης δεν ήταν να αποδείξει ότι τα χαρακτηριστικά της εργασίας υπερτερούν ή όχι από άλλα στην εξήγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, αλλά να μελετήσει την όποια επίδραση αυτών σε αυτές τις δυο έννοιες.

Γράφημα 1: Θεωρητικό πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής



Οι στόχοι της παρούσας διδακτορικής διατριβής συνοψίζονται παρακάτω. Ο βασικός σκοπός της είναι η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου εργασιακών χαρακτηριστικών προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, η δημιουργία ενός εργαλείου στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να εκφράσουν κατά πόσο θεωρούν πρόβλημα για την εργασία τους παραμέτρους τόσο γενικές στην εκπαίδευση όσο και ειδικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, το ερωτηματολόγιο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο του για να αποτυπώσει το μέγεθος διαφόρων προβλημάτων όσο και συνδυαστικά με άλλες έννοιες όπως η εξουθένωση ή η ικανοποίηση. Σε κάθε περίπτωση, η αποτύπωση των προβλημάτων θα μπορούσε με κατάλληλες παρεμβάσεις να μειώσει το πρόβλημα και τις αρνητικές συνέπειες αυτού.

Επιπλέον, κύριος στόχος της έρευνας μας ήταν και η κατασκευή και στάθμιση ενός σύντομου ερωτηματολογίου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά. Μέχρι τώρα, υπάρχουν στην Ελλάδα έγκυρα ερωτηματολόγια για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης ανά παράγοντα. Η μέτρηση όμως της ικανοποίησης ανά παράγοντα δεν προσεγγίζει πάντα τη συνολική ικανοποίηση, γιατί διαφορετικοί παράγοντες μπορεί να έχουν διαφορετική βαρύτητα. Επιπλέον, κάποιοι παράγοντες που είναι γνωστό ότι αποτελούν πηγή δυσαρέσκειας δεν εμφανίζονται στα ερωτηματολόγια γιατί δε μεταβάλλονται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τη διάσταση του μισθού και την απουσία της από το ερωτηματολόγιο TSI (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Για την παράκαμψη αυτών των προβλημάτων, θεωρήθηκε απαραίτητη η κατασκευή ενός νέου σύντομου εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ο τρίτος βασικός στόχος ήταν η αποτύπωση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης σε μια χρονική συγκυρία οικονομικής κρίσης. Σε πολλές έρευνες (Kokkinos, 2006· Platsidou & Daniilidou, 2016), τα επίπεδα εξουθένωσης των Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών εμφανίζονται χαμηλά, σε σχέση και με αυτά σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Θέλαμε να εξετάσουμε το κατά πόσο αυτό συνεχίζει να ισχύει και σήμερα, σε μια περίοδο που η χώρα βρίσκεται σε κρίση εδώ και ήδη κάποια χρόνια. Οι περικοπές κονδυλίων τόσο σε υλικό επίπεδο όσο και σε μισθολογικό στο χώρο της εκπαίδευσης, με ταυτόχρονη την ολοένα και πιο απαιτητική δουλειά του εκπαιδευτικού λόγω των κοινωνικών αλλαγών, ή με άλλα λόγια η μείωση διαθέσιμων πόρων σε

συνδυασμό με αύξηση των απαιτήσεων ενδεχομένως να έχουν οδηγήσει σε αύξηση και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση, λόγω της σημαντικότητάς τους, αποτελούν συχνά αντικείμενο μελέτης, είτε μόνες τους είτε σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες ως αίτια ή επακόλουθα αυτών, με πάνω από 6000 τουλάχιστον βιβλία, άρθρα ή διδακτορικές διατριβές να έχουν δημοσιευτεί για το θέμα (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Στα πλαίσια αυτής της διδακτορικής διατριβής, θέλαμε να συμπληρώσουμε την έρευνα σε αυτά τα θέματα με καινούρια στοιχεία. Μια από τις βασικές υποθέσεις λοιπόν είναι ότι κάποια από τα εργασιακά χαρακτηριστικά όπως αυτά θα μετρηθούν από το ερωτηματολόγιο εργασιακών χαρακτηριστικών που κατασκευάστηκε σε αυτή την έρευνα επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση ή/και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Επιπλέον, θέλαμε να μελετήσουμε την επίδραση άλλων παραγόντων, πλὴν των χαρακτηριστικών της εργασίας, στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, όπως:

- των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση)
- επαγγελματικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (χρόνια προϋπηρεσίας, ειδικότητα)
- σχέση εργασίας (μόνιμη ή ελαστική μορφή εργασίας)
- χαρακτηριστικών του σχολείου εργασίας (τόπος, τύπος, βαθμίδα σχολείου)

Δευτερευόντως, θέλουμε να επιβεβαιώσουμε την τρισδιάστατη δομή της κλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως αυτή μετρίεται από το MBI, καθώς αυτή έχει συχνά αμφισβητηθεί από τους ερευνητές.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης από το επάγγελμα, η παρούσα έρευνα είναι συγχρονική, και έτσι δεν είναι δυνατόν να μελετηθούν οι σχέσεις αιτίας αιτιατού αλλά μόνο οι συσχετίσεις αυτών.

Τέλος, ένας συμπληρωματικός στόχος της παρούσας διατριβής είναι η ανάλυση του MBI χρησιμοποιώντας την ανάλυση λανθανόντων προφίλ (LPA) (McLachlan & Peel, 2000). Οι Leiter και Maslach (2016) προτείνουν την ανάλυση αυτή ώστε να ορισθούν διάφορα προφίλ επαγγελματικής εξουθένωσης, που πιθανόν χρειάζονται και διαφορετικές παρεμβάσεις. Στη συνέχεια, συσχετίζουν τα προφίλ αυτά με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και με χαρακτηριστικά της εργασίας όπως η πίεση χρόνου. Στην παρούσα

διατριβή, είναι δυνατή η αναπαραγωγή αυτής της ανάλυσης γιατί μετρήθηκαν τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση όσο και χαρακτηριστικά της εργασίας με τα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για αυτό τον σκοπό.

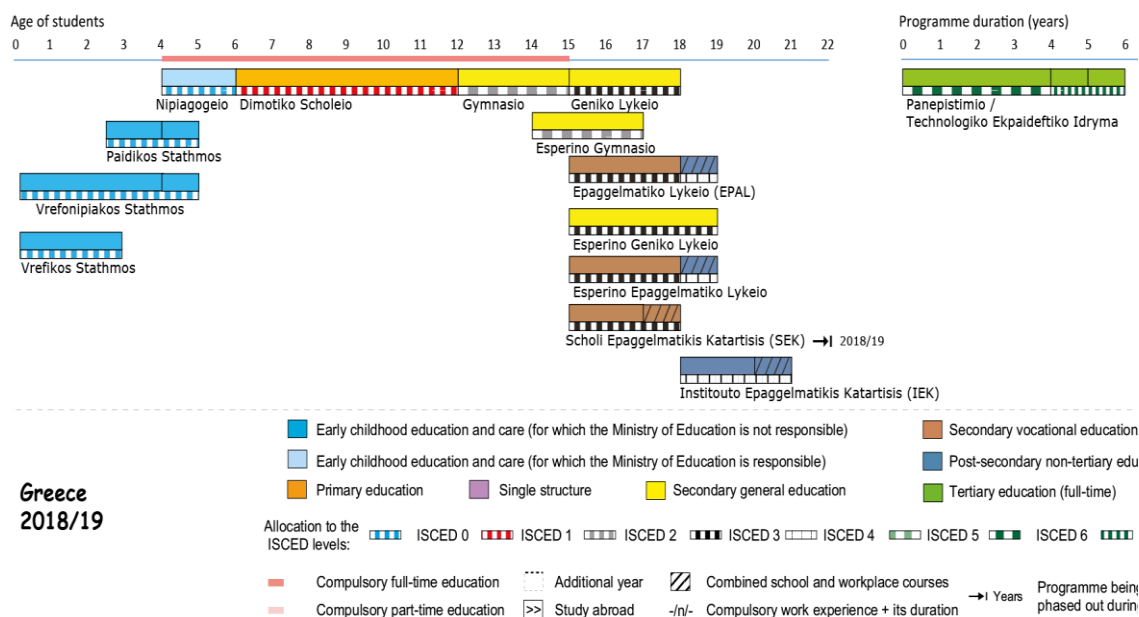
2. Χαρακτηριστικά της εργασίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

2.1 Εκπαιδευτική πολιτική και πραγματικότητα στην Ελλάδα σήμερα

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα θεωρείται δημόσιο αγαθό και ως τέτοιο, παρέχεται δωρεάν από θεσμούς υπό την επίβλεψη του κράτους. Σύμφωνα με το Σύνταγμα της Ελλάδος (άρθρο 16, παρ. 2), “Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες”. Η εκπαίδευση σε κάθε βαθμίδα στοχεύει στην “ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά”, με τον εκπαιδευτικό να αποτελεί τον βασικότερο συντελεστή για την επίτευξη των παραπάνω στόχων (Νόμος 1566/1985).

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας φαίνεται στο Γράφημα 2. Υπάρχουν τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια με υποχρεωτική 9ετη φοίτηση έξι χρόνων στην πρωτοβάθμια και τριών χρόνων στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο. Ο δεύτερος κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Λύκειο, δεν είναι υποχρεωτικής φοίτησης. Στον κύκλο του Λυκείου, δίνεται η δυνατότητα παροχής γενικής (στα Γενικά Λύκεια) ή επαγγελματικής εκπαίδευσης (στα Επαγγελματικά Λύκεια - ΕΠΑΛ). Με την ολοκλήρωση του Λυκείου, όσοι μαθητές το επιθυμούν καλούνται να συμμετάσχουν σε εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο, η επιτυχία στις οποίες θα επιτρέψει την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συνέχιση της φοίτησής τους εκεί. Η εκπαίδευση ενηλίκων ή εργαζόμενων ανηλίκων καλύπτεται από τις δομές των εσπερινών γυμνασίων/ λυκείων και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ενηλίκων μόνο), ενώ το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) αποτελούν δομές εκτός της τυπικής εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση.

Γράφημα 2: Δομή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα



Πηγή: Ευρωδίκη 2018-2019, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

Όσον αφορά στο Γυμνάσιο, πέραν των ημερήσιων, λειτουργούν και άλλοι τύποι γυμνασίων και συγκεκριμένα τα: πρότυπα και πειραματικά, μουσικά, καλλιτεχνικά, εκκλησιαστικά, Γυμνάσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ), μειονοτικά, διαπολιτισμικά, Σχολεία ευρωπαϊκής παιδείας (ΣΕΠ), καθώς και τα εσπερινά και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (ΣΔΕ) που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Τα παραπάνω (εκτός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας) λειτουργούν και σε λυκειακό επίπεδο (με τη λίστα σε αυτό να συμπληρώνουν τα Ιεροσπουδαστήρια). Οι διάφοροι τύποι σχολείων αποσκοπούν στην εξειδίκευση σε συγκεκριμένους τομείς (π.χ. μουσικά) αφιερώνοντας περισσότερες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμά σε αυτούς, καθώς και σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. διαπολιτισμικά) προσαρμόζοντας ανάλογα τις εκπαιδευτικές μεθόδους.

Η μόρφωση έχει μεγάλη σημασία στην ελληνική κοινωνία, η εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή της ισότητας και το ελληνικό σχολείο έχει από τα μικρότερα ποσοστά διακοπής φοίτησης στην ευρωζώνη, με το 93.6% των μαθητών να ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2019). Παρόλα αυτά, με βάση τις εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), το ελληνικό σχολείο υστερεί σε διάφορους εκπαιδευτικούς δείκτες σε σχέση με τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα της

ευρωζώνης και παρ'όλες τις συστάσεις, προτάσεις και μεταρρυθμίσεις που γίνονται τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό σχολείο παραμένει στάσιμο παρουσιάζοντας μια αντίσταση στην αλλαγή (Kelpanides, Poimenidou & Malivitsi, 2016).

Διάφοροι λόγοι εξηγούν αυτή την κατάσταση. Αρχικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν και παραμένει πολιτικά συγκεντρωτικό με σημαντικό βαθμό διοικητικής ή γραφειοκρατικής αποκέντρωσης (Κατσαρός, 2008· Νόμος 1566/1985· Ευρυδίκη, 2018/2019). Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται και εφαρμόζεται εθνικά από το Υπουργείο Παιδείας και τις σχετικές υπηρεσίες του σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Σε εθνικό επίπεδο καθορίζονται, μεταξύ άλλων, τα εκπαιδευτικά βιβλία, η διδακτέα ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα (ώρες διδασκαλίας για κάθε μάθημα) με ενιαίο τρόπο, καθώς και οι διορισμοί των εκπαιδευτικών και τα οικονομικά κονδύλια που παρέχονται στην εκπαίδευση. Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και οι Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εποπτεύουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ οι τελικοί αποδέκτες αυτής (η εκπαιδευτική μονάδα και ο εκπαιδευτικός) είναι φορείς άσκησης και όχι διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται ή αποτρέπεται ή σχεδόν δεν του επιτρέπεται να αποκλίνει από την εκπαιδευτική πολιτική ακόμα και όταν αυτή δε συμφωνεί με το χαρακτήρα του σχολείου και της τάξης ή με άλλα λόγια της μικροκοινωνίας στην οποία εργάζεται. Με άλλα λόγια, το σχολείο και ο εκπαιδευτικός στερούνται της αυτονομίας που θα τους επέτρεπε να προσαρμόσουν την ύλη, τους οικονομικούς πόρους και τις δραστηριότητές τους στις ανάγκες και στο χαρακτήρα του συγκεκριμένου σχολείου.

Πέραν της συγκεντρωτικής πολιτικής, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από πολλές και συχνές θεσμικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, σχεδόν μία κάθε δύο χρόνια κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, αντικατοπτρίζουν συχνά τις αλλαγές στην πολιτική ηγεσία της χώρας (Τριτάκη, 2014) και φανερώνουν την εξάρτηση της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής από το πολιτικό σύστημα.

Ένας άλλος λόγος για τις συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση έχει να κάνει με τις αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο που απαιτείται να αντικατοπτριστούν σε αυτή (Day, 2000 στο Φωτοπούλου, 2008). Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1986α, 1986β): “Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης κοινωνίας και εκπαίδευσης

και διέρχεται πέντε στάδια: (1) Στην κοινωνία προκύπτει μια ανάγκη, (2) η ικανοποίηση αυτής της ανάγκης ανατίθεται στην εκπαίδευση, (3) γίνεται δομική αλλαγή στην εκπαίδευση για το νέο της ρόλο, (4) τα σχολεία αναλαμβάνουν το νέο ρόλο, και (5) στην κοινωνία παρατηρείται σειρά αλλαγών ως αποτέλεσμα των νέων εκπαιδευτικών λειτουργιών”. Για παράδειγμα, η αύξηση αλλοδαπών μαθητών που αντικατοπτρίζει την πληθυσμιακή αλλαγή της χώρας τα τελευταία χρόνια, απαιτεί και προσαρμογή του σχολείου αντίστοιχα, με την εισαγωγή τμημάτων υποδοχής (Νόμος 2413/1996) ή προσαρμογή της ύλης ώστε να αντανakλά τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Τέλος, η οικονομική κρίση δεν άφησε ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση (Σκλάβος, 2014), επιφέροντας δραστικές αλλαγές. Σε αυτές ανήκουν για παράδειγμα οι συγχωνεύσεις σχολείων, η μείωση του αριθμού των καθηγητών ή η μείωση του προϋπολογισμού που διατίθεται για την εκπαίδευση.

Οι αλλαγές σε γενικές γραμμές εφαρμόζονται συνολικά χωρίς πιλοτική εφαρμογή, χωρίς επαρκή προγραμματισμό ώστε να στηρίζουν και να προωθούν ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, και χωρίς επαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Kontogeorgiou, Kolokotronis & Lapousis, 2015). Επίσης, οι αλλαγές συχνά επικοινωνούνται στους εκπαιδευτικούς την τελευταία στιγμή. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο καθορισμός του ωρολογίου προγράμματος Γυμνασίου Λυκείου (Νόμος 2121/2013) δημοσιεύτηκε στις 28/8/2013, δηλαδή δύο μέρες πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Τέλος, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, συχνά, διαμορφώνονται από όργανα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. χωρίς τη συμμετοχή των μάχιμων εκπαιδευτικών, αγνοώντας έτσι μια τεράστια δεξαμενή εμπειρίας και μη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους (Day, 2000 στο Φωτοπούλου, 2008). Αυτό έχει διπλή αρνητική επίπτωση, γιατί από τη μια η εμπειρία της σχολικής μονάδας δεν εξαργυρώνεται σε λήψη αποφάσεων, από την άλλη η σχολική μονάδα δεν αποκτά ποτέ εμπειρία στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η απόσταση μεταξύ των απαιτήσεων της κοινωνίας και αυτού που προσφέρει το σχολείο (Kelpanides κ.ά., 2016). Θα εξηγήσουμε δυο παράγοντες που μεταξύ άλλων παγιώνουν αυτή την απόσταση: το αναλυτικό πρόγραμμα και τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα σήμερα και ειδικότερα η γενική παιδεία έχει ένα εγκυκλοπαιδικό, στενό προφίλ, το οποίο αποτυπώνεται στο πρόγραμμα σπουδών και στον

τρόπο διδασκαλίας. Όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό δίνει δυσανάλογη βαρύτητα στα βασικά μαθήματα (μαθηματικά, φιλολογικά και ιστορία και φυσικές επιστήμες) λόγω της χρησιμότητάς τους στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και στη θεωρητική προοπτική επαγγελματικής καριέρας (Flouris & Pasias, 2003) και υποτιμά την απόκτηση δεξιοτήτων που θεωρούνται δευτερεύοντες. Επιπλέον, το μοντέλο μάθησης παραμένει καθηγητικοκεντρικό, με χρήση ενός συγκεκριμένου εγχειριδίου, η ύλη του οποίου πρέπει να καλυφθεί σε αυστηρά καθορισμένο χρονοδιάγραμμα. Αυτό το μοντέλο περιορίζει την ελευθερία καθηγητή και μαθητή για πειραματισμό και πιο διαδραστική μάθηση, ενώ δεν ενθαρρύνει και την διαθεματική μάθηση. Επιπλέον, ακόμα και σε λιγότερο κλασικά μαθήματα όπως η πληροφορική, τα σχολικά εγχειρίδια δε συμβαδίζουν πάντα με τις εξελίξεις που συμβαίνουν σε αυτόν τον τομέα, ενώ προσπάθειες που έγιναν για τη χρήση εγχειριδίων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών επιλεγμένα από τον εκάστοτε καθηγητή (Νόμος 2525/1997, παρ. 3 του Άρθρου 7), παρόλη τη θετική τους ανταπόκριση, καταργήθηκαν και τα εγχειρίδια αντικαταστάθηκαν και πάλι από κεντρικά προκαθορισμένο υλικό (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2018). Όσον αφορά στο δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με την απόσταση απαιτήσεων της κοινωνίας και σχολείου, στους σκοπούς της γενικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί περιγράφονται από τους εκάστοτε νόμους, παρατηρείται ένας περισσότερο ανθρωπιστικός, ακαδημαϊκός και λιγότερο επαγγελματικός προσανατολισμός. Ανάμεσα στους σκοπούς του Γυμνασίου είναι η διεύρυνση των συστημάτων αξιών των μαθητών και ο προσανατολισμός σε δημιουργικούς στόχους και ανθρωπιστικές πράξεις (Νόμος 1566/1985), ενώ στο Γενικό Λύκειο (Νόμος 4186/2013) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών, η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών και η απόκτηση δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση της εισόδου στην αγορά εργασίας. Οι σκοποί της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Νόμος 4186/2013) είναι πιο επαγγελματικά προσανατολισμένοι, συμπεριλαμβανομένων της παροχής ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, την ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων ή αντίστοιχους. Η διάκριση στους σκοπούς των γενικών και επαγγελματικών λυκείων αποτυπώνεται στην πράξη ως εξής: το Γενικό Λύκειο είναι κατα βάση εξετασεοκεντρικό.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του Λυκείου κατανέμεται δυσανάλογα ως προς την ύλη ώστε να επιτευχθεί η εισαγωγή σε κάποιο Πανεπιστήμιο και εις βάρος απόκτησης όποιων δεξιοτήτων. Πέραν αυτού, η φοίτηση στο Γενικό Λύκειο θεωρείται πάντα ανώτερη της φοίτησης σε Επαγγελματικό, καθώς το τελευταίο θεωρείται χαρακτηριστικό των λιγότερο καλών μαθητών αφού επιτρέπει την ολοκλήρωση της φοίτησης με λιγότερες απαιτήσεις. Διακρίνεται, λοιπόν, η υποτιμημένη αντίληψη της κοινωνίας για το Επαγγελματικό Λύκειο. Να σημειώσουμε εδώ ότι η εισαγωγή της δυνατότητας εισαγωγής στα ΤΕΙ/ΑΕΙ (Νόμος 4186/2013, Νόμος 4342/2015, Υ.Α. Φ.151/43612/Α5/2018) και μέσω του Επαγγελματικού Λυκείου συντέλεσε θετικά στη βελτίωση της φήμης αυτών.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι και το μόνο σύστημα της ευρωζώνης όπου απουσιάζει η αξιολόγηση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του εκπαιδευτικού. Η άρνηση σε κάθε μορφή αξιολόγησης μπορεί να εξηγηθεί από την γενική έλλειψη εμπιστοσύνης στις εκάστοτε κυβερνήσεις, ως αποτέλεσμα πελατειακών σχέσεων του κράτους με τους εργαζόμενους, που δημιουργεί ανασφάλεια ως προς τον τρόπο και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (OECD, 2018). Αυτό καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος με σκοπό την ανάδειξη των προβλημάτων και βελτίωση αυτών.

Ένας έμμεσος δείκτης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να θεωρηθεί το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Program for International Student Assessment). Ο κύριος στόχος της έρευνας είναι “η αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης, βάση των οποίων διαμορφώνεται, σε σημαντικό βαθμό, η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τους στις σύγχρονα δομημένες κοινωνίες” (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015). Οι εξετάσεις αυτές γίνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο σε μαθητές ηλικίας 15 ετών και διεξάγονται ανά τριετία από το 2000 και έπειτα. Οι Έλληνες μαθητές κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις των διαγωνισμών αυτών σε όλους τους τομείς (μαθηματικά, επιστήμες, ανάγνωση) με σκορ χαμηλότερο του μέσου ευρωπαϊκού όρου και με μείωση της βαθμολογίας τους στους τομείς των επιστημών και της ανάγνωσης διαχρονικά. Μια εξήγηση αυτών των αποτελεσμάτων είναι η αυστηρά προκαθορισμένη διδακτέα ύλη στα ελληνικά σχολεία που δε συμβαδίζει με τις ερωτήσεις του διαγωνισμού PISA (OECD, 2018).

Ένας άλλος δείκτης ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και η διάδοση των φροντιστηρίων. Η υποστηρικτική διδασκαλία υπάρχει και σε άλλες χώρες, στην Ελλάδα όμως, η έκταση είναι μεγαλύτερη. Στα μαθηματικά, το 2012 φοιτούσε σε φροντιστήριο, παράλληλα με το σχολικό πρόγραμμα, σχεδόν το 55% του μαθητικού πληθυσμού ηλικίας 15 ετών (OECD, 2018), ποσοστό που είναι ακόμα μεγαλύτερο στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Ένας βασικός στόχος των φροντιστηρίων είναι η προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλήνιες εξετάσεις για εισαγωγή στα Πανεπιστήμια. Σε μια έρευνα στην Αττική, σχεδόν το 70% των μαθητών που φοιτούν σε φροντιστήρια το κάνουν με σκοπό την επιτυχία στις εξετάσεις (Μ.Ε.Κ.Γ.Κ.Α, 2012). Συχνά, αντικαθιστούν το σχολείο όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους σε αυτόν τον τομέα. Εξυπηρετούν, έτσι, τον εξετασεοκεντρικό ρόλο του σχολείου, ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου. Επιπλέον, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ενώ αυτή, θεσμοθετημένα πλέον, έχει εισαχθεί από τη βαθμίδα του Δημοτικού σχολείου, εντούτοις, στο επίσημο σχολικό σύστημα τα μαθήματα ξένων γλωσσών είναι υποβαθμισμένα, με αποτέλεσμα η διδασκαλία τους και η πιστοποίηση της γνώσης τους να γίνονται σε ιδιωτικά φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Παραδόξως, απόπειρες πάταξης του φαινομένου των φροντιστηρίων, είτε με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, εισαγωγής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατάταξη των μαθητών κατά επίπεδα γνώσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση), είτε με την εισαγωγή της ενισχυτικής διδασκαλίας (ή πιο πρόσφατα δομών αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 125617/Γ7-7-11-2011, Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 164700/Δ2-16-10-2018, Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 196690/Δ2/16-11-2018), δε λειτούργησαν προς το παρόν. Λαμβάνοντας υπόψη ότι μέχρι το διορισμό τους, η πλειοψηφία των καθηγητών εργάζονταν σε φροντιστήρια ή κάνοντας ιδιαίτερα, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού είναι η ίδια στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση, μη δικαιολογώντας ως προς αυτόν τον παράγοντα την προτίμηση σε φροντιστήρια. Παρόλη την οικονομική κρίση, οι Έλληνες γονείς συνεχίζουν να διαθέτουν ένα μεγάλο μέρος του οικογενειακού προϋπολογισμού στην φροντιστηριακή εκπαίδευση, δείχνοντας την έλλειψη εμπιστοσύνης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηπαραδείση, 2017). Από την άλλη, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που φοιτούν

σε φροντιστήρια προέρχονται από ανώτερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και αστικά κέντρα (OECD, 2018), δημιουργώντας έτσι μια πηγή ανισότητας στην παρεχόμενη γνώση.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί επίσης είναι η αποτυχία πολλών αναθεωρήσεων και μεταρρυθμίσεων προς τη σωστή κατεύθυνση, δείχνοντας την αντίσταση του ελληνικού σχολείου στην αλλαγή. Η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ευέλικτη ζώνη), της ενισχυτικής διδασκαλίας, της επιμόρφωσης των καθηγητών στους Η/Υ και σε άλλα προγράμματα δεν έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πιθανές εξηγήσεις για αυτό είναι ίσως η αποσπασματική εισαγωγή αλλαγών χωρίς σαφές πρόγραμμα, η μη έγκαιρη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα τους καθήκοντα, η διατήρηση του ίδιου καθηγητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας ακόμα και στις εναλλακτικές μορφές μάθησης, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που να ενθαρρύνει τη χρήση νέων τεχνολογιών και της νεοαποκτηθείσας γνώσης. Συνολικά μπορούμε να πούμε ότι, λόγω του πραγματικά στενού αναλυτικού προγράμματος, δημιουργείται η αίσθηση, ότι άλλο αυτά είναι κάτι επιπλέον που προστίθεται σε αυτό που πρέπει να γίνει ούτως ή άλλως (την κάλυψη της διδακτέας ύλης, που αποτελεί το απαραίτητο έργο του εκπαιδευτικού).

2.2 Η καριέρα ως εκπαιδευτικός στην Ελλάδα σήμερα

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία: “Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών” (Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1). Έχουν μια ευρεία γκάμα καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που συμπεριλαμβάνουν την διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση ταυτόχρονα με την τήρηση της τάξης, την επικοινωνία με τους φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (γονείς, σχολικούς συμβούλους), τη συνεχή επιμόρφωση τους και την εμπλοκή σε διοικητικές εργασίες.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα σήμερα, εφόσον διαθέτουν τα τυπικά προσόντα διορισμού, μπορούν να διοριστούν είτε μέσω γραπτών εξετάσεων σε εθνικό επίπεδο (μέσω του Ανώτερου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού, ΑΣΕΠ) είτε από λίστες κατάταξης ανάλογα με μόρια (Νόμος 4521/2018, Νόμος 3848/2010). Οι δύο τρόποι διορισμού αντιστοιχούν και σε διαφορετικές σχέσεις εργασίας, με τους επιτυχόντες του ΑΣΕΠ να έχουν μόνιμη σχέσης εργασίας δημοσίου δικαίου (με την πέραση διετίας) και τους

αναπληρωτές ή ωρομίσθιους που προσλαμβάνονται από τις λίστες να έχουν σχέση εργασίας ορισμένου χρόνου ιδιωτικού δικαίου. Οι δυο σχέσεις εργασίας (μόνιμων και αναπληρωτών) συνεπάγονται ίδιες εργασιακές υποχρεώσεις αλλά διαφορετικά μισθολόγια και ασφαλιστικά καθεστώτα και προνόμια (π.χ. εκπαιδευτικές ή αναρρωτικές άδειες). Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ διασφαλίζει την αξιοκρατία στο διορισμό, έχει όμως μεγάλο ανταγωνισμό οδηγώντας σε χαμηλές πιθανότητες επιτυχίας. Ο διαγωνισμός ΑΣΕΠ για τους διορισμούς των εκπαιδευτικών απαιτούσε στην ουσία την αξιολόγηση εκ νέου των αποφοίτων πανεπιστημιακών σχολών μέσω εξετάσεων για να επιτραπεί η εισαγωγή τους στην εργασία. Ταυτόχρονα “ακύρωνε” μερικώς την προϋπηρεσία των ήδη εργαζόμενων, μη μόνιμων εκπαιδευτικών, προσφέροντας τους μόνο το 40% επί του συνόλου των θέσεων και εξισώνοντας τους με τους νεοδιοριστούς (αφού όλοι ανεξαρτήτως έπρεπε να επιτύχουν στις εξετάσεις για να επιτύχουν μόνιμο διορισμό). Για αυτούς τους λόγους, δέχθηκε αρκετή κριτική με την εισαγωγή του. Επέτρεψε όμως την κατάργηση του προηγούμενου, κορεσμένου, τρόπου διορισμού (της επετηρίδας) που απαιτούσε τεράστια χρονική αναμονή για σειρά διορισμού -το 1997 ο μέσος χρόνος αναμονής κυμαίνονταν από 8 ως 14 χρόνια για τις διάφορες ειδικότητες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002)- και την εισαγωγή νέων αποφοίτων στα σχολεία. Ο χρόνος διεξαγωγής των εξετάσεων ΑΣΕΠ από το χρόνο εισαγωγής του (1998) ήταν ανά διετία, ενώ, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης, οι εξετάσεις δεν επαναλήφθηκαν μετά τον τελευταίο ΑΣΕΠ 2008 (που προκηρύχτηκε το 2009), παγώνοντας έτσι τους μόνιμους διορισμούς μέσω αυτής της διαδικασίας.

Οι ωρομίσθιοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καλύπτουν διδακτικά κενά που δεν καλύπτονται από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς για διάφορους λόγους. Οι διορισμοί τους γίνονται από τις αρχές έως και λίγο πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς και η σχέση εργασίας παύει με το πέρας αυτής, δημιουργώντας έλλειψη σταθερότητας και αισθήματα ανασφάλειας σε αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών. Με τη συμπλήρωση συγκεκριμένου χρόνου εργασίας ως αναπληρωτής/τρια, ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να διοριστεί με μόνιμη σχέση εργασίας, χωρίς όμως αυτό να είναι εξασφαλισμένο. Επιπλέον, ο μέσος χρόνος αναμονής μέχρι το μόνιμο διορισμό είναι μεγάλος. Αν λάβουμε υπόψη ότι από το 2008 ως σήμερα, όλοι οι μόνιμοι διορισμοί γίνονται μέσω λίστας αναπληρωτών, τότε μπορούμε να δούμε ότι ο μέσος χρόνος μπορεί να φτάσει και πάνω από 10 χρόνια.

Επιπλέον, ο διορισμός των αναπληρωτών κάθε χρόνο μπορεί να γίνει σε όποια περιοχή της Ελλάδας υπάρχουν κενά, ενώ η άρνηση του εκπαιδευτικού να δεχθεί μια θέση σε μια περιοχή της Ελλάδας μακριά από τον τόπο κατοικίας του έχει αρνητική επίπτωση στη σειρά του στη λίστα αναπληρωτών και ως εκ τούτου, στην πιθανότητα μόνιμου διορισμού του.

Ο θεσμός των αναπληρωτών δεν είναι καινούργιος ούτε αποκλειστικός στην ελληνική πραγματικότητα. Στοιχεία δείχνουν ότι από το 1954 ως το 1965, το ποσοστό των αναπληρωτών έναντι των μόνιμων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαίνονταν σε επίπεδα κάτω του 10% (με τα ποσοστά αυτά να είναι της τάξεως του 2% - 3% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και παρουσίασε αύξηση μετά τη δεκαετία του 80 φτάνοντας το 18% το 1992-1993 (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Πιο πρόσφατα, για το 2015-2016 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2016) υπολόγισε το ποσοστό αυτό στο 14% στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, τα ποσοστά αναπληρωτών διαφέρουν ανά τύπο εκπαίδευσης. Στην ειδική εκπαίδευση, το ποσοστό των αναπληρωτών επί του συνόλου του παρόντος διδακτικού προσωπικού στα Ειδικά Γυμνάσια κυμαίνονταν από 37.5% ως 46.2% το 2015 και 2016 αντίστοιχα, με τα ποσοστά αυτά να είναι της τάξης του 36.8% και 34.6% στα Ειδικά Λύκεια (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, 2018).

Η αύξηση του αριθμού αναπληρωτών μπορεί να εξηγηθεί, μεταξύ άλλων, από την αύξηση των σχολικών μονάδων και την αύξηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών σε θέσεις θεσμών υποστήριξης της εκπαίδευσης και στο ΥΠ.Ε.Π.Θ (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Από την άλλη, ο μεγάλος αριθμός αναπληρωτών ετησίως δείχνει ότι αυτοί πιθανόν δεν καλύπτουν μόνο έκτακτες αλλά και πάγιες λειτουργικές ανάγκες και θα μπορούσε να μειωθεί με αύξηση των μόνιμων διορισμών και καλύτερο προγραμματισμό από το Υπουργείο Παιδείας. Ο μεγάλος αυτός αριθμός αναπληρωτών, σε συνδυασμό με τη μη εξασφαλισμένη μονιμοποίησή τους μετά από κάποια χρόνια προϋπηρεσίας, είναι και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας σε σχέση με τις άλλες χώρες όπου υπάρχει ο θεσμός (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Βλέπουμε, λοιπόν, την ύπαρξη δυο παράλληλων τρόπων διορισμού που οδηγούν σε καθηγητές δυο ταχυτήτων. Για να αντιμετωπιστεί αυτό, τέθηκε σε ισχύ ένας νέος τρόπος διορισμού, ενοποιώντας το σύστημα διορισμών δυο ταχυτήτων σε έναν υπό την

εποπτεία του ΑΣΕΠ και καταργώντας τις εξετάσεις (Κοινή Υπουργική Απόφαση 37693/Ε1), προκαλώντας και πάλι ποικίλες αντιδράσεις. Δεν έχουν γίνει όμως νέοι διορισμοί με τον καινούργιο νόμο μέχρι την ημέρα συγγραφής της παρούσας έρευνας και ως εκ τούτου δε θα εμβαθύνουμε περαιτέρω στο νόμο αυτό, αναφέρεται όμως εδώ και ως δείκτης της συχνότητας των αλλαγών στους διορισμούς των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό των διορισμών των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι η αρχική τοποθέτηση τους σε απόκεντρες ή δυσπρόσιτες περιοχές της Ελλάδας, συνήθως μακριά από τον τόπο κατοικίας τους. Όσο πιο δυσπρόσιτο το μέρος, τόσο περισσότερα τα μόρια που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός. Ο μεγαλύτερος αριθμός μορίων διευκολύνει τη μετάθεση σε περιοχές κοντύτερα στον τόπο κατοικίας ή σε αυτόν κατευθείαν, χωρίς όμως και πάλι αυτό να είναι εξασφαλισμένο. Ανάλογα με την ειδικότητα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να περιμένουν πολλά χρόνια μέχρι την επιθυμητή μετάθεση. Μια άλλη διαδικασία είναι αυτή των αποσπάσεων, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υπηρετήσουν για διάρκεια ενός σχολικού έτους με δυνατότητα ανανέωσης σε άλλα σχολεία εντός της περιοχής που υπηρετούν, σε σχολεία άλλης γεωγραφικής περιοχής ή σε υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης εκτός σχολικής μονάδας. Οι αιτήσεις για αποσπάσεις εξετάζονται από το Υπουργείο Παιδείας και ανακοινώνονται στα σχολεία από τον Ιούνιο ως και μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δημιουργώντας συχνά αναστάτωση στον προγραμματισμό της χρονιάς από τη σχολική μονάδα και απώλεια διδακτικών ωρών, ενώ αποτρέπουν και τον έγκαιρο προγραμματισμό του έτους από πλευράς εκπαιδευτικού, τόσο επαγγελματικά όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται χαμηλά αμειβόμενοι. Ο μικτός μισθός σήμερα ξεκινάει περί τα 1.100 ευρώ μικτά και καταλήγει σε 2.100 μετά από 36 χρόνια υπηρεσίας (Ευρυδίκη, 2019), μη λαμβάνοντας υπόψη ειδικά επιδόματα, ενώ πέραν των επιδομάτων παιδιού, υπάρχουν και επιδόματα υπερωριακής απασχόλησης, κατοχής διδακτορικού διπλώματος και διδασκαλίας σε δυσπρόσιτες περιοχές. Η μισθολογική αύξηση είναι συνάρτηση του χρόνου υπηρεσίας και δεν εξαρτάται από την απόδοση του εκπαιδευτικού. Ο σημερινός μισθός αντιστοιχεί στα 2/3 του μισθού το 2009-10 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) ως αποτέλεσμα των περικοπών λόγω οικονομικής κρίσης, οι οποίες είχαν ξεκινήσει και νωρίτερα του 2009, κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με τους μισθούς των χωρών της ανατολικής Ευρώπης, των Βαλκανίων, των Βαλτικών χωρών

και της Πορτογαλίας και πολύ χαμηλότερα από τους αντίστοιχους μισθούς των χωρών της κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης.

Όσον αφορά στις ώρες εργασίας, αυτές καθορίζονται σε 23 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (αυξημένες κατά 2 ώρες μετά το 2013 ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης), με σταδιακή μείωση αυτών ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας και την κατοχή θέσης ευθύνης (π.χ. διευθυντής/ υποδιευθυντής) (Ευρυδίκη, 2019). Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το μάθημα που αντιστοιχεί στο πτυχίο με το οποίο διορίστηκαν. Όταν η συμπλήρωση ωραρίου με αυτό δεν είναι δυνατή ή για κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών, τότε είναι δυνατή και η διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης (Υπουργική απόφαση Αριθμ. 67818/Δ2-2018), συναφών ειδικοτήτων. Η συμπλήρωση ωραρίου είναι δυνατόν να επιτευχθεί με διδασκαλία σε πάνω από ένα σχολεία της ίδιας περιοχής. Πέραν των διδακτικών ωρών, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να μένουν στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ωραρίου εργασίας αυτού, οπότε καλούνται να απασχοληθούν και σε διοικητικές αρμοδιότητες του σχολείου. Όσον αφορά στην αναλογία μαθητών ανά καθηγητή, σε κάθε εκπαιδευτικό γυμνασίου αντιστοιχούν κατά μέσο όρο 8.2 μαθητές (10.3 στους εκπαιδευτικούς Λυκείου) (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2016).

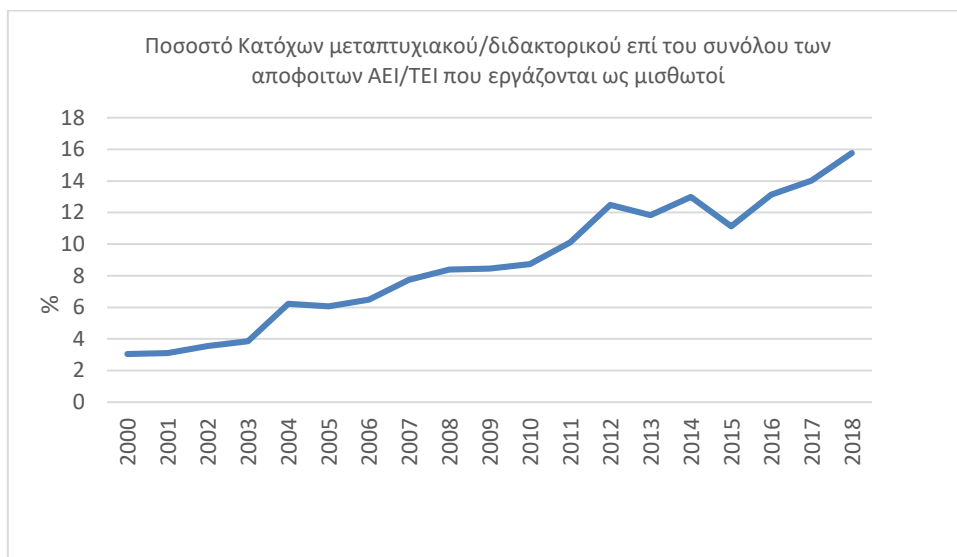
Η υποχρεωτική παραμονή στο σχολείο εκτός των διδακτικών ωρών δεν εφαρμόζεται πάντα. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν δικαίωμα σε δυο μήνες διακοπών το καλοκαίρι και δεκαπέντε ημέρες τις περιόδους των Χριστουγέννων και του Πάσχα, καθώς και στις επίσημες αργίες του κράτους.

Αν και όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η Ελλάδα είναι ίσως η μόνη χώρα της Ευρωζώνης χωρίς αξιολόγηση, εντούτοις η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει νομοθετηθεί (Νόμος 2986/2002, Π.Δ. 240/2013). Υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών είναι οι Διευθυντές της σχολικής μονάδας υπηρεσίας και του εκπαιδευτικού έργου οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Εντούτοις, ο θεσμός δεν εφαρμόστηκε πρακτικά ποτέ ως αποτέλεσμα κριτικής και δυσπιστίας σε αυτό το θέμα από το σύνολο των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών φορέων (Αναστασίου, 2014).

Με το διορισμό τους, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), ένας θεσμός που ξεκίνησε να λειτουργεί το 1992-93 και σχεδιάζεται κεντρικά αλλά υλοποιείται σε περιφερειακό επίπεδο (Νόμος

1566/1985, άρθρα 28-29, Π.Δ. 348/1989, Νόμος 2009/1992, Π.Δ. 250/1992). Η επιμόρφωση αυτή είναι υποχρεωτική για το σύνολο των μόνιμων εκπαιδευτικών, με στόχο την διευκόλυνση τους στο νέο τους επαγγελματικό έργο και γίνεται σε τρεις φάσεις 100 ωρών συνολικά. Είναι η μόνη συστηματική δομή επιμόρφωσης και παρ'όλες τις κριτικές που έχει δεχθεί κατά καιρούς, είναι χρήσιμη και απαραίτητη (Γούπου, 2011). Ταυτόχρονα, προσφέρονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ και άλλους φορείς άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια, μικρότερης διάρκειας σε νεοδιόριστους και μη εργαζόμενους, σε προαιρετική συνήθως βάση, ενώ έχει θεσπιστεί και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Νόμος 2986/2002). Μετά το 1980, αυξήθηκαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς διατέθηκαν και ευρωπαϊκά κονδύλια με αυτό το σκοπό. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. Erasmus), διευρύνοντας τους ορίζοντες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Η επιλογή για επιπλέον επιμόρφωση, όμως, άπτεται στη διάθεση για αυτοβελτίωση του κάθε εκπαιδευτικού και στην υποστήριξη που λαμβάνει γι' αυτό από το Δ/ντη της σχολικής μονάδας. Άγεται, δηλαδή, περισσότερο από τα εσωτερικά κίνητρα του εκπαιδευτικού και την επιθυμία του και ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση. Ταυτόχρονα, όμως, πολλά είδη επιμόρφωσης μοριοδοτούνται για μόνιμο διορισμό ή για απόκτηση θέσης ευθύνης, δίνοντας ένα κίνητρο πιο πρακτικό και λιγότερο επιστημονικό για την παρακολούθηση αυτών. Όσον αφορά στις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, έχει καταργηθεί το επίδομα διδακτορικού και μεταπτυχιακού διπλώματος (Νόμος 3205/2003) της τάξεως των 75 και 45 ευρώ αντίστοιχα, το οποίο όμως αντικαταστάθηκε με ταχύτερη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών κατόχων τέτοιων πτυχίων (Εγκύκλιος Υπουργείου Οικονομικών, 2016). Όπως και με τα άλλα είδη επιμόρφωσης, μοριοδότηση υπάρχει και για ορισμένα μεταπτυχιακά, οδηγώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους μη μόνιμους, σε μεταπτυχιακές σπουδές με σκοπό το διορισμό. Στο Διάγραμμα 1, φαίνεται το ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επί των απόφοιτων ανώτατης εκπαίδευσης στο σύνολο των μισθωτών στην Ελλάδα. Η αυξητική τάση που παρατηρείται αντικατοπτρίζεται και στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τελευταία στοιχεία στην Ελλάδα, το 2016 το ποσοστό των δημοσίων υπαλλήλων με μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, ένα μεγάλο ποσοστό των οποίων αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, ήταν 10% .

Διάγραμμα 1: Ποσοστό κατόχων μεταπτυχιακού/διδακτορικού επί του συνόλου των αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ που εργάζονται ως μισθωτοί



Πηγή: Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις, Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE), 2017 http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_05072017_REP_GR.pdf

2.3 Πιθανές πηγές προβλημάτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Στις παραγράφους 2.1 και 2.2 προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού. Η πραγματικότητα αυτή, όπως είναι φυσικό, μπορεί να αποτελεί πηγή ευχαρίστησης ή δυσaréσκειας για αυτόν, διαμορφώνοντας τις στάσεις του και τα συναισθήματά του απέναντι στην εργασία. Από τη μια μεριά, παράγοντες όπως οι χαμηλοί μισθοί, η εργασιακή ανασφάλεια σε περίπτωση των αναπληρωτών, η περιορισμένη αυτονομία στη διδασκαλία λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι παράγοντες δυσανασχέτησης. Από την άλλη μεριά, οι λίγες ώρες εργασίας και η έλλειψη στην ουσία αξιολόγησης πιθανόν να κρίνονται ως ευνοϊκοί παράγοντες. Επιπλέον, σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές μπορεί να μην αξιολογούνται τόσο αρνητικά λόγω της ύπαρξης τουλάχιστον μόνιμης εργασίας, ενώ πραγματικότητες όπως τα φροντιστήρια μπορεί να κρίνονται θετικά ή αρνητικά από καθηγητές του σχολείου, αφού από τη μια μειώνουν την

ευθύνη τους για εισαγωγή των μαθητών στα Πανεπιστήμια και από την άλλη υποβιβάζουν το έργο τους.

Στα πλαίσια της μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια ονομάζονται πηγές ικανοποίησης (βλέπε αναλυτικά παρακάτω στο κεφάλαιο 4). Παραφράζοντας, τον όρο πηγές ικανοποίησης, θα τον χρησιμοποιήσουμε εδώ ως “πιθανές πηγές προβλημάτων”, εννοώντας όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του σχολείου και της τάξης που μπορεί να “ενοχλούν” σε κάποιο βαθμό τον εκπαιδευτικό. Η ενόχληση αυτή αντιπροσωπεύει ένα εύρος συναισθημάτων και στάσεων και κυμαίνεται από πρόκληση δυσάρεστων ή αρνητικών ερεθισμάτων όπως ένταση, ανησυχία, ρουτίνα (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007) ως εκδήλωση άγχους και εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (σύμφωνα με τη θεωρία ότι το κοινωνικό περιβάλλον βρίσκεται στην καρδιά της ερμηνείας και της βελτίωσης της εξουθένωσης: Maslach & Leiter, 1999). Ταυτόχρονα μπορεί να οδηγεί από παρεμπόδιση του έργου του εκπαιδευτικού σε έλλειψη οργανωσιακής δέσμευσης και ικανοποίησης από την εργασία.

Διάφορες πιθανές πηγές προβλημάτων αναδείχθηκαν, μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στις παραγράφους 2.1.1 και 2.1.2. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συμπεριέλαβε τις παρακάτω θεματικές:

- α) χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού
- β) παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς
- γ) παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς
- δ) αποτύπωση του εργασιακού (σχολικού) περιβάλλοντος
- ε) δείκτες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου
- στ) διεθνείς σχολικές έρευνες (π.χ. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση “Ευρυδίκη”, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en)
- ζ) εκπαιδευτικές πολιτικές

Θα αναφέρουμε εδώ πιο αναλυτικά διάφορες διαστάσεις που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου αποτελεί έναν κοινό δείκτη που απαντάται στη βιβλιογραφία και αποτελεί έναν από τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Οι 17 δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου-

<http://5thschoolt.tripod.com/axiologisi.htm>). Αποτυπώνει τη διαθεσιμότητα και την καταλληλότητα των χώρων του σχολείου (αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες καθηγητών, προαύλιος χώρος) και τη διαθεσιμότητα μέσω διδασκαλίας όπως για παράδειγμα προτζέκτορες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εργαστήρια χημείας κτλ. Η υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί μια διάσταση που επιτρέπει δυνατότητες άμεσης παρέμβασης προς επίλυση προβλημάτων, δεδομένης της κυβερνητικής/ διοικητικής θέλησης και των εκάστοτε οικονομικών συνθηκών. Συνδέεται, λοιπόν, αρκετά και με τους διαθέσιμους πόρους για την εκπαίδευση.

Το μέγεθος της σχολικής τάξης είναι ένας δείκτης εκπαιδευτικής πολιτικής και παρουσιάζεται στις εθνικές στατιστικές των διάφορων χωρών, συμπεριλαμβανόμενης και της Ελλάδας (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2016). Επηρεάζει τη διδακτική πρακτική μέσα στην τάξη, καθώς καθορίζει το χρόνο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαθέσει στον κάθε μαθητή, ενώ ο μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη ενθαρρύνει την εμπλοκή όλων στο μάθημα. Αν και η αύξηση του αριθμού των μαθητών στην τάξη θεωρείται ότι έχει αμελητέα επίπτωση στα μαθησιακά αποτελέσματα από κάποιους ερευνητές (Gladwell, 2013) και αυτό που παίζει ρόλο είναι ο ικανός εκπαιδευτικός ή ότι το μέγεθος της τάξης δεν επηρεάζει τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Perie & Baker, 1997), εντούτοις κατά την Schanzenbach (2014), το μικρό μέγεθος έχει σημαντικά οφέλη τόσο στη μάθηση όσο και στη ζωή των μαθητών γενικότερα, θεωρώντας ότι ίσως αποτελεί το πιο σημαντικό μέτρο από πλευράς κόστους- αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι σχέσεις ή το κλίμα μέσα στο σχολείο αποτελούν ένα βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής. Με βάση τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι σχέσεις συμπεριλαμβάνουν μεταξύ άλλων τη σχολική κουλτούρα, τις σχέσεις συναδέλφων μεταξύ τους, καθηγητών και διευθυντή (ηγεσία) σχολείου, εκπαιδευτικών και γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών και σχολείου και θεσμικών παραγόντων ή κοινωνίας γενικότερα.

Ως ορισμό της σχολικής κουλτούρας, θα χρησιμοποιήσουμε τον ορισμό του Maslowski (2001, σελ 8-9), με βάση τον οποίο η «...σχολική κουλτούρα ορίζεται ως οι βασικές υποθέσεις, αντιλήψεις, αξίες και σύμβολα που μοιράζονται τα μέλη ενός σχολείου και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο λειτουργεί...» (Λούντζης & Αντωνίου, 2013). Η σχολική κουλτούρα συμπεριλαμβάνει τις έννοιες των επαγγελματικών

αξιών ταυτόχρονα με έννοιες λειτουργίας του σχολείου όπως η από κοινού λήψη αποφάσεων. Γίνεται σαφής η επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας στη σχολική κουλτούρα. Σε ένα συγκεντρωτικού τύπου σύστημα, όπως για παράδειγμα το ελληνικό, η από κοινού λήψη αποφάσεων περιορίζεται σημαντικά από τις κυβερνητικές πολιτικές όσον αφορά στις αποφάσεις που μπορούν να παρθούν. Η σχολική κουλτούρα είναι μια διάσταση που επηρεάζεται από το εκάστοτε πολιτισμικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα θεωρίες που δουλεύουν σε μια κουλτούρα ή χώρα να μην επαληθεύονται σε άλλη (Λούντζης & Αντωνίου, 2013).

Μια συναφής, αλλά όχι ταυτόσημη με τη σχολική κουλτούρα έννοια, είναι αυτή του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα έχει να κάνει με την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και καθορίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, την οργάνωση και την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη μάθηση (Ρέμπελου, 2018). Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, κεντρικό ρόλο παίζει τόσο η ηγεσία του σχολείου όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι καίριος για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι αρμοδιότητές του καθορίζονται σαφώς νομοθετικά, περιγράφοντάς τον, μεταξύ άλλων, ως διαμορφωτή στόχων και καθοδηγητή του συλλόγου διδασκόντων στην επιστημονική και παιδαγωγική τους επιμόρφωση, μέσα σε πνεύμα συνεργασίας (ΦΕΚ 1340/2002). Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι, μεταξύ άλλων οργανωτικός, συνεργάσιμος, καινοτόμος, αλλά και επικοινωνιακός, ευσυνείδητος, δίκαιος, αμερόληπτος, δημοκρατικός (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017). Ο διευθυντής μπορεί να επιλέξει το στυλ ηγεσίας που θα εφαρμόσει. Για τους εκπαιδευτικούς, η μετασχηματική ηγεσία θεωρείται η καλύτερη και αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης (Koutouzis & Malliara, 2017), καθώς οι διευθυντές με αυτό το στυλ ηγεσίας είναι υποστηρικτικοί και νοιάζονται για τα εξατομικευμένα θέματα του εκπαιδευτικού, εμπνέουν εμπιστοσύνη και σεβασμό, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την καινοτομία και γενικά πρεσβεύουν ένα συλλογικό τρόπο διοίκησης του σχολείου (Λούντζης & Αντωνίου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκτιμούν συναδελφικές σχέσεις που βασίζονται στην αποδοχή, εκτίμηση, αναγνώριση και είναι υποστηρικτικές (Hargreaves, 2001). Οι συναδελφικές σχέσεις παίζουν, μεταξύ άλλων, ρόλο στην ποιότητα της εργασίας, καθώς

μπορεί να τη βελτιώσουν μέσω της συνεργασίας ή να τη δυσκολέψουν λόγω ανταγωνισμού ή διαφωνιών. Γενικά, η κοινωνική υποστήριξη, η οποία στο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να δοθεί από τους συναδέλφους, βοηθάει στη ψυχική υγεία του εργαζόμενου, καθώς μειώνει το στρες και κάνει πιο ευχάριστη την καθημερινότητά του.

Οι γονείς αποτελούν μια σημαντική συνιστώσα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού από αυτούς βελτιώνει την αυτοεκτίμηση τους και διευκολύνει το έργο τους, ενώ η συνεργασία μεταξύ τους οδηγεί σε πιο αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών, τόσο σε γνωστικά όσο και σε συμπεριφορικά θέματα. Η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς συχνά θεωρείται πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, το πιο ανεβασμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε σχέση με το παρελθόν οδηγεί συχνά σε αμφισβήτηση από αυτούς της αυθεντίας και των παιδαγωγικών μεθόδων του εκπαιδευτικού, ενώ οι περισσότερες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας έχουν αυξήσει και τις απαιτήσεις των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό (El-Hilali & Al-Rashidi, 2015).

Η πιο ιδιαίτερη κοινωνική σχέση στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσεται μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Η σχέση αυτή επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα με διάφορους τρόπους. Ένας συναισθηματικά διαθέσιμος, κοντά στους μαθητές εκπαιδευτικός, μπορεί να τους δημιουργήσει αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ενώ ένας εκπαιδευτικός που καθοδηγεί και ενισχύει την αυτονομία καλλιεργεί αυτόνομους και ανταγωνιστικούς μαθητές, ενθαρρύνοντας την εμπλοκή τους στη μάθηση και μέσω αυτής της εμπλοκής βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, οι συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών μπορεί να αποτελέσουν πηγή στρες. Σε μια πανευρωπαϊκή έρευνα που έγινε στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών ως εκπροσώπους αυτών (Billehøj, 2007), οι απαράδεκτες συμπεριφορές των μαθητών, (όπως εκλάμβανε το απαράδεκτες ο κάθε εκπαιδευτικός) αποτελούσαν, μαζί με τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, την τρίτη κατά αύξουσα σειρά πηγή στρες μετά το φόρτο εργασίας και την πληθώρα ρόλων που καλείται να παίζει ο εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία σε απείθαρχους, με προβληματικές συμπεριφορές και αδιάφορους (χωρίς κίνητρα για μάθηση) μαθητές και η διαχείριση όλων αυτών προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς (Πουρσανίδου, 2016). Οι σχέσεις πάντως μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική τους

ικανοποίηση περισσότερο από άλλους παράγοντες, καθώς θεωρούν τις καλές σχέσεις με αυτούς ως πραγματική επιβράβευση της δουλειάς τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσουν διάφορες συμπεριφορές των μαθητών, επιθυμώντας περισσότερη εκπαίδευση σε αυτό το θέμα. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση αποτελεί σημαντικό όπλο για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και την αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στον τομέα των νέων διδακτικών μεθόδων και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, καθώς η ανώτερη/ανώτατή τους εκπαίδευση τους έχει προετοιμάσει για το γνωστικό ή επιστημονικό τους αντικείμενο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Η σύγκρουση ρόλων για τον εκπαιδευτικό σχετίζεται με τη συνεχή ανάγκη προσαρμογής του σε αντιφατικές καταστάσεις σε επιστημονικό, παιδαγωγικό ή πολιτισμικό επίπεδο (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Επιπλέον, σύγκρουση δημιουργείται και από την επιταγή εφαρμογής της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα σε περιβάλλοντα που συχνά η πολιτική αυτή δεν είναι λειτουργική. Από μια άλλη σκοπιά, ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με διάφορα άτομα (γονείς, μαθητές, συναδέλφους) που μπορεί να έχουν διαφορετικές απαιτήσεις από αυτόν ή που ο αξιακός του κώδικας να διαφοροποιείται από αυτόν των άλλων ατόμων. Οι καταστάσεις αυτές μπορεί να δημιουργήσουν πίεση στον εκπαιδευτικό και να επηρεάσουν τη λειτουργία της τάξης. Η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού μεταφράζεται σε αβεβαιότητα όσον αφορά στο τι περιμένουν οι άλλοι από αυτόν ή στις απαιτήσεις της δουλειάς του και στα μέσα που πρέπει να χρησιμοποιήσει για να τις πετύχει (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2008). Η υπερφόρτωση των ρόλων έχει να κάνει με τα πολλαπλά καθήκοντα του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού, ψυχολόγου, επιστήμονα, διοικητικού υπαλλήλου, που καλείται να τα διεκπεραιώνει ταυτόχρονα.

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι και ο φόρτος εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν και πέραν του σχολικού ωραρίου για την προετοιμασία των μαθημάτων, τη διόρθωση γραπτών και την αξιολόγηση των μαθητών. Ταυτόχρονα, παράλληλα με τα διδακτικά καθήκοντα πρέπει να διεκπεραιώσουν και γραφειοκρατικές εργασίες για τη διευκόλυνση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου ή να επιβλέπουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια των

διαλειμμάτων. Όλα αυτά συχνά τον υπερφορτώνουν. Η πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης στο τέλος του σχολικού έτους και κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας λειτουργεί επίσης πιεστικά και περιοριστικά για τον εκπαιδευτικό, που συχνά δεν έχει χρόνο για να εκτελέσει, πέραν των διδακτικών, και τα παιδαγωγικά του ή άλλα καθήκοντα.

Γενικότερα, το κύρος και το κοινωνικό στάτους ενός επαγγέλματος αποτελεί δείκτη ελκυστικότητάς του. Σύμφωνα με ευρωπαϊκά στοιχεία, το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος μειώνεται και οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η αξία του έργου τους αναγνωρίζεται από την κοινωνία, αν και η κοινωνία φαίνεται να δίνει μεγαλύτερη αξία από ότι πιστεύουν οι ίδιοι (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται και με τους μισθούς τους, με χώρες με χαμηλότερους μισθούς να συνδέονται και με χαμηλότερα ποσοστά αντιλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς αναγνώρισης της αξίας του επαγγέλματος από την κοινωνία.

Παράγοντες όπως ο μισθός, η εργασιακή ανασφάλεια (σχέση εργασίας, σταθερότητα), οι προαγωγές, η επιμόρφωση, ο σχολικός σύμβουλος (ως μέντορας), ο ρόλος της κυβέρνησης και της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, το πρόγραμμα σπουδών και η διδακτέα ύλη, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η συγκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική που περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί ποικιλοτρόπως σε συνδυασμό με διάφορα εκπαιδευτικά, ατομικά και οικονομικά αποτελέσματα, αλλά έχουν περιγραφεί αναλυτικά στις παραγράφους 2.1 και 2.2 και δε θα επεκταθούμε εδώ περαιτέρω.

Στις τρεις ενότητες του 2^{ου} κεφαλαίου, προσπαθήσαμε να περιγράψουμε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σήμερα από διαφορετικές οπτικές. Οι διαστάσεις που αναφέρθηκαν λήφθηκαν υπόψη για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας (κεφ. 5.1), ενώ παρακάτω (3.4, 3.5, 4.2, 4.4) περιγράφεται η σχέση κάποιων από αυτούς τους παράγοντες με τις έννοιες της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης, που αποτελούν και το θέμα της παρούσης διατριβής.

3. Επαγγελματική εξουθένωση

3.1 Ορισμός

3.1.1 Το παράδοξο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιείται για να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο “burnout” που μεταφράζεται μεταφορικά ως “κάψιμο”. Με βάση το λεξικό του Oxford, η λέξη “burnout” μεταφράζεται ως: υπερβολική κόπωση που συνήθως προκαλείται από την υπερβολική εργασία και χρησιμοποιείται μεταφορικά για να περιγράψει μια κατάσταση εξάντλησης ή τελειώματος, ανάλογη με αυτή που συμβαίνει όταν σβήνει η φωτιά, αφήνοντας πίσω της καμένα, εκεί που κάποτε υπήρχε φλόγα.

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης συνοδεύεται από ένα παράδοξο. Από το 1974, όταν ο Freudenberger (Freudenberger, 1974) την εισήγαγε στην ψυχολογική έρευνα, μέχρι σήμερα, η απάντηση στην ερώτηση “ποιος είναι ο ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης” παραμένει ασαφής (Heinemann & Heinemann, 2017). Πάραυτα, η επαγγελματική εξουθένωση ως έννοια είναι πολύ δημοφιλής και κατανοητή από τον ευρύτερο πληθυσμό, πληθώρα επιστημονικών εργασιών εκπονούνται συνεχώς πάνω σε αυτό το θέμα στον κοινωνικό και ψυχολογικό χώρο, ενώ στην ιατρική συζητιέται το κατά πόσο η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί πάθηση ή όχι (Heinemann & Heinemann, 2017· Bianchi, Schonfeld & Laurent, 2015).

Βρισκόμαστε λοιπόν μπροστά σε μια απουσία ενός σαφούς, κοινώς αποδεκτού ορισμού μιας έννοιας τέτοιας ευρύτητας, με αποτέλεσμα αυτή να παραπαίει μεταξύ ενός όρου “pop” ψυχολογίας και της πιθανής ανάγκης ορισμού της ως μια ιατρικής πάθησης με σαφώς ορισμένα διαγνωστικά κριτήρια (Heinemann & Heinemann, 2017· Schaufeli, 2009).

Θα προσπαθήσουμε παρακάτω να ερμηνεύσουμε αυτή την αναντιστοιχία και να παραθέσουμε τους διάφορους ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης, υπό το πρίσμα της διαχρονικής εξέλιξης της μελέτης της ως σήμερα και λαμβάνοντας υπόψη και τα εκάστοτε κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά πλαίσια μέσα στα οποία αυτή αναπτύχθηκε.

3.1.2 Η επαγγελματική εξουθένωση ιστορικά.

Πριν ακόμα μελετηθεί επιστημονικά ή ασχέτως αυτού, η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, ήταν ήδη και είναι κατανοητή βιωματικά στο ευρύ κοινό με την έννοια του “καψίματος” ή του “δεν πάει άλλο” ή της έλλειψης κάθε ενέργειας πια για την εκπόνηση των εργασιακών ή άλλων καθηκόντων. Κάποιοι μελετητές αναζητούν τη πρώτη χρήση της έννοιας ακόμα και ως την Παλιά Διαθήκη (Συργκάνη, 2016), ενώ ο όρος burnout χρησιμοποιήθηκε στη λογοτεχνία (William Shakespeare: *The passionate pilgrim*, στα τέλη του 16^{ου} αιώνα για να περιγράψει συμπτώματα εξάντλησης από έρωτα; Graham Greene: *A burnt-out case* για να περιγράψει την ιστορία ενός απογοητευμένου αρχιτέκτονα), στην αργκό στο χώρο των χρηστών ναρκωτικών ουσιών και σε μεμονωμένες ψυχιατρικές περιπτώσεις (Schaufeli & Enzmann, 1998). Διαχρονικά και παράλληλα ή και ανεξάρτητα από την επιστημονική έρευνα, παρατηρήθηκε μια ευρεία χρήση της έννοιας της εξουθένωσης, με αναφορές συχνά σε αυτή σε μη επιστημονικά περιοδικά, ερωτηματολόγια και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Μια απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο σήμερα πάνω σε αυτό το θέμα φανερώνει ότι η έννοια γενικά της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολύ δημοφιλής στον ευρύτερο πληθυσμό, με χιλιάδες αναφορές σε αυτή, με τα ανεβασμένα επίπεδα της να θεωρούνται παράγοντας ανησυχίας. Αυτό αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον του κόσμου για αυτό το φαινόμενο, αν και η χρήση του όρου τόσο εκτεταμένα εκτός επιστημονικού πεδίου απέδωσε σε αυτή μια χροιά “λαϊκής (pop)” ψυχολογίας. Μιας έννοιας δηλαδή, που αν και χρησιμοποιείται από το ευρύ κοινό, δεν έχει αντίστοιχο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκτεταμένη αναφορά του όρου στο ευρύ κοινό αναδεικνύει την ύπαρξη και διάσταση ενός κοινωνικού φαινομένου, που από τη μια υποβίβασε το φαινόμενο ως λαϊκή ψυχολογία και από την άλλη έδωσε ώθηση στην επιστημονική έρευνα.

Ως όρος της ψυχολογίας, η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται ευρέως στη βιβλιογραφία από τότε που αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Freudenberger το 1974 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Freudenberger, 1974). Ο Freudenberger περιέγραψε με αυτόν τον όρο τα σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα που παρουσιάζονταν εργαζόμενοι στο χώρο της ψυχικής υγείας οι οποίοι εμφανίζονταν εξαντλημένοι από τη δουλειά τους και οφείλονταν είτε σε ατομικούς είτε σε εργασιακούς

παράγοντες (π.χ. εξαντλητικά ωράρια). Η έρευνα του έγινε στο χώρο της παροχής υπηρεσιών σε εξαρτημένα άτομα (Free Clinic στη New York's East Village), όπου εργαζόταν και ο ίδιος ως ψυχίατρος, ενώ και ο ίδιος έφτασε δυο φορές σε επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli, 2017). Την ίδια περίπου περίοδο στην Καλιφόρνια, μια άλλη ερευνήτρια, η κοινωνική ψυχολόγος Maslach μελετούσε, μέσω συνεντεύξεων, ένα άλλο δείγμα εργαζομένων παροχής υπηρεσιών ως προς τις αντιδράσεις τους στη συναισθηματική φόρτιση και τις τεχνικές αντιμετώπισης αυτών. Συγκεκριμένα, η Maslach παρατήρησε πως οι εργαζόμενοι στα στρεσογόνα επαγγέλματα των παροχών υπηρεσιών υγείας (όπως γιατροί, νοσοκόμοι, ψυχίατροι) εμφανίζουν συμπτώματα εξάντλησης, και στη συνέχεια, ως τακτική άμυνας, αποστασιοποιούνται από τους ασθενείς τους, ενώ ταυτόχρονα αμφιβάλλουν και για τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Maslach, 1982).

Τους πρώτους ερευνητές ακολούθησαν και πολλοί άλλοι, διευρύνοντας την επαγγελματική εξουθένωση και σε άλλα επαγγέλματα πλην των ανθρωπιστικών ή της παροχής υπηρεσιών, και δίνοντας διαφορετικές διαστάσεις στον ορισμό και στα αίτια και αποτελέσματα της. Πριν προχωρήσουμε αναλυτικά σε αυτά παρακάτω σε αυτό το κεφάλαιο, θα πρέπει να εστιάσουμε σε κάποια βασικά σημεία μέχρι εδώ. Πρώτον, η μελέτη της καινούριας επιστημονικά έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης ακολούθησε μια εμπειρική προσέγγιση που προσπαθούσε να διαμορφώσει το θεωρητικό υπόβαθρο, σε αντίθεση με την καθιερωμένη επιστημονική πρακτική όπου η θεωρητική υπόθεση προσπαθεί να επιβεβαιωθεί από την εμπειρία/έρευνα. Οι ερευνητές που ξεκίνησαν την έρευνα πάνω στην επαγγελματική εξουθένωση παρατήρησαν ένα φαινόμενο και προσπάθησαν να το περιγράψουν. Την αρχική σύλληψη της έννοιας από τον Freudenberger συνόδεψαν πληθώρα ποιοτικών ερευνών, συνεντεύξεων, παρατηρήσεων πεδίου και μελετών περιπτώσεων με σκοπό την περιγραφή των συμπτωμάτων της, των πιθανών αιτιών της και τελικά το σαφή ορισμό της. Κατά δεύτερο, η επιστημονική σύλληψη της εξουθένωσης ακολουθήθηκε περισσότερο από μια έξαρση της χρήσης της έννοιας περισσότερο κοινωνικά και λιγότερο ακαδημαϊκά, κάτι που έγινε αργότερα χρονικά. Τα δυο αυτά σημεία, στο ξεκίνημα της μελέτης της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή η δημοτικότητά της εκτός επιστημονικής κοινότητας και η προσπάθεια “κατασκευή” της έννοιας από διάφορες παρατηρήσεις χωρίς σαφή

προσανατολισμό αποτελούν ακόμα και σήμερα σημεία κριτικής της έννοιας με επιπτώσεις στον τρόπο της έρευνας και της μέτρησης του φαινομένου και των αποτελεσμάτων αυτού. Επιπλέον, στα αρχικά στάδια, η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει τις ρίζες της στο χώρο της παροχής υπηρεσιών (και ιδιαίτερα στο χώρο της υγείας), θεωρώντας ότι η εργασία σε τέτοιους χώρους είναι πολύ απαιτητική, προκαλώντας έτσι συναισθηματική εξουθένωση, και κυνισμό στις σχέσεις με τους ανθρώπους ως τρόπο για να αντεπεξέλθει κανείς σε αυτή. Ο αρχικός πυρήνας της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν η μελέτη αυτής ως αποτέλεσμα των σχέσεων μεταξύ αυτών που προσφέρουν υπηρεσίες και αυτών που τις δέχονται και οι καταστάσεις που αυτές οι σχέσεις δημιουργούν στον εργασιακό περιβάλλον του ατόμου (δεν ήταν δηλαδή αντίδραση σε στρες). Μελετήθηκε δηλαδή ως ένα κοινωνικό φαινόμενο. Αργότερα, η έρευνα κατευθύνθηκε είτε προς τη μελέτη των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης στο άτομο είτε προς τη μελέτη των σχέσεων και των καταστάσεων που αυτές δημιουργούν στο εργασιακό περιβάλλον (Shirom, 2003), δίνοντας άλλοτε κλινική (σπανιότερα) και άλλοτε κοινωνική διάσταση στο θέμα. Αναφέρουμε εδώ (και θα το αναλύσουμε περισσότερο παρακάτω) ότι από ιατρικής πλευράς, μέχρι και σήμερα η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί ψυχική ασθένεια και απουσιάζει από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM) ενώ αναφέρεται μόνο ως επιπλέον διάγνωση στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD -10) με τον κωδικό Z93.0 ως “Σωματική και ψυχική εξάντληση”, κάτω από την κατηγορία “Z93 Πρόβλημα, που σχετίζεται με δυσκολία ελέγχου καταστάσεων της ζωής”.

Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο, είναι ότι ανεξάρτητα με το πώς μελετήθηκε, από τις αρχές του 1980 και μετά υπάρχει μια αύξηση τόσο του ενδιαφέροντος όσο και του επιπολασμού της επαγγελματικής εξουθένωσης, που αποτυπώνεται στις περισσότερες δημοσιεύσεις, ακαδημαϊκές και μη, πάνω στο θέμα (Heinemann & Heinemann, 2017· Schaufeli, & Enzmann, 1998). Μέχρι το 2011, είχαν αναφερθεί πάνω από 7200 επιστημονικά άρθρα πάνω στο θέμα (Bährer-Kohler, 2013). Οι διάφορες έρευνες φανερώνουν επίπεδα επιπολασμού που κυμαίνονται σήμερα από πάνω από 10% ως μέχρι 70% σε έρευνες σε διάφορες εργασιακές ομάδες (Heinemann & Heinemann, 2017). Αυτό δηλώνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση όντως αποτελεί πρόβλημα στη σημερινή κοινωνία.

3.1.3 Η επαγγελματική εξουθένωση υπό κοινωνικό οικονομικό πρίσμα.

Γενικότερα, οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές δημιουργούν και ψυχολογικές πιέσεις. Ποιες ήταν όμως οι κοινωνικές, οικονομικές ή πολιτιστικές εκείνες συνθήκες που οδήγησαν στο ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξουθένωση, στην ύπαρξη, στη διάδοση και στη μελέτη αυτού του φαινομένου; Και πως η μεταβολή αυτών επηρεάζει και τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και τα επίπεδα του φαινομένου στο γενικό πληθυσμό;

Οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σηματοδοτήθηκαν τα τελευταία χρόνια του 20ου αιώνα από τη ραγδαία μετάβαση από μια βιομηχανική κοινωνία σε μια οικονομία παροχής υπηρεσιών, λόγω του κορεσμού προϊόντων, της ανάπτυξης της τεχνολογίας πληροφοριών και της αστικοποίησης (Gray & Vander, 2012). Στα μέσα και τέλη της δεκαετίας του 1970, ο Freudenberger και η Maslach θεώρησαν την επαγγελματική εξουθένωση ως χαρακτηριστικό των εργαζομένων στο χώρο της παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους, κυρίως υγείας, και τη μελέτησαν σε αυτούς. Σε αυτό το πλαίσιο, τρεις ήταν οι βασικοί παράγοντες που οδηγούσαν τους εργαζόμενους σε υπηρεσίες σε εξουθένωση (Schaufeli, 2009). Αρχικά, ο ματαιωμένος ιδεαλισμός. Οι εργαζόμενοι που επέλεξαν να ασχοληθούν με ανθρωπιστικές δουλειές έναντι άλλων αναπτυσσόμενων τομέων της οικονομίας εκείνης της εποχής, όταν έβλεπαν ότι δε μπορούσαν να επιτύχουν τους στόχους τους, παρ' όλες τις προσπάθειες τους ή κατόπιν και επιπλέον προσπάθειας, οδηγούνταν σε εξουθένωση. Κατά δεύτερον, η αύξηση της γραφειοκρατίας και επαγγελματισμού σε εργασίες που θεωρούνταν λειτούργημα οδήγησαν σε απώλεια της αίσθησης της κοινότητας και της ταύτισης αρχών με αυτό το πιο αυστηρό και απρόσωπο περιβάλλον, αφήνοντας περιθώριο για εμφάνιση εξουθένωσης. Τρίτον, το τέλος της αυθεντίας και η μείωση του κύρους σε παραδοσιακά επαγγέλματα όπως ο δάσκαλος ή ο αστυνομικός οδηγούσαν τους εργαζόμενους σε αυτούς τους χώρους σε εξουθένωση, καθώς οι προσπάθειες τους δεν ανταμείβονταν ή αναγνωρίζονταν ανάλογα. Επιπλέον παράγοντες, που ακολούθησαν τη χρεοκοπία παραδοσιακών δομών, όπως ο ατομικισμός, η στροφή από το κοινό συμφέρον σε μια πιο ιδιωτική ζωή και ένα πιο ιδιωτικό σύστημα αξιών και η έναρξη μιας ναρκισσιστικής εποχής όπου ο άνθρωπος αποφεύγοντας συναισθηματικούς δεσμούς και ευθύνες, αναζητά άμεση ικανοποίηση των αναγκών του χωρίς όμως να

ικανοποιείται πραγματικά, δημιουργούν άγχος και δυσανάλογες προσδοκίες και καλλιεργούν το έδαφος για να υπάρξει επαγγελματική εξουθένωση (Λας & Καστοριάδης, 2009· Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009· Lasch, 1979). Πέραν αυτών, περισσότεροι άνθρωποι άρχισαν να εργάζονται σε υπηρεσίες μεγάλωνοντας έτσι τη δεξαμενή των ατόμων που ήταν εκτεθειμένοι σε επαγγελματική εξουθένωση.

Αν και αρχικά λοιπόν, θα μπορούσαμε να ψάξουμε τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης στον ματαιωμένο ιδεαλισμό (ή τουλάχιστον την απαρχή της μελέτης της), αυτό έχει μεταβληθεί κάπως στη σημερινή κοινωνία. Σήμερα, ο κόσμος πια είναι εκτεθειμένος στην αγορά εργασίας και τους κανόνες της, έχοντας περιορίσει τις ιδεαλιστικές του αυταπάτες. Οι δυο βασικοί λόγοι που μπορούν να συνδεθούν σήμερα με την επαγγελματική εξουθένωση είναι οι εξής: η έλλειψη πόρων με ταυτόχρονη αύξηση των απαιτήσεων της εργασίας και η σύγκρουση αξιών (Schaufeli κ.ά., 2009). Η πρώτη αντικατοπτρίζει το σύγχρονο οικονομικό μοντέλο όπου με σκοπό το κέρδος απαιτείται από τους εργαζόμενους να δουλεύουν περισσότερο με λιγότερες ή ίδιες απολαβές, χωρίς αρκετό χρόνο για ξεκούραση. Η δεύτερη μπορεί να διακριθεί σε σύγκρουση αξιών μεταξύ των προσωπικών αξιών του εργαζομένου και του εργοδότη ή σε σύγκρουση μεταξύ των αξιών που θεωρητικά πρεσβεύει ο εργοδότης και αυτές που πραγματικά ακολουθεί (εξαπάτηση). Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση σήμερα μπορεί να είναι αποτέλεσμα ενός αυξανόμενου ανταγωνισμού στο εργασιακό περιβάλλον ή της επιθυμίας για περισσότερο οικονομικό κέρδος (Kaschka, Korczak & Broich, 2011).

Πρέπει να προσθέσουμε εδώ και έναν άλλο σημαντικό, γενικά, παράγοντα στη διάδοση ή αύξηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη σύγχρονη τάση να ονοματοδοτούμε και να μιλάμε για καταστάσεις, που αν και υπήρχαν παλιότερα, δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη ονομασία.

Όλα τα παραπάνω περιγράφουν τους πιθανούς λόγους της διάδοσης της επαγγελματικής εξουθένωσης από μια κοινωνική και οικονομική πλευρά. Υπό αυτή την σκοπιά, μια επιπλέον σημαντική παρατήρηση προέρχεται από την παρατήρηση της γεωγραφικής διάδοσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της μελέτης της (Schaufeli κ.ά., 2009). Η επαγγελματική εξουθένωση διαφοροποιείται γεωγραφικά τόσο ως προς τα επίπεδα της όσο και ως προς τη χρονική στιγμή που αυτή άρχισε να μελετάται. Αυτή επεκτάθηκε, πέραν των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής αρχικά στην Αγγλία, στην

Ολλανδία και στο Βέλγιο, στη Γερμανία, στις Σκανδιναβικές χώρες και στο Ισραήλ και στη συνέχεια στην Ανατολική Ευρώπη, Μέση Ανατολή, Λατινική Αμερική, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και μετέπειτα στην Κίνα και την Ινδία. Η μελέτη της λοιπόν είναι παράλληλη χρονικά της οικονομικής εξέλιξης των χωρών. Επιπλέον, οι χώρες στο Βορρά της Ευρώπης εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τις Ευρωπαϊκές χώρες του Νότου, την Τουρκία ή το Ισραήλ (Platsidou & Daniilidou, 2006).

3.1.4 Ορισμοί της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Έχοντας ορίσει το πλαίσιο, μπορούμε τώρα να κατανοήσουμε καλύτερα τους ορισμούς που έχουν δοθεί για την επαγγελματική εξουθένωση διαχρονικά.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο Freudenberger (Freudenberger, 1974) ήταν αυτός που εισήγαγε τον όρο επαγγελματική εξουθένωση στην ψυχολογία. Ο Freudenberger περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως “μια κατάσταση εξάντλησης λόγω ακραίων (excessive) απαιτήσεων σε ενέργεια, δύναμη και πόρους” (Freudenberger, 1974). Οι εργαζόμενοι κατ’ αυτόν εμφάνιζαν σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα, συμπεριλαμβανομένων των: εξάντλησης, πονοκεφάλων και γαστροεντερικών διαταραχών, αυπνιών, δυσκολίας στην αναπνοή, ανησυχίας, θυμού, κυνισμού και κατάθλιψης (Heinemann & Heinemann, 2017). Ως πιθανά αίτια για την ανάπτυξη εξουθένωσης, ο Freudenberger αναφέρθηκε τόσο σε ατομικούς όσο και σε εργασιακούς παράγοντες (π.χ. εξαντλητικά ωράρια). Επίσης, ο Freudenberger θεώρησε την επαγγελματική εξουθένωση ως κάτι που συμβαίνει σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών (στο χώρο της υγείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης), καθώς εκεί απαιτείται έντονη συναισθηματική εμπλοκή και προσωπικά κίνητρα και όπου οι συνθήκες εργασίας είναι συνήθως απαιτητικές και οι απολαβές χαμηλές. Η εξέλιξη της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνει 12 στάδια: (Freudenberger & North, 1985, Συργκάνη, 2016, Nuallaong, 2013). Το πρώτο στάδιο εμπεριέχει την έννοια του ιδεαλισμού και την ανάγκη να αποδείξουν στους άλλους την αξία τους (καταναγκαστική ανάγκη ανάδειξης εαυτού). Έτσι εργάζονται πιο σκληρά για να το πετύχουν (στάδιο 2) αγνοώντας τις προσωπικές τους ανάγκες (στάδιο 3). Προκαλείται έτσι μια διαταραχή της καθημερινότητας του ατόμου, με παράλληλη εμφάνιση των πρώτων σωματικών συμπτωμάτων του στρες (μετατόπιση των συγκρούσεων, στάδιο 4). Ως εκ τούτου, το

άτομο επαναπροσδιορίζει τις αξίες του για να ταιριάζουν στην νέα πραγματικότητα (στάδιο 5) , ενώ αρνείται να παραδεχθεί τα προβλήματα που προκύπτουν (στάδιο 6). Το άτομο τότε αποσύρεται (στάδιο 7), απομονώνοντας τον εαυτό του και περιορίζοντας τον στο χώρο εργασίας. Στο επόμενο στάδιο (8^ο), τα άτομα εμφανίζουν αλλαγές στη συμπεριφορά τους, χάνοντας τον αρχικό δυναμισμό τους και γίνονται απρόσωπα ως προς τα άτομα που συναναστρέφονται αλλά και ως προς τον εαυτό τους (στάδιο 9). Αυτό δημιουργεί ένα εσωτερικό κενό (στάδιο 10), συνοδευόμενο συχνά από κατάχρηση ουσιών και αλκοόλ και τελικά κατάθλιψη (στάδιο 11). Το 12^ο στάδιο, που έπεται της κατάθλιψης, είναι πλέον η επαγγελματική εξουθένωση ως ολική ψυχική και σωματική κατάρρευση. Σύμφωνα λοιπόν με τον Freudenberger και το μοντέλο του, η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει ως αποτυχία διατήρησης της αρχικής ιδεαλιστικής αυτό-εικόνας. Προσεγγίζοντάς την έτσι, προσδίδει μια ατομική ερμηνεία στην επαγγελματική εξουθένωση, δίνοντας δηλαδή έμφαση “στο ρόλο των παραγόντων και τις διαδικασίες που συντελούνται εσωτερικά του ατόμου όταν καταλαμβάνεται από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης” (Ασημακοπούλου, 2004). Μια επιπλέον συνεισφορά του Freudenberger πέρα από την αναλυτική περιγραφή της εκδήλωσης, των σταδίων και των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ότι, συνδέοντάς την με συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα, προχώρησε τόσο όσο να προτείνει και παρεμβάσεις σε οργανωσιακό επίπεδο για την πρόληψη αυτής, όπως η μείωση των ωρών εργασίας, οι συχνές αλλαγές βάρδιας και η συχνή επίβλεψη και εκπαίδευση του προσωπικού (Heinemann & Heinemann, 2017).

Η ερευνήτρια Maslach αναφέρθηκε στην επαγγελματική εξουθένωση, ορίζοντας την ως ένα σύνδρομο, αποτέλεσμα χρόνιου στρες, όπου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον του και τα θετικά συναισθήματα του για τους λήπτες των υπηρεσιών του (μαθητές στην περίπτωση του εκπαιδευτικού), παύει να είναι ικανοποιημένος από την εργασία του και αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Maslach, 1982). Πρόκειται για αυτήν ως μια αρνητική ατομική εμπειρία που αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον (διαπροσωπική ερμηνεία της εξουθένωσης, Ασημακοπούλου 2004) και συνδέεται με την εργασία που έχει να κάνει με προσφορά σε ανθρώπους. Κατά τη Maslach, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελείται από τρεις διαστάσεις: α) συναισθηματική εξάντληση, που

χαρακτηρίζεται από ψυχική κόπωση και έλλειψη ενέργειας για επένδυση στην εργασία, β) αποπροσωποποίηση, που εκδηλώνεται με απομάκρυνση του εργαζόμενου (καθηγητή στην περίπτωση μας) από τον πελάτη (μαθητή) και τη δημιουργία τυπικών σχέσεων με αυτούς και γ) έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων, που αναφέρεται στο μειωμένο επιθυμητό και επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης του εργαζόμενου από τη δουλειά του και στην τάση που έχει το άτομο να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του.

Η συναισθηματική εξάντληση είναι η πιο αποδεκτή συνολικά και πιο μελετημένη διάσταση του συνδρόμου και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκδήλωση αυτού. Σε διάφορες έρευνες έχει αναδειχτεί ως η κύρια διάσταση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης ή ίσως και η μόνη (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996· Wallace & Brinkerhoff, 1991).

Η υιοθέτηση συμπεριφορών αποστασιοποίησης ή απομάκρυνσης από τα άτομα που δέχονται υπηρεσίες από τον εργαζόμενο εκφράζει τον τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτού της συναισθηματικής του εξάντλησης. Ο εργαζόμενος υιοθετεί μια απαθή στάση στην εργασία του, χωρίς να εμπλέκεται στην ουσία με τα άτομα με τα οποία πρέπει να εργαστεί ως στρατηγική για να μπορέσει να ανταπεξέλθει. Αυτή είναι η διάσταση της αποπροσωποποίησης. Η διάσταση αυτή αποτελεί τη “διαπροσωπική” διάσταση του συνδρόμου (Maslach, Scaufeli & Leiter, 2001). Η διάσταση αυτή μετέπειτα μετονομάστηκε σε “κυνισμός”, επιτρέποντας την έτσι να μελετηθεί και σε άλλα επαγγέλματα που δεν είχαν να κάνουν άμεσα με παροχές υπηρεσιών, προκαλώντας όμως διάφορα άλλα θεωρητικά προβλήματα καθώς ο όρος κυνισμός θεωρήθηκε αρκετά γενικός αφού εμπεριέχει πολλές, διακριτές έννοιες όπως απόρριψη ή εχθρικότητα (Shirom, Melamed, Toker, Berliner & Shapira, 2005).

Τέλος, η τρίτη διάσταση έχει να κάνει με τα συναισθήματα μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων και εκδηλώνεται με μειωμένη απόδοση και προσπάθεια στην εργασία. Αν και η συνύπαρξη σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αυτών των τριών διαστάσεων είναι απαραίτητη για τη μελέτη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, εντούτοις η σχέση της τρίτης διάστασης με τις άλλες δυο είναι λιγότερο ξεκάθαρη. Η σχέση αυτή εμφανίζεται είτε γραμμική ως αποτέλεσμα της προϋπαρξής εξάντλησης ή/και αποπροσωποποίησης είτε ως ταυτόχρονη. Στην πρώτη περίπτωση, ένας εξαντλημένος και αποστασιοποιημένος εργαζόμενος δύσκολα θα νιώσει επιτυχημένος επαγγελματικά. Στη

δεύτερη, τα μειωμένα αισθήματα προσωπικής εξέλιξης εκδηλώνονται ταυτόχρονα με την εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, οφειλόμενα όμως σε άλλους παράγοντες και συγκεκριμένα στην ανεπάρκεια προσόντων και άλλων πόρων για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της εργασίας (Maslach κ.ά., 2001).

Η πιο σημαντική ίσως συνεισφορά της Maslach στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η κατασκευή ενός εργαλείου μέτρησης αυτής, του ερωτηματολογίου Maslach Burnout Inventory (MBI) που θα περιγραφεί αναλυτικά στο κεφάλαιο 3.3. Η δυνατότητα μέτρησης του φαινομένου χώρισε στην ουσία τη μελέτη αυτού σε δυο στάδια, το πιλοτικό και το εμπειρικό. Το πρώτο περιγράφει τον τρόπο μελέτης του στη δεκαετία του 1970, όπου η έρευνα εστίασε στην “κατασκευή” ή “ονοματοδοσία” του συνδρόμου, χρησιμοποιώντας τεχνικές ποιοτικής έρευνας (π.χ. συνεντεύξεις). Το δεύτερο στάδιο, καθιστώντας δυνατή τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, διεύρυνε τη μελέτη της σταδιακά σε όλους τους επαγγελματικούς τομείς, σε συνάρτηση με πληθώρα παραγόντων κινδύνου ή συναφών εννοιών ψυχολογικά (π.χ. στρες) και σε επιστημονικούς χώρους πέραν της ψυχολογίας (π.χ. ιατρική, οικονομία) (Heinemann & Heinemann, 2017). Από τότε που κατασκευάστηκε το MBI, παρατηρήθηκε μια αύξηση στις δημοσιεύσεις για την επαγγελματική εξουθένωση της τάξεως του 64% μεταξύ 1980 και 1990 και 150% μεταξύ 1990 και 2000 (Schaufeli, 2017).

Η πιο αρνητική ίσως συνέπεια της δημιουργίας του MBI ήταν ότι το εργαλείο μέτρησης ταυτίστηκε με τη μετρήσιμη έννοια, διαδόθηκε ευρέως και εκτόξευσε την έρευνα πάνω στο θέμα, έχοντας όμως θεωρητικά κενά στον ορισμό του, που παραμένουν άλυτα ακόμα και σήμερα.

Κατά τους Pines και Aronson (1988), η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μια κατάσταση φυσικής, νοητικής και συναισθηματικής εξάντλησης ως αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας έκθεσης του ατόμου σε απαιτητικές συναισθηματικά καταστάσεις. Για αυτούς, η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα συναισθηματικής πίεσης και όχι οποιασδήποτε πίεσης (σωματικής, νοητικής ή συναισθηματικής) η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει ίσως σε ανία αλλά όχι σε εξουθένωση (Pines, 1993). Εδώ έχει σημασία να τονίσουμε ότι κατά την Pines (1993), η επαγγελματική εξουθένωση ξεκινάει από την αδυναμία του ατόμου να δώσει νόημα στη ζωή του γενικότερα και στη δουλειά του ειδικότερα. Υπό αυτή την έννοια, η επαγγελματική εξουθένωση δεν περιορίζεται μόνο σε

συγκεκριμένες εργασιακές ομάδες, ούτε καν μόνο στο επάγγελμα, αλλά μπορεί να γενικευθεί και στην προσωπική ζωή (Shaufelli & Enzman, 1998, σελ.50). Η εξάντληση μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις διαστάσεις. Η σωματική εξάντληση έχει να κάνει με χαμηλή ενεργητικότητα, χρόνια κόπωση και εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, η συναισθηματική με αισθήματα απαισιοδοξίας και η νοητική με την ανάπτυξη αρνητικών συμπεριφορών απέναντι σε όλα (εαυτό, εργασία, ζωή) (Χατζηπέμου, 2016). Και αυτή η προσέγγιση της εξουθένωσης προσδίδει μια ατομική ερμηνεία.

Και στις τρεις παραπάνω προσεγγίσεις (αλλά και στην πλειοψηφία των ορισμών της επαγγελματικής εξουθένωσης) διακρίνεται το εξής μοτίβο: εργαζόμενοι που ξεκινούν από μια κατάσταση υψηλής εμπλοκής και ισχυρών κινήτρων οδηγούνται σε εξουθένωση ή εξάντληση ως αποτέλεσμα μιας σταδιακής απογοήτευσης ή απομυθοποίησης των προσδοκιών τους. Η εξάντληση προκαλείται όταν αποτυγχάνεται η επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος από τους αφοσιωμένους σε έναν ιδεαλιστικό στόχο εργαζόμενους (κατά τον Freudenberger), τους εμπλεκόμενους διαπροσωπικά εργαζόμενους (κατά τη Maslach) και στους έντονα εμπλεκόμενους συναισθηματικά εργαζόμενους (κατά την Pines) (Pines, 2002).

Με βάση τους Edelwich και Bronsky (1980), η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει ως μια “σταδιακή απώλεια ιδεαλισμού, ενέργειας και σκοπού που βιώνουν οι εργαζόμενοι σε επαγγέλματα παροχής βοήθειας ως αποτέλεσμα των εργασιακών τους συνθηκών”. Επιπλέον, ορίζουν τέσσερα στάδια που προηγούνται της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αρχικά, ο εργαζόμενος είναι ενθουσιασμένος με τη δουλειά του στο ξεκίνημα της καριέρας του (στάδιο ενθουσιασμού). Όταν αυτή δεν ανταποκρίνεται στις αρχικές του προσδοκίες, περνάει στο στάδιο της αμφιβολίας, όπου αρχίζει να προσπαθεί περισσότερο για να πετύχει αυτό που πίστευε αρχικά. Όταν αυτό συνεχίζει να μην είναι εφικτό, παρόλη την ενέργεια που έχει επενδύσει σε αυτό, τότε ο εργαζόμενος περνάει στο στάδιο της απογοήτευσης. Σε αυτό το στάδιο, και αν η εγκατάλειψη της εργασίας που δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του ατόμου καθίσταται ανέφικτη για βιοποριστικούς λόγους, τότε ο εργαζόμενος περνάει στο στάδιο της απάθειας, δουλεύοντας χωρίς να νοιάζεται στην ουσία για τους δέκτες των υπηρεσιών τους (Χατζηπέμου, 2016). Ο ορισμός αυτός επιτρέπει και την επιβολή κατάλληλων προληπτικών μέσων κυρίως σε οργανωσιακό επίπεδο κάθε στάδιο της πορείας της εξάντλησης, με σκοπό τη μείωση του κόστους του

εργοδότη από την αποφυγή των περιπτώσεων εξουθένωσης (Edelwich & Brodsky, 1980). Η ερμηνεία των Edelwich και Bronsky θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως οργανωτική, καθώς θεωρεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει αρνητικές επιπτώσεις όχι μόνο στο άτομο αλλά και στο εργασιακό περιβάλλον.

Ο Cherniss (1980), όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως “αρνητικές αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του χρόνου σε εργαζόμενους στο χώρο παροχής υπηρεσιών που εργάζονται σε απαιτητικές δουλειές”. Η επαγγελματική εξουθένωση, λοιπόν, είναι μια διαδικασία που αποτελείται από τρία στάδια. Σύμφωνα με αυτά, η αρχική απόκλιση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και αυτών που μπορεί να προσφέρει ο εργαζόμενος, δημιουργεί αισθήματα άγχους (φάση εργασιακού στρες). Η συνεχής έκθεση σε αυτό το στρες δημιουργεί στον εργαζόμενο αισθήματα εξάντλησης, κόπωσης, αδυναμίας ανταπόκρισης (φάση εξάντλησης). Για να ανταπεξέλθει σε αυτά τα συναισθήματα, περνάει τελικά σε φάση άμυνας (φάση αμυντικής κατάληξης) στην οποία ο εργαζόμενος απ-επενδύει συναισθηματικά. Η προσέγγιση του Cherniss εστιάζει στη συμβολή του εργασιακού περιβάλλοντος στην εκδήλωση εξουθένωσης και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και αυτή ως οργανωτική ερμηνεία, καθώς η επαγγελματική εξουθένωση επέρχεται σαν «συνειδητοποίηση της πραγματικότητας» (Cherniss, 1989· Ασημακοπούλου, 2004).

Κατά τον Shirom (1989), η επαγγελματική εξουθένωση συμβαίνει σε σωματικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο, ως αποτέλεσμα συνεχούς εξάντλησης των διαθέσιμων ενεργειακών πόρων του ατόμου λόγω χρόνιας έκθεσης σε εργασιακό στρες. Το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται αυτή η θεωρία είναι η θεωρία Διατήρησης Πόρων (Conservation of Resources, COR), (Hobfoll, 1989, 1998), με βάση την οποία οι άνθρωποι έχουν την τάση να διατηρούν και να προστατεύουν τους πόρους τους, συμπεριλαμβανομένων υλικών, κοινωνικών και ενεργειακών πόρων. Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία Διατήρησης Πόρων, το στρες προκύπτει όταν είτε απειλούνται οι πόροι του ατόμου, είτε όταν αυτοί χάνονται είτε όταν αυτοί επενδύονται χωρίς την αντίστοιχη ανταπόδοση (Shirom κ.ά., 2005). Η προσέγγιση του Shirom δίνει πάλι μια ατομική ερμηνεία στο φαινόμενο της εξουθένωσης.

Πέρα από τους παραπάνω πιο γνωστούς ορισμούς και προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, υπάρχουν και διάφοροι άλλοι, ίσως λιγότερο γνωστοί. Για

παράδειγμα, ο Brill (1984), στην προσπάθεια του να δώσει έναν σαφή ορισμό στην επαγγελματική εξουθένωση ώστε να καταστήσει την έννοια πιο χρήσιμη, την όρισε ως : «μια κατάσταση δυσφορίας και δυσλειτουργίας ενός ατόμου χωρίς ψυχοπαθολογία, το οποίο (α) έχει λειτουργήσει για ένα διάστημα σε ικανοποιητικά επίπεδα στην ίδια θέση εργασίας και (β) δεν θα επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας χωρίς εξωτερική βοήθεια ή χωρίς να αναδιαμορφωθεί το εργασιακό του περιβάλλον». Ο ορισμός αυτός συμπεριλαμβάνει την έννοια των προσδοκιών τόσο από την πραγματικότητα όσο και από τον εαυτό του, δίνοντας μια ατομική προσέγγιση στο θέμα, ενώ θεώρησε ότι και παράγοντες της εργασίας πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν απουσιάζουν οι ατομικοί. (Brill, 1984· Αμαραντίδου, 2010).

Οι Demerouti, Baker, Vardakou και Kantas (2003) όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως αποτέλεσμα απουσίας πόρων (ατομικών ή οργανωσιακών) με ταυτόχρονα αυξημένες απαιτήσεις στο περιβάλλον εργασίας, ενώ οι Schaufeli και Buunk (2004) εισάγαγαν και την έννοια της έλλειψης ανταπόδοσης τόσο σε διαπροσωπικό όσο και σε εργασιακό επίπεδο στην πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Guglielmi και Tatrow (1998) είδαν την εξουθένωση ως την τελική κατάρρευση μηχανισμών αντιμετώπισης καταστάσεων του ατόμου ή αναποτελεσματικότητα αυτών για μεγάλο χρονικό διάστημα ή ως το: «στάδιο της εξάντλησης του συνδρόμου γενικής προσαρμογής του Seyle κατά τη διάρκεια του οποίου η ενέργεια προσαρμογής εξαντλείται και ξεκινούν ασθένειες προσαρμογής».

Πολλές από τις επιπλέον προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Αμαραντίδου, 2010): α) επαγγελματική εξουθένωση ως πρόβλημα αντιμετώπισης, όπου ο εργαζόμενος δεν αντιμετωπίζει σωστά ότι εκλαμβάνει ως στρεσογόνους παράγοντες στο επάγγελμά του, β) ως αποτέλεσμα συναισθηματικής εμπλοκής για πολύ καιρό σε απαιτητικές καταστάσεις που οδηγούν σε εξάντληση (φυσιολογικό μοντέλο) και γ) ως αποτέλεσμα στρεσογόνων παραγόντων στο περιβάλλον εργασίας.

Όσον αφορά στην εξελικτική πορεία της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχουν περιγραφεί διάφορα μοντέλα. Το μοντέλο των οκτώ σταδίων υποστηρίζει ότι ταξινομώντας τα επίπεδα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως χαμηλά ή υψηλά, προκύπτουν $2^3=8$ πιθανά μοτίβα εξουθένωσης (Golembiewski &

Munzenrider, 1988). Με βάση το μοντέλο αυτό, όλες οι διαστάσεις της εξουθένωσης αναπτύσσονται ταυτόχρονα και ανεξάρτητα, οδηγώντας σε μοτίβα εξουθένωσης. Όσον αφορά στη διαχρονική εξέλιξη του συνδρόμου, έχουν αναφερθεί μοντέλα με την αποπροσωποποίηση να ξεκινάει πρώτη, ακολουθούμενη από την αίσθηση επαγγελματικής ανεπάρκειας και τελικά από συναισθηματική εξάντληση (Maslach κ.ά, 2001). Γενικά, το μοντέλο της εξελικτικής πορείας από την συναισθηματική εξάντληση στην αποπροσωποποίηση και στην μειωμένη αίσθηση επάρκειας (μοντέλο της Leiter & Maslach, Cooper, Dewe & O' Driscoll, 2001, Γράφημα 4.2, σελ 91) είναι αυτό που υποστηρίζεται περισσότερο, με το ρόλο της αίσθησης ανεπάρκειας να μην είναι τόσο ξεκάθαρος. Κατά την Leiter (2008), η εξέλιξη της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να ερμηνευτεί και με βάση ενός μοντέλου δυο διαδικασιών. Από τη μια μεριά, υπάρχουν οι απαιτήσεις και διαθέσιμοι πόροι στη δουλειά, που μπορεί να οδηγούν σε εξάντληση. Η σχέση των απαιτήσεων/πόρων στη δουλειά και της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει περιγραφεί και από άλλους μελετητές (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2002) και μπορεί να οδηγήσει τους εργαζόμενους σε εξάντληση ενεργειακών πόρων και ταυτόχρονα σε αποθάρρυνση απέναντι στη δουλειά. Από την άλλη, υπάρχει η σύμπτωση ή όχι αξιών με τον φορέα εργασίας, που δρα παράλληλα με τις απαιτήσεις/πόρους. Η μη ταύτιση αξιών επιδρά αρνητικά και στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ η επίδρασή της περιορίζεται από το βαθμό ελέγχου/ελευθερίας που έχουν οι εργαζόμενοι να επιβάλουν τις προσωπικές τους αξίες στο εργασιακό περιβάλλον. Τέλος στα μοντέλα μετάβασης, η ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων της εργασίας και προσωπικών πόρων αποτελεί το αρχικό στάδιο, το οποίο έπεται από μια συναισθηματική αντίδραση που καταλήγει σε εξάντληση και τελικά άγχος με συνακόλουθες αλλαγές στη συμπεριφορά (Cherniss, 1980).

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται καθαρά η ποικιλία ορισμών, προσεγγίσεων, σταδίων ή μοντέλων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Θα μπορούσαμε όμως να συνοψίσουμε εδώ κάποια σημεία. Αρχικά, οι εργαζόμενοι ξεκινούν με ενδιαφέρον, ενθουσιασμό ή δέσμευση στο επάγγελμα τους και οδηγούνται σε εξουθένωση ή εξάντληση ως αποτέλεσμα μιας σταδιακής απογοήτευσης ή απομυθοποίησης των προσδοκιών τους. Επιπλέον, οι διάφορες προσεγγίσεις είτε αναζητούν τα αίτια για την εκδήλωση του φαινομένου στο άτομο, είτε στο περιβάλλον, είτε σε αλληλοεπίδραση των δυο. Τέλος, η

έννοια της εξάντλησης υπάρχει σε όλες σχεδόν της ερμηνείες και τους ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης.

3.1.5 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Θα περιγράψουμε εδώ τις ιδιαιτερότητες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση και με άλλες συναφείς έννοιες της ψυχολογίας.

Χαρακτηριστικό της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ότι συντελείται σταδιακά, εξελίσσεται δηλαδή μες στο χρόνο. Θα μπορούσε κανείς, λοιπόν, να μιλήσει για την επαγγελματική εξουθένωση περισσότερο ως μια χρόνια κατάσταση. Σε διαχρονικές έρευνες, φάνηκε ότι υπάρχει εξέλιξη ακόμα και σε χρονικά διαστήματα διάρκειας ενός χρόνου (Shirom, 2005), σε σημείο που όταν αυτή φτάσει σε προχωρημένο επίπεδο, να θεωρείται αναγκαία η εξωτερική ψυχολογική βοήθεια ή προσωρινή διακοπή της εργασίας ώστε να μπορέσει ο εργαζόμενος να επανέλθει σε πρότερα επίπεδα ικανοποιητικής απόδοσης στην εργασία του (Burke κ.ά., 1996).

Η επαγγελματική εξουθένωση και συγκεκριμένα η διάσταση της εξάντλησης συγγέεται συχνά με την έννοια του επαγγελματικού στρες (occupational stress). Το επαγγελματικό στρες μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση όπου παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία επιδρούν με τον εργαζόμενο μεταβάλλοντας τις φυσιολογικές και ψυχολογικές του αντιδράσεις ώστε το σώμα του και το μυαλό του να αναγκάζονται να αποκλίνουν από τη φυσιολογική τους λειτουργία (Beehr & Newman, 1978). Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά μοντέλα για το επαγγελματικό στρες (Guglielmi & Tatrow, 1998). Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο της προσαρμογής ατόμου – περιβάλλοντος (Person – Environment fit), το στρες είναι το αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας ανάμεσα στις απαιτήσεις της δουλειάς και στην αντίληψη του ατόμου στο κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτή τη δουλειά. Η Kyriakou (1987) θεωρία ως αφετηρία για την εκδήλωση στρες την αίσθηση του ατόμου ότι απειλείται. Το άτομο έχει την αίσθηση ότι υπάρχουν απαιτήσεις απέναντί του, θεωρεί ότι δε μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτές και αυτή η ανικανότητα απειλεί την ψυχική και σωματική του υγεία. Αντίστοιχα, η αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος, που δημιουργεί την αίσθηση ότι οι απαιτήσεις υπερβαίνουν τους διαθέσιμους πόρους του ατόμου, παρεμποδίζοντας τις καθημερινές του ασχολίες βρίσκεται στη βάση του ορισμού των Lazarus και Folkman (1984)

(Montgomery, 2005). Έχει να κάνει δηλαδή με το άτομο και σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, αν «βρεθεί» στρες, τότε οποιαδήποτε παρέμβαση για την εξάλειψη του έχει στόχο το άτομο. Χρησιμοποιείται κυρίως στις ΗΠΑ, και με αρνητικό τρόπο, καθώς ένας τρόπος παρέμβασης είναι και η απόλυση του ατόμου που δε μπορεί να ανταπεξέλθει. Σύμφωνα με το μοντέλο απαιτήσεων-ελέγχου (Demand - Control Model), το στρες είναι το αποτέλεσμα δυο παραγόντων: των απαιτήσεων από τη δουλειά (π.χ. φόρτος εργασίας κτλ) και της αίσθησης ελέγχου πάνω στη δουλειά (π.χ. αυτονομία). Είναι εύκολο να σκεφτούμε αυτό το μοντέλο ως έναν πίνακα 2x2 με τις απαιτήσεις (υψηλές –χαμηλές) και την αίσθηση ελέγχου (υψηλή-χαμηλή) στις δυο εισόδους του πίνακα. Έτσι, δουλειές με υψηλές απαιτήσεις και χαμηλό έλεγχο θεωρούνται/ προκαλούν υψηλό στρες, ενώ δουλειές με χαμηλές απαιτήσεις και υψηλό έλεγχο το αντίθετο. Στη βάση αυτού του μοντέλου, βρίσκεται το περιβάλλον εργασίας και όχι το άτομο και αν «βρεθεί» στρες, τότε οποιαδήποτε παρέμβαση για την εξάλειψη του έχει στόχο το εργασιακό περιβάλλον και όχι το άτομο. Χρησιμοποιείται κυρίως στην Ευρώπη και είναι το πιο διαδεδομένο μοντέλο και αυτό με την μεγαλύτερη ερευνητική υποστήριξη (από δεδομένα). Το επόμενο μοντέλο προσπάθειας – ανταπόκρισης (Effort-reward model) είναι επέκταση (παραλλαγή) του προηγούμενου μοντέλου. Σύμφωνα με αυτό, το στρες είναι αποτέλεσμα περισσότερης προσπάθειας που δεν αντισταθμίζεται με αντίστοιχες παροχές. Δίνει και πάλι βάση και στο άτομο και όχι στο εργασιακό περιβάλλον. Τα επόμενα δυο μοντέλα είναι παραλλαγές των προηγούμενων δυο. Το Demand - Support - Constrain Model προσθέτει και τον παράγοντα υποστήριξη (support). Ο παράγοντας αυτός θεωρείται ότι παίζει σημαντικό ρόλο ως μετριαστικός παράγοντας του στρες (μετριάζει την επίδραση των απαιτήσεων στην πρόκληση στρες). Επειδή δεν έχει μελετηθεί και τόσο, συστήνεται από τους συγγραφείς η μελέτη του στις καινούριες έρευνες. Τέλος, αναφέρεται και το μοντέλο προσπάθειας-δυσφορίας (effort - distress model). Το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι οι αυξημένες απαιτήσεις εργασίας μπορεί να προκαλέσουν στρες και δυσφορία, και αυτό εξαρτάται από το βαθμό ελέγχου που έχει το άτομο στην εργασία. Οι αυξημένες απαιτήσεις που χρειάζονται δημιουργικές αντιδράσεις από το άτομο για να τις αντιμετωπίσει μπορεί να οδηγήσουν σε και σε καλώς εννοούμενο, δημιουργικό στρες, ενώ σε αντίθετη περίπτωση επέρχεται δυσφορία (Fisher, 2015).

Μετά από περιόδους παρατεταμένου στρες, ο εργαζόμενος μπορεί να οδηγηθεί σε επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι λοιπόν, αυτή η τελευταία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα παρατεταμένης έκθεσης σε στρες. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να ειπωθεί και ως μια αποτυχία (failure) των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων του εργαζόμενου (Guglielmi & Tatrow, 1998). Απαραίτητη προϋπόθεση για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η διάρκεια έκθεσης σε απαιτητικές συνθήκες εργασίας (σε συνθήκες στρες) που απομυζούν τα αποθέματα ψυχικής ενέργειας του ατόμου, το οποίο από ένα σημείο και έπειτα δε μπορεί να ανταπεξέλθει στην εργασία του. Να σημειώσουμε εδώ ότι για τη Maslach, η εξάντληση μελετάτε μόνο ως προς τη συναισθηματική της διάσταση. Επιπλέον, ο περιορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης μόνο σε αυτή τη διάσταση, θα καθιστούσε ίσως τον όρο αυτό πλεοναστικό, επειδή η έννοια αυτή καλύπτεται μερικώς από άλλες υπάρχουσες έννοιες της ψυχολογίας (της εξάντλησης των ψυχικών αποθεμάτων ή της έννοιας του στρες).

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται συχνά με την έννοια της κατάθλιψης. Ένα διαχωριστικό σημείο μεταξύ των δυο είναι ότι η πρώτη περιορίζεται στο χώρο της δουλειάς, ενώ η δεύτερη διαβρώνει όλους τους τομείς της ζωής γενικότερα (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Ο ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης ως σύνδρομο τριών διαστάσεων βοηθάει εδώ να διευκολυνθεί ο διαχωρισμός της από άλλες συναφείς έννοιες όπως το στρες ή η κατάθλιψη.

3.1.6 Κοινωνικό πρόβλημα ή ιατρική διάγνωση.

Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεκίνησε ως κοινωνικό φαινόμενο. Λόγω της δημοτικότητάς της, όμως, καθώς και των ψυχοσωματικών της συμπτωμάτων, κίνησε και το ενδιαφέρον της ιατρικής κοινότητας, η οποία γενικά προσπαθεί με τον ορισμό συγκεκριμένης συμπτωματολογίας να χαρακτηρίσει το άτομο ως πάσχων ή όχι.

Η μη συμπερίληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, όμως, μέχρι και σήμερα, είναι συνέπεια, μεταξύ άλλων, και της απουσίας σαφούς ορισμού, αιτιολογίας και ψυχοπαθολογίας του συνδρόμου (Heinemann & Heinemann, 2017). Η ασάφεια στη δόμηση της έννοιας της εξουθένωσης και η κριτική που έχει δεχτεί η τρισδιάστατη δομή της κατά Maslach, που είναι και η πιο διαδεδομένη, μαζί με την επικάλυψη μεταξύ της έννοιας της εξουθένωσης

και της κατάθλιψης ή το σύνδρομο χρόνιας κόπωσης, είναι λόγοι για τη μη θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ξεχωριστή ασθένεια και μη ένταξής της στο DSM (DSM, Bianchi κ.ά., 2015). Η μη αναγνώριση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ιατρική κατάσταση, δεν επιτρέπει την χρήση της ως αιτία για αναρρωτική άδεια ή οικονομική αποζημίωση σε περίπτωση ασθένειας (Kaschka κ.ά., 2011). Πέρα από την επίπτωση της ένταξης της επαγγελματικής εξουθένωσης στο DSM από οικονομικής άποψης (ιατροφαρμακευτική κάλυψη, δικαιολογημένες αναρρωτικές άδειες), αυτό θα τη μετέτρεπε από κοινωνικό πρόβλημα (όπου η παρέμβαση στο σύνολο/εργασιακό περιβάλλον θα απέτρεπε ή περιόριζε την εκδήλωσή της) σε ατομικό (όπου το άτομο θα ήταν υπεύθυνο για τη νόσησή του και θα χρειαζόταν θεραπεία). Με τη θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως πάθηση, εισάγεται επίσης και η έννοια του στίγματος που συνοδεύει της ψυχικές ασθένειες. Επιπλέον, η οικονομική κατάσταση και το σύστημα υγείας μιας χώρας πιθανόν να επηρεάζει και τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης ως κοινωνικό, ψυχολογικό σύνδρομο ή ως μια ιατρική διάγνωση. Σήμερα, η επαγγελματική εξουθένωση αναγνωρίζεται ιατρικά ως πάθηση μόνο στη Σουηδία και την Ολλανδία (Schaufeli κ.ά., 2009), όπου υπάρχει ένα αναπτυγμένο σύστημα υγείας.

3.2 Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς

Η επαγγελματική εξουθένωση μελετήθηκε αρχικά σε επαγγελματίες υγείας, όμως γενικεύτηκε σε όλους τους επαγγελματίες που έχουν να κάνουν με προσφορά υπηρεσιών συμπεριλαμβανόμενων των εκπαιδευτικών.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τα πλέον στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι ότι είναι ανθρωποκεντρικό και απαιτείται καθημερινή επαφή με ανθρώπους (μαθητές, γονείς, συναδέλφους) με διαφορετικές απαιτήσεις. Πέραν των γνώσεων του επιστημονικού αντικειμένου, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει επιπλέον τη διάρκεια του σχολικού έτους καταστάσεις που απαιτούν συναισθηματική εμπλοκή και έχει μεγάλο βαθμό ευθύνης (Dorman, 2003b). Αν και η κοινωνική και συναδελφική υποστήριξη επιδρά ευεργετικά στον εκπαιδευτικό, εντούτοις είναι μόνος του μέσα στην τάξη και καλείται να αντιμετωπίσει άμεσα ποικίλες καταστάσεις για μεγάλες χρονικές περιόδους. Όλα αυτά μπορούν να τον οδηγήσουν σε επαγγελματική εξάντληση.

Οι καθηγητές που έχουν υψηλά επίπεδα στρες είναι πιθανόν να εκδηλώσουν χαρακτηριστικά επαγγελματικής εξουθένωσης, συμπεριλαμβανομένων των: λιγότερη συμπάθεια απέναντι στους μαθητές, μειωμένη ανεκτικότητα απέναντι στους μαθητές, αποτυχία για επαρκή προετοιμασία του μαθήματος και έλλειψη δέσμευσης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Επιπλέον, οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί που παραμένουν στο επάγγελμα έχουν αρνητική επίδραση στους μαθητές τους (Dorman, 2003a). Άρα η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει μεγάλη σημασία για την παραγωγικότητα των καθηγητών και την επακόλουθη μάθηση των μαθητών.

3.3 Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Διάφορα εργαλεία έχουν κατασκευαστεί κατά καιρούς για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης από τότε που η έννοια αυτή άρχισε να αναφέρεται στην ψυχολογία.

Αρχικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπήρχε έλλειψη μιας κοινώς αποδεκτής θεωρήσης ή ενός κοινού αποδεκτού ορισμού του τι ακριβώς είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό οδήγησε σε πληθώρα ποιοτικών ερευνών, που εμπειρικά, σκόπευαν στην ανάδειξη των διαστάσεων και των χαρακτηριστικών εκείνων που θα όριζαν την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach κ.ά., 2009, κεφ. 5). Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε τρεις βασικές θεωρήσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: της Maslach (Maslach, 1982· Maslach & Leiter, 1997), των Pines (Pines & Aronson, 1988· Pines, Aronson & Kafry, 1981) και των Shirom & Melamed (Shirom, 1989· Hobfoll & Shirom, 1993, 2000· Melamed, Kushnir & Shirom, 1992· Shirom, 2003). Οι θεωρήσεις αυτές αντικατοπτρίστηκαν σε διάφορα αντίστοιχα εργαλεία μέτρησης. Η κατασκευή λοιπόν των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν εμπειρικά και όχι θεωρητικά ορμώμενη.

Το “gold standard” ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης θεωρείται το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach (MBI) (Maslach & Jackson, 1996a). Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80, ακολουθώντας τη λογική που περιγράφηκε στην παράγραφο 3.1. Αρχικά αναπτύχθηκε για να χρησιμοποιηθεί σε εργαζόμενους παροχής υπηρεσιών στο χώρο της υγείας (MBI–HSS), εντούτοις πολλοί ερευνητές ξεκίνησαν να το χρησιμοποιούν και για τους εκπαιδευτικούς αλλάζοντας τη λέξη πελάτες όπου αυτή εμφανιζόταν, με τη

λέξη μαθητές και μετονομάζοντάς το σε MBI-ES (Maslach & Jackson, 1986· Maslach & Jackson, 1996b). Στη συνέχεια όμως, λόγω του μεγάλου επιστημονικού ενδιαφέροντος για την επαγγελματική εξουθένωση, κατασκευάστηκε και μια νέα εκδοχή του MBI, η MBI-GS, κατάλληλη για διανομή σε εργαζόμενους σε κάθε τύπο εργασίας, με τις ερωτήσεις τροποποιημένες σε μια πιο γενική μορφή ώστε να καλύπτουν όλο το φάσμα των επαγγελματιών. Η ποιοτική έρευνα που προηγήθηκε του ερωτηματολογίου ανέδειξε τη θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ένα σύνδρομο με τρεις διαστάσεις, αυτής της συναισθηματικής εξουθένωσης, της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης. Το ερωτηματολόγιο λοιπόν κατασκευάστηκε ώστε να μετράει τις τρεις διαστάσεις (συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη). Η διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης αποτελεί την κεντρική διάσταση του ερωτηματολογίου και είναι κοινή και στην πλειοψηφία των ορισμών που έχουν δοθεί για την επαγγελματική εξουθένωση, με πολλούς να την θεωρούν ως και τη μόνη (βλέπε παρακάτω). Σχετίζεται ή συμπεριλαμβάνει την έννοια του στρες και συχνά στη βιβλιογραφία παρουσιάζει κοινούς παράγοντες κινδύνου με αυτό. Η δεύτερη διάσταση (αποπροσωποποίηση) αντικατοπτρίζει τον διαπροσωπικό παράγοντα του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, περιγράφοντας την απόσταση ή τον κυνισμό (όπως μετονομάστηκε επίσης η διάσταση αυτή) που αναπτύσσει ο εργαζόμενος στις σχέσεις του με τα άτομα στην εργασία του. Οι δυο προηγούμενες διαστάσεις “πηγαίνουν” μαζί, δείχνοντας ότι τα άτομα που εμφανίζουν εξάντληση τείνουν να υιοθετούν συμπεριφορές αποστασιοποίησης για να ανταπεξέλθουν. Η αποπροσωποποίηση γενικά εμφανίζει τους χαμηλότερους συντελεστές συσχέτισης Crobach’s alpha στη βιβλιογραφία (Worley, 2008). Η τρίτη διάσταση που αναδείχθηκε επίσης από την ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο κατά πόσο οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι είναι επαρκείς στη δουλειά τους ή ότι τα καταφέρνουν, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εργασιακής τους εμπειρίας και αποτελεί τη διάσταση της αυτοαξιολόγησης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Shirom, 2003, Maslach κ.ά., 2009, κεφ. 5). Στη βιβλιογραφία, η διάσταση αυτή παρουσιάζει συστηματικά χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις με τις άλλες δυο διαστάσεις, δίνοντας έτσι αφορμή για αμφισβήτησή της ως απαραίτητο συστατικό του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Bresó, Salanova & Schaufeli, 2007). Οι ερωτήσεις είναι έτσι διατυπωμένες ώστε να εκφράζουν συναισθήματα ή συμπεριφορές σε πρώτο πρόσωπο, με τις απαντήσεις

να δηλώνουν τη συχνότητα που αυτές εμφανίζονται και να κυμαίνονται σε κλίμακα από 0 (ποτέ) ως 6 (κάθε μέρα). Οι δυο διαστάσεις του ερωτηματολογίου έχουν αρνητική διατύπωση (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση) ενώ η προσωπική εξέλιξη θετική. Αυτό σημαίνει ότι μεγαλύτερες τιμές στη διάσταση της προσωπικής εξέλιξης δηλώνουν μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση και αντίστροφα (αρνητική συσχέτιση). Το γεγονός της ύπαρξης διαστάσεων με θετική ή αρνητική μόνο διατύπωση δέχτηκε κριτική όχι μόνο γιατί αυτό δυσχεραίνει τη χρήση του MBI (αφού απαιτεί όχι μόνο τη βαθμολόγηση τριών διαστάσεων αλλά και με διαφορετικό τρόπο τη μία εξ αυτών), αλλά και εννοιολογικά. Η διάσταση της προσωπικής εξέλιξης ως διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζεται με την έννοια της μείωσης της προσωπικής εξέλιξης ή του συναισθήματος ανεπάρκειας, αλλά ερωτάται με ερωτήσεις που σχετίζονται περισσότερο με την έννοια της επάρκειας, που στη συνέχεια κωδικοποιούνται αντίστροφα, προϋποθέτοντας έτσι ότι η έννοιες “επάρκεια” και “ανεπάρκεια” είναι εκ διαμέτρου αντίθετες. Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα των Bresó κ.ά. (2007), η απάντηση σε μια ερώτηση του τύπου “Κατά τη γνώμη μου είμαι καλός μαθητής” δε σημαίνει ότι θα πάρει ακριβώς την αντίθετη απάντηση από την Κατά τη γνώμη μου δεν είμαι καλός μαθητής”. Η ασυνέπεια αυτή οδήγησε κάποιους ερευνητές να προτείνουν την υποκλίμακα προσωπική εξέλιξη με ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση, δείχνοντας ότι αυτή παρουσιάζει έτσι υψηλότερες συσχετίσεις με τις άλλες διαστάσεις (Bresó κ.ά., 2007). Τα σκορ του MBI υπολογίζονται σε κάθε μια διάσταση χωριστά και αντενδείκνυται ο υπολογισμός ενός και μόνου σκορ ως ένωση αυτών. Η επαγγελματική εξουθένωση μετρείται ως συνεχής μεταβλητή (από απουσία ως ύπαρξη συνδρόμου σε χαμηλό, μέτριο ή υψηλό βαθμό) και όχι ως διχοτομική (απουσία ή παρουσία του συνδρόμου). Είναι ένα ερευνητικό και όχι διαγνωστικό εργαλείο, η ευρεία χρήση του όμως και στον κλινικό χώρο και η ανάγκη για κατηγοριοποίηση των ατόμων που το συμπλήρωναν σε κάποιο βαθμό εξουθένωσης (για “διάγνωση”), οδήγησαν σε αρχικά έγκυρα cut offs με βάση των οποίων οι ερωτηθέντες μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα εξουθένωσης, σε κάθε μια από τις τρεις διαστάσεις. Τα cut offs αυτά βασίστηκαν στην κατανομή των τιμών, κατανέμοντας την σε τριμόρια και δημοσιεύτηκαν αρχικά στο manual για τη χρήση του MBI (Maslach & Jackson, 1996α) όμως αποσύρθηκαν από την επόμενη έκδοση ως μη διαγνωστικά έγκυρα (Maslach κ.ά., 2016). Γενικά, το γεγονός ότι

το MBI έχει τρεις διαστάσεις που είναι διακριτές μεταξύ τους αλλά και αλληλοσυνδεόμενες, επηρεάζει τον τρόπο ανάλυσής του. Η διακριτότητα των διαστάσεων αποτρέπει τον υπολογισμό ενός συνολικού σκορ, ενώ για τη χρονική αλληλουχία αυτών έχουν μελετηθεί μεταβατικά μοντέλα, μοντέλα διαδικασίας και μοντέλα φάσης (βλέπε και κεφ.3.1, παρ. Ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης). Στο πρώτο, η ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων της εργασίας και προσωπικών πόρων οδηγεί σε μια συναισθηματική αντίδραση εξάντλησης και άγχους που καταλήγει σε αλλαγές στη συμπεριφορά (Cherniss, 1980). Στο δεύτερο (Maslach, 1982), η αλληλουχία των διαστάσεων είναι αυτή με την συναισθηματική εξάντληση να προηγείται ακολουθούμενη από την αποπροσωποποίηση και τέλος την αίσθηση ανεπάρκειας. Στα μοντέλα φάσης, η κατηγοριοποίηση των τριών διαστάσεων σε χαμηλές και υψηλές τιμές οδηγούν σε οχτώ πιθανές φάσεις εξουθένωσης. Χρονικά, η αποπροσωποποίηση εκδηλώνεται πρώτη, οδηγώντας σε αισθήματα ανεπάρκειας και τελικά σε συναισθηματική εξάντληση (Golembiewski & Munzenrider, 1988). Η ανάλυση λανθανόντων προφίλ για το MBI έρχεται να συμπληρώσει την ήδη υπάρχουσα έρευνα, προσπαθώντας να περιγράψει τις πιθανές μεταβολές των τριών διαστάσεων. Ως νέα κατεύθυνση στη χρήση των σκορ του MBI, οι Leiter και Maslach (2016) προτείνουν πλέον την ταξινόμηση των εργαζομένων σε πέντε προφίλ επαγγελματικής εξουθένωσης, ανάλογα με το αν έχουν υψηλά ή χαμηλά σκορ σε όλες οι κάποιες από τις διαστάσεις του. Τα προφίλ που συμπεριλήφθηκαν στην αρχική υπόθεση των ερευνητών είναι: εμπλεκόμενος ή δεσμευμένος (engaged) – με χαμηλά σκορ και στις τρεις διαστάσεις, μη αποτελεσματικός (Ineffective), υπερεκτεταμένος (Overextended), μη δεσμευμένος (Disengaged) και επαγγελματικά εξουθενωμένος (Burnout) – με υψηλά σκορ και στις τρεις διαστάσεις. Αντιμετωπίζουν έτσι την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα φάσμα προφίλ. Θεωρώντας ως οριακές καταστάσεις τη δέσμευση στο επάγγελμα από τη μια μεριά και την επαγγελματική εξουθένωση στον αντίποδα της, ορίζουν τρία επιπλέον προφίλ που χαρακτηρίζονται από υψηλές τιμές σε μια από τις τρεις διαστάσεις του MBI και χαμηλές στις άλλες δυο (μη αποτελεσματικός με υψηλό σκορ στην προσωπική επίτευξη, υπερεκτεταμένος με υψηλό σκορ στην συναισθηματική εξάντληση και μη δεσμευμένος με υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση). Η κατηγοριοποίηση αυτή οδηγεί και πρακτικά στη διαμόρφωση και κατάλληλων παρεμβάσεων, αφού οι εργαζόμενοι σε

κάθε προφίλ θα επωφεληθούν από διαφορετικές παρεμβάσεις για τη μείωση των επιπέδων τους επαγγελματικής εξουθένωσης.

Δε θα επεκταθούμε εδώ στην πληθώρα των ερευνών παγκοσμίως όπου το MBI χρησιμοποιήθηκε με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Αν και γενικά η δομή των τριών διαστάσεων υποστηρίζεται από την πλειοψηφία των ερευνών, εντούτοις δισδιάστατες, 4διάστατες και 5διάστατες δομές έχουν επίσης προταθεί (Worley, 2008· Densten, 2001, βλέπε και παρακάτω, παρ. 6.3). Περιοριζόμενοι στον ελλαδικό χώρο, έρευνες σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και στην Κύπρο έδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας (με Cronbach's alpha πάνω από 0.80 και 0.70 αντίστοιχα) στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξάντλησης και της προσωπικής εξέλιξης και μέτρια ή χαμηλά στη διάσταση της αποπροσωποποίησης ($\alpha=0.53$ έως 0.63) (Kokkinos, 2006· Platsidou & Agaliotis, 2008).

Παρόλη την κριτική που του έχει ασκηθεί κατά καιρούς, η μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης συνεχίζει να γίνεται στην πλειοψηφία των ερευνών με το MBI, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90% (Schaufeli & Enzmann, 1998). Λόγω της μεγάλης απήχησης του ερωτηματολογίου MBI, η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε ταυτόσημη με αυτό. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική εξουθένωση κατέληξε να είναι αυτό που μετρείται από την κλίμακα MBI και η κλίμακα MBI να μετράει αυτό που είναι η επαγγελματική εξουθένωση (Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005).

Νέα ερωτηματολόγια μεταγενέστερα του MBI εμφανίστηκαν από ερευνητές οι οποίοι αμφισβητούσαν είτε το θεωρητικό υπόβαθρο (π.χ τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου) είτε την κατασκευή της κλίμακας (π.χ την αρνητική διατύπωση ερωτήσεων σε κάποιες διαστάσεις και θετική σε άλλες). Όσον αφορά στις διαστάσεις, έχει αναφερθεί ότι οι διαστάσεις εξάντληση και αποπροσωποποίηση αποτελούν τα βασικά συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ η προσωπική εξέλιξη μπορεί να θεωρηθεί ως αίτιο ή αποτέλεσμα αυτών, αμφισβητώντας έτσι την προϋπόθεση για ταυτόχρονη ύπαρξη των τριών διαστάσεων για τη διάγνωση επαγγελματικής εξουθένωσης (Taris, Le Blanc, Schaufeli & Schreurs, 2005). Για τους επικριτές του MBI υπάρχει έλλειψη σαφούς θεωρητικής βάσης η οποία να δικαιολογεί το συνδυασμό αυτών των τριών παραγόντων κάτω από ένα σύνδρομο ή που να δικαιολογεί την επιλογή αυτών και όχι άλλων

παραγόντων μεταξύ των αιτιών και των επακόλουθων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Shirom & Melamed, 2006).

Αμφισβητώντας την καταλληλότητα του MBI να μετρήσει την επαγγελματική εξουθένωση, οι Kristensen κ.ά. (2005) ανέπτυξαν ένα νέο εργαλείο μέτρησής της, το Copenhagen Burnout Inventory (CBI). Διάφοροι παράγοντες οδήγησαν τους κατασκευαστές του CBI στην αμφισβήτηση της κλίμακας MBI. Σε εννοιολογικό επίπεδο, επισήμαναν ότι η βασική υπόθεση της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αυτή ορίζεται από τους Maslach, ότι δηλαδή οι απαιτήσεις της εργασίας με ανθρώπους αυξάνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης επαγγελματικής εξουθένωσης, δε μπορεί να ελεγχθεί από το MBI. Το τελευταίο είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε να απευθύνεται μόνο σε εργαζόμενους αυτού του χώρου, και ως εκ τούτου είναι αδύνατο να χρησιμοποιηθεί σε ομάδα ελέγχου και να εξεταστεί έτσι η υπόθεση ότι η εργασία με ανθρώπους όντως διαφοροποιεί τον κίνδυνο εκδήλωσης εξουθένωσης. Επιπλέον, αν και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης προϋποθέτει την εκδήλωση και των τριών παραγόντων της συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και προσωπικής εξέλιξης, εντούτοις στην πράξη, η κλίμακα θεωρεί, μετράει και αναλύει τους τρεις αυτούς παράγοντες ως ανεξάρτητους, αποδίδοντας συχνά διαφορετικούς παράγοντες κινδύνου για τον καθένα ή δείχνοντας πως κάποιος από αυτούς (συγκεκριμένα η προσωπική εξέλιξη) μπορεί να διαφοροποιείται από τους άλλους. Αν και οι περισσότερες έρευνες, όπου αυτό εξετάστηκε (Worley, 2008) αμφισβητούν την ανεξαρτησία των τριών παραγόντων, παρόλα αυτά το MBI από κατασκευής τις θεωρεί ανεξάρτητες. Επιπλέον, η διάσταση της αποπροσωποποίησης μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο ως τακτική αντιμετώπισης στρες και όχι ως διάσταση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Μια διαφορετική κριτική έχει να κάνει με την ύπαρξη ερωτήσεων στην κλίμακα MBI με σκληρή φρασεολογία που μπορεί να μην είναι αποδεκτές από τους ερωτηθέντες και συγκεκριμένα των ερωτήσεων “Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα” και “Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει στους μαθητές μου”. Η παραπάνω κριτική μεταξύ άλλων οδήγησε λοιπόν στην κατασκευή αυτού του νέου εργαλείου, του CBI. Η κλίμακα βασίστηκε θεωρητικά στον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης ως “μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και νοητικής (mental) εξάντλησης που προκύπτει ως αποτέλεσμα μακροχρόνιας εμπλοκής σε εργασιακές συνθήκες που είναι απαιτητικές

συναισθηματικά” (Schaufeli & Greenglass, 2001, σελ. 501· Pines & Aronson, 1988, σελ. 9). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε αρχικά στη Δανία, σε δείγμα εργαζομένων σε διαφορετικές δομές στο χώρο της παροχής υπηρεσιών υγείας, στα πλαίσια μιας έρευνας για την επαγγελματική εξουθένωση, τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση (PUMA study, Kristensen κ.ά., 2005). Στη συνέχεια η χρήση του επεκτάθηκε και σε εκπαιδευτικούς. Στο παρακάτω κείμενο, η αρχική λέξη πελάτες του ερωτηματολογίου έχει αντικατασταθεί από τη λέξη μαθητές. Η κλίμακα αυτή χωρίζει την έννοια της εξάντλησης σε τρεις διαστάσεις που μετρούν την προσωπική εξουθένωση (6 ερωτήσεις), την επαγγελματική εξουθένωση (7 ερωτήσεις) και την εξουθένωση λόγω της συναλλαγής με μαθητές (6 ερωτήσεις). Στη διάσταση προσωπική εξουθένωση, το βασικό ερώτημα που απαντάται είναι “Πόσο κουρασμένος-η/εξαντλημένος-η είστε” χρησιμοποιώντας ερωτήσεις όπως “Πόσο συχνά: αισθάνεστε κουρασμένος ή είστε σωματικά εξουθενωμένος ή είστε συναισθηματικά εξουθενωμένος;”. Η διάσταση αυτή είναι γενική και μπορεί να συμπληρωθεί από εργαζόμενους σε κάθε είδους επάγγελμα ενώ η κούραση/εξάντληση δε διαχωρίζεται σε σωματική, ψυχική ή νοητική. Η διάσταση επαγγελματική εξουθένωση, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις του τύπου: “Είναι η δουλειά σας συναισθηματικά εξουθενωτική; ” ή Αισθάνεστε εξουθενωμένος εξαιτίας της δουλειάς σας;” σκοπεύει στη μέτρηση της εξάντλησης/κόπωσης την οποία ο εργαζόμενος αποδίδει σε παράγοντες της εργασίας του και μόνο. Η τρίτη διάσταση αποτελείται από ερωτήσεις όπως “Το βρίσκεται δύσκολο ή απογοητευτικό να δουλεύετε με μαθητές;”, μετρώντας έτσι το βαθμό της εξάντλησης που ο εργαζόμενος θεωρεί ότι του προκαλείται λόγω της εργασίας με ανθρώπους. Η τελευταία διάσταση έχει νόημα μόνο σε εργαζόμενους που δουλεύουν με ανθρώπους και ως εκ τούτου δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί για άλλα επαγγέλματα, όπου προς το παρόν χρησιμοποιούνται μόνο οι υπόλοιπες δύο διαστάσεις. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 0% (Ποτέ/σχεδόν ποτέ/σε πολύ μικρό βαθμό) ως 100% (Συνέχεια/ σε πολύ μεγάλο βαθμό) με τις μεγαλύτερες τιμές να αντιστοιχούν σε μεγαλύτερη εξουθένωση και η μέση τιμή των απαντήσεων σε κάθε υποκλίμακα να δίνει το σκορ αυτής. Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας των τριών διαστάσεων του CBI στη μελέτη PUMA ήταν 0.87, 0.87 και 0.85 για την προσωπική, επαγγελματική και πελατιακή (client) εξουθένωση αντίστοιχα, ενώ το 22%, 20% και 16% του δείγματος είχαν σκορ πάνω από 50% στις τρεις αυτές διαστάσεις, που ορίστηκε ως υψηλός βαθμός εξουθένωσης

(Kristensen & Borrits, 2004). Δεδομένης της ευρείας χρήσης του MBI και το ότι το CBI είναι σχετικά νέο, η χρήση του δεύτερου δεν είναι τόσο διαδεδομένη ακόμα ώστε να αξιολογηθούν επαρκώς οι ψυχομετρικές τους ιδιότητες. Παρόλα αυτά, το CBI έχει σταθμιστεί δείχνοντας πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες σε δείγμα 1500 εκπαιδευτικών στην Ιταλία (Fiorilli, 2015), όπου η τρισδιάστατη δομή της κλίμακας υποστηρίχθηκε με τη χρήση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (αν και με την αφαίρεση 2 εκ των 19 αρχικών ερωτήσεων), με τους ερευνητές να υποστηρίζουν το CBI έναντι του MBI λόγω του ότι μπορεί να διαχωρήσει εύκολα το βαθμό εξουθένωσης που προκύπτει ως αποτέλεσμα του επαγγέλματος από την προσωπική εξάντληση, και την καταλληλότητα του για κάθε κατηγορία επαγγέλματος. Σε έρευνα σε δείγμα εργαζομένων σε διάφορα επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένου και του χώρου της εκπαίδευσης, στην Ισπανία, τονίστηκε η χρησιμότητα του CBI στο διαχωρισμό του βαθμού εξουθένωσης που προκαλείται από την εργασία αυτή καθέ αυτή και από τους “πελάτες” (μαθητές, ασθενείς) ώστε οι παρεμβάσεις για τη βελτίωση των παραγόντων που οδηγούν σε εξάντληση να γίνονται προς τη σωστή κατεύθυνση (Ruiz, 2013). Η διάσταση επαγγελματική εξουθένωση του CBI φαίνεται να χωρίζεται σε δυο υποδιαστάσεις (αισθήματα εκνευρισμού/ματαιώσης και αισθήματα εξάντλησης λόγω της δουλειάς) σε έρευνα στη Σερβία, όπου, όμως, διανεμήθηκε μόνο αυτή η διάσταση του ερωτηματολογίου (Berat, Jelić & Popov, 2016). Στην Αυστραλία (Winnwood & Winefield, 2004) σε δείγμα οδοντιάτρων, το CBI συγκρίθηκε με το MBI όσον αφορά στην καταλληλότητά τους για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εργαζόμενους στο χώρο της υγείας, συνηγορώντας σαφέστατα υπέρ του πρώτου όσον αφορά στις ψυχομετρικές του ιδιότητες και αμφισβητώντας την τρισδιάστατη δομή του δεύτερου. Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε και έρευνα σε μικρό δείγμα σε καθηγητές πανεπιστημίου στην Τουρκία (Aslan & Bektaş, 2016). Αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες του CBI βρέθηκαν και σε δείγμα εκπαιδευτικών στη Νέα Ζηλανδία (Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson & Merry, 2008), σε δείγμα νοσοκόμων γυναικών-στην Ιαπωνία (Odagiri κ.ά., 2004) και αλλού. Η κλίμακα CBI έχει δεχθεί όμως και κριτική όσον αφορά στην αναγκαιότητα της και στους λόγους για τους οποίους αυτή θεωρήθηκε ότι πρέπει να κατασκευαστεί (Schaufeli & Taris, 2005). Σύμφωνα με την κριτική, οι κατασκευαστές του CBI περιορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση σε μια διάσταση, αυτής της εξάντλησης (ψυχικής, σωματικής και νοητικής)

ταυτίζοντάς την δηλαδή με την έννοια της εξάντλησης και μετατρέποντας έτσι την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης σε πλεονασμό (αφού αυτή ήδη καλύπτεται από την εξάντληση). Για τους Schaufeli και Taris (2005), η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να μετρηθεί σε λιγότερες μεν από τις τρεις διαστάσεις των Maslach, αλλά αυτές σίγουρα συμπεριλαμβάνουν τη συναισθηματική εξάντληση και αποστασιοποίηση (withdrawal) και για τη μέτρηση αυτών, το εργαλείο MBI είναι απόλυτα ικανοποιητικό. Επιπλέον, αν περιοριστούμε στις παραπάνω δυο διαστάσεις, υπάρχουν ήδη εργαλεία μέτρησης εναλλακτικά του MBI, που απαντούν ικανοποιητικά στις κριτικές ενάντια του τελευταίου όπως το Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) (Demerouti κ.ά., 2003). Στην έρευνα των Platsidou και Daniilidou (2006) σε δείγμα δασκάλων, οι τρεις διαστάσεις της CBI εμφάνισαν πολύ υψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους (0.71 έως 0.90) αμφισβητώντας έτσι τη διακριτική ικανότητα αυτών και την τρισδιάστατη δομή της κλίμακας. Επιπλέον, για τη μέτρηση της εξουθένωσης, περισσότερες έρευνες είναι απαραίτητες για να δείξουν αν τα αποτελέσματα με βάση το MBI διαφέρουν από αυτά με βάση το CBI, δικαιολογώντας έτσι την ύπαρξη/διαφορετικότητα του τελευταίου.

Το Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) διαφοροποιείται από το MBI και το CBI, δεδομένου ότι βασίστηκε θεωρητικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην επαγγελματική εξουθένωση ως κατάσταση με δυο διαστάσεις, την εξάντληση (ελλείψη ενέργειας) και την αποδέσμευση. Η εξάντληση στο OLBI καλύπτει εννοιολογικά και τις διαστάσεις της σωματικής και νοητικής εξάντλησης πέραν της συναισθηματικής, χωρίς αυτό όμως να αντικατοπτρίζεται στην παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου (δηλαδή η διάσταση της εξάντλησης εξετάζεται ως μια εννιαία διάσταση) (Shirom, 2005). Επιπλέον, το OLBI συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις τόσο αρνητικά όσο και θετικά διατυπωμένες, σε αντίθεση με το MBI όπου όλες οι ερωτήσεις στις διαστάσεις της εξάντλησης και αποπροσωποποίησης έχουν αρνητική διατύπωση και αυτές τις προσωπικής εξέλιξης θετική, δημιουργώντας έτσι πιθανόν συστάδες απαντήσεων (οι ερωτώμενοι έχουν την τάση να απαντούν διαφορετικά στις αρνητικά από ότι στις θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις) (Demerouti, Mostert & Bakker, 2010). Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 16 ερωτήσεις, οι μισές από τις οποίες μετρούν την εξάντληση και οι λοιπές την αποδέσμευση και οι απαντήσεις κυμαίνονται από 1 (Συμφωνώ απόλυτα) ως 4 (Διαφωνώ απόλυτα) με υψηλότερες τιμές να δείχνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Η χρήση του OLBI δεν είναι τόσο διαδεδομένη, αν και

η παραγοντική του δομή έχει επιβεβαιωθεί σε διάφορες έρευνες και διάφορες γλώσσες (Halbesleben & Demerouti, 2005· Khan, 2016· Schuster & Dias, 2018) και έχει σταθμιστεί και στα ελληνικά σε δείγμα φοιτητών (Reis, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015) δείχνοντας καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Cronbach's alpha 0.87 και 0.81 για τις διαστάσεις της εξάντλησης και της αποδέσμευσης αντίστοιχα). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι το OLBI προτάθηκε ως εναλλακτικό του MBI-GS που χρησιμοποιείται για όλα τα επαγγέλματα και όχι μόνο του MBI (Halbesleben & Demerouti, 2005). Άλλες έρευνες όμως σε δείγμα φοιτητών απέτυχαν να δείξουν ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες όσον αφορά στην συγκλίνουσα εγκυρότητα και εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου (Campos, Carlotto & Marôco, 2012). Επιπλέον, και το ερωτηματολόγιο αυτό δέχθηκε κριτική, αφού θεωρεί μεν την εξάντληση ως σωματική, ψυχολογική και νοητική, χωρίς όμως αυτό να υποστηρίζεται μεθοδολογικά από αντίστοιχες μελέτες για επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής και συνάφειας αυτής της υπόθεσης (Taris κ.ά., 2005).

Το ερωτηματολόγιο Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM, Shirom κ.ά., 2005) μετράει επίσης την επαγγελματική εξουθένωση σε τρεις διαστάσεις: σωματική εξουθένωση, συναισθηματική εξουθένωση και νοητική κόπωση, αντικατοπτρίζοντας έτσι τη θεώρησή της ως πολυδιάστατη έννοια αποτελούμενη από τις τρεις παραπάνω διαστάσεις που όλες μαζί συνθέτουν τη βασική έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, αυτή της εξάντλησης (Lundgren-Nilsson, Jonsdottir, Pallant & Ahlborg, 2012). Το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου SMBM είναι η θεωρία Διατήρησης Πόρων (Conservation of Resources, COR), με βάση την οποία οι άνθρωποι έχουν την τάση να διατηρούν και να προστατεύουν τους πόρους τους, συμπεριλαμβανομένων υλικών, κοινωνικών και ενεργειακών πόρων, με το SMBM να εξετάζει μόνο τους τελευταίους (Shirom & Melamed, 2006). Το SMBM διαφοροποιείται από το MBI στο ότι δε λαμβάνει υπ όψη τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης ή προσωπικής εξέλιξης. Έτσι είναι πιο “καθαρό” εννοιολογικά, αφού δεν καλύπτει έννοιες που μπορεί να εμπίπτουν σε στρατηγικές αντιμετώπισης στρες (αποπροσωποποίηση, κυνισμός) ή έννοιες που έχουν να κάνουν με την αυτοεκτίμηση. Στη διάσταση σωματική εξουθένωση, συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις του τύπου “ Νιώθω κουρασμένος” ή “Δεν έχω ενέργεια για να πάω στη δουλειά το πρωί”. Η διάσταση νοητική εξάντληση έχει ερωτήσεις όπως “Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ” ή “Δε σκέφτομαι

καθαρά” ενώ η συναισθηματική εξάντληση ερωτήσεις όπως “Νιώθω ότι είμαι ανίκανος να επενδύσω συναισθηματικά σε συναδέλφους και πελάτες”. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 1 (Ποτέ/σχεδόν ποτέ) ως 7 (Συνέχεια/ σχεδόν συνέχεια) με υψηλότερες τιμές να δείχνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Στην αρχική του μορφή, το SMBM συμπεριλάμβανε και δυο ακόμα διαστάσεις, τις “ένταση "και" αφηρηματικότητα ” (22 ερωτήσεις συνολικά). Σε αυτό το ερωτηματολόγιο, είναι δυνατόν να ελεγχθεί αυτή η δομή των τριών συνιστωσών της εξάντλησης, κάτι που από κατασκευής δεν είναι δυνατό στο ερωτηματολόγιο OLBΙ. Οι Shirom κ.ά. (2005) σύγκριναν το MBI και το SMBM (δυο διαστάσεις, της σωματικής και νοητικής κόπωσης) σε δείγμα εργαζομένων στον ανθρωπιστικό χώρο και αλλού, όπου το SMBM έδειξε καλύτερες ψυχομετρικές ιδιότητες. Οι συσχετίσεις της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης του MBI σε αυτή τη μελέτη κυμαίνονταν από 0.63 (διάσταση νοητικής εξάντλησης του SMBM) ως 0.80 (συναισθηματική εξάντληση του SMBM), ενώ οι άλλες δυο υποκλίμακες του MBI έδειξαν μέτριες ως χαμηλές συσχετίσεις με τις διαστάσεις του SMBM με την μικρότερη να είναι 0.39 μεταξύ της προσωπικής εξέλιξης του MBI και σωματικής εξάντλησης του SMBM. Οι συγγραφείς όμως σωστά επισήμαναν ότι οι καλύτερες ιδιότητες στατιστικά δε σημαίνουν και ανωτερότητα του θεωρητικού μοντέλου όπου βασίζεται το SMBM έναντι του αντίστοιχου του MBI, με αυτό το θέμα να παραμένει άλυτο.

Ένα άλλο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το Burnout Measure (BM) (Pines & Aronson, 1988) που εξετάζει τον βαθμό της σωματικής, συναισθηματικής και νοητικής εξάντλησης του ατόμου, και το Burnout Measure, Short Version (BMS) (Malach-Pines, 2005) που διατηρεί τις 10 από τις 21 ερωτήσεις της αρχικής κλίμακας. Οι Pines & Aronson ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και νοητικής εξάντλησης αποτέλεσμα εκτεταμένης έκθεσης σε απαιτητικές συναισθηματικά καταστάσεις, και ως εκ τούτου το BM αντικατοπτρίζει αυτή τη θεώρηση. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 1 (Ποτέ) ως 7 (Συνέχεια) με υψηλότερες τιμές να δείχνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Μετά το MBI, η BM/BMS είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και εμφανίζει υψηλή συσχέτιση με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης του MBI (Lourel, Marcel & Guéguen, 2008). Η σύντομη εκδοχή της BM έχει το πλεονέκτημα ότι είναι μονοδιάστατη και έτσι αποδίδεται ένα μόνο σκορ για να χαρακτηριστούν τα επίπεδα

επαγγελματικής εξουθένωσης του εργαζόμενου (σκορ πάνω από 4 σημαίνει ότι ο εργαζόμενος βιώνει επαγγελματική εξουθένωση και τα σκορ από 1 και 4 χρησιμοποιούνται για το χαρακτηρισμό του βαθμού της εξουθένωσης). Επιπλέον, η κλίμακα αυτή είναι αρκετά εύελικτη ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος (Shaufelli & Enzman, 1998, σελ.50) και συγκεκριμένα σε ζευγάρια (εξουθένωση ζευγαριού, Pines, 1996· Capri, 2013). Η BMS είναι ελκυστική λόγω του μικρού της μεγέθους και της μονοδιάστατης δομής της και χρησιμοποιείται και σε εκπαιδευτικούς (Bozkus, 2018). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι, αν και η BM χρησιμοποιείται ευρέως ως μονοδιάστατη κλίμακα και υπολογίζει ένα εννιαίο σκορ, εννοιολογικά έχει τρεις διαστάσεις, οι έρευνες όμως συχνά δεν κατόρθωσαν να επιβεβαιώσουν αυτό το τρισδιάστατο μοντέλο υποστηρίζοντας γενικά τη μονοδιάστατη δομή. Επιπλέον, θεωρούν την BM ακατάλληλη για τη μέτρηση αμιγώς της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά χρήσιμη για τη μέτρηση γενικά μιας ψυχολογικής δυσφορίας (Platsidou & Daniilidou, 2006).

Στις αρχές του 2000, κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο Physician Work and Life Study's single-item (PWLS) (Dolan, Mohr, Lempa, Joos, Fihn, Nelson & Helfrich, 2015) που αποτελείται από μια μόνο ερώτηση: “Συνολικά, βασιζόμενοι στον ορισμό που δίνεται στην επαγγελματική εξουθένωση, πως θα βαθμολογούσατε τα επίπεδα εξουθένωσης σας;”. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 1 (απολαμβάνω τη δουλειά μου, δεν έχω συμπτώματα εξουθένωσης) ως 5 (Νιώθω τελείως εξουθενωμένος και συχνά αναρωτιέμαι αν μπορώ να συνεχίσω”). Η ερώτηση αυτή επιχειρεί να αποδώσει τη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης του MBI με μια μόνο ερώτηση, αποφεύγοντας έτσι τη χρήση του τελευταίου λόγω κόστους (το MBI δε διατίθεται δωρεάν) και μακρurus (22 ερωτήσεις). Το μονοδιάστατο αυτό ερωτηματολόγιο εξετάστηκε συγκριτικά με τη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης του MBI σε δείγμα 5400 εργαζόμενων στο χώρο της υγείας, δείχνοντας πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες και συσχετίσεις με αυτή ($r = 0.79$) και έχει χρησιμοποιηθεί έκτοτε σε εργαζόμενους στο χώρο της υγείας, ενώ δε γνωρίζουμε αν έχει χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας τον όρο “Teachers Burnout Scale” ανέδειξε και διάφορα άλλα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, διαφορετικά μεταξύ τους (αν και

χρησιμοποιώντας το ίδιο όνομα). Στα εργαλεία αυτά, δεν ήταν πάντα σαφής η θεωρητική υποστήριξη των παραγόντων που επιλέχθηκαν. Οι Seidman και Zager (1970) για παράδειγμα χρησιμοποιούν για την κλίμακα τους τις διαστάσεις ικανοποίηση από την καριέρα, υποστήριξη από τη διοίκηση (όπως αυτή αντιλαμβάνεται από τον εργαζόμενο), διαχείριση εργασιακού στρες και συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, δηλαδή παράγοντες που θα μπορούσαν να θεωρηθούν και ως παράγοντες κινδύνου για την πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης αντί για εξουθένωση αυτή καθε αυτή. Αντίστοιχα, ο Bastas (2016) σε δείγμα εκπαιδευτικών στη βόρεια Κύπρο, κατασκεύασε το ομώνυμο Teachers Burnout Scale με 40 ερωτήσεις που καλύπτουν τις διαστάσεις δικαιοσύνη από τον οργανισμό, εμπιστοσύνη, δέσμευση και αποπροσωποποίηση, εμπλέκοντας δηλαδή πάλι έννοιες όπως η δέσμευση ή η εμπιστοσύνη που μπορεί να θεωρηθούν αίτια ή αποτελέσματα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, οι Nava και Nicdao (2008) στη δική τους κλίμακα συνδυάζουν τη διάσταση της εξάντλησης (ψυχικής, νοητικής σωματικής) και συμπεριφορών που δείχνουν εξουθένωση με παράγοντες κινδύνου όπως ο φόρτος εργασίας. Όλοι οι παραπάνω ερευνητές πάντως (αλλά και άλλοι, Richmond, Wrench & Gorham, 2001) αναφέρουν καλές ψυχομετρικές ιδιότητες των εργαλείων τους και τα συνιστούν για την έρευνα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στον ελληνικό πληθυσμό, η καταλληλότητα των MBI, CBI και BM για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει εξετασθεί σε Έλληνες εκπαιδευτικούς από τις Platsidou και Daniilidou (2016). Η επιβεβαιωτική ανάλυση των τριών ερωτηματολογίων σε δείγμα 300 περίπου εκπαιδευτικών επιβεβαίωσε την τρισδιάστατη δομή της κλίμακας MBI, ενώ συνηγόρησε υπέρ μονοδιάστατης δομής των άλλων δυο ερωτηματολογίων και κατέληξε ότι η κλίμακα MBI είναι γενικά προτιμώτερη των άλλων δυο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Συμπερασματικά λοιπόν, η δημιουργία νέων εργαλείων δεν εμπνέεται από την έλλειψη στατιστικής και μεθοδολογικής υποστήριξης των ήδη υπάρχοντων, αφού αυτά σε γενικές γραμμές δείχνουν ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες. Η κατασκευή νέων εργαλείων βασίζεται περισσότερο στην κριτική του διαδεδομένου MBI και αναδεικνύει την ανάγκη για τη χρήση ενός σαφώς διατυπωμένου ορισμού και για τον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης και των διαστάσεων της, βασιζόμενοι στην εκτεταμένη έρευνα που έχει γίνει στο χώρο (Shirom, 2005). Με άλλα

λόγια, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται τείνουν να υποστηρίζουν στατιστικά τις θεωρίες πάνω στις οποίες βασίζονται, απαιτώντας έτσι ξεκαθάρισμα στο τι ακριβώς θέλουμε να μετρήσουμε, ώστε να επιλεγθεί το αντίστοιχο εργαλείο.

3.4 Παράγοντες που συσχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση στη βιβλιογραφία

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει μελετηθεί ως επακόλουθο διάφορων παραγόντων κινδύνου εκδήλωσής της και ως αίτιο ποικίλων συνεπειών που έπονται αυτής.

Τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να αναζητηθούν είτε στο άτομο είτε στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του είτε σε συνδυασμούς και των δυο. Όταν η έμφαση δίνεται σε ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου (προσωπικοί και δημογραφικοί παράγοντες), τότε μιλάμε για ατομοκεντρικά μοντέλα, ενώ όταν τα αίτια αναζητούνται στην αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος (οργανωσιακοί, διαπροσωπικοί), τότε αναφερόμαστε σε δυναμικά θεωρητικά μοντέλα (Χατζηπέμου, 2016). Σύμφωνα με τα ατομοκεντρικά μοντέλα, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να σχετίζεται με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση (δημογραφικά χαρακτηριστικά), αλλά και με τον τύπο της προσωπικότητας του εργαζόμενου, τις στρατηγικές που έχει αναπτύξει για την αντιμετώπιση του στρες, τα κίνητρά του (προσωπικά χαρακτηριστικά). Σύμφωνα με τα δυναμικά θεωρητικά μοντέλα, η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται κυρίως σε εργασιακά και οργανωσιακά χαρακτηριστικά, όπως τα ωράρια εργασίας, ο μισθός, η αίσθηση ασφάλειας, το περιβάλλον εργασίας (οργανωσιακοί παράγοντες), καθώς και στις σχέσεις με τον προϊστάμενο ή τους συναδέλφους (διαπροσωπικοί παράγοντες). Δεν είναι ξεκάθαρο ποιοι παράγοντες από τους παραπάνω έχουν καλύτερη προβλεπτική ικανότητα στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης, με άλλες έρευνες να υποστηρίζουν ότι αυτοί είναι οι δημογραφικοί, άλλες οι οργανωσιακοί και άλλες τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Kokkinos, 2007), ενώ η αλληλεπίδραση των ατομικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών ταυτόχρονα (transactional model) επίσης υποστηρίζεται από άλλους ερευνητές (Cano-García, Muñoz & Carrasco, 2005· Kokkinos, 2007). Σε μια μετά ανάλυση με θέμα τα διάφορα αίτια του στρες σε εκπαιδευτικούς, οι εξωγενείς παράγοντες βρέθηκαν να έχουν μέτριες μόνο συσχετίσεις με την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία

μετριάζεται από το αίσθημα κοινωνικής υποστήριξης, ενώ τον κεντρικό ρόλο σε αυτή τη σχέση κατέχουν τα συναισθήματα και γενικότερα η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού (Montgomery & Rupp, 2005).

Διακρίνουμε, λοιπόν, τις ακόλουθες υποκατηγορίες αιτιών: ατομικά (προσωπικά και δημογραφικά), διαπροσωπικά και οργανωτικά (Παππά, 2006), που αναλύονται σε αυτή την υποενότητα.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι νευρωτικοί και ενδοστρεφείς εργαζόμενοι έχουν συσχετιστεί με μεγαλύτερες πιθανότητες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης (Cano-García κ.ά., 2005). Αλλού, τέσσερα από τα πέντε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με βάση το μοντέλο των πέντε διαστάσεων αυτής (εξαιρουμένης της ανοιχτής σε νέες εμπειρίες προσωπικότητας) εμφανίζονται να συσχετίζονται και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (Teven, 2007). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων επίσης εμφανίζουν συσχέτιση με τα επίπεδα εξουθένωσης. Οι συναισθηματικές στρατηγικές αντιμετώπισης συνδέονται με μεγαλύτερη συναισθηματική εξουθένωση και αποπροσωποποίηση και χαμηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης γενικά, αν και έρευνες έχουν δείξει και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις προς την αντίθετη κατεύθυνση (García-Arroyo & Osca, 2017). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια ερμηνείας τέτοιων αντικρουόμενων αποτελεσμάτων μέσα στο εκάστοτε πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο έχει διεξαχθεί η έρευνα. Από μια άλλη οπτική διαφορετικά προφίλ εργαζόμενων έχουν και διαφορετικά επίπεδα εξουθένωσης με τους πιο ιδεαλιστές εργαζόμενους με στόχο την κοινωνική αλλαγή να παρουσιάζουν τα υψηλότερα σε σχέσεις με αυτούς που έχουν στόχο την καριέρα, την προσωπική ανάπτυξη ή που προτεραιοποιούν την προσωπική τους ζωή πάνω από την εργασία (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση σε 36 χώρες σε δασκάλους (García-Arroyo, Osca & Peiró, 2019) έδειξε ότι το αντρικό φύλο συσχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση προσωπική επίτευξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Burke κ.ά. (1996) βρήκαν ότι οι άνδρες παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξουθένωσης από ότι οι γυναίκες, αλλά δεν παρατήρησαν διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα στην τρίτη διάσταση του MBI. Ο τρόπος που οι διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τα επίπεδα εξουθένωσης διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο. Η γραφειοκρατία και οι

ταραχοποιοί μαθητές εμφανίζονται από τους παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, με τη γραφειοκρατία να είναι ο πιο βασικός προβλεπτικός παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης για τους άνδρες και με τους μαθητές ο πιο βασικός για τις γυναίκες (Burke κ.ά., 1996). Άλλες έρευνες, όμως, έδειξαν ότι το φύλο δε συσχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Μια επίσης πρόσφατη μετα-ανάλυση πάνω στην επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς στην Τουρκία από το 2005 ως το 2015, βασιζόμενη σε 100 δημοσιεύσεις που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης στη μελέτη, έδειξε ότι αν και η επίδραση του φύλου στην επαγγελματική εξουθένωση ήταν πολύ χαμηλή (effect size για την συναισθηματική εξουθένωση: 0.068 ($p < .05$), για την αποπροσωποποίηση = -0.074 ($p < .05$) και για την προσωπική επίτευξη = - 0.016 ($p > .05$)), εντούτοις οι γυναίκες εμφανίζονταν πιο εξουθενωμένες συναισθηματικά και οι άνδρες πιο αποπροσωποποιημένοι και με χαμηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Yorulmaz & Altinkurt, 2018). Και σε αυτή την έρευνα, οι ερευνητές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις διαφορές ανά φύλο μέσω του κοινωνικού πλαισίου που αυτές εμφανίζονται. Σε μια πατριαρχική κοινωνία, όπως η Τουρκία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται περισσότερο γυναικείο, ερμηνεύοντας έτσι πιθανόν το χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης και αποπροσωποποίησης στους άνδρες εκπαιδευτικούς, ενώ τα σεξιστικά στερεότυπα εναντίον των γυναικών μαζί με τις απαιτήσεις των ρόλων της μητρότητας μπορεί να οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης αυτών.

Η οικογενειακή κατάσταση επίσης εμφανίζεται ως παράγοντας που διαφοροποιεί τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αν και σε χαμηλό βαθμό, τα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης ήταν υψηλότερα και το αίσθημα προσωπικής επίτευξης χαμηλότερο στους άγαμους εκπαιδευτικούς στην Τουρκία σε σχέση με τους παντρεμένους ομόλογούς τους (Yorulmaz & Altinkurt, 2018).

Όσον αφορά στην επίδραση της αστικότητας, σε κάποιες έρευνες οι εκπαιδευτικοί σε αστικά κέντρα βρέθηκαν πιο εξουθενωμένοι (Abel & Sewell, 1999) από ότι αυτοί σε αγροτικές περιοχές λόγω κυρίως κακών συνθηκών εργασίας, ή λόγω της πολυπλοκότητας της ζωής στην πόλη γενικά (Goswami, 2013), ενώ αλλού ο τόπος του σχολείου δεν έδειξε να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

Ο Shirom (2005) αναγνώρισε τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, ιδιαίτερα τον φόρτο εργασίας, ως τους πιο ισχυρά συσχετιζόμενους με την επαγγελματική εξουθένωση, σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά. Το περιβάλλον εργασίας έχει τονιστεί ως παράγοντας πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης έναντι των προσωπικών χαρακτηριστικών ή των κινήτρων του κάθε ατόμου που απλά καθορίζουν το μέγεθος του προβλήματος και σε άλλες έρευνες (Platsidou & Daniilidou, 2006). Προς την ίδια κατεύθυνση, η Byrne (1994) επίσης αναγνώρισε τα εργασιακά χαρακτηριστικά ως πιο σημαντικά από τα προσωπικά, αναφερόμενη κυρίως στη σύγκρουση ρόλων, το φόρτο εργασίας, το κακό κλίμα στην τάξη και τη μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Καντάς, 1996).

Οι Burke κ.ά. (1996) αναγνώρισαν τους ταραξίες μαθητές και τη γραφειοκρατία ως τους πιο σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ ο Κόκκινος (2007) τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών (misbehaviour) και την έλλειψη χρόνου. Η ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών έχει συσχετιστεί με υψηλό βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης και σε μικρότερο βαθμό με την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker, 2014). Σε μια άλλη έρευνα, οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να θεωρούν ότι το επάγγελμά τους έχει χαμηλό κύρος, ενώ δεν εκτιμούσαν ιδιαίτερα τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (ως σημαντική προσφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, Cano- García κ.ά., 2005). Ο Dorman (2003b) χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο School Level Environment Questionnaire (SLEQ) για να αναζητήσει μέσα από τις επτά διαστάσεις αυτού (στοχοπροσήλωση (mission consensus), ενδυνάμωση, υποστήριξη από μαθητές, δεσμοί, επαγγελματικά ενδιαφέροντα, πόροι, πίεση εργασίας) τα αίτια στο περιβάλλον του σχολείου που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι ξεκάθαροι στόχοι και η ταύτιση με αυτούς, οι δεσμοί με τους συναδέλφους και η πίεση εργασίας ερμήνευαν το 43% και το 44% αντίστοιχα της συνολικής διασποράς των διαστάσεων της συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης, ενώ η διάσταση προσωπική εξέλιξη συσχετιζόταν μόνο με τη στοχοπροσήλωση και άλλους παράγοντες του περιβάλλοντος της τάξης ($R^2=0.24$).

Οι διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται και με διαφορετικούς παράγοντες κινδύνου με την προσωπική εξέλιξη να σχετίζεται περισσότερο

με εργασιακούς πόρους και με τις άλλες δυο με τις εργασιακές απαιτήσεις (Bresó κ.ά., 2007).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, αυτή έχει συσχετιστεί με πληθώρα επιπτώσεων σε ατομικό επίπεδο (κατάθλιψη, άγχος, ψυχοσωματικά συμπτώματα, καρδιαγγειακές παθήσεις) και σε επαγγελματικό επίπεδο (υψηλότερα επίπεδα παραίτησης ή απουσίας από την εργασία, μη δέσμευση με το επάγγελμα, μειωμένη απόδοση μαθητών, έλλειψη ενδιαφέροντος για εκμάθηση νέων μεθόδων). Δε σχετίζονται όλες οι διαστάσεις με τα ίδια αποτελέσματα, με τη συναισθηματική εξάντληση για παράδειγμα να σχετίζεται με την κατάθλιψη περισσότερο από τις άλλες δύο. Να σημειώσουμε εδώ ότι οι περισσότερες έρευνες είναι συγχρονικές, ενώ οι διαχρονικές μελέτες, όπου μπορούν να μελετηθούν καλύτερα οι σχέσεις αιτίας αποτελέσματος, είναι περιορισμένες.

Σε μια διαχρονική μελέτη (Burke κ.ά., 1996), βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και συγκεκριμένα της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με την καταθλιπτική διάθεση. Σε μια πιο πρόσφατη ποιοτική και ποσοτική, διαχρονική μελέτη σε διάστημα 30 μηνών, τα αρχικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης προέβλεπαν την απουσία από την εργασία ή την αλλαγή επαγγέλματος κατά την περίοδο μελέτης, ενώ αύξηση στις απαιτήσεις της εργασίας και στην ελευθερία στη λήψη αποφάσεων συσχετίζονταν με αύξηση και μείωση των επιπέδων εξουθένωσης αντίστοιχα διαχρονικά, με την χαμηλή αίσθηση αυτεπάρκειας να παραμένει ανεξάρτητος προβλεπτικός παράγοντας (Arvidsson, Leo, Larsson, Håkansson, Persson & Björk, 2019).

Από μια άλλη σκοπιά, η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με την υγεία του εργαζόμενου (ψυχική - κατάθλιψη, στρες, διαταραχές ύπνου- και σωματική - καρδιαγγειακές ασθένειες, διαβήτης τύπου II) και τη συμπεριφορά του στην εργασία (απουσία από την εργασία, αναρρωτικές άδειες, παραίτηση (Donsimoni, 2017). Η σωματική υγεία των πιο εξουθενωμένων εκπαιδευτικών βρέθηκε σε γενικές γραμμές χειρότερη αυτών που δεν ήταν εξουθενωμένοι (Guglielmi & Tatro, 1998).

Όσον αφορά στις στάσεις των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, αυτοί βρέθηκαν να έχουν μικρότερη αντοχή και να θεωρούν μεγαλύτερο πρόβλημα τους αντικοινωνικούς μαθητές και ανυπάκουους μαθητές από ότι οι μη εξουθενωμένοι συνάδελφοι τους (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005), ενώ

αναφέρθηκε και η αδυναμία τους στην αποτελεσματική προετοιμασία των μαθημάτων (Dorman, 2003b).

3.5 Η επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα έχει μετρηθεί κυρίως με το ερωτηματολόγιο MBI. Οι Κάντας και Vassilaki (1997) στάθμισαν το MBI σε δείγμα 220 ελλήνων εκπαιδευτικών, εξετάζοντάς το σε σχέση και με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων του MBI και της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν μέτριες (συντελεστές συσχέτισης Pearson: -0.44, -0.34 και 0.24 για την συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη αντίστοιχα). Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση υποστήριξε την προτεινόμενη δομή του ερωτηματολογίου με κάποιες ερωτήσεις να φορτίζουν σε δυο διαστάσεις (οι ερωτήσεις 1, 3, 6, 11 και 21 με φορτίσεις μεταξύ 0.3 και 0.4). Η διάσταση αποπροσωποποίηση είχε μέτρια εσωτερική συνάφεια ($\alpha=0.60$). Η στάθμιση του MBI-ES για εκπαιδευτικούς έγινε επίσης σε δείγμα 770 δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στην Κύπρο (Kokkinos, 2006). Η διάσταση αποπροσωποποίηση είχε πάλι μέτρια εσωτερική συνάφεια ($\alpha=0.63$), μετριάζοντας ίσως τους δείκτες επιβεβαίωσης του τρισδιάστατου μοντέλου, παρόλα αυτά, τόσο η επιβεβαιωτική όσο και η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έδειξαν ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες και υποστήριξαν την τρισδιάστατη δομή του ερωτηματολογίου σε σχέση με άλλες δομές που επίσης εξετάστηκαν. Όλες οι ερωτήσεις φόρτιζαν μόνο στους παράγοντες που προτείνονται από τη βιβλιογραφία με εξαίρεση τις ερωτήσεις 13 και 14 που φόρτιζαν διπλά στην αποπροσωποποίηση και στην προσωπική ανέλιξη. Η ανάλυση έδειξε επίσης ότι η διάσταση συναισθηματική εξάντληση είναι και η βασική και πιο συμπαγής διάσταση του μοντέλου, καθώς έδειξε την υψηλότερη εσωτερική συνάφεια και οι ερωτήσεις φόρτιζαν ξεκάθαρα σε αυτή τη διάσταση, όπως προτάθηκε από τους κατασκευαστές. Στην έρευνα των Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος (2007), η διάσταση αποπροσωποποίηση είχε μέτρια εσωτερική συνάφεια ($\alpha=0.53$), ενώ οι ερωτήσεις 5 και 12 «Μεταχειρίζομαι τους μαθητές μου σαν απρόσωπα αντικείμενα» και «Νιώθω γεμάτος/η ενέργεια» φόρτιζαν σε διαφορετικό παράγοντα (συναισθηματική εξάντληση) αντί των αποπροσωποποίηση και προσωπική ανέλιξη αντίστοιχα. Γενικά, το εργαλείο MBI θεωρείται σταθμισμένο και έγκυρο εργαλείο για χρήση στον ελληνικό

πληθυσμό αν και σε μεταγενέστερες έρευνες, άλλοτε επιβεβαιώθηκε η τρισδιάστατη δομή της κλίμακας (Platsidou & Daniilidou, 2016) και άλλοτε όχι (Χατζηπέμου, 2016).

Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα επίπεδα εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στις διάφορες έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς στον ελληνικό και κυπριακό πληθυσμό, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο μέτρησης το ερωτηματολόγιο MBI. Από τον πίνακα (αλλά και από άλλες έρευνες χωρίς ακριβή αναφορά στις μέσες τιμές των τριών διαστάσεων (Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009· Νιέτος, Παπαβαγγέλη, Ζουρνατζή & Κουστέλιος, 2018)), φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα, τα επίπεδα εξάντλησης και αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ήταν χαμηλά και πάντως χαμηλότερα από άλλων χωρών (Κάντας & Vassilaki, 1997· García-Arroyo κ.ά., 2019). Το 19.5% του δείγματος στην έρευνα των Kantas και Vassilaki (1997), μπορεί να χαρακτηριστεί ως έχον υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης ενώ μόνο το 3.2% του δείγματος ανήκει σε αυτή την υψηλή κατηγορία όσον αφορά στην αποπροσωποποίηση. Ακόμα και τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών φάνηκαν να είναι χαμηλά. Σε έρευνα σε δείγμα 447 εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που μελετούσε τα επίπεδα άγχους, βρέθηκε ότι και αυτά ήταν γενικά χαμηλά και χαμηλότερα άλλων χωρών (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000). Εξαίρεση αποτελεί μια ηλεκτρονική, πανελλαδική έρευνα σε δείγμα 1447 εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που διεξάχθηκε το 2014-15, σε περίοδο οικονομικής κρίσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016) και έδειξε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης στο 56.5% των εκπαιδευτικών (βλέπε κεφ. μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης για λεπτομέρειες όσον αφορά στα cut offs για υψηλές, μέτριες και χαμηλές τιμές επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης) και μέτριες ή υψηλές στην αποπροσωποποίηση, ενώ χαμηλές τιμές παρατηρήθηκαν μόνο στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Να σημειωθεί εδώ ότι οι διάφορες έρευνες έγιναν σε επίπεδο γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ συχνά μελετήθηκαν υποσύνολα εκπαιδευτικών (π.χ. καθηγητές φυσικής αγωγής).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στις μέσες τιμές των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς με βάση το ερωτηματολόγιο MBI

Συγγραφείς	Έτος δημοσίευσης	Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
Kroupis, Kourtessis, Kouli, Tzetzis, Derri και Mavrommatis*	2017	21.12	3.02	41.40
Παπαδοπούλου	2017	24.81	9.02	38.70
Κάμτσιος και Λώλης	2016	28.77	9.83	34.53
Kouli, Kourtessis, Tzatsis, Karkalets, Skordilis και Banti	2015	20.86	4.46	38.73
Panagopoulos, Anastasiou και Galani	2014	26.14	1.69	38.61
Tsigilis, Zournatzi και Koustelios	2011	15.14	3.60	39.34
Πατσάλης και Παπουτσάκη**	2010	26.8	13.7	37.8
Παπαγιάννη και Ρέππα	2008	17.54	4.98	37.37
Platsidou και Agaliotis	2008	18.66	3.92	39.07
Κόκκινος και Δαβάζογλου	2006	17.64	3.45	33.93
Antonίου, Polychroni και Vlachakis	2006	22.36	5.19	35.94
Kokkinos	2007	30.86	4.02	38.75
Κόκκινος	2005	17.83	3.40	34.78
Koustelios και Tsigilis	2005	15.24	3.52	37.84
Kokkinos, Panayiotou και Davazoglou	2005	17.45	3.38	34.03
Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς και Γιαβρίμης	2002	18.76	4.79	40.43
Κουστέλιος και Κουστέλιου	2001	14.99	3.86	39.71
Μότση-Στεφανίδη [§]	2000	13.65	2.24	39.40
Kantas και Vassilaki	1997	18.8	3.9	38.6
Καντάς	1996	18.3	3.4	39.8

Σημείωση: Πηγή: Πίνακας προσαρμοσμένος από: Κάμτσιος, Σπυρίδων & Λώλης, Θωμάς. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων (Πίνακας 5). * Σε δείγμα καθηγητών φυσικής αγωγής δημοσίων Δημοτικών και Γυμνασίων. ** Δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης. [§]Ειδικά σχολεία.

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση, στις διάφορες έρευνες αναφέρονται το φύλο, η βιολογική και εργασιακή ηλικία των εκπαιδευτικών, η οικογενειακή κατάσταση και η βαθμίδα της εκπαίδευσης (όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του επαγγέλματος), ενώ χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οργανωσιακά χαρακτηριστικά έχουν επίσης αναφερθεί.

Όσον αφορά στο φύλο, οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Kokkinos, 2006) από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους. Το

γυναικείο φύλο συσχετίζεται με χαμηλότερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης (Antoniou κ.ά., 2013· Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006· Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Οι άνδρες εμφάνισαν και μεγαλύτερα ποσοστά αποπροσωποποίησης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007) σε σχέση με τις γυναίκες. Γενικότερα, οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα στρες και σε άλλες έρευνες (Antoniou κ.ά., 2006· Λεονταρή κ.ά., 2000).

Η μεγαλύτερη ηλικία συσχετίστηκε με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Kantas & Vassilaki, 1997· Platsidou & Agaliotis, 2008), πιθανόν λόγω μετρίασης αυτής με την εμπειρία. Αντίστοιχα ευρήματα όσον αφορά στην ηλικία βρέθηκαν και σε άλλες έρευνες, όπου οι νεότεροι εκπαιδευτικοί υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, είτε στη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης μόνο (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007), είτε στη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης και στην αποπροσωποποίηση (Antoniou κ.ά., 2006), είτε στην προσωπική επίτευξη (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Στην ίδια έρευνα, στους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, η έλλειψη υποστήριξης από την κυβέρνηση προκαλεί στρες.

Όσον αφορά στη βαθμίδα της εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι εμφανίζονταν λιγότερο αποπροσωποποιημένοι από τους καθηγητές γυμνασίου και είχαν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κάντας & Vassilaki, 1997· Κάμτσιος & Λώλης 2016· Kokkinos, 2006). Οι δάσκαλοι είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση από ότι οι καθηγητές γυμνασίου (Kokkinos & Δαβάζογλου, 2006· Antoniou κ.ά., 2013).

Τα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να έχουν προστατευτικό ρόλο στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης μετά από 16 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ οι έχοντας 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζονται οι πιο εξουθενωμένοι (Kokkinos, 2006· Antoniou κ.ά., 2013). Οι Κάμτσιος και Λώλης (2016) βρήκαν μια μη γραμμική σχέση των χρόνων προϋπηρεσίας με τη συναισθηματική εξάντληση, αφού οι έχοντες από 11 ως 30 χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με αυτούς που έχουν από 1 ως 10 ή πάνω από 30 χρόνια. Αντίθετα, βρέθηκε γραμμική, θετική συσχέτιση της προϋπηρεσίας με την προσωπική επίτευξη, με αυτή να αυξάνει με την πάροδο των χρόνων εργασίας. Η μικρή προϋπηρεσία (<10 χρόνια) συνδέεται και με μεγαλύτερη αποπροσωποποίηση στην ίδια έρευνα. Ο Kokkinos (2007) όμως βρήκε ότι η

περισσότερη εμπειρία (>10 έτη) συνδέεται με μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση, σε αντίθεση με τις άλλες έρευνες.

Το να είναι κανείς παντρεμένος φαίνεται να παίζει προστατευτικό ρόλο στα επίπεδα εξουθένωσης καθώς αυτό συσχετίζεται με στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες τιμές (Platsidou & Agaliotis, 2008) και υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο αποπροσωποποιημένοι από τις άλλες κατηγορίες οικογενειακής κατάστασης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Οι παντρεμένες γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο συναισθηματικά εξουθενωμένες από ότι οι άνδρες συνάδελφοι τους, ενώ οι τελευταίοι εμφανίζονται λιγότερο εξουθενωμένοι από τις γυναίκες ομόλογες τους ακόμα και όταν ληφθούν τα χρόνια προϋπηρεσίας υπόψη (Kokkinos, 2007). Η κατοχή μεταπτυχιακών σπουδών συνδέεται με χαμηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης στους νεώτερους εργασιακά εκπαιδευτικούς (<10 έτη) από ότι σε αυτούς με μεγαλύτερη εμπειρία (Kokkinos, 2007).

Η αστικότητα του σχολείου επηρεάζει τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι σε αγροτικές περιοχές βρέθηκαν να είναι πιο αγχωμένοι από τους δασκάλους των αστικών ή ημιαστικών περιοχών (Λεονταρή κ.ά, 2010). Αντίστοιχα, και οι καθηγητές αγροτικών περιοχών ήταν πιο αγχωμένοι από ότι αυτών σε ημιαστικές περιοχές (Παπαστυλιανού, 1997).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η νευρωτική προσωπικότητα συσχετίζεται με αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση και στις τρεις διαστάσεις του MBI στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ενώ η ευσυνειδησία (consientiousness) συσχετίζεται με την αποπροσωποποίηση και το αίσθημα προσωπικής ανέλιξης (Kokkinos, 2007). Σε μειωμένα επίπεδα εξουθένωσης συντελεί και η ανοιχτή προσωπικότητα, αν και σε μικρότερο βαθμό. Τα αποτελέσματα στον Ελληνικό πληθυσμό είναι ανάλογα με αυτά στη διεθνή βιβλιογραφία.

Τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, που συσχετίζονται περισσότερο με την επαγγελματική εξουθένωση και συγκεκριμένα με τις διαστάσεις συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, είναι η διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών και ο περιορισμένος χρόνος, και σε μικρότερο βαθμό η ασάφεια ρόλων και η αξιολόγηση (appraisal) των καθηγητών από τρίτους (Kokkinos,

2007). Η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η έλλειψη ενδιαφέροντος και η διαχείριση «δύσκολων» μαθητών εμφανίζονται ως οι πιο σημαντικοί παράγοντες στρες και σε άλλες έρευνες, δείχνοντας ότι παράγοντες της «τάξης» ειδικότερα και όχι οργανωσιακοί γενικότερα επηρεάζουν περισσότερο τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών (Αντωνίου κ.ά., 2006).

Η εξουθένωση εξετάστηκε και σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών. Η Αμαραντίδου (2010) εξέτασε σε δυο χρονικές στιγμές (αρχή και τέλος του σχολικού έτους) δείγμα 112 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν χαμηλά επίπεδα και στις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου MBI, οι οποίες δε διέφεραν στατιστικώς σημαντικά στην αρχή και στο τέλος του έτους, με εξαίρεση τη διάσταση της αποπροσωποποίησης που διπλασιάστηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, αν και παραμένοντας πάντα σε χαμηλά επίπεδα. Χαμηλά επίπεδα έδειξαν και άλλες έρευνες σε καθηγητές φυσικής αγωγής, με τους καθηγητές φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο να είναι λιγότερο εξουθενωμένοι από ότι αυτοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κρουπής κ.ά., 2017). Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής φαίνεται να έχουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης από αυτούς της γενικής παιδείας (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006). Τα επίπεδα όμως επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα της διάστασης της αποπροσωποποίησης είναι χαμηλά (3.5% και 2.6% στην ειδική και γενική εκπαίδευση αντίστοιχα). Αντίστοιχα χαμηλά επίπεδα βρήκαν και οι Platsidou και Agaliotis (2008) στην ειδική αγωγή.

4. Επαγγελματική ικανοποίηση

Ο θεμελιώδης ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση έχει οδηγήσει σε πληθώρα ερευνών για την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που οδηγούν σε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και αποτελεσματικά σχολεία, με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης να αποτελεί έναν από αυτούς (Zigarrelì, 1996).

4.1 Ορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις

Θα προσεγγίσουμε αρχικά την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά, σε κάθε επαγγελματικό κλάδο. Διαχρονικά, υπάρχει πληθώρα ορισμών για την επαγγελματική

ικανοποίηση. Ο πιο διαδεδομένος είναι αυτός του Locke (1969) ως: «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση ως αποτέλεσμα της αποτίμησης της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου» (σελ. 1304). Ο ορισμός του Locke συμπεριλαμβάνει τόσο συναισθηματικές όσο και γνωστικές διεργασίες που οδηγούν στην ικανοποίηση ή όχι του εργαζόμενου. Στην ίδια βάση, οι Hulin και Judge προσέδωσαν μια τρισδιάστατη θεώρηση αυτού του ορισμού προσθέτοντας, πέραν των γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών, και συμπεριφορικές αντιδράσεις (Hulin & Judge, 2003· Judge & Klinger, 2008). Ένας άλλος απλός και χρήσιμος ορισμός είναι αυτός του Spector (1997) ο οποίος ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως το βαθμό στον οποίο αρέσει ή δεν αρέσει σε κάποιον η δουλειά του (Tsounis, 2018). Με άλλα λόγια, τα θετικά συναισθήματα που εκδηλώνει ο εργαζόμενος για τη δουλειά του σχετίζονται με ικανοποίηση και τα αρνητικά με μη ικανοποίηση/ δυσαρέσκεια. Βασίζεται στη θεώρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης ως συναισθηματική ή συμπεριφορική αντιδράση στην εργασία. Κατά τον Spector (1985, 1997), η επαγγελματική ικανοποίηση αποτιμάται με δυο τρόπους, ως ικανοποίηση από την εργασία γενικά και ως ικανοποίηση από συγκεκριμένους τομείς της εργασίας.

Η μελέτη των αιτιών της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει οριστεί πάνω σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Ένας διαδεδομένος διαχωρισμός αυτών είναι, μεταξύ άλλων, και σε θεωρίες περιεχομένου ή κινήτρων (content theory) και θεωρίες διαδικασίας ή απόκλισης (process or discrepancy theories) (Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997· Maslow, 1954). Οι θεωρίες περιεχομένου ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως τον βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται οι ανάγκες ή επιτυγχάνονται οι αξίες του ατόμου (Maslow, 1954· Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959· Stello, 2011). Απαντάνε στην ερώτηση τι είναι αυτό που παρακινεί τη συμπεριφορά του εργαζόμενου. Στις θεωρίες διαδικασίας ή απόκλισης, η επαγγελματική ικανοποίηση ερμηνεύεται ως ο βαθμός στον οποίο η εργασία ανταποκρίνεται στις προσδοκίες ή αξίες του ατόμου και συμπεριλαμβάνει έννοιες όπως δικαιοσύνη, ισοτιμία (equity), προσδοκίες, ανταμοιβή ανάλογη της εργασίας, συναισθηματικούς προσανατολισμούς των ατόμων προς τους ρόλους εργασίας που καταλαμβάνουν (Gruneberg, 1979; Adams, 1963· Vroom, 1982). Απαντάνε στην ερώτηση πώς ή αλλιώς ποιές διαδικασίες λειτουργούν για να συμπεριφερθεί ο εργαζόμενος με συγκεκριμένο τρόπο. Στη συγκεκριμένη έρευνα, θα ακολουθήσουμε τον διαχωρισμό και

την ορολογία που προτείνεται από τους Judge και Klinger (2008). Με βάση αυτούς, οι υπάρχουσες θεωρίες μπορούν να χωριστούν σε θεωρίες κατάστασης, θεωρίες προσέγγισης της διάθεσης και σε διαδραστικές θεωρίες. Στις πρώτες, η φύση της δουλειάς και το περιβάλλον οδηγεί σε ικανοποίηση ή όχι του εργαζόμενου, στις δεύτερες, το προφίλ του ατόμου (προσωπικότητα, προδιάθεση, αξίες κτλ.) επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και στις τρίτες, υπεύθυνη είναι η αλληλεπίδραση περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων.

Η θεωρία δυο παραγόντων του Herzberg (Herzberg κ.ά., 1959· Stello, 2011) ανήκει στις θεωρίες κατάστασης (ή θεωρίες κινήτρων). Ο Herzberg θεώρησε ότι η ικανοποίηση διαμορφώνεται από παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης ή αλλιώς εξωγενείς, που συνεισφέρουν στο να μην υπάρχει δυσαρέσκεια και από παράγοντες παρακίνησης ή αλλιώς ενδογενείς που παρακινούν τους εργαζόμενους να έχουν τη διάθεση και να προσπαθούν να αποδώσουν καλύτερα. Τα κίνητρα (motivators) οδηγούν τους εργαζόμενους να εργαστούν σκληρότερα ενώ οι παράγοντες υγιεινής, όταν απουσιάζουν, προκαλούν δυσαρέσκεια, αλλά η παρουσία τους δεν οδηγεί τους εργαζομένους να εργαστούν σκληρότερα. Στα κίνητρα ανήκουν έννοιες όπως η αναγνώριση, η υπευθυνότητα, η νοηματοδότηση της εργασίας, ενώ στους παράγοντες υγιεινής ανήκουν οι συνθήκες εργασίας, οι οικονομικές απολαβές, η εργασιακή ασφάλεια, οι πολιτικές και η διοίκηση του οργανισμού. Για να είναι, λοιπόν, ένας εργαζόμενος ικανοποιημένος από τη δουλειά του, πρέπει αυτή να του παρέχει κίνητρα που να τον ωθούν ενώ ταυτόχρονα να του εξασφαλίζει τους παράγοντες υγιεινής. Η παροχή κινήτρων από τη διοίκηση του οργανισμού μπορεί να συμπεριλαμβάνει για παράδειγμα εμπλουτισμό της εργασίας. Κατά τον Locke (2016), η θεωρία αυτή είναι πλέον ξεπερασμένη, καθώς τόσο παράγοντες κινήτρων όσο και υγιεινής μπορούν να οδηγήσουν είτε σε ικανοποίηση είτε σε δυσαρέσκεια χωρίς να ισχύει πάντα σαφής διαχωρισμός. Επιπλέον, για να μπορέσει να ερμηνευτεί με βάση τη θεωρία δυο παραγόντων γιατί δυο εργαζόμενοι με ίδιες εργασιακές συνθήκες δε βιώνουν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης, οι Hackman και Oldham (1976) εισήγαγαν την έννοια του «growth need strength (GNS)», της ανάγκης δηλαδή του ατόμου για ανάπτυξη ως διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ των εργασιακών συνθηκών και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Judge & Klinger, 2008). Συμπλήρωση στο μοντέλο των δυο παραγόντων του Herzberg αποτελεί και το μοντέλο τριών παραγόντων του Dinham

(1998, 2000). Σύμφωνα με αυτό, υπάρχουν τρεις, μη αλληλοαποκλειόμενες διαστάσεις. Ο ενδογενής παράγοντας αναφέρεται σε ενδογενή χαρακτηριστικά της εργασίας που προκαλούν ικανοποίηση. Ο δεύτερος παράγοντας περιγράφει έννοιες σε επίπεδο σχολείου που δεν προκαλούν ούτε τόσο υψηλή ικανοποίηση ούτε δυσαρέσκεια. Είναι η διάσταση που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη μεταβλητότητα, με κυρίαρχο ρόλο σε αυτόν τη διοίκηση (διευθυντή) του σχολείου. Ο τρίτος παράγοντας ονομάζεται εξωγενής και συμπεριλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά εκείνα που προκαλούν δυσαρέσκεια και βρίσκονται πέρα από το επίπεδο του εκπαιδευτικού ή του σχολείου (για παράδειγμα, κοινωνικές αλλαγές).

Μια άλλη βασική θεωρητική προσέγγιση στη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης που ανήκει στις θεωρίες κατάστασης αποτελεί το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας (Hackman & Oldham, 1975, 1976, 1980) (Γράφημα 3). Το μοντέλο αυτό είναι το κυρίαρχο για τη μελέτη του εμπλουτισμού της εργασίας, του βαθμού δηλαδή που μια εργασία μπορεί να αναδιαμορφωθεί ώστε να δώσει μεγαλύτερα περιθώρια για ατομική επίτευξη (Τσιγγιλής, 2005). Με βάση αυτό, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα εργασιακό αποτέλεσμα (μαζί με την υψηλή ποιότητα απόδοσης, τα υψηλού επιπέδου εσωτερικά κίνητρα καθώς και τον χαμηλό αριθμό απουσιών και αποχωρήσεων από την εργασία). Κάθε εργασία μπορεί να περιγραφεί από πέντε βασικά χαρακτηριστικά (ποικιλία δεξιοτήτων, ταυτότητα της εργασίας, σπουδαιότητα της εργασίας, αυτονομία και επανατροφοδότηση) που πυροδοτούν τρεις κρίσιμες ψυχολογικές διαδικασίες (βιωμένη σημασία της εργασίας, βιωμένη υπευθυνότητα για τα αποτελέσματά της και γνώση αυτών) οι οποίες διαμεσολαβούν στην εκδήλωση των εργασιακών αποτελεσμάτων. Το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας, λοιπόν, θεωρεί την εγγενή φύση της δουλειάς ως βασική για την επαγγελματική ικανοποίηση (Judge & Klinger, 2009). Τα χαρακτηριστικά της εργασίας με βάση το μοντέλο αυτό μετριοούνται και με το αντίστοιχο προτεινόμενο εργαλείο, το Job Diagnostic Survey (JDS) (Hackman & Oldham, 1975).

Γράφημα 3: Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας



Πηγή: Τσιγγιλής, 2005 (σελ.4, Σχήμα 1. Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας)

Κατά τον Locke, το σύστημα αξιών του ατόμου και κατά πόσο αυτές πληρούνται μέσα από την εργασία του είναι αυτό που καθορίζει το βαθμό ικανοποίησής του (θεωρία της αντιληπτικής αξίας). Έτσι, μόνο όταν δεν ικανοποιούνται αξίες που είναι σημαντικές για ο άτομο αυτό μπορεί να νιώσει δυσαρέσκεια. Η σχέση αυτή μπορεί να περιγραφεί από την παρακάτω εξίσωση: $\text{Ικανοποίηση} = (\text{επιθυμητό-πραγματικό}) \times \text{σημαντικότητα}$ (Judge & Klinger, 2008). Ο Locke (2016) σε μια περίληψη της εργασίας του πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρει διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Αρχικά, αναφέρεται η ικανοποίηση από το επάγγελμα αυτό καθεαυτό, που έχει να κάνει με το βαθμό που ο εργαζόμενος νιώθει ότι αγαπάει τη

συγκεκριμένη δραστηριότητα ή θέλει να πετύχει (achievement). Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας είναι το κατά πόσο ο εργαζόμενος θεωρεί ότι αυτό που κάνει είναι σημαντικό, καθώς και το κατά πόσο του προσφέρει πνευματική πρόκληση, τον βοηθάει να προοδέψει και να μάθει καινούρια πράγματα. Οι Judge και Klinger (2009) θεωρούν την πνευματική πρόκληση ως και τον παράγοντα - κλειδί για την επαγγελματική ικανοποίηση, υποστηρίζοντας την υπόθεση τους με το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας. Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση είναι ο μισθός και οι δυνατότητες προαγωγής, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τον άμεσο προϊστάμενο, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες της γενικής διοίκησης της εταιρίας, οι συνθήκες εργασίας και τα προνόμια σε σχέση με αντίστοιχα εργασιακά περιβάλλοντα (Locke, 2016). Μπορούμε να ταξινομήσουμε τη θεωρία του Locke στις διαδραστικές θεωρίες.

Η θεωρία της προσδοκίας ή συντελεστικότητας (Vroom, 1964, 1982) είναι μια επίσης γνωστή θεωρία διαδικασίας. Βασίζεται σε τρεις βασικές έννοιες, της προσδοκίας, συντελεστικότητας και αξίας (expectancy, instrumentality, valence) οι οποίες λειτουργούν ως εξής: το άτομο επιθυμεί ένα αποτέλεσμα από τη δουλειά του, το οποίο θεωρεί ότι θα επιτύχει αν εργαστεί περισσότερο. Σε αυτό το μοτίβο το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η αξία, η σύνδεση της αυξημένης εργασίας με το επιθυμητό αποτέλεσμα αποτελεί τη συντελεστικότητα και η πεποίθηση ότι αυτή η σύνδεση θα φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα αποτελεί την προσδοκία (Μαυραγάνη, 2002). Σημαντικό είναι να τονίσουμε εδώ ότι κατά τον Vroom, το γινόμενο αυτών των τριών εννοιών είναι αυτό που παρακινεί τον εργαζόμενο, δείχνοντας έτσι ότι αν ένας από τους τρεις απουσιάζει, η παρακίνηση είναι μηδενική (Γραμματικού, 2010).

Στις θεωρίες προσέγγισης διάθεσης (dispositional), ανήκουν όλες εκείνες οι μελέτες που εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με το προσωπικό προφίλ. Έχουν μελετηθεί έτσι η προσωπικότητα με βάση το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Cano-García κ.ά., 2005· Kokkinos, 2007), δείχνοντας τη σημασία της νευρωτικής, εξωστρεφούς και ευσυνειδητής προσωπικότητας στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπλέον, οι Judge κ.ά. (1998) θεωρούν ότι το άτομο έχει έναν πυρήνα αυτοαξιολόγησης που συμπεριλαμβάνει τέσσερις έννοιες, τις: «αυτοσεβασμό, πεποιθήσεις γενικής αυτεπάρκειας, απόδοση ελέγχου των γεγονότων της ζωής στο άτομο και χαμηλό νευρωτισμό» (Μαυραγάνη, 2002, σελ. 42). Ο πυρήνας αυτοαξιολόγησης βρέθηκε να

σχετίζεται με μεγάλο αριθμό χαρακτηριστικών της εργασίας σε μια μετανάλυση όπου τα τέσσερα χαρακτηριστικά αναλύθηκαν ξεχωριστά ως προς τις συσχετίσεις τους με διάφορα εργασιακά χαρακτηριστικά (Judge & Bono, 2001· Judge & Klinger, 2008). Μια επιπλέον θεώρηση αυτής της μορφής εισάγει την έννοια της προδιάθεσης ή τάσης που έχει το άτομο να αντιλαμβάνεται με θετικό ή αρνητικό τρόπο τα γεγονότα της ζωής του (συναισθηματική προδιάθεση). Ο Weitz (1952) μελέτησε τη σχέση παραγόντων μη ικανοποίησης από την εργασία με τη συνολική ικανοποίηση του ατόμου από τη ζωή. Η υπόθεση του ήταν η πιθανότητα να παραιτηθεί κάποιος από τη δουλειά του όταν υπάρχουν πολλοί παράγοντες μη ικανοποίησης είναι μεγαλύτερη σε αυτούς με υψηλότερα επίπεδα μη ικανοποίησης από τη ζωή του γενικά. Οι έννοιες της αυτοαξιολόγησης ερμηνεύουν πάντως μεγαλύτερα ποσοστά της διασποράς της επαγγελματικής ικανοποίησης από ότι οι θεωρίες προδιάθεσης (Judge & Klinger, 2008).

Για την περιγραφή της θεωρίας ενοποίησης για την επαγγελματική ικανοποίηση (ή μοντέλο Cornell), θα εισάγουμε πρώτα τη θεωρία της ισότητας του Adams (1963, 1976). Αυτή αναφέρεται στην ισορροπία μεταξύ αυτών που δίνει και αυτών που προσδοκά να λάβει το άτομο από την εργασία του. Σε αυτά που δίνει ο εργαζόμενος συγκαταλέγονται έννοιες όπως ο χρόνος ή τα προσόντα καθώς και η δέσμευση στην εταιρία. Σε αυτά που προσδοκά να λάβει συμπεριλαμβάνονται υλικές και μη έννοιες όπως οι απολαβές ή η αναγνώριση. Στη θεωρία αυτή, είναι πολύ σημαντική η έννοια των άλλων, καθώς το άτομο τείνει να συγκρίνει το ισοζύγιο του παρεχόμενων και προσλαμβανόντων σε σχέση με αυτό άλλων συναδέλφων στην ίδια θέση με αυτόν, εισάγοντας έτσι και την έννοια της δικαιοσύνης. Ο Hulin (1991) εισήγαγε επιπλέον όμως και την έννοια του κόστους ευκαιριών (opportunity cost) ως παράμετρο που επηρεάζει την αξία που δίνει ο εργαζόμενος σε αυτά που προσφέρει. Με απλά λόγια, σε περίοδο υψηλής ανεργίας, ο εργαζόμενος εκτιμάει το γεγονός ότι έχει δουλειά, δίνει δηλαδή μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτά που του παρέχει η δουλειά από ότι σε αυτά που ο ίδιος προσφέρει, αυξάνοντας έτσι την επαγγελματική του ικανοποίηση (Μαυραγάνη, 2002· Judge & Klinger, 2008).

Οι πιο διαδεδομένες και έγκυρες διαχρονικά θεωρίες είναι αυτές του Locke, το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας και οι προσεγγίσεις προδιάθεσης (Μαυραγάνη, 2002· Judge & Klinger, 2008).

Διάφορες παράμετροι μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένων χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος εργασίας και της προσωπικότητας του ατόμου (Perie & Baker, 1997· Koustelios, 2001· Dinham & Scott, 2000· Ayan & Kocacik, 2010). Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και της καριέρας του, σε διάφορες έρευνες έχουν αναφερθεί το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και η ύπαρξη τέκνων και τα χρόνια προϋπηρεσίας, με συχνά αντικρουόμενα αποτελέσματα (Koustelios, 2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση επιπλέον συσχετίζεται με ένα πλήθος παραγόντων, όπως η απόδοση του εκπαιδευτικού, η ποιότητα της διδασκαλίας του και η επίδρασή της στους μαθητές (όσον αφορά στην επίδοση, συμπεριφορά και ικανοποίησή τους), η οργανωτική δέσμευση του εκπαιδευτικού και η παραμονή του στο επάγγελμα (Lease, 1998), τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Koustelios & Tsigilis, 2005) και η ποιότητα της ζωής του γενικότερα (Travers & Cooper, 1996· Ζουρνατζή, Τσιγγιλής, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006· Somech & Drach-Zahavy, 2000· Michaelowa & Wittmann, 2002· Alsiewi & Agil, 2014· Baron, 1986· Boardman, 1985). Όσον αφορά στη γενική ικανοποίηση από τη ζωή και από το επάγγελμα ανεξάρτητα από τον κλάδο εργασίας, οι εμπειρίες της εργασίας είτε επηρεάζουν τις εμπειρίες ζωής, είτε οι εργαζόμενοι διαχωρίζουν τελείως τη ζωή από το επάγγελμα, είτε αναζητούν ευχαρίστηση σε άλλους τομείς της ζωής για να αντισταθμίσουν τη μη ικανοποίηση από την εργασία (Judge & Klinger, 2008). Η μη ικανοποίηση από το επάγγελμα συσχετίζεται όχι μόνο με αυξημένες απουσίες και παραίτηση από την εργασία, αλλά και με αργοπορημένη άφιξη σε αυτή, συνδικαλιστική δράση και πρόωρη συνταξιοδότηση (Judge & Klinger, 2009). Ο Clark (2001), μελετώντας δεδομένα για την παραίτηση από την εργασία από τα πρώτα εφτά κύματα της British Household Panel Survey (BHPS) σε σχέση με διάφορες παραμέτρους της ικανοποίησης από το επάγγελμα, έδειξε ότι η τελευταία είναι στενά συνδεδεμένη με τα ποσοστά παραίτησης. Ταξινομώντας τις παραμέτρους ικανοποίησης, ο πιο σημαντικός παράγοντας ήταν η επαγγελματική ασφάλεια, ακολουθούμενη από τον μισθό, την εργασία αυτή καθαυτή και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας, ενώ παράμετροι όπως οι σχέσεις στο επαγγελματικό περιβάλλον και η δυνατότητα προαγωγής δεν ήταν τόσο σημαντικές. Η αίσθηση ότι ο διευθυντής νοιάζεται για το καλό και το συμφέρον του καθηγητή συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (συντελεστής συσχέτισης Pearson $r=0.38$, Tever, 2007).

Άλλες έρευνες χρησιμοποιώντας γραμμική παλινδρόμηση για την μελέτη παραγόντων που ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση, βρήκαν μοντέλα όπου τα χαρακτηριστικά της εργασίας ερμήνευαν πολύ μικρή διασπορά της συνολικής μεταβλητότητας (Koustelios, 2001), δείχνοντας το περιορισμένο ρόλο τους στη διαμόρφωση συναισθημάτων ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Από μια άλλη οπτική, η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στα επίπεδα ικανοποίησής του (Τσιγγιλής, 2005).

4.2 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση

Δεν είναι σαφές αν η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση είναι σχέση αιτίας ή αποτελέσματος. Κάποιοι ερευνητές βασιζόμενοι σε διαχρονικές μελέτες (Wolpin, 1991) ή χρησιμοποιώντας μοντέλα δομικών εξισώσεων (Hombrados-Mendieta & Cosano-Rivas, 2013) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει αρνητική επίδραση στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, σε άλλες μελέτες η επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιείται ως εξαρτημένη μεταβλητή με την επαγγελματική ικανοποίηση ως ανεξάρτητη, δηλαδή ως πιθανή αιτία για την πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης (Ogresta, Rusac & Zorec, 2008· Guglielmi & Tatrow, 1998· Montgomery & Rupp, 2005). Σε κάποιες μελέτες όπου η επαγγελματική ικανοποίηση μελετήθηκε ως προβλεπτικός παράγοντας για την πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης, αυτή δε βρέθηκε να μπορεί να ξεχωρίσει εκπαιδευτικούς «at risk» ή όχι για εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης (Buonomo & Fiorilli, 2017). Άλλοι θεωρούν ότι οι δυο έννοιες μπορούν να μελετηθούν είτε ως ανεξάρτητες είτε ως εξαρτημένες μεταβλητές ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007· Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Τέλος, άλλες μελέτες δείχνουν την ύπαρξη ή όχι συσχέτισης ανάμεσα στις δυο μεταβλητές χωρίς να καθορίζουν όμως τι προκαλεί τι. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι ενώ η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης εκτινάχθηκε από το 1980 και έπειτα, οπότε ξεκίνησε να μελετάτε, η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, αν και ξεκίνησε νωρίτερα σημείωσε πτώση από τη δεκαετία το 1980 και έπειτα, και ανέκαμψε από το 2000 και έπειτα (Μαυραγάνη, 2002, σελ.25). Ο λόγος της πτώσης μπορούν να ερμηνευτούν από το γεγονός ότι η επαγγελματική

ικανοποίηση θεωρήθηκε δευτερεύουσας σημασίας από πλευράς διοίκησης (αφού δεν εξηγούσε την απόδοση στην εργασία) και από πλευράς εργαζόμενου (αφού οι οικονομικές συγκυρίες θεωρούσαν την ύπαρξη εργασίας ως πρωταρχική και την ικανοποίηση από αυτή ως πολυτέλεια), αλλά και από την αναζήτηση ικανοποίησης εκτός εργασίας στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου (Μαυραγάνη, 2002).

4.3 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει μετρηθεί ακολουθώντας είτε μια σφαιρική είτε μια πολυδιάστατη προσέγγιση. Η σφαιρική προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης προσομοιάζει τη μέτρηση της ικανοποίησης από τη ζωή γενικότερα. Η πολυδιάστατη προσέγγιση μπορεί να δώσει πολύ περισσότερες πληροφορίες για τις συγκεκριμένες παραμέτρους που επηρεάζουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (Tsigilis, Koustelios, & Togia, 2004· Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) εν τούτοις δε λειτουργεί τόσο καλά ως μέτρο εκτίμησης της συνολικής ικανοποίησης, γιατί διαφορετικοί παράγοντες μπορεί να έχουν διαφορετική βαρύτητα στους εκπαιδευτικούς (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Υπάρχουν πληθώρα ερωτηματολογίων στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία που μετρούν πολυδιάστατα ή μονοδιάστατα την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Travers & Cooper, 1996· Koustelios & Bagiatas, 1997· Ho & Au, 2006· Γκόλια & Κουστέλιος, 2014· Lester, 1987· Balzer, Kihm, Smith, Irwin, Bachiochi, . . . , Parra, 1997). Άλλοι ερευνητές εισάγουν μια γενική ερώτηση του τύπου «σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος συνολικά από την εργασία σας;» για τη μέτρηση της ικανοποίησης μονοδιάστατα, ταυτόχρονα με την πολυδιάστατη μέτρηση των παραμέτρων αυτής (Clark, 2001). Γενικά, τα ερωτηματολόγια πολυδιάστατης προσέγγισης έχουν δεχθεί κριτική ότι δίνουν περισσότερη βαρύτητα στις γνωστικές και λιγότερο στις συναισθηματικές διαστάσεις του ορισμού της επαγγελματικής ικανοποίησης ή ότι δεν υπολογίζουν τον επεισοδιακό και όχι διαχρονικό χαρακτήρα των συναισθηματικών αντιδράσεων (Judge & Klinger, 2008). Επιπλέον, αν και οι περισσότεροι ερευνητές δε συστήνουν το άθροισμα των επιμέρους διαστάσεων στα πολυδιάστατα ερωτηματολόγια επαγγελματικής ικανοποίησης για τη μέτρηση της συνολικής ικανοποίησης, αυτό ίσως να μην είναι απαραίτητα αποδεκτό, καθώς οι διαστάσεις αυτές είναι γενικά υψηλά συσχετιζόμενες υπονοώντας κοινή δομή (Judge & Klinger, 2008).

Αναφέρουμε ενδεικτικά παρακάτω κάποια από τα πιο διαδεδομένα ή και χρησιμοποιούμενα στον ελληνικό πληθυσμό ερωτηματολόγια μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Job Satisfaction Survey (JSS): Το JSS έχει σχεδιαστεί από τον Spector (1985) για να μετρήσει την επαγγελματική ικανοποίηση σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών στο δημόσιο και μη κερδοσκοπικό χώρο. Θεωρώντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα σύνολο συναισθημάτων που απορρέουν από την αποτίμηση παραμέτρων της εργασίας, το JSS μετράει αυτές τις παραμέτρους ξεχωριστά. Αποτελείται από 36 ερωτήσεις που κατανέμονται σε 9 τομείς με ισάριθμες ερωτήσεις στον καθένα (μισθός, προαγωγή, προϊστάμενος, πρόσθετες παροχές, ανταμοιβές ανάλογα με την επίδοση, διαδικασίες λειτουργίας (πολιτικές και κανόνες του οργανισμού), συνάδελφοι, φύση της εργασίας και επικοινωνία. Συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις με θετική και αρνητική διατύπωση και οι απαντήσεις δίνονται σε 6βάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ έντονα ως 6=Συμφωνώ έντονα). Το συνολικό σκορ προκύπτει ως άθροισμα των επιμέρους ερωτήσεων ανά τομέα και συνολικά, ενώ δίνονται και οριακές τιμές για την κατηγοριοποίηση των ερωτηθέντων σε ικανοποιημένους, μη ικανοποιημένους και αμφίθυμους (ουδέτερους). Έχει σταθμιστεί πρόσφατα στα ελληνικά σε δείγμα 239 ατόμων διαφόρων επαγγελμαμάτων (Tsounis, 2018). Η στάθμιση επιβεβαίωσε την 9διάστατη δομή του ερωτηματολογίου, ενώ οι συντελεστές Cronbach's alpha κυμαίνονταν από 0.62 ως 0.87 για όλες τις διαστάσεις εκτός από τη διάσταση “διαδικασίες λειτουργίας” (Cronbach's alpha = 0.48). Επιπλέον, έχει χρησιμοποιηθεί και στο χώρο της εκπαίδευσης (Saiti & Papadopoulos, 2015).

Job Diagnostic Survey (JDS): Το JDS είναι το εργαλείο που κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας (Hackman & Oldham, 1975, 1976) και η δομή του αντικατοπτρίζει ακριβώς αυτό το μοντέλο. Αποτελείται από τον βασικό πυρήνα με 15 ερωτήσεις που αξιολογεί τις πέντε βασικές παραμέτρους της εργασίας και συμπεριλαμβάνει και άλλες 14 ερωτήσεις για τη μέτρηση των τριών κρίσιμων ψυχολογικών καταστάσεων. Επιπλέον, συμπληρώνεται από 25 ερωτήσεις που καλύπτουν εργασιακά αποτελέσματα όπως γενική ικανοποίηση και ικανοποίηση από την εργασία και από 18 ερωτήσεις που μετρούν την προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη (Τσιγγιλής, 2005, βλέπε και Γράφημα 4). Δεν έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα σε έρευνες σε εκπαιδευτικούς. Η καταλληλότητά του για αυτή την

επαγγελματική ομάδα μελετήθηκε στην Ελλάδα από τον Τσιγγιλή (2005) σε δείγμα εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, δείχνοντας όμως ότι εναλλακτικά θεωρητικά μοντέλα που αντικαθιστούν τις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις από αυτο- καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και λαμβάνουν υπόψη την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών περιγράφουν καλύτερα τα δεδομένα.

Περιγραφικός Δείκτης Εργασίας / Job Descriptive Index (JDI): Το Job Descriptive Index κατασκευάστηκε αρχικά από τους (Smith κ.ά., 1969). Αποτελείται από 72 ερωτήσεις που καλύπτουν πέντε διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: δουλειά αυτή καθαυτή, προϊστάμενος, μισθός, συνάδελφοι και ευκαιρίες για προαγωγή. Οι απαντήσεις δίνονται σε 3βάθμια κλίμακα Likert. Σε κάθε διάσταση, δίνεται μια λίστα επιθέτων που την χαρακτηρίζουν και οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν με Ναι, Όχι ή “?” σε περίπτωση που δε μπορούν να αποφασίσουν. Για παράδειγμα, στη διάσταση μισθός συμπεριλαμβάνονται επίθετα όπως: κακός, αρκετός για να ζήσει κανείς, ικανοποιητικός και οι απαντήσεις είναι ανάλογες με το κατά πόσα αυτές οι φράσεις εκφράζουν (ναι) ή όχι τον ερωτώμενο. Το JDI μετράει την ικανοποίηση από το επάγγελμα τη συγκεκριμένη περίοδο. Την αρχική έκδοση ακολούθησαν αναθεωρημένες εκδόσεις με την τελευταία αναθεώρηση να έγινε το 2009. Σε αυτή, προστέθηκε και μια έκτη ομάδα ερωτήσεων (διάσταση) που περιγράφουν την ικανοποίηση γενικά, με τον επιπλέον αυτόν δείκτη να ονομάζεται Job in General Index (JIG). Ο δείκτης αυτός μετράει την ικανοποίηση και με διάσταση χρόνου (και όχι μόνο στο συγκεκριμένο περιβάλλον εργασίας). Το JDI κυκλοφορεί και σε πιο σύντομη έκδοση με 30 ερωτήσεις και τις ίδιες πέντε διαστάσεις (Abridged Job Description Index). Το JDI, συμπεριλαμβανομένου και του JIG, έχει σταθμιστεί σε Έλληνες εργαζόμενους, δείχνοντας ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Cronbach’s alpha =0.95), και η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε έξι διαστάσεις (Tassios, 2017).

Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης της Μινεσότα, Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ): Το MSQ κυκλοφορεί σε μια εκτεταμένη και σε μια σύντομη μορφή με 100 και 20 ερωτήσεις αντίστοιχα (Weiss, Dawis & England, 1967). Καλύπτει 20 διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης ενώ είναι δυνατό να υπολογιστεί και ένα σκορ συνολικής ικανοποίησης. Οι διαστάσεις του εκτεταμένου ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνουν έννοιες όπως: αξιοποίηση δεξιοτήτων, επιτεύγματα, αυτονομία,

εξουσία, δραστηριότητα, δυνατότητα ομαδικής εργασίας, ποικιλία στην εργασία, ασφάλεια, αναγνώριση, προϊστάμενος από την πλευρά των ανθρώπινων σχέσεων, προϊστάμενος από πλευρά τεχνικών ικανοτήτων, βαθμός ευθύνης, συνάδελφοι, ηθικές αξίες, αναγνώριση, κοινωνικό κύρος, μισθός, ανέλιξη, πολιτική της εταιρίας, κοινωνική προσφορά. Η σύντομη μορφή αποτελείται από μόνο μια ερώτηση από κάθε μία από τις παραπάνω διαστάσεις (αυτής με τη μεγαλύτερη συσχέτιση με το σκορ της διάστασης όπως προέκυψε σε δείγμα 1793 εργαζομένων), ενώ η ίδια αναδεικνύει τρεις διαστάσεις: εγγενής (intrinsic), εξωγενής (extrinsic) και γενική ικανοποίηση. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert (1=πολύ δυσαρεστημένος ως 5=πολύ ικανοποιημένος). Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι ή όχι σε σχέση με αυτό που αρχικά προσδοκούσαν από το επάγγελμα. Για παράδειγμα, στις οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι κατασκευαστές εξηγούν τον τρόπο συμπλήρωσής του ως εξής: «Αν πιστεύετε ότι η δουλειά σας σας προσφέρει περισσότερα από αυτά που προσδοκούσατε, τότε δηλώστε πολύ ικανοποιημένος». Τα σκορ δίνονται με μέσες τιμές των απαντήσεων αλλά και με ποσοστιαία κατανομή. Το ερωτηματολόγιο από κατασκευής του δοκιμάστηκε σε διάφορες εργασιακές ομάδες συμπεριλαμβανόμενων και των εκπαιδευτικών, ενώ κυκλοφορεί επίσημα και στα στα ελληνικά. Έχει χρησιμοποιηθεί και σε Έλληνες εκπαιδευτικούς (Κωσταντινίδης, 2017).

Teaching Satisfaction Scale (TSS): Το ερωτηματολόγιο TSS (Ho & Au, 2006) διαφοροποιείται από τα άλλα καθώς μετράει την επαγγελματική ικανοποίηση μονοδιάστατα, χρησιμοποιώντας πέντε ερωτήσεις. Βασίζεται στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από τη ζωή γενικότερα (LSS), αλλάζοντας τη φρασεολογία των ερωτήσεων για να περιοριστεί στο χώρο της εργασίας. Στην πρώτη ερώτηση, οι κατασκευαστές ρωτάνε κατά πόσο θεωρούν ότι η δουλειά τους ως εκπαιδευτικοί είναι κοντά στο ιδανικό, ενώ στην τελευταία αν θα επέλεγαν ξανά να γίνουν εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) ως 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ): Το TJSQ βασίζεται στη θεωρητική προσέγγιση των Herzberg κ.ά. (1959). Αποτελείται από 66 ερωτήσεις που περιγράφουν εννιά τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης (προϊστάμενος, συνάδελφοι, συνθήκες εργασίας, μισθός, υπευθυνότητα, φύση της δουλειάς, εξέλιξη, ασφάλεια, αναγνώριση). Οι απαντήσεις δίνονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert από “Διαφωνώ

έντονα”ως “Συμφωνώ έντονα” (Lester, 1987). Από ότι γνωρίζουμε, δεν έχει σταθμιστεί ή χρησιμοποιηθεί στα ελληνικά.

Job satisfaction Scale: Η επαγγελματική ικανοποίηση στο Job Satisfaction Scale (Warr, Cook & Wall, 1979) μετρείται με 15 ερωτήσεις, που καλύπτουν πέντε τομείς, συμπεριλαμβανομένων της εσωτερικής επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά και από τη φύση του επαγγέλματος και εξωγενών χαρακτηριστικών όπως ο μισθός, των συνθηκών εργασίας, των σχέσεων στην εργασία (π.χ με τους συναδέλφους ή τον διευθυντή). Οι απαντήσεις δίνονται σε 7βαθμια κλίμακα Likert (1= Είμαι απόλυτα δυσαρεστημένος,....., 7= Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος). Η κλίμακα των Warr κ.ά. (1979) έχει χρησιμοποιηθεί αυτόνομα ή έχει ενταχθεί σε άλλα ερωτηματολόγια. Για παράδειγμα, οι Travers & Cooper (1996) ενέταξαν την κλίμακα του Warr στο ερωτηματολόγιο τους για τη μέτρηση του στρες στους εκπαιδευτικούς, προσαρμόζοντάς την. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί και στα ελληνικά (Πετρίλη, 2007).

Employ Satisfaction Inventory (ESI): Το ερωτηματολόγιο ESI (Koustelios & Bagiatzis, 1997) αποτελείται από 24 ερωτήσεις με θετική και αρνητική διατύπωση, με απαντήσεις σε κλίμακα από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) ως 5 (Συμφωνώ απόλυτα), που καλύπτουν έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, συγκεκριμένα τις: συνθήκες εργασίας (5 ερωτήσεις), αποδοχές (4 ερωτήσεις), προαγωγές (3 ερωτήσεις), φύση της δουλειάς (4 ερωτήσεις), άμεσος προϊστάμενος (4 ερωτήσεις) και οργανισμός ως σύνολο (4 ερωτήσεις). Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε όλα τα επαγγέλματα και έχει σταθμιστεί και σε εκπαιδευτικούς (Koustelios, 2001), ενώ έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Ζουρνατζή κ.ά., 2006· Τσιγγιλής, 2005). Παρόλα αυτά, έχει δεχθεί κριτική ως προς τη χρήση του στους εκπαιδευτικούς, λόγω των διαστάσεων μισθός και προαγωγή που δε μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Συγκεκριμένα για τον παράγοντα προαγωγή, οι Tsigilis κ.ά. (2006) βρήκαν ότι η εσωτερική συνάφειά του, όπως μετρήθηκε με τον συντελεστή συνοχής Cronbach's alpha, βελτιώνεται με την απομάκρυνση της ερώτησης 12 του ESI («Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες») από 0.65 σε 0.72. Ανάλογα, οι Ζουρνατζή κ.ά. (2006) απέκλεισαν τη διάσταση προαγωγή από την ανάλυσή τους λόγω χαμηλής εσωτερικής συνάφειας ($\alpha = .58$). Επιπλέον, στην κριτική του ESI αναφέρθηκαν και θέματα που αφορούν στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, καθώς

σε αυτό η σειρά των ερωτήσεων είναι συστηματική (κατά παράγοντα) και όχι τυχαία (δημιουργώντας υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων) (Τσιγγιλής, 2005).

TSI: Το ερωτηματολόγιο TSI (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014) είναι μια κλίμακα 20 ερωτήσεων που μετράει την ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναπτύχθηκε το 2012 για να καλύψει τα κενά στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς που άφηναν τα ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια. Το TSI χωρίζεται σε πέντε διαστάσεις (διευθυντής, συνάδελφοι, μαθητές, εργασιακές συνθήκες, φύση εργασίας). Οι απαντήσεις δίνονται σε 5βαθμια κλίμακα Likert (1= Συμφωνώ απόλυτα,, 5= Διαφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε αρχικά στα ελληνικά, είναι σταθμισμένο και σύγχρονο, ανταποκρίνεται δηλαδή στις σύγχρονες κοινωνικό οικονομικές συνθήκες της χώρας.

Η παραπάνω λίστα είναι ενδεικτική, και αν και μη πλήρης, αντιπροσωπευτική των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα πιο έγκυρα στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρούνται τα JDI, MSQ, ESI, and TSI (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014).

4.4 Η επαγγελματική ικανοποίηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς

Διάφορες έρευνες στον ελληνικό χώρο έδειξαν ότι γενικότερα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνονται ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους (Saiti & Papadopoulos, 2015· Κωσταντινίδης, 2017) . Σε σύγκριση και με τους εκπαιδευτικούς σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν πιο ικανοποιημένοι και λιγότερο εξοθυνημένοι, ενώ ανέφεραν λιγότερες απαιτήσεις από τη δουλειά τους και λιγότερο έλεγχο σε αυτή και υψηλότερη κοινωνική υποστήριξη (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Στο χώρο της ειδικής αγωγής, χρησιμοποιώντας το ESI ως εργαλείο μέτρησης σε δείγμα 127 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της δουλειά τους, τον προϊστάμενο και τη διοίκηση του σχολείου τους γενικότερα, και μέτρια ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας, ενώ χαμηλή ήταν η ικανοποίησή τους στους τομείς τους μισθού και της προαγωγής (Platsidou & Agaliotis, 2008). Ανάλογα, σε δείγμα 178 νηπιαγωγών στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, οι Tsigilis κ.ά. (2006) βρήκαν ότι οι παιδαγωγοί ήταν πιο ικανοποιημένοι από τη φύση της δουλειάς, τον άμεσο προϊστάμενο και τις συνθήκες εργασίας και λιγότερο από

το μισθό. Σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, για τους παιδαγωγούς στο δημόσιο τομέα, η φύση της δουλειάς και οι συνθήκες εργασίας εξηγούσαν το 23% της συνολικής διασποράς της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ η φύση της δουλειάς και ο άμεσος προϊστάμενος εξηγούσαν το 41% της συνολικής διασποράς της συναισθηματικής εξάντλησης στους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα. Η Ζουρνατζή κ.ά. (2006) μελέτησαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα 437 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βρίσκοντας επίσης ότι σε γενικές γραμμές αυτοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ειδικότερα, η φύση της εργασίας και ο άμεσος προϊστάμενος ακολουθούμενοι από τις συνθήκες εργασίας ήταν οι διαστάσεις με τη μεγαλύτερη ικανοποίηση και ο οργανισμός γενικότερα και ο μισθός αυτές με τη χαμηλότερη. Στην έρευνα αυτή, μελετώντας τις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης, φάνηκε ο καθοριστικός ρόλος του άμεσου προϊστάμενου, καθώς αυτός συσχετίζεται με τη φύση της δουλειάς του και το σχολείο στο οποίο δουλεύει ο εκπαιδευτικός, επηρεάζοντας, δηλαδή, την εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός για τις δυο αυτές διαστάσεις της εργασίας του. Η υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου ταξινομήθηκε και ως ο πιο σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης και αλλού (Datta, 2013). Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε και έρευνα σε 354 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Koustelios, 2001), όπου η φύση της εργασίας και ο άμεσος προϊστάμενος ήταν πάλι οι πιο σημαντικοί παράγοντες ικανοποίησης. Όσον αφορά στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά στην τελευταία έρευνα, το φύλο ήταν σημαντικό μόνο στη διάσταση συνθήκες εργασίας, όπου οι γυναίκες ήταν πιο ικανοποιημένες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Επιπλέον, η ικανοποίηση από τον προϊστάμενο και από την προαγωγή αυξανόταν με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Οι δάσκαλοι ήταν πιο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους από ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι όμως ήταν πιο ικανοποιημένοι από τις διαστάσεις προϊστάμενος και προαγωγή. Η οικογενειακή κατάσταση δεν ήταν στατιστικώς σημαντική σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σε δείγμα 165 εκπαιδευτικών του Νομού Αττικής, η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με την κλίμακα αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των Wart κ.ά. (1979), δείχνοντας μεγαλύτερη ικανοποίηση στους καθηγητές γυμνασίων ως 40 ετών και λυκείων 41 ως 50 ετών, ενώ η αφοσίωση και εμπλοκή στην εργασία του μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικά

και την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών (Μαυραγάνη, 2002). Το φύλο δεν έπαιξε στατιστικώς σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις με γονείς, μαθητές, προϊσταμένους και συναδέλφους είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες ικανοποίησης σε δείγμα 276 δασκάλων (Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2003). Η επαγγελματική ικανοποίηση όμως δε βρέθηκε να συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την πρόθεση αποχώρησης του εκπαιδευτικού. Οι Koustelios και Tsigilis (2005) μελετώντας τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης σε καθηγητές φυσικής αγωγής, βρήκαν ότι οι συσχετίσεις των δυο εννοιών είναι μέτριες ως υψηλές με αρνητική φορά για τις διαστάσεις συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης και θετική για την αίσθηση προσωπικής επίτευξης. Επιπλέον, τα ενδογενή χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ικανοποίησης είχαν πιο υψηλές συσχετίσεις με την επαγγελματική εξουθένωση από ότι τα εξωγενή.

5. Μεθοδολογία

5.1 Εργαλεία μελέτης

Για να απαντηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τα παρακάτω μέρη (Παράρτημα Α):

1. Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού
2. Ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών
3. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης
4. Ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας

1. *Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού:* Το ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια. Συμπεριλαμβάνει το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την ύπαρξη τέκνων, το μορφωτικό επίπεδο και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Πέραν του ότι τα περισσότερα από τα παραπάνω δημογραφικά χρησιμοποιούνται σε όλες τις έρευνες, έχουν αναφερθεί επίσης διαφοροποιήσεις ανάλογα με αυτά όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση. Επιπλέον, ερωτήθηκαν εργασιακά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και στο συγκεκριμένο σχολείο, η σχέση εργασίας, και η βαθμίδα, το είδος και η περιοχή του σχολείου εργασίας. Τα

χαρακτηριστικά αυτά επίσης έχουν μελετηθεί στη βιβλιογραφία σε αντίστοιχες έρευνες. Παράλληλα, συμπεριλήφθηκαν και κάποιες ερωτήσεις εγγενείς της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, όπως η κατοχή οργανικής σχέσης, η εργασία στον τόπο διαμονής ή μακριά, η ταυτόχρονη διδασκαλία σε πολλά σχολεία και η διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης. Οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν για να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του προφίλ εργασίας του εκπαιδευτικού καθώς αποτελούν αρνητικούς παράγοντες για την εργασία του.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν δύο ακόμα ερωτήσεις. Δεδομένης της κινητικότητας που μπορεί να υπάρξει στους καθηγητές κάθε σχολικό έτος, καθώς και των περιορισμένων επαγγελματικών επιλογών γενικά για τους εκπαιδευτικούς αλλά και ειδικά στην Ελλάδα, η δέσμευση του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθώς και στο επάγγελμα και τη διδασκαλία ρωτήθηκε ως εξής: “Ποιό θα ήταν το επιθυμητό σας εργασιακό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά;”. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να απαντήσουν λαμβάνοντας υπ όψη τις δυνατότητες που τους παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα αν επιθυμούσαν να παραμείνουν στο ίδιο σχολείο, να αλλάξουν σχολείο εντός ή εκτός της περιοχής του τωρινού, να αποσπαστούν και να βρεθούν εκτός διδασκαλίας ή να παραιτηθούν από το επάγγελμα. Στόχος αυτής της ερώτησης ήταν να αναδείξει το κατά πόσο το σχολείο και το αν διδάσκει ένας εκπαιδευτικός είναι επιλογή του ή ανάγκη και αυτό να συσχετιστεί μετέπειτα με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης καθώς και με τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως χώρου εργασίας. Αυτή η ερώτηση έχει χρησιμοποιηθεί και αλλού (Γραμματικού, 2010). Μια τελευταία ερώτηση που συμπεριλήφθηκε προέρχεται από το χώρο των κοινωνικών επιστημών και έχει να κάνει με την εκτίμηση του κοινωνικού στάτους του εκπαιδευτικού όπως το αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Το κοινωνικό στάτους συνδέεται γενικότερα με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Βασιλάκη, 2012, σελ.58· Παπάνης, 2007) και επαγγελματικής εξουθένωσης (Kyriakou, 1987· Cano-Garcia κ.ά., 2005), θεωρήθηκε λοιπόν χρήσιμο να συμπεριληφθεί εδώ. Η ερώτηση καλεί τον εκπαιδευτικό να απαντήσει σε κλίμακα από 1 έως 10 (με το 1 να δηλώνει χαμηλό και το 10 υψηλό), που θα τοποθετούσε τον εαυτό του όσον αφορά στο κοινωνικό του επίπεδο (status).

Στην αρχική κατασκευή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών, είχαν συμπεριληφθεί και επιπλέον ερωτήσεις όπως: η παρακολούθηση

επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά την τελευταία σχολική χρονιά και ο τύπος και η διάρκεια αυτών, οι ώρες εργασίας στο σχολείο, στο σπίτι για προετοιμασία του σχολείου και σε διοικητικές εργασίες, οι λόγοι που οδήγησαν κάποιον να επιλέξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η εκτίμηση που έχει ο εκπαιδευτικός για το οικονομικό του επίπεδο και για το κοινωνικό επίπεδο του σχολείου εργασίας με βάση την προσωπική του γνώμη και τη φήμη του στην κοινωνία και η ύπαρξη παράλληλης επαγγελματικής δραστηριότητας. Όσον αφορά στις ερωτήσεις για το οικονομικό στάτους και την παράλληλη δραστηριότητα, οι ερωτήσεις αυτές γενικά στις έρευνες συχνά αφήνονται κενές ή δεν απαντούνται με ειλικρίνεια (Moore, Stinson & Welniak, 2000). Οι λόγοι που επέλεξε κάποιος να γίνει εκπαιδευτικός δε συμπεριλαμβάνεται στις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια προϋποθέτει, για να μπορέσει να αναλυθεί σωστά, την ύπαρξη δυο ακόμα ερωτήσεων (τύπος και διάρκεια σεμιναρίων) με πιθανότητα οι απαντήσεις να είναι πάνω από μια (σε περίπτωση συμμετοχής σε πολλά σεμινάρια). Αυτό μεγαλώνει αρκετά το μέγεθος του ερωτηματολογίου. Οι ακριβείς ώρες εργασίας θεωρήθηκε ότι δεν ενδιαφέρουν τόσο όσο η υποκειμενική αίσθηση που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός για το φόρτο εργασίας του (πράγμα που καλύπτεται από τα υπόλοιπα τμήματα του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου ως χώρου εργασίας). Τέλος, η υποκειμενική εκτίμηση του κοινωνικού στάτους του σχολείου εργασίας θεωρήθηκε ασαφής και δύσκολη να απαντηθεί. Για τους λόγους αυτούς λοιπόν, καθώς και για να διατηρηθεί το μέγεθος του ερωτηματολογίου σε φυσιολογικά και απαντήσιμα επίπεδα, οι παραπάνω ερωτήσεις αποκλείστηκαν από το ερωτηματολόγιο.

2. Ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Παρόλη την πληθώρα των ερωτηματολογίων για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, απουσιάζει στην ελληνική βιβλιογραφία ένα σταθμισμένο σύντομο ερωτηματολόγιο που να μετράει την επαγγελματική ικανοποίηση συνολικά. Συνήθως, η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά περιορίζεται σε μια μόνο ερώτηση, πόσο ικανοποιημένος είστε από το επάγγελμά σας. Στα πλαίσια αυτού του διδακτορικού, θεωρήθηκε απαραίτητη η δημιουργία και στάθμιση ενός τέτοιου εργαλείου στον ελληνικό πληθυσμό.

Το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών συνολικά (ΕΙΕΣ) κατασκευάστηκε ειδικά για την παρούσα μελέτη με σκοπό τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά. Αρχικά, έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση για να εξεταστούν τα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί σε διάφορες μελέτες, ελληνικές και μη, για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά (Perie & Baker, 1997· Skaalvik & Skaalvik, 2009· Menlo & Poppleton, 1990· Ho & Au, 2006· Clark, 2005· Ong, 1997· Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe, 2006). Τα ξενόγλωσσα εργαλεία μεταφράστηκαν στα ελληνικά και αντίστροφα από καθηγήτριες Αγγλικής φιλολογίας. Το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις, που είτε κάλυπταν πρωτότυπες βασικές έννοιες είτε απλώς διαφοροποιούνταν στη φρασεολογία. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποστέλλει αρχικά σε δέκα καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τρεις φιλόλογους, δύο αγγλικής φιλολογίας, δύο πληροφορικής, τρεις μαθηματικούς) για να εξεταστεί η εγκυρότητα περιεχομένου του (content validity). Μετά από τα παραπάνω βήματα, το τελικό ερωτηματολόγιο συνοψίστηκε σε πέντε ερωτήσεις: 1) Λαμβάνοντας υπό όψη όλες τις παραμέτρους, πόσο απολαμβάνετε το να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; 2) Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένος-η από την τωρινή σας εργασία; 3) Σε τι βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες; 4) Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε ξανά να γίνετε εκπαιδευτικός; 5) Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αντλήθηκαν από ένα ήδη υπάρχον εργαλείο μέτρησης της συνολικής ικανοποίησης (Menlo & Poppleton, 1990). Η πρώτη ερώτηση είναι κοινή σε όλα σχεδόν τα ερωτηματολόγια της βιβλιογραφίας που αναφέρεται παραπάνω, ενώ η ερώτηση 5 απαντάται μόνο σε δύο από τα παραπάνω υπάρχοντα εργαλεία. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5βαθμη κλίμακα Likert. Το άθροισμα των πέντε ερωτήσεων δίνει το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου, με το χαμηλότερο σκορ να δηλώνει μικρότερη ικανοποίηση.

3. *Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης:* Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Marlach όπως περιγράφηκε αναλυτικά στην παράγραφο 3.3. Παρόλη την κριτική που του έχει ασκηθεί, το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχθηκε, έναντι των άλλων διαθέσιμων, για διάφορους λόγους. Αρχικά, το MBI έχει χρησιμοποιηθεί στην πλειοψηφία των ερευνών στον Ελλαδικό χώρο. Έτσι, χρησιμοποιώντας το και στη δική μας έρευνα, θα είναι πιο εύκολη

η σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης στο δείγμα μας με αυτά που έχουν βρεθεί στο παρελθόν. Επιπλέον, θέλαμε να ελέγξουμε και την παραγοντική δομή του MBI χρησιμοποιώντας επιβεβαιωτική ανάλυση, ως μια από τις υποθέσεις της παρούσας διατριβής. Τέλος, είναι γνωστό ότι διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, με τους οργανωτικούς να μην επηρεάζουν μόνο αυτόν της συναισθηματικής εξάντλησης. Το MBI είναι το μόνο ερωτηματολόγιο που μετράει τις τρεις διαστάσεις χωριστά, ως εκ τούτου, ήταν η φυσική επιλογή για τον έλεγχο των υποθέσεων μας.

4. Ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας: Το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας σχεδιάστηκε με σκοπό να αναδείξει εκείνες τις πηγές προβλημάτων, που ένας «εργοδότης» θα μπορούσε να αλλάξει μέσω παρεμβάσεων ώστε να μειώσει την αρνητική τους επίδραση. Αναφέρεται μόνο σε εξωγενείς πηγές, αγνοώντας τελείως ενδογενείς παράγοντες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (π.χ φύση της εργασίας, αίσθηση προσφοράς κ.τ.λ.) ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Σκοπός του ερωτηματολογίου μ' άλλα λόγια είναι να αναδείξει τους παράγοντες που αποτελούν «πρόβλημα» στο πλαίσιο και όχι στο περιεχόμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ώστε να εμπνεύσει μετά κατάλληλες παρεμβάσεις σε επίπεδο υπουργείου ή σχολικής μονάδας για την επίλυσή τους.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

A) Έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η ανασκόπηση αναζητήσε ερωτηματολόγια σχετικά με:

- α) τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης
- β) την ανάδειξη παραγόντων που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς
- γ) την ανάδειξη παραγόντων που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς
- γ) την αποτύπωση του εργασιακού (σχολικού) περιβάλλοντος

Πέραν των σταθμισμένων ερωτηματολογίων που βρέθηκαν, αναζητήθηκαν επίσης έρευνες παρόμοιες με την παρούσα όσον αφορά στις ερευνητικές υποθέσεις.

B) Ανασκόπηση νόμων και συναφών εγγράφων. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπληρώθηκε με την ανασκόπηση ΦΕΚ ή άλλων αποφάσεων/επίσημων εγγράφων υπό την αρμοδιότητα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με θέμα τις νομοθετημένες αρμοδιότητες εκπαιδευτικών

και διευθυντών καθώς και δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας (π.χ. Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002· Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/2019· Οι 17 δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου-<http://5thschoolt.tripod.com/axiologisi.htm>).

Γ) Προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα. Στα ερωτηματολόγια που βρέθηκαν στο βήμα Α), και σε συνδυασμό με πληροφορίες από το βήμα Β), έγινε προσπάθεια προσαρμογής των ερωτήσεων στην ελληνική πραγματικότητα, είτε αφαιρώντας ερωτήσεις /διαστάσεις που απουσιάζουν από αυτή (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικών), είτε προσθέτοντας άλλες που είναι διαδεδομένα σε αυτή (π.χ φροντιστήρια).

Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης φαίνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την κατασκευή του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας

Βιβλιογραφία	Εργαλείο	Διαστάσεις
Dorman (2003b)	SLEQ	Στοχοπροσήλωση, ενδυνάμωση, υποστήριξη από μαθητές, δεσμοί, επαγγελματικά ενδιαφέροντα, πόροι, πίεση εργασίας
Platsidou και Agaliotis (2008)	Εργαλείο των ερευνητών	Αξιολόγηση μαθητών, διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικές ειδικές δυσκολίες, συνεργασία (με γονείς, ειδικούς), οργάνωση και εφαρμογή προγράμματος διδασκαλίας
Kyriakou (1987)	Review	Ταραχοποιοί μαθητές, χαμηλή απόδοση μαθητών, φόρτος εργασίας, σχέσεις με συναδέλφους, ανυπάκουοι μαθητές, μισθός, κοινωνικό στάτους, σύγκρουση ρόλων
Dinham και Scott (1998)	Εργαλείο των ερευνητών	Διοίκηση, κλίμα σχολείου και λήψη αποφάσεων, προαγωγή, υλικοτεχνική υποδομή, κύρος εκπαιδευτικών, επίδοση μαθητών, φόρτος εργασίας και επίδραση αλλαγών, επαγγελματική ανάπτυξη
Kokkinos (2007)	Εργαλείο του ερευνητή	Συμπεριφορά μαθητών, διαχείριση ανυπάκουων μαθητών, λήψη αποφάσεων, σχέσεις με συναδέλφους, ασάφεια ρόλων, φτωχές συνθήκες εργασίας, αξιολόγηση από τους μαθητές, φόρτος εργασίας, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, πίεση χρόνου, ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις
Antonίου κ.ά. (2006)	Εργαλείο των ερευνητών	Προβλήματα της σχολικής τάξης και αναγνώριση από τρίτους, σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους, φόρτος εργασίας, πρόοδος μαθητών, υποστήριξη από την κυβέρνηση, συνεχείς απαιτήσεις από το επάγγελμα
Γραμματικού (2010)	Εργαλείο του ερευνητή	Σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία, σχέσεις με συναδέλφους, διοικητική οργάνωση και δ/ση του σχολείου, σχολικό κλίμα, επαγγελματική ανάπτυξη, προαύλιος χώρος, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, εσωτερικός χώρος σχολείου, σχέσεις με προϊσταμένους, σχέσεις με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας

Μακρή-Μπότσαρη και Μαρσαγγούρα (2003)	Εργαλείο των ερευνητών	Συνθήκες εργασίας, αναγνώριση από γονείς και μαθητές, αξιοκρατία του συστήματος και αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους
Hastings & Bham	Pupils Behaviour Patterns Scale (PBP)	Έλλειψη σεβασμού, έλλειψη προσοχής, έλλειψη κοινωνικής συμπεριφοράς
Pettegrew και Wolf (1982)	Συνδυασμός διαφόρων εργαλείων μέτρησης στρες εκπαιδευτικών σε ένα	Ασάφεια ρόλων, σύγκρουση ρόλων, υπερφόρτωση ρόλων, μη συμμετοχή, προετοιμασία για το ρόλο, σχολικό άγχος (school stress), στυλ διοίκησης, ικανοποίηση από το επάγγελμα, ικανοποίηση από τη ζωή, υποστήριξη από το Δ/ντη, υποστήριξη από τους συναδέλφους, στρες λόγω καθηκόντων, σωματικά συμπτώματα
Γκόλια και Κουστέλιος (2014)	TSI	Διευθυντής, συνάδελφοι, μαθητές, εργασιακές συνθήκες, φύση εργασίας
Λάλου (2008)	Συνδυασμός διαφόρων εργαλείων μέτρησης στρες εκπαιδευτικών σε ένα εργαλείο μέτρησης	Προβλήματα πειθαρχίας, ανεπάρκεια πόρων, στρες ως αποτέλεσμα συνεχών αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική, υποστήριξη από γονείς, διευθυντή και γονείς, ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, επιμόρφωση, διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες
Λεονταρή κ.ά. (2000)	Κλίμακα Άγχους επαγγελματικής ζωής (PLSS)	Σχέσεις με συναδέλφους, μισθός, αξιοποίηση δεξιοτήτων, έλλειψη χρόνου, ασάφεια ρόλων, προϊστάμενος
Shea (1990)	Εργαλείο του ερευνητή	Πίεση χρόνου, αριθμός μαθητών, μαθησιακές δυσκολίες, εκπαιδευτικές πολυπλοκότητες (instructional complexities), αξιολόγηση μαθητών, κατανομή διδακτικού χρόνου, υποστήριξη από γονείς, υποστήριξη από το σχολείο, αναβάθμιση επαγγελματικών δεξιοτήτων, διδασκαλία με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες
Perie και Baker (1997) · Goldring, Gray και Bitterman (2013).	Schools and Staffing Survey (SASS)	Διοικητική υποστήριξη, συμπεριφορά μαθητών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, υποστήριξη από γονείς, γραφειοκρατικές και καθήκοντα ρουτίνας, διαθεσιμότητα πόρων, επικοινωνία με τον διευθυντή, συνεργασία με συναδέλφους, αναγνώριση από τους συναδέλφους, έλεγχος τάξης, επιρροή στις πολιτικές του σχολείου, απουσίες μαθητών, απάθεια μαθητών, βία, μισθός, προνόμια, συμπληρωματική εργασία
Skaalvik και Skaalvik, 2009 Rodgers-Jenkinson και Chapman (1990)	Εργαλείο των ερευνητών Εργαλείο των ερευνητών	Υποστήριξη από τον Διευθυντή, πίεση χρόνου, σχέσεις με τους γονείς, αυτονομία Οργάνωση σχολείου, λήψη αποφάσεων, στυλ διοίκησης, αναγνώριση της απόδοσης του εκπαιδευτικού από το σχολείο, συνθήκες εργασίας, γνώση των εκπαιδευτικών στόχων, υποκειμενική αντίληψη εκπαιδευτικών για την κοινωνική αποδοχή του σχολείου εργασίας τους, σχέσεις με συναδέλφους, σχέσεις με γονείς, ενθάρρυνση από γονείς

Center και Steventon (2001)	EBD-TSQ	Προβλήματα συμπεριφοράς, περιβάλλον εργασίας, προβλήματα με γονείς, απαιτήσεις ρόλων, μη ρεαλιστικοί γονείς, πίεση χρόνου
Lester (1987)	Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)	Προϊστάμενος, συνάδελφοι, συνθήκες εργασίας, μισθός, υπευθυνότητα, φύση της δουλειάς, εξέλιξη, ασφάλεια, αναγνώριση
Börsch - Supan (2019)	SHARE - Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe	Πίεση χρόνου, περιορισμένη ελευθερία (έλλειψη αυτονομίας), ανάπτυξη δεξιοτήτων, υποστήριξη σε δύσκολες καταστάσεις, αναγνώριση, μισθός, προαγωγή, ασφάλεια
Bentley και Rempel (1980)	Purdue Teacher Opinionnaire (PTO)	Ηθική εκπαιδευτικών, συμπάθεια των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή, ικανοποίηση από την διδασκαλία, συμπάθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, μισθός, έργο των εκπαιδευτικών, πρόγραμμα σπουδών, γόητρο, κοινωνική υποστήριξη, σχολικές διευκολύνσεις και υπηρεσίες, κοινωνική πίεση
OECD (2014)	OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)	Διοίκηση του σχολείου, σχολικό κλίμα, μέντορας, διδασκαλία σε διαφορετικά περιβάλλοντα εργασίας, αξιολόγηση εκπαιδευτικού, προσωπική ανάπτυξη, ανατροφοδότηση
van der Doef και Maes (2000)· Maes και van der Doef (1997)	LAKS: Leiden Quality of Work Questionnaire	Χρήση δεξιοτήτων, λήψη αποφάσεων, αίσθηση ελέγχου (task control), φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου, ασάφεια ρόλων, σωματική κόπωση, επικίνδυνη και ανθυγιεινή εργασία, εργασιακή ανασφάλεια, έλλειψη νοσηματοδότησης, κοινωνική υποστήριξη από το διευθυντή και κοινωνική υποστήριξη από συναδέλφους
Karasek, Brisson, Kawakami, Houtman, Bongers και Παπάνη και Γιαβρίμη (2007)	Job Content Questionnaire (JCQ)	Ποικιλία αρμοδιοτήτων, αυτονομία/ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, αξιοποίηση δεξιοτήτων, ψυχολογικές απαιτήσεις του επαγγέλματος, υποστήριξη από το Δ/ντη, υποστήριξη από τους συναδέλφους, σωματικές απαιτήσεις τους επαγγέλματος, επαγγελματική ανασφάλεια
	Εργαλείο του ερευνητή	Συμπεριφορά μαθητών, παροχές, επαγγελματική ανέλιξη, παρέμβαση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, κλίμα, χρήση δεξιοτήτων, επιμόρφωση, ασάφεια ρόλων, μισθός, κοινωνική αναγνώριση, πίεση χρόνου, ασφάλεια, δ/ντής, συνάδελφοι, γονείς, εξεταστικό σύστημα, αλλαγές, μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες

Σε συνέχεια της ανασκόπησης, αναδείχθηκαν αρχικά εννοιολογικές διαστάσεις και δημιουργήθηκαν δεξαμενές ερωτήσεων για κάθε μια από αυτές. Όπου υπήρχαν ή ήταν εύκολο να βρεθούν τα πρωτότυπα εργαλεία μέτρησης, οι ερωτήσεις συμπεριλήφθηκαν στη δεξαμενή με τη ακριβή τους διατύπωση, αλλιώς συμπεριλήφθηκαν περιγραφικά οι έννοιες. Για παράδειγμα, στη διάσταση “σχέσεις με γονείς”, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις ως:

«Νιώθω ότι μπορώ να στηριχτώ στην υποστήριξη των γονέων για να αντιμετωπίσω προβλήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη» (Λάλου, 2008), ή ως: «υποστήριξη από γονείς». Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για το τελικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν είτε σε κάποια από τις πρωτότυπες διατυπώσεις τους είτε όχι.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι διαστάσεις που αναδείχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ως δεξαμενές ερωτήσεων.

Πίνακας 3: Διαστάσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως δεξαμενές ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας

Σχέσεις με Διευθυντή	Στυλ ηγεσίας	Κλίμα σχολείου	Σχολική κουλτούρα
Σχέσεις με συναδέλφους	Σχέσεις με γονείς	Σχέσεις με μαθητές	Κοινωνική Υποστήριξη
Αυτονομία στη λήψη αποφάσεων		Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	
Συμπεριφορές μαθητών	Ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις		
Μισθός	Ανασφάλεια	Δυνατότητες εξέλιξης	Επιμόρφωση
Συνθήκες εργασίες	Διαθέσιμοι πόροι	Υλικοτεχνική υποδομή	
Σύγκρουση ρόλων	Ασάφεια Ρόλων	Υπερφόρτωση ρόλων	
Πίεση χρόνου	Φόρτος εργασίας	Γραφειοκρατικές εργασίες	
Πρόγραμμα σπουδών	Επίδραση εκπαιδευτικών αλλαγών	Υποστήριξη από την κυβέρνηση	

Ενδεικτικά, περιγράφεται εδώ η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τη διάσταση “Σχέσεις με συναδέλφους”. Οι σχέσεις με συναδέλφους αναφέρονται ως παράγοντας στρες ή μη ικανοποίησης στο σύνολο σχεδόν των ερωτηματολογίων επαγγελματικής ικανοποίησης, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και άλλων επαγγελματιών, καθώς και ως παράγοντας που περιγράφει το επαγγελματικό περιβάλλον.

Στον Πίνακα 4, φαίνονται τα ερωτηματολόγια που μελετήθηκαν και οι αρχικές ερωτήσεις:

Πίνακας 4: Δεξαμενή ερωτήσεων σχετικά με τη διάσταση “Σχέσεις με συναδέλφους”

Ερωτηματολόγιο	Ερώτηση
SLEQ (Dorman, 2003b)	1.Δέχομαι ενθάρρυνση από τους συναδέλφους μου 2.Νιώθω ότι οι άλλοι καθηγητές με αποδέχονται 3.Οι άλλοι καθηγητές με αγνοούν 4.Συχνά νιώθω μόνος και αποξενωμένος από τους συναδέλφους μου 5.Νιώθω ότι έχω πολλούς φίλους ανάμεσα στους συναδέλφους μου σε αυτό το σχολείο 6.Οι συνάδελφοι μου σπάνια ακούνε τις επαγγελματικές μου απόψεις και θέσεις 7.Νιώθω ότι μπορώ να στηριχτώ στους συναδέλφους μου για βοήθεια αν τη χρειαστώ
Koronaίου και Tiktapanidou (2004)*	8.Οι συνάδελφοι στο σχολείο μου συνεργάζονται πολύ καλά για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά 9. Εισπράττω το σεβασμό και την εκτίμηση από τους συναδέλφους μου 10.Η δουλειά μου αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους μου
Γραμματικού (2010)	11.Πόσο ικανοποιημένος είστε από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας; 12.Πόσο ικανοποιημένος είστε από την επικοινωνία μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών; 13.Πόσο ικανοποιημένος είστε από τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους; 14.Νιώθω απομονωμένος από τους συναδέλφους μου 15.Η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική 16.Χαίρω ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους μου
Λάλου (2008)	17.Νιώθω ότι μπορώ να στηριχτώ στους συναδέλφους μου για να αντιμετωπίσω προβλήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη
Παπάνης και Γιαβρίμης (2007)	18.Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους είναι κατώτερες από τις προσδοκίες μου 19.Πολλές φορές οι ανώτεροι / συνάδελφοι υποσκάπτουν τη θέση μου στο σχολείο 20.Τα αρνητικά σχόλια των συναδέλφων μου δεν επηρεάζουν την απόδοσή μου

EBD-TSQ Center και Steventon (2001)	21. Το να υποτιμώμαι από τους συναδέλφους στο σχολείο
Rodgers-Jenkinson, και Chapman (1990)	22. Οι συνάδελφοι μου είναι φιλικοί 23. Νιώθω απομονωμένος από τους συναδέλφους μου 24. Οι καθηγητές σε αυτό το σχολείο έχουν καλές επαγγελματικές σχέσεις 25. Νιώθω ότι μπορώ να βασιστώ στην υποστήριξη των συναδέλφων μου για να αντιμετωπίσω ένα πρόβλημα 26. Οι περισσότεροι καθηγητές εδώ αποδέχονται τα λάθη των συναδέλφων τους 27. Νιώθω ότι μπορώ να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου για να διεκπεραιώσω ή να εμπλακώ σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες
Perie και Baker, (1997)	28. Οι περισσότεροι συνάδελφοι μου μοιράζονται τις ίδιες αξίες και ιδέες όσον αφορά στο ποια είναι η βασική αποστολή του σχολείου 29. Υπάρχει μεγάλος βαθμός συνεργασίας μεταξύ των καθηγητών
TJSQ Lester (1987)	30. Οι συνάδελφοι μου μου φαίνονται παράλογοι 31. Τα πάω καλά με τους συναδέλφους μου 32. Οι συνάδελφοι μου με εμπνέουν για να κάνω καλύτερη δουλειά 33. Οι συνάδελφοι μου κριτικάρουν πολύ ο ένας τον άλλο 34. Οι συνάδελφοι μου μου δίνουν συμβουλές ή σχόλια για τη διδασκαλία μου 35. Δεν έχω συνεργασία με τα άτομα με τα οποία δουλεύω 36. Δε συμπαθώ τα άτομα με τα οποία δουλεύω 37. Έχω κάνει μακροχρόνιες φιλίες με συναδέλφους μου
TSI Γκόλια και Κουστέλιος (2014)	38. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου 39. Οι συνάδελφοι μου είναι φιλικοί 40. Οι συνάδελφοι μου δουλεύουν καλά ως ομάδα 41. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου 42. Οι συνάδελφοι μου με βοηθούν όταν χρειάζεται
PTO Bentley και Rempel (1980)	43. Σε γενικές γραμμές, οι καθηγητές σε αυτό το σχολείο δεν εκμεταλλεύονται ο ένας τον άλλο 44. Οι καθηγητές στο σχολείο μου συνεργάζονται μεταξύ τους για να πετύχουν κοινούς, προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους

45. Οι έμπειροι καθηγητές αποδέχονται τους καινούριους και νέους καθηγητές ως συναδέλφους.
 46. Είναι ευχάριστο να δουλεύει κανείς με τους καθηγητές μας.
 47. Οι καθηγητές σε αυτό το σχολείο συνεργάζονται καλά μεταξύ τους
 48. Από όσο ξέρω, οι άλλοι καθηγητές θεωρούν ότι είμαι καλός καθηγητής
 49. Οι άλλοι καθηγητές στο σχολείο εκτιμούν τη δουλειά μου
 50. Η συνεργασία μεταξύ των καθηγητών σε αυτό το σχολείο βοηθάει να γίνει η δουλειά μας πιο ευχάριστη.
-

Η ανασκόπηση έδειξε και άλλα ερωτηματολόγια που κάλυπταν τη διάσταση “σχέσεις με συναδέλφους” (π.χ. Job Content Questionnaire, Πίνακας 2), πράγμα που δείχνει την πληθώρα των εργαλείων που υπάρχουν για τη μέτρηση της συγκεκριμένης διάστασης. Θεωρήθηκε, όμως, ότι τα παραπάνω καλύπτουν επαρκώς τις εννοιολογικές προεκτάσεις της συγκεκριμένης υποκλίμακας και περαιτέρω βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν θα προσέφερε κάτι επιπλέον. Οι ερωτήσεις του Πίνακα 4, καλύπτουν τις έννοιες: συνεργασία, υποστήριξη, καλές ή κακές σχέσεις με συναδέλφους, φιλικές σχέσεις, αποδοχή, απαξίωση, σεβασμός, απομόνωση, καθώς και ενθάρρυνση, ή ιδεολογική ταύτιση. Μετά την εξαγωγή των αρχικών εννοιολογικών προεκτάσεων, καταλήξαμε αρχικά στις παρακάτω πέντε ερωτήσεις, που καλύπτουν τις έννοιες της συνεργασίας, εκτίμησης, διαπροσωπικών σχέσεων, υποστήριξης και αποξένωσης:

1. Οι καθηγητές σε αυτό το σχολείο συνεργάζονται καλά μεταξύ τους.
2. Οι άλλοι καθηγητές στο σχολείο εκτιμούν τη δουλειά μου.
3. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.
4. Οι συνάδελφοι μου με βοηθούν όταν χρειάζεται / Μπορώ να υπολογίσω στην υποστήριξη των συναδέλφων μου για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος- για οτιδήποτε προκύψει στη δουλειά.
5. Συχνά νιώθω μόνος και αποξενωμένος από τους συναδέλφους μου.

Πέραν των σχέσεων με τους συναδέλφους, προστέθηκαν τρεις ακόμα ερωτήσεις, θέλοντας να περιγράψουν το κλίμα μέσα στο σύλλογο των καθηγητών. Μ' άλλα λόγια, το κατά πόσο αυτό είναι ευχάριστο, υποστηρίζει την καινοτομία καθώς και κατά πόσο οι καθηγητές νιώθουν ταύτιση ιδεολογικά με τους συναδέλφους τους. Οι καλές σχέσεις μεταξύ των καθηγητών δε συνεπάγονται απαραίτητα και διάθεση για συνεργασία ή

επιπλέον προσφοράς για το κάτι παραπάνω, ενώ μπορεί στον Σύλλογο να επικρατεί μια ατμόσφαιρα ρουτίνας που να μην καλύπτει τις φιλοδοξίες νέων, καινοτόμων καθηγητών. Επιπλέον, το σχολείο είναι ένας συντηρητικός, γενικά, χώρος, όπου ίσως διαφορετικές, εναλλακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις να μην ενθαρρύνονται. Για τον λόγο αυτό, προστέθηκαν οι ερωτήσεις:

6. Νιώθω ότι μοιράζομαι τις ίδιες αξίες και ιδέες με την πλειοψηφία των συναδέλφων μου όσον αφορά στο ρόλο του σχολείου / Οι περισσότεροι συνάδελφοι μου μοιράζονται με μένα τις ίδιες αξίες και ιδέες όσον αφορά στη βασική αποστολή του σχολείου.
7. Υπάρχει έλλειψη όρεξης και φρεσκάδας για καινοτομία ή συμμετοχή σε προγράμματα από το σύνολο των καθηγητών.
8. Η συνεργασία μεταξύ των καθηγητών σε αυτό το σχολείο βοηθάει να γίνει η δουλειά μας πιο ευχάριστη.

Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις, αν και αρχικά τοποθετήθηκαν στη δεξιαμενή ερωτήσεων για τις σχέσεις των καθηγητών, εντούτοις καλύπτουν το θέμα του σχολικού κλίματος ή κουλτούρας του Συλλόγου των καθηγητών. Η ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου θα διασαφηνίσει αυτό το σημείο.

Ακολουθώντας την παραπάνω διαδικασία για κάθε διάσταση, δημιουργήθηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο συζητήθηκε με μια μικρή ομάδα καθηγητών, με την ερευνήτρια, τον επιβλέποντα καθηγητή και έναν ανεξάρτητο ερευνητή (εκτός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού), ώστε να αναδειχθούν τυχόν ασάφειες ή παραλείψεις.

Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45 ερωτήσεις (βλέπε Παράρτημα Α). Όλες οι ερωτήσεις έχουν «αρνητική» διατύπωση και η βαθμολόγηση τους έγινε σε 5βαθμια κλίμακα, από 0 ως 4 (0: Δεν ισχύει, 1: Ισχύει, αλλά δεν είναι πρόβλημα, 2: Ισχύει και είναι πρόβλημα σε μικρό βαθμό, 3: Ισχύει και είναι πρόβλημα σε μέτριο βαθμό, 4: Ισχύει και είναι πρόβλημα σε μεγάλο βαθμό). Το σκορ του ερωτηματολογίου θα υπολογιστεί για κάθε διάσταση που θα προκύψει από την παραγοντική ανάλυση και όχι συνολικά.

5.2 Στατιστική ανάλυση

Έγινε περιγραφική ανάλυση του δείγματος με τη χρήση μέσης τιμής $\pm$ τυπική απόκλιση ή διαμέσου (Q1 - Q3) για κανονικά ή μη κανονικά καταναμεμένες συνεχείς μεταβλητές, αντίστοιχα, ενώ οι κατηγορικές μεταβλητές περιγράφηκαν με τη χρήση ποσοστών.

Ο έλεγχος t- test και η oneway ANOVA χρησιμοποιήθηκαν για τη σύγκριση των τιμών κανονικά καταναμεμένων συνεχών μεταβλητών μεταξύ διαφόρων ομάδων. Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann –Whitney test και Kruskal – Wallis χρησιμοποιήθηκαν για τη σύγκριση των τιμών μη κανονικά καταναμεμένων συνεχών μεταβλητών μεταξύ διαφόρων ομάδων. Ο έλεγχος χ^2 χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση των ποσοστών μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών. Οι συσχετίσεις μεταξύ συνεχών μεταβλητών ελέγχθηκαν με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson ή Spearman.

Στα πλαίσια της πιλοτικής του μελέτης του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης (ΕΙΕΣ) ελέγχθηκε η συγχρονική και συγκλίνουσα εγκυρότητά του (concurrent & convergent validity), με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman. Για τη μελέτη της διακριτικής εγκυρότητάς του ΕΙΕΣ (discriminant validity), οι διαφορές στα μέσα συνολικά σκορ μεταξύ διαφόρων δημογραφικών παραμέτρων ελέγχθηκαν χρησιμοποιώντας πάλι τον έλεγχο t- test και oneway ANOVA.

Η εσωτερική συνάφεια των ερωτηματολογίων εκτιμήθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha και του συντελεστή αξιοπιστίας του Raykon (Raykon's reliability coefficient, RRC) (MacDougall, 2011· Raykon, 1998) ως εναλλακτικού συντελεστή για τη μέτρηση της εσωτερικής συνάφειας, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο.

Για να ελεγχθεί η δομή των ερωτηματολογίων ΕΙΕΣ, χαρακτηριστικών της εργασίας και ΜΒΙ έγινε διερευνητική ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή Varimax. Η μη ορθογώνια περιστροφή Promax χρησιμοποιήθηκε μόνο στην περίπτωση του ερωτηματολογίου ΜΒΙ, όταν δοκιμάστηκαν διάφορα μοντέλα υποθέτοντας ή όχι συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων αυτού. Η καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση ελέγχθηκε με το κριτήριο Kaiser, Meyer & Olkin (KMO) για την επάρκεια του δείγματος και το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett.

Ο αριθμός των παραγόντων που προέκυψε βασίστηκε στο κριτήριο Kaiser (ιδιοτιμή (eigenvalue) >1), το scree plot, τη συνολική διασπορά που εξηγούνται από τους παράγοντες και την εννοιολογική ερμηνεία των παραγόντων. Οι ερωτήσεις παρέμεναν στην ανάλυση αν είχαν φόρτιση >0.45. Επιπλέον, για το ερωτηματολόγιο χαρακτηριστικών της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν και οι μέθοδοι Velicer 's Minimum Average Partial (MAP) (1976) τεστ και παράλληλη ανάλυση (Goldberg & Velicer, 2006· O'Connor, 2000· STATA programs for data analysis: fapara) για να επιβεβαιωθεί ο αριθμός των παραγόντων που εξάγονται από το μοντέλο.

Η δομή της κλίμακας ΕΙΕΣ όπως προέκυψε από την πιλότική μελέτη ελέγχθηκε στη βασική έρευνα χρησιμοποιώντας και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Η ίδια ανάλυση χρησιμοποιήθηκε και για την κλίμακα MBI, για να ελεγχθεί η προτεινόμενη τρισδιάστατη δομή της, καθώς επίσης και δομές με 2, 4 ή 5 παράγοντες όπως έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία.

Διάφοροι δείκτες προσαρμογής των μοντέλων χρησιμοποιήθηκαν για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, συγκεκριμένα οι: χ^2 , χ^2/df , GFI, CFI, TLI, RMSEA, AGFI, AIC, NFI, IFI, TLI, RMR.

Επιπλέον, έγινε γραμμική παλινδρόμηση για τη μελέτη των συσχετίσεων των εξαρτημένων μεταβλητών με διάφορες ανεξάρτητες. Η παρούσα έρευνα είναι συγχρονική και ως εκ τούτου δε μπορεί να μελετηθεί η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης ως σχέση αιτίου και αιτιατού. Ελλείψει προηγούμενης πεποίθησης της ερευνήτριας προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση και με αντιφατικές τις άλλες έρευνες στη βιβλιογραφία, αποφασίστηκε η μελέτη των μεταβλητών επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης είτε ως εξαρτημένες είτε ως ανεξάρτητες μεταβλητές.

Τέλος, έγινε ανάλυση λανθανόντων προφίλ (LPA) για να αναδειχθεί ο αριθμός προφίλ στο φάσμα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το μοντέλο με την καλύτερη προσαρμογή επιλέχθηκε με βάση το κριτήριο BIC, ενώ εξετάστηκαν και τα κριτήρια AIC και BLRT (bootstrap likelihood ratio test). Με βάση το τελευταίο, μοντέλα με αυξανόμενο αριθμό προφίλ εξετάζονται σε σχέση με αυτά με μικρότερο (π.χ. μοντέλο τριών προφίλ σε σχέση με μοντέλο τεσσάρων προφίλ): στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στο τεστ δηλώνει ότι το επιπλέον προφίλ πρέπει να μείνει στο μοντέλο. Μικρότερες τιμές του BIC και AIC κατά απόλυτη τιμή δηλώνουν καλύτερη προσαρμογή. Επιπλέον, εξετάστηκε και

η εντροπία, με τιμές αυτής κοντά στη μονάδα να συνηγορούν υπέρ σαφούς διαχωρισμού των προφίλ (Celeux & Soromenho, 1996). Ελέχθηκαν διάφορα μοντέλα, επιβάλλοντας ή όχι ισότητα στις διασπορές και συνδιασπορές μεταξύ των προφίλ. Το μοντέλο με άνισες διασπορές και συνδιασπορές ίσες με μηδέν δε θέτει περιορισμούς (constrains) και ταιριάζει καλύτερα θεωρητικά στην παρούσα έρευνα. Για τον έλεγχο της διαφοροποίησης συνεχών μεταβλητών, όπως η ικανοποίηση από το επάγγελμα, μεταξύ των προφίλ που αναδείχθηκαν από την LPA ανάλυση χρησιμοποιήθηκε oneway ANOVA.

Τα αποτελέσματα θεωρήθηκαν στατιστικώς σημαντικά για $p < 0.05$ ($\alpha = 5\%$) σε δίπλευρους ελέγχους.

Η ανάλυση έγινε στο στατιστικό πακέτο SPSS, ενώ η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έγινε με το πακέτο AMOS του SPSS. Για την ανάλυση λανθανόντων προφίλ (LPA) χρησιμοποιήθηκαν οι εντολές `mclust` και `tidyLPA` του στατιστικού πακέτου R (Scrucca, Fop, Murphy & Raftery, 2016· Fraley & Raftery, 2007· Fraley, Raftery, Scrucca, Murphy & Fop, 2019· Rosenberg, Schmidt, Beymer, Anderson, van Lissa & Schell, 2019), καθώς και η εντολή `gsem` του στατιστικού πακέτου STATA 15.0 (STATA manual).

5.3 Δειγματοληψία

5.3.1 Δειγματοληψία στην πιλοτική έρευνα.

Για την πιλοτική έρευνα, επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε δείγμα εκπαιδευτικών γυμνασίων και λυκείων από διάφορες περιοχές της χώρας. Η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά, αρχικά σε καθηγητές-κλειδιά σε σχολεία διαφόρων νομών της χώρας (Αττική, Θεσσαλονίκη, Ροδόπη, Ξάνθη, Πιερία, Δωδεκανήσων, Χανίων, Βοιωτίας). Οι καθηγητές στη συνέχεια είχαν τη δυνατότητα είτε να συμπληρώσουν ή προωθήσουν τα ερωτηματολόγια on line είτε να τα εκτυπώσουν και να τα συμπληρώσουν ή προωθήσουν σε έντυπη μορφή. Στη δεύτερη περίπτωση τα ερωτηματολόγια αποστέλλονταν ταχυδρομικώς στην ερευνήτρια. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2015-2016, κατά τον μήνα Ιούνιο. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

5.3.2 Δειγματοληψία στη βασική έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν πληθυσμό που μπορεί να προσεγγιστεί εύκολα μέσω των σχολείων εργασίας τους. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ παρέχει λίστα των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δειγματοληπτικό πλαίσιο για την επιλογή τυχαίου δείγματος σχολείων και σε επόμενο στάδιο τυχαίου δείγματος ή του συνόλου των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά (cluster sampling). Με βάση τα παραπάνω, η ιδανική μέθοδος δειγματοληψίας για την παρούσα έρευνα θα ήταν η δειγματοληψία κατά στρώματα σε πανελλαδικό επίπεδο. Αυτό όμως απαιτεί κόστος και χρόνο, καθώς χρειάζεται φυσική παρουσία της ερευνήτριας σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι περιορισμοί αυτοί οδήγησαν στην απόρριψη αυτής της μεθόδου και στην επιλογή άλλων μεθόδων δειγματοληψίας, μη τυχαίων.

Το δείγμα που επιλέχθηκε τελικά ήταν δείγμα ευκολίας. Ακολουθήθηκαν τρεις μέθοδοι επιλογής: α) φυσική παρουσία της ερευνήτριας σε σχολεία των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης. Η επιλογή των σχολείων έγινε είτε λόγω γειτνίασης με τον τόπο κατοικίας, είτε λόγω ευκολίας πρόσβασης στο σχολείο λόγω γνωριμιών. Με τον τρόπο αυτό συλλέχθηκαν ερωτηματολόγια από 13 σχολεία, 5 στο νομό Αττικής και 8 στο νομό Θεσσαλονίκης. Η μέθοδος αυτή είχε τον περιορισμό ότι απαιτούσε άμεση συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τη μέρα παρουσίας της ερευνήτριας στο χώρο για τα σχολεία της Αθήνας, ενώ η συλλογή τους σε δεύτερη επίσκεψη μετά την αρχική διανομή ήταν εφικτή και πραγματοποιήθηκε μόνο σε σχολεία της Θεσσαλονίκης β) επιλέχθηκαν με μη τυχαίο τρόπο άτομα-κλειδιά με πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα άτομα κλειδιά ήταν στην πλειοψηφία εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, στα οποία είχε πρόσβαση η ερευνήτρια. Στα άτομα-κλειδιά, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε έντυπη ή/και ηλεκτρονική μορφή, ανάλογα με το τι προτιμούσαν οι ίδιοι. Στη συνέχεια, αυτοί μοίραζαν τα ερωτηματολόγια στα σχολεία εργασίας τους ή στον ευρύτερο τους κύκλο ή σε νέα άτομα κλειδιά. Οι νομοί εργασίας των αρχικών ατόμων-κλειδιά ήταν οι: Θεσσαλονίκης, Αθήνας, Ροδόπης, Ξάνθης, Πιερίας, Βοιωτίας, Λάρισας, Δωδεκανήσου και Καβάλας. Τα αρχικά άτομα κλειδιά ήταν 15. Σε δεύτερο επίπεδο, τα άτομα κλειδιά προσέγγισαν εκπαιδευτικούς και των Νομών Εύβοιας, Μαγνησίας, Κυκλάδων, Ηρακλείου, Ρεθύμνου, Κιλκίς, ενώ σποραδικά ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και από σχολεία

άλλων νομών (Αιτωλοακαρνανίας, Χαλκιδικής, Σάμου, Σερρών, Φθιώτιδας). Με τον τρόπο αυτό, τα άτομα κλειδιά συνέλεξαν από 1 ως 30 ερωτηματολόγια το καθένα, με την πλειοψηφία αυτών να επιστρέφουν περί τα 10 ερωτηματολόγια. Τα παραπάνω νούμερα αφορούν στα έντυπα ερωτηματολόγια, καθώς δεν ήταν δυνατόν να υπολογιστεί κάτι αντίστοιχο στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά γ) παράλληλα, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε άτομα κλειδιά, όχι εκπαιδευτικούς αλλά με πρόσβαση σε αυτούς λόγω επαγγέλματος, στους νομούς Φλώρινας και Έβρου. Στην περίπτωση του Νομού Φλώρινας, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε φοιτητές του μεταπτυχιακού τμήματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας ως εργασία. Ο κάθε φοιτητής έπρεπε να επιστρέψει από πέντε τουλάχιστον ερωτηματολόγια. Με τον τρόπο αυτό, συλλέχθηκαν 70 ερωτηματολόγια από νομούς της Μακεδονίας (Φλώρινας, Ημαθίας, Πέλλας, Καστοριάς, Κοζάνης). Στην περίπτωση του νομού Έβρου, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στην Ψυχιατρική κλινική της Αλεξανδρούπολης και του Σουφλίου, τα οποία συμπληρώθηκαν από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους στα ιατρεία αυτά, για την απαιτούμενη εξέτασή τους πριν το διορισμό τους. Με τον τρόπο αυτό, αυξήθηκε η πρόσβαση σε δείγμα αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στο βήμα β) πλησιάζει τη δειγματοληψία κατευθυνόμενη από τους συμμετέχοντες (respondent-driven sampling), όπου ένα αρχικό μη τυχαίο δείγμα αποτελεί τους “σπόρους” για την προσέλκυση νέων συμμετεχόντων (Πύλλη & Ραφτόπουλος, 2012). Η επιλογή αυτή έγινε για διάφορους λόγους. Αρχικά, γιατί έδινε τη δυνατότητα για πρόσβαση σε σχολεία όλης της Ελλάδας και μείωσε το κόστος και το χρόνο που απαιτείται για τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Επιπλέον για την επιτυχία της τυχαίας δειγματοληψίας, είναι αναγκαία η έγκριση και υποστήριξη της έρευνας από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ενώ λόγω της πληθώρας ερευνών που γίνονται στην εκπαίδευση, είναι πιθανό να υπάρχει μεγάλο ποσοστό μη απόκρισης. Τέλος, στην πλειοψηφία των ερευνών που γίνεται στην εκπαίδευση επιλέγεται δείγμα ευκολίας. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε κατά τους μήνες Οκτώβριο - Νοέμβριο της σχολικής χρονιάς 2018-2019. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

6. Αποτελέσματα

6.1 Πιλοτική μελέτη

6.1.1 Στάθμιση ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά: Τα δημογραφικά στοιχεία του πιλοτικού δείγματος φαίνονται στον Πίνακα 5. Συνολικά 114 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στην πλειοψηφία τους γυναίκες (67.5%), ενώ το ποσοστό αυτό δε διέφερε στατιστικώς σημαντικά στο γυμνάσιο και το Λύκειο ($\chi^2_{(1)}=0.06$, $p=0.83$). Η μέση ηλικία του δείγματος ήταν 47 ± 8 έτη, με μόνο το 20% αυτού να έχει ηλικία κάτω από 40 ετών, ενώ τουλάχιστον το 70% του δείγματος ήταν έγγαμο και με παιδιά. Το 1/3 των εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ($n=30$) ή διδακτορικού διπλώματος ($n=3$). Η διάμεση εργασιακή εμπειρία ήταν 15 έτη (ενδοτεταρτημοριακό εύρος $IQR=11$), με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να είναι μόνιμοι, κάτοχοι οργανικής θέσης σε αστικά κέντρα και να διαμένουν κοντά στον τόπο εργασίας τους, χωρίς να απαιτείται καθημερινή μετακίνηση μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους. Το 56% του δείγματος ήταν καθηγητές γενικών γυμνασίων, ενώ οι καθηγητές γενικών και επαγγελματικών λυκείων αποτελούσαν το 35%. Όσον αφορά στις ειδικότητες, οι μαθηματικοί/φυσικοί/χημικοί αποτελούν το 25% των εκπαιδευτικών και ακολουθούν οι φιλόλογοι (21.4%) και οι καθηγητές ξένων γλωσσών (13.4%). Οι πλειοψηφία των καθηγητών υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Θεσσαλονίκης, Αττικής, Πιερίας και Ροδόπης (32.1%, 29.2%, 12.3% και 10.4% αντίστοιχα).

Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία πιλοτικού δείγματος (n=114)

	M.T ± T.A ^{\$}	N	%
Ηλικία	47 ± 8		
Φύλο			
	Άνδρας	37	32.5
	Γυναίκα	77	67.5
Οικογενειακή κατάσταση			
	Άγαμος	20	17.9
	Έγγαμος-η/ Συζεί	80	71.4
	Διαζευγμένος/η – Σε διάσταση	9	8.0
	Χήρος/α	3	9.7
Παιδιά		76	76.8
Εκπαίδευση			
	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	13	11.5
	ΑΕΙ	67	59.3
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	33	29.2
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	15 (11-22) [^]		
Κάτοχος οργανικής θέσης (% ναι)		92	81.4
Μόνιμος εκπαιδευτικός (% ναι)		106	93.0
Διαμονή μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας (% ναι)		20	17.9
Καθημερινή μετακίνηση μακριά από τη μόνιμη κατοικία (% ναι)		21	18.6
Σχολική βαθμίδα			
	Γυμνάσιο	71*	64.5
	Λύκειο	39	35.5
Τύπος σχολείου			
	Γενικό	80	72.7
	ΕΠΑΛ	19	17.3
	Ειδικό	7	6.4
	Άλλο	4	3.6
Τόπος σχολείου			
	Αστικό κέντρο	91	88.3
	Αγροτικό/ημιαστικό κέντρο	12	11.7
Περιφέρεια εργασίας			
	Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	17	16.0
	Κεντρικής Μακεδονίας	47	44.3
	Αττικής	31	29.2
	Στερεά Ελλάδα/Θεσσαλία	5	4.7
	Βόρειο/ Νότιο Αιγαίο	6	5.7

Σημείωση: ^{\$}M.T±T.A: Μέση τιμή ± Τυπική Απόκλιση, [^]Διάμεσος (Q₁-Q₃), *Από τα 71 Γυμνάσια το ένα ήταν γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις και το άλλο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο που με κάποιες ώρες διδασκαλίας και σε Λύκειο.

Ανάλυση παραγόντων: Στον Πίνακα 6 φαίνονται οι μέσες τιμές των πέντε ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά. Το χαμηλότερο σκορ (χαμηλότερη ικανοποίηση) εμφανίζει η ερώτηση σχετικά με την ανταπόκριση του επαγγέλματος στις αρχικές προσδοκίες και το μεγαλύτερο η ερώτηση

σχετικά με την επιλογή εκ νέου του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι συσχετίσεις μεταξύ των πέντε ερωτήσεων κυμαίνονταν από 0.45 ως 0.74, με τις χαμηλότερες να εμφανίζονται μεταξύ της ερώτησης “Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;” και των υπόλοιπων ερωτήσεων (Πίνακας 7).

Πίνακας 6: Περιγραφή ανάλυση και ανάλυση παραγόντων των πέντε ερωτήσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά

Ερώτηση	M. T ± T.A	Εταιρικότητα	Φόρτιση
1.Λαμβάνοντας υπ’ όψη όλες τις παραμέτρους, πόσο απολαμβάνετε το να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;	3.90 ± .93	0.7	0.86
2.Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένος-η από την τωρινή σας εργασία;	3.73 ± .93	0.74	0.85
3.Σε τι βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες;	3.42 ± .11	0.72	0.85
4.Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε ξανά να γίνετε εκπαιδευτικός;	4.12 ± .08	0.63	0.80
5.Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;	3.96 ± .98	0.51	0.71

Σημείωση:[§] M.T±T.A: Μέση τιμή ± Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ των πέντε ερωτήσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά

Ερώτηση	Ερ. 1	Ερ. 2	Ερ. .3	Ερ. 4
1. Λαμβάνοντας υπ’ όψη όλες τις παραμέτρους, πόσο απολαμβάνετε το να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;				
2. Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένος-η από την τωρινή σας εργασία;	0.7			
3.Σε τι βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες;	0.6	0.7		
4. Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε ξανά να γίνετε εκπαιδευτικός;	0.6	0.5	0.6	
5. Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;	0.5	0.5	0.5	0.6

Σημείωση: Όλες οι συσχετίσεις είναι Pearson και είναι στατιστικώς σημαντικές για α=0.05.

Έγινε παραγοντική ανάλυση της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά. Τα ποσοστά της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες (εταιρικότητα - communalities) είναι μεγαλύτερα από 0.50, που δείχνει ότι η διακύμανση των μεταβλητών εξηγείται ικανοποιητικά από την ανάλυση παραγόντων. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε έναν παράγοντα με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 που εξηγεί

το 66% της συνολικής διασποράς, ενώ οι φορτίσεις των ερωτήσεων στον παράγοντα αυτόν είναι μεγαλύτερες από 0.70.

Αξιοπιστία: Η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha είναι 0.87, δηλώνοντας υψηλή συνάφεια της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, που επιβεβαιώνεται και από την υψηλή τιμή (0.87) του συντελεστή Raykon (Πίνακας 8). Οι συσχετίσεις των επιμέρους θεμάτων της κλίμακας με το σύνολό της κυμαίνονται από 0.73 ("Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;") ως 0.84 ("Σε τι βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες;"). Ο συντελεστής Cronbach's alpha υπολογίστηκε εκ νέου, αποσύροντας κάθε μια ερώτηση της κλίμακας, χωρίς να συνηγορεί υπέρ της αφαίρεσης κάποιας από αυτές.

Συγκλίνουσα και συντρέχουσα εγκυρότητα: Για τον υπολογισμό της συντρέχουσας εγκυρότητας της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, χρησιμοποιήθηκε το Job Satisfaction Scale των Warr κ.ά. όπως αυτό προσαρμόστηκε από τους Travers και Cooper (1996) (βλέπε και παράγραφο 4.3, Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης). Υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των ερωτήσεων και αυτή συσχετίστηκε με το σκορ της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης. Η κατά Spearman συσχέτιση ήταν μέτρια ($r=0.62$). Το συνολικό σκορ της κλίμακας συσχετίστηκε και με κάθε μια ερώτηση του Job Satisfaction Scale, με τις κατά Spearman συσχετίσεις να κυμαίνονται από 0.14 (στον τομέα της εργασιακής ασφάλειας, π.χ. δε θα απολυθώ ξαφνικά) ως 0.51 (το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που δίνονται), δείχνοντας χαμηλή ή μέτρια συσχέτιση. Αντίστοιχες ήταν και οι συσχετίσεις των επιμέρους ερωτήσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης με τις ερωτήσεις της Job Satisfaction Scale· οι ερωτήσεις "Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε ξανά να γίνετε εκπαιδευτικός;" και "Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;" εμφανίζουν τις χαμηλότερες συσχετίσεις.

Η συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά αξιολογήθηκε με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου TSI. Η μέση τιμή όλων των ερωτήσεων καθώς και καθεμιάς από τις πέντε διαστάσεις του TSI συσχετίστηκαν με το σκορ της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά. Οι συσχετίσεις κατά Spearman ήταν σχετικά χαμηλές ή μέτριες, με εξαίρεση τον παράγοντα φύση της εργασίας, όπου η τιμή του συντελεστή Spearman ήταν ικανοποιητική ($r=0.70$). Αντίστοιχες ήταν και οι

συσχετίσεις των επιμέρους ερωτήσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά με τις ερωτήσεις του TSI.

Πίνακας 8: Αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά

Εσωτερική συνάφεια (Cronbach's alpha)	0.87
Εσωτερική συνάφεια (Raykov's reliability coefficient)	0.87
Συντρέχουσα εγκυρότητα (Job Satisfaction Scale)*	0.62
Τις φυσικές συνθήκες εργασίας μου	0.37
Την ελευθερία να επιλέγω ο ίδιος τον τρόπο της δουλειάς μου	0.43
Τους συναδέλφους μου	0.36
Την αναγνώριση που παίρνω για την απόδοσή μου	0.41
Τον διευθυντή μου	0.48
Το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που μου δίνονται	0.51
Το μισθό μου	0.38
Τις δυνατότητες που έχω για να αξιοποιώ τις ικανότητές μου	0.49
Τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή και τους καθηγητές στο σχολείο μου	0.38
Τις ευκαιρίες για προαγωγή	0.30
Τον τρόπο με τον οποίο διοικείται το σχολείο μου	0.38
Την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνω	0.46
Τις ώρες εργασίας μου	0.40
Την ποικιλία της εργασίας μου	0.47
Την εργασιακή μου ασφάλεια (π.χ. ότι δε θα απολυθώ ξαφνικά)	0.15
Συγκλίνουσα εγκυρότητα (TSI)*	0.56
Διευθυντής	0.44
Συνάδελφοι	0.34
Φύση της εργασίας	0.70
Μαθητές	0.37
Συνθήκες εργασίας	0.21

Σημείωση: *Οι τιμές για την συντρέχουσα και συγκλίνουσα εγκυρότητα εκφράζουν συντελεστές συσχέτισης Spearman.

Διακριτική εγκυρότητα της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά: Δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο σκορ της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά σε καμιά από τις δημογραφικές παραμέτρους εκτός από την οικογενειακή κατάσταση και την ύπαρξη παιδιών. Σε αυτές, οι παντρεμένοι και αυτοί που έχουν παιδιά ήταν πιο ικανοποιημένοι συνολικά σε σύγκριση με τους ελεύθερους, διαζευγμένους ή χήρους και με τους μη έχοντες τέκνα (Πίνακας 9). Επιπλέον, η συνολική ικανοποίηση αυξάνει με την ηλικία, με τους καθηγητές ηλικίας άνω των 50 να έχουν

υψηλότερα σκορ από αυτούς κάτω των 40, η διαφορά όμως δεν ήταν στατιστικώς σημαντική (p-value=0.08).

Πίνακας 9: Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά

		M.T± T.A ^s	p-value
Συνολικό σκορ		19.1±4.1	
Φύλο			
	Άνδρας	19.6±4.0	0.36
	Γυναίκα	18.9±4.1	
Ηλικία			
	<40	17.9 ± 4.3	0.08
	40-50	18.8 ± 3.7	
	>50	20.2 ±4.3	
Οικογενειακή κατάσταση			
	Άγαμος/η	16.9±4.4	0.002
	Παντρεμένος/η-Συζεί	20.1±3.3	
	Διαζευγμένος/η-Χήρος/α	17.8±5.9	
Παιδιά			
	Ναι	19.7 ±3.8	0.03
	Όχι	17.6±4.1	
Επίπεδο εκπαίδευσης			
	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	18.8±5.8	0.11
	ΑΕΙ	19.9±3.6	
	Μεταπτυχιακό/διδακτορικό	18.1±4.0	
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας			
	<10	19.1 ±3.5	0.67
	10-20	18.8±4.0	
	20+	19.7±4.8	
Βαθμίδα εκπαίδευσης			
	Γυμνάσιο	19.0±4.3	0.59
	Λύκειο	19.5±3.8	
Τύπος σχολείου			
	Γενικό	19.0±4.1	0.58
	ΕΠΑΛ	19.9 ±3.8	
	Άλλο	19.7±4.5	
Κάτοχος οργανικής θέσης			
	Ναι	19.4 ± 4.0	0.20
	Όχι	18.1 ± 4.6	
Εργασιακή σχέση			
	Μόνιμος εκπαιδευτικός	19.2 ± 4.0	0.53
	Προσωρινός αναπληρωτής πλήρους ωραρίου	18.3 ± 5.3	
Διαμονή μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας			
	Ναι	18.3 ± 3.8	0.26
	Όχι	19.4 ± 4.1	
Καθημερινή μετακίνηση μακριά από τη μόνιμη κατοικία			
	Ναι	18.7 ± 4.1	0.62

Τόπος σχολείου	Όχι	19.2 ± 4.1	
	Αστικό κέντρο	19.5 ± 4.0	0.57
	Αγροτικό/ημιαστικό κέντρο	18.8 ± 3.5	

Σημείωση:^S M.T±T.A: Μέση τιμή ± Τυπική Απόκλιση.

6.2 Βασική μελέτη

6.2.1 Περιγραφική ανάλυση δείγματος.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της βασικής έρευνας φαίνονται στον πίνακα 10. Το δείγμα αποτελούνταν από 460 εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους γυναίκες (66.2%), με το ποσοστό αυτό να αγγίζει το 70% στη βαθμίδα του γυμνασίου και το 63% στο Λύκειο, χωρίς όμως η διαφορά να είναι στατιστικώς σημαντική ($\chi^2_{(1)}=1.92$, $p=0.17$). Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν σχεδόν 50 ετών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν έγγαμοι με παιδιά, ενώ πάνω από 1/3 αυτών είχαν μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά εργασίας, ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας ήταν 19.5 ± 8 έτη και στο συγκεκριμένο σχολείο 10 ± 7 έτη. Η πλειοψηφία του δείγματος προέρχονταν από τους νομούς της Θεσσαλονίκης (34%) και της Αττικής (22%), ακολουθούμενοι από τους νομούς Ροδόπης, Έβρου και Φλώρινας (Διάγραμμα 2). Το δείγμα αντανακλά την κατανομή των ειδικοτήτων στα σχολεία, με την πλειοψηφία αυτού να είναι φιλόλογοι και μαθηματικοί, καλύπτοντας ταυτόχρονα όλο το φάσμα των ειδικοτήτων που απαντούνται στα γενικά και μη σχολεία (Διάγραμμα 3). Ίδια ποσοστά στο δείγμα μας απασχολούνταν σε Γυμνάσια και Λύκεια (47% και στις δυο περιπτώσεις), κατά πλειοψηφία σε Γενικά, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Το 89% των καθηγητών είχαν μόνιμη σχέση εργασίας, ενώ οι υπόλοιποι απασχολούνταν με ευέλικτες σχέσεις, ποσοστά ανάλογα με αυτά που ισχύουν και γενικά (βλέπε υποκεφάλαιο: Η καριέρα ως εκπαιδευτικός στην Ελλάδα σήμερα). Το 92% των μόνιμων εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι οργανικής θέσης. Ο διάμεσος χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των μη κατόχων οργανικής θέσης ήταν 15 (13-21) έτη, υπογραμμίζοντας τη μεγάλη διάρκεια που απαιτείται για την απόκτηση αυτής, ενώ των κατόχων 20 (15-27) έτη (Mann-Whitney non parametric z - test=2.45, $p=0.01$). Δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην γεωγραφική κατανομή των κατόχων οργανικής ή όχι - σχεδόν

το 70% και των δυο υπηρετούσαν σε αστικά κέντρα- ($\chi^2_{(2)} = 0.24, p=0.89$). Η διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης ίσχυε για σχεδόν το 1/3 του δείγματος, με μεγάλες διαφοροποιήσεις ανά ειδικότητα. Στους καθηγητές οικονομίας και φυσικών επιστημών, τα ποσοστά αυτών που διδάσκουν μαθήματα δεύτερης ανάθεσης είναι διπλάσια αυτών που διδάσκουν μόνο το μάθημα της ειδικότητάς τους (66% και 33% και 62% και 38% αντίστοιχα), ενώ οι μισοί και παραπάνω καθηγητές πληροφορικής έχουν επίσης δεύτερη ανάθεση (51% και 49% αντίστοιχα). Το 40% των καθηγητών ξένων γλωσσών διδάσκει επίσης ένα δεύτερο μάθημα συναφής ειδικότητας. Το 19% του δείγματος δίδασκε σε περισσότερα από ένα σχολεία, με τα ποσοστά αυτά να είναι υψηλότερα στις ειδικότητες των καλλιτεχνικών, ιατρικών επαγγελμάτων, ξένων γλωσσών και οικονομίας.

Όσον αφορά στο κατά πως θα έκριναν το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό είναι αρκετά υψηλό (7 ή 8 στα 10 (μέσος όρος $\pm$ τυπική απόκλιση: 7.3 ± 1.5), ενώ μόνο ένα 12.8% το βαθμολογεί ως κάτω του μετρίου (5 στα 10 ή λιγότερο). Το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την αντίληψη για το κύρος του εκπαιδευτικού ($t\text{-test}=0.17, p=0.87$). Η αντίληψη για το κοινωνικό στάτους, όμως, διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση (oneway ANOVA F - test=2.93, $p=0.03$), με τους άγαμους να έχουν χαμηλότερο σκορ (6.9 ± 1.5) σε σχέση με τους παντρεμένους (7.4 ± 1.5) ή διαζευγμένους (7.6 ± 1.5).

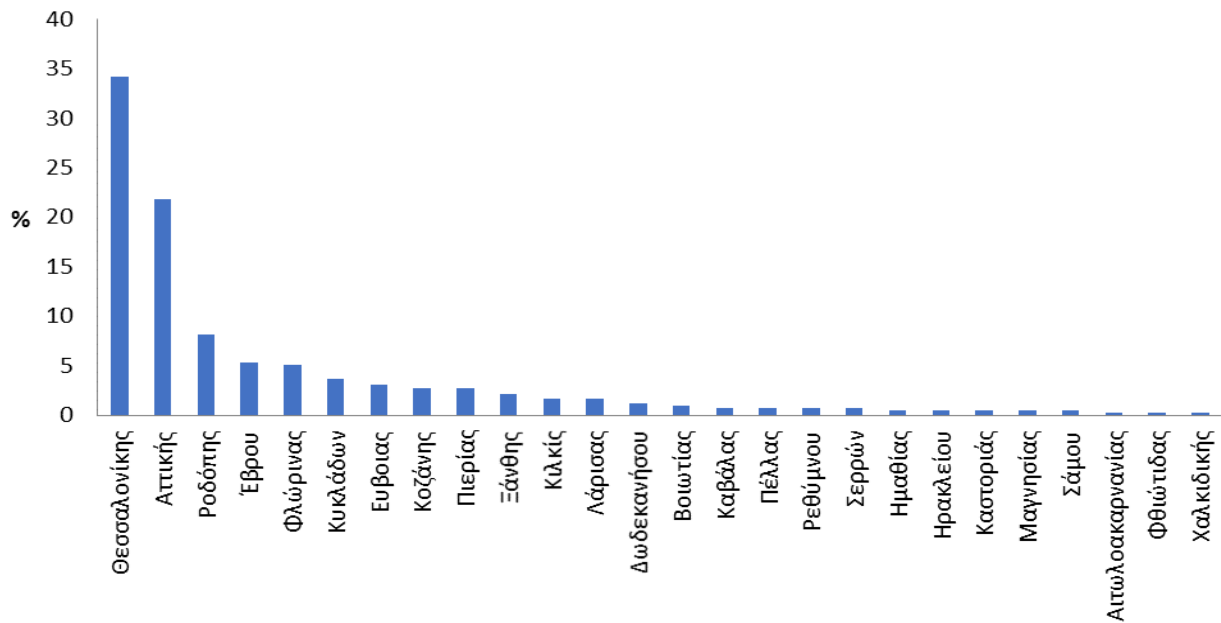
Πίνακας 10: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος βασικής έρευνας (n=460)

Ερώτηση	M.T $\pm$ T.A ^{\$}	n	%
Ηλικία	49 $\pm$ 7		
Φύλο			
	Άνδρας	154	33.8
	Γυναίκα	302	66.2
Οικογενειακή κατάσταση			
	Άγαμος	70	15.3
	Έγγαμος-η/ Συζεί	344	75.3
	Διαζευγμένος/η – Σε διάσταση	36	7.9
	Χήρος/α	7	1.5
Παιδιά (%ναι)		354	80.6
Εκπαίδευση*			
	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	18	4.0
	ΑΕΙ	265	58.5
	Μεταπτυχιακό	149	32.9
	Διδακτορικό	21	4.6
			126

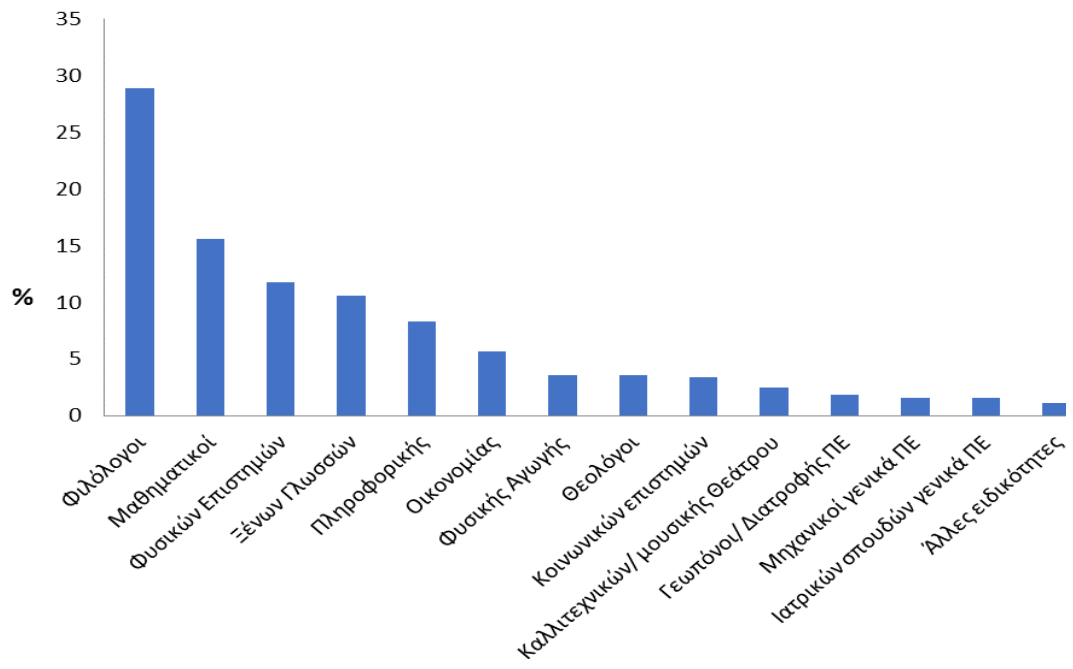
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	19.5 ± 8.5		
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε αυτό το σχολείο	9.0 ± 7.2		
Κάτοχος οργανικής θέσης (% ναι)		377	82.0
Σχέση εργασίας			
Μόνιμος		401	88.5
Μη μόνιμος**		52	11.5
Διαμονή μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας (% ναι)		75	16.5
Καθημερινή μετακίνηση μακριά από τη μόνιμη κατοικία (% ναι)		119	26.4
Μαθήματα 2 ^{ης} ανάθεσης (% ναι)		148	32.3
Διδασκαλία σε πάνω από ένα σχολεία (% ναι)		85	18.6
Σχολική βαθμίδα			
Γυμνάσιο		199	46.6
Λύκειο		199	46.6
Γυμνάσιο/Λύκειο		29	6.8
Τύπος σχολείου			
Γενικό		280	80.7
ΕΠΑΛ		37	10.7
Ειδικό		14	4.0
Άλλο		16	4.62
Τόπος σχολείου			
Αστικό κέντρο		236	66.9
Αγροτικό/ημιαστικό κέντρο		85	24.1
Αγροτική		32	9.1
Περιφέρεια εργασίας			
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης		70	16.25
Αττικής		94	21.81
Βορειο Αιγαίου		2	0.46
Δυτικής Ελλάδας		1	0.23
Δυτικής Μακεδονίας		36	8.34
Θεσσαλίας		9	2.08
Κεντρικής Μακεδονίας		175	40.6
Κρήτης		5	1.16
Νότιο Αιγαίο		21	4.87
Στερεά Ελλάδα		18	4.18

Σημείωση: ^sM.T±T.A: Μέση τιμή ± Τυπική Απόκλιση *Στο δείγμα μας υπήρχαν ακόμα 3 άτομα που ήταν απόφοιτοι Ωδείου* **Αναπληρωτής/τρια (πλήρους ή μειωμένου ωραρίου) ή ωρομίσθιος/α.

Διάγραμμα 2: Κατανομή βασικού δείγματος ανά νομό σχολικής μονάδας



Διάγραμμα 3: Κατανομή βασικού δείγματος ανά ειδικότητα



6.2.2. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο χαρακτηριστικών της εργασίας αποτελούνταν από 45 ερωτήσεις με σκορ από 0 ως 4. Οι μέσες τιμές των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά φαίνονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11: Περιγραφή ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας

Ερώτηση	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	N
1.Οι συχνές αλλαγές στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δυσκολεύουν το έργο μου	2.85	1.16	447
2.Το Υπουργείο Παιδείας δε λαμβάνει υπ όψη του τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και την εμπειρία τους στη θέσπιση .εκπαιδευτικής πολιτικής	3.43	0.93	444
3.Ο καθορισμός της διδακτέας ύλης είναι περιοριστικός	2.33	1.22	444
4.Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική περιορίζει τόσο πολύ τη λειτουργία της σχολικής μονάδας που δεν υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας, ακόμη και όταν υπάρχει θέληση	2.33	1.26	443
5.Η εργασία μου δε μου εξασφαλίζει ασφάλεια και μονιμότητα	1.15	1.49	445
6.Ο μισθός μου δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες μου	2.88	1.26	441
7.Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι απών και δε μου προσφέρει επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση	1.98	1.45	448
8.Σε αυτό το σχολείο, απουσιάζουν βασικά μέσα και υλικά απαραίτητα για το μάθημα μου	1.81	1.45	448
9.Η μείωση διαθέσιμων οικονομικών πόρων έχει δυσκολέψει τη δουλειά μου	2.46	1.33	448
10.Υπάρχει έλλειψη όρεξης και φρεσκάδας σε αυτό το σχολείο	1.42	1.37	445
11.Το κλίμα της εργασίας μου είναι γραφειοκρατικό και άκαμπτο	1.13	1.27	447
12.Αισθάνομαι ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στον τρόπο και στο περιεχόμενο που θα ήθελα να διδάσκω και σε αυτό που αναγκάζομαι να κάνω	1.81	1.32	446
13.Ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών περιορίζεται στην επιβολή ποινών και στη διαμόρφωση βαθμολογίας	1.19	1.37	447
14.Η γνώμη μου δε μετράει σε αυτό το σχολείο	0.63	1.08	447
15.Πρέπει να ρωτήσω τον διευθυντή/ντρια προτού κάνω οτιδήποτε	1.18	1.19	446

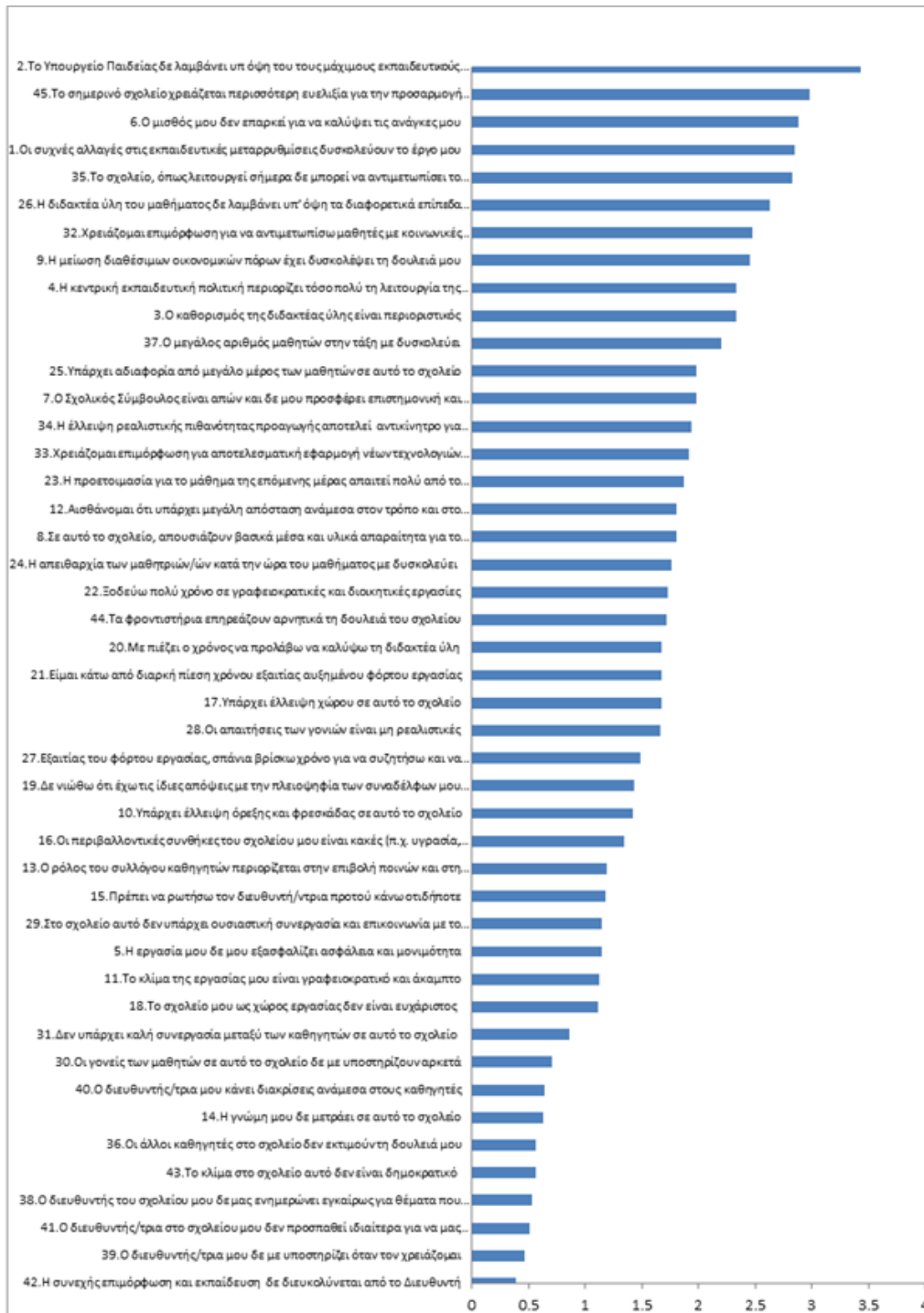
16.Οι περιβαλλοντικές συνθήκες του σχολείου μου είναι κακές (π.χ. υγρασία, ζέστη, κρύο, έλλειψη φωτισμού, κακός εξαερισμός, έλλειψη ηχομόνωσης)	1.35	1.44	449
17.Υπάρχει έλλειψη χώρου σε αυτό το σχολείο	1.67	1.56	447
18.Το σχολείο μου ως χώρος εργασίας δεν είναι ευχάριστος	1.11	1.35	445
19.Δε νιώθω ότι έχω τις ίδιες απόψεις με την πλειοψηφία των συναδέλφων μου σε ότι αφορά στο ρόλο και στον τρόπο της λειτουργίας αυτού του σχολείου	1.43	1.26	448
20.Με πιέζει ο χρόνος να προλάβω να καλύψω τη διδακτέα ύλη	1.68	1.42	447
21.Είμαι κάτω από διαρκή πίεση χρόνου εξαιτίας αυξημένου φόρτου εργασίας	1.67	1.41	446
22.Ξοδεύω πολύ χρόνο σε γραφειοκρατικές και διοικητικές εργασίες	1.73	1.35	446
23.Η προετοιμασία για το μάθημα της επόμενης μέρας απαιτεί πολύ από το χρόνο μου εκτός σχολικού ωραρίου	1.87	1.31	445
24.Η απειθαρχία των μαθητριών/ών κατά την ώρα του μαθήματος με δυσκολεύει	1.76	1.30	448
25.Υπάρχει αδιαφορία από μεγάλο μέρος των μαθητών σε αυτό το σχολείο	1.98	1.38	447
26.Η διδακτέα ύλη του μαθήματος δε λαμβάνει υπ' όψη τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών	2.63	1.33	448
27.Εξαιτίας του φόρτου εργασίας, σπάνια βρίσκω χρόνο για να συζητήσω και να συμβουλευτώ τους μαθητές	1.49	1.39	443
28.Οι απαιτήσεις των γονιών είναι μη ρεαλιστικές	1.66	1.30	421
29.Στο σχολείο αυτό δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία με το Σύλλογο Γονέων και κηδεμόνων	1.15	1.30	446
30.Οι γονείς των μαθητών σε αυτό το σχολείο δε με υποστηρίζουν αρκετά	0.71	1.03	442
31.Δεν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των καθηγητών σε αυτό το σχολείο	0.86	1.18	444
32.Χρειάζομαι επιμόρφωση για να αντιμετωπίσω μαθητές με κοινωνικές ιδιαιτερότητες (αλλοδαπούς, παραβατικούς, με μαθησιακές δυσκολίες)	2.48	1.31	447
33.Χρειάζομαι επιμόρφωση για αποτελεσματική εφαρμογή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μου	1.92	1.42	447
34.Η έλλειψη ρεαλιστικής πιθανότητας προαγωγής αποτελεί αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς για να βελτιωθούν	1.94	1.50	446
35.Το σχολείο, όπως λειτουργεί σήμερα δε μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της αδιαφορίας μεγάλης μερίδας μαθητών	2.83	1.29	446
36.Οι άλλοι καθηγητές στο σχολείο δεν εκτιμούν τη δουλειά μου	0.57	0.99	445

37.Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη με δυσκολεύει	2.2	1.57	442
38.Ο διευθυντής του σχολείου μου δε μας ενημερώνει εγκαίρως για θέματα που μας αφορούν	0.53	1.06	446
39.Ο διευθυντής/τρια μου δε με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	0.47	1.01	447
40.Ο διευθυντής/τρια μου κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους καθηγητές	0.64	1.15	446
41.Ο διευθυντής/τρια στο σχολείου μου δεν προσπαθεί ιδιαίτερα για να μας προσφέρει καλές συνθήκες εργασίας	0.51	1.10	446
42.Η συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση δε διευκολύνεται από το Διευθυντή	0.39	0.90	444
43.Το κλίμα στο σχολείο αυτό δεν είναι δημοκρατικό	0.56	1.11	447
44.Τα φροντιστήρια επηρεάζουν αρνητικά τη δουλειά του σχολείου	1.72	1.48	445
45.Το σημερινό σχολείο χρειάζεται περισσότερη ευελιξία για την προσαρμογή του στη σύγχρονη πραγματικότητα.	2.98	1.14	449

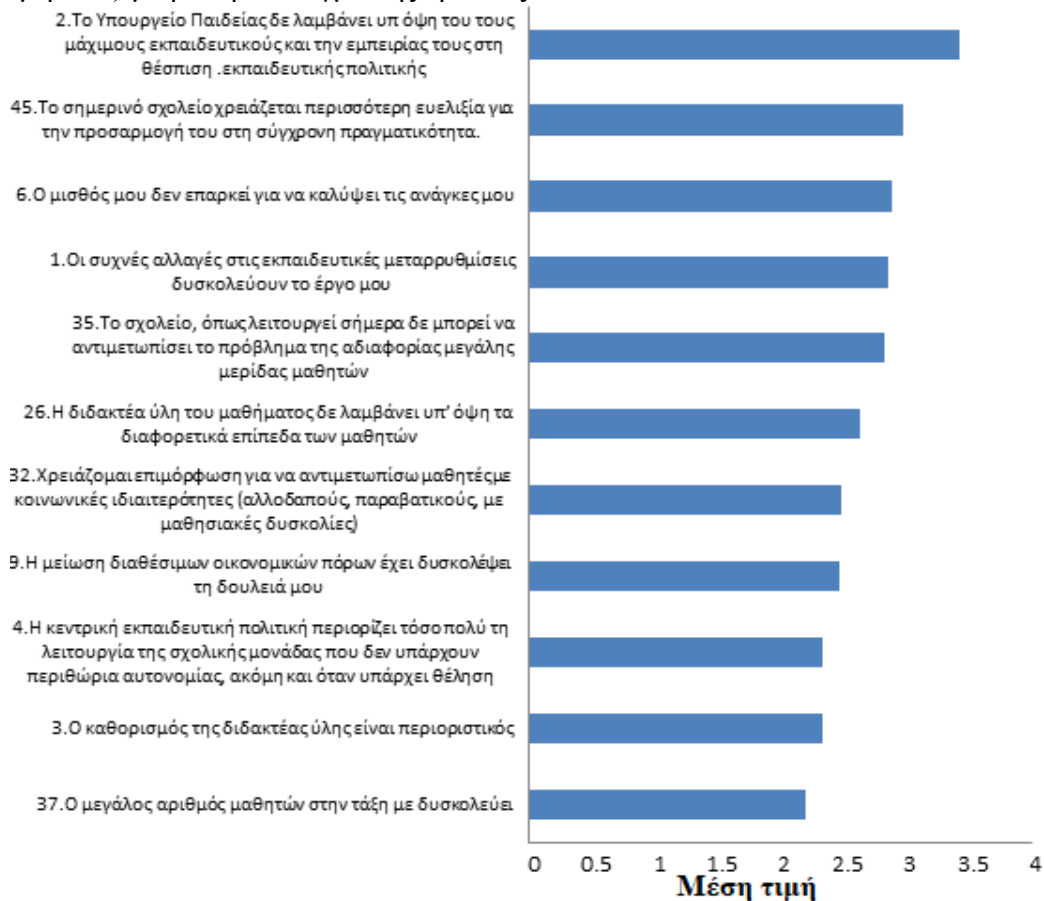
Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν με βάση τη μέση τιμή τους σε φθίνουσα σειρά. Μεγαλύτερες μέσες τιμές δηλώνουν ότι το δείγμα μας θεώρησε την ερώτηση ως πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό. Στο Διάγραμμα 4 φαίνονται όλες οι ερωτήσεις σε φθίνουσα σειρά, ενώ στο Διάγραμμα 5 επιλέχθηκαν μόνο οι ερωτήσεις με μέση τιμή μεγαλύτερη του 2 (δηλαδή πάνω από το μέσο όρο). Το ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δε λαμβάνει υπόψη τους μάχιμους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίστηκε μετρίου ή μεγάλου βαθμού πρόβλημα από το 83% του δείγματος, ενώ σε ποσοστό 68% θεωρούν το ίδιο για τα μειωμένα επίπεδα ευελιξίας του σχολείου για την προσαρμογή του στη σύγχρονη πραγματικότητα. Εντυπωσιακό ήταν ότι γενικά, οι συχνές μεταρρυθμίσεις στην παιδεία, η περιοριστική κεντρική πολιτική σε επίπεδο λειτουργίας της σχολικής μονάδας αλλά και της διδακτέας ύλης, χαρακτηρίζονται επίσης ως μέτρια ή μεγάλου βαθμού προβλήματα από σχεδόν το 50% του δείγματος. Θέματα όπως ο μισθός και η μείωση διαθέσιμων οικονομικών πόρων, η έλλειψη επιμόρφωσης και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη χαρακτηρίζονται επίσης μεγάλο πρόβλημα από σημαντική μερίδα του δείγματος. Γενικά, οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούν σε χαμηλότερο βαθμό προβλήματα θέματα που έχουν να κάνουν με το διευθυντή και το κλίμα του σχολείου. Σε όλες τις ερωτήσεις με αυτό το θέμα (38 έως 43), οι καθηγητές απάντησαν «Δεν ισχύει» ή «Ισχύει, αλλά δεν είναι πρόβλημα» σε ποσοστά από 82% ως 89%. Η απουσία του Σχολικού Συμβούλου φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα σε

τουλάχιστον μέτριο βαθμό από το 40% του δείγματος, ενώ σχεδόν το 50% του δείγματος δε θεωρεί τη λειτουργία των φροντιστηρίων ως πρόβλημα.

Διάγραμμα 4: Μέσες τιμές απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας, κατά φθίνουσα σειρά



Διάγραμμα 5: Ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας-Μεγαλύτερα προβλήματα (μέση τιμή ≥ 2) με βάση το δείγμα της έρευνας



Στη συνέχεια ελέγχθηκε η εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου. Ο συντελεστής Cronbach's alpha είχε τιμή 0.93. Χρησιμοποιήθηκε επίσης και ο συντελεστής Raykon ως εναλλακτικός συντελεστής λόγω της τάσης του Cronbach's alpha να υπερεκτιμάει την εσωτερική συνάφεια (MacDougall, 2011· Raykon, 1998). Η τιμή του ήταν 0.93, αντίστοιχη με αυτή του Cronbach's alpha (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας

Συντελεστής	Τιμή
Cronbach's alpha	0.928
Raykon	0.926

Οι τιμές αυτές είναι πολύ υψηλές και δείχνουν υψηλή συνάφεια. Όμως τιμές των συντελεστών αυτών μεγαλύτερες του 0.90 μπορεί επίσης να δηλώνουν ότι το ερωτηματολόγιο μπορεί να περιέχει περιττές ερωτήσεις, ερωτήσεις με παρόμοια διατύπωση που μετρούν το ίδιο πράγμα ή ότι είναι αρκετά μεγάλο (Streiner, 2003· Tavakol & Dennick, 2011). Ο υπολογισμός του Cronbach's alpha μετά την απομάκρυνση μιας ερώτησης κάθε φορά δεν αλλάζει την τιμή του, συνηγορώντας στη διατήρηση όλων των ερωτήσεων σε αυτό το στάδιο. Οι συσχετίσεις της κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας με το συνολικό σκορ ήταν μέτριες και κυμαίνονταν από 0.24 (στην ερώτηση 5, η εργασία μου δε μου εξασφαλίζει ασφάλεια και μονιμότητα) έως 0.61 (ερώτηση 13, Ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών περιορίζεται στην επιβολή ποινών και στη διαμόρφωση βαθμολογίας).

Στη συνέχεια έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου. Αρχικά, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις Spearman μεταξύ των ερωτήσεων. Οι συσχετίσεις ήταν γενικά στατιστικώς σημαντικές (Παράρτημα, Πίνακας A3). Η γειτνίαση ερωτήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να οδηγήσει σε υψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους ακριβώς και μόνο της γειτνίασης, χωρίς να υπάρχει εννοιολογική συσχέτιση. Στο παρόν ερωτηματολόγιο, αυτό το μοτίβο παρουσιάστηκε μεταξύ των ερωτήσεων 7 σε σχέση με τις 8 και 9, και 44 σε σχέση με την 45. Οι ερωτήσεις 7 και 44 έχουν συσχετίσεις Spearman με τιμές > 0.3 μόνο με τις ερωτήσεις 8 και 9 (0.33 και 0.34 αντίστοιχα) και 45 ($r=0.30$). Στις υπόλοιπες γειτονικές ερωτήσεις, όταν παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συσχέτιση, υπήρξε και συνάφεια περιεχομένου. Επιπλέον, η ερώτηση 5 (“Η εργασία μου δε μου εξασφαλίζει μονιμότητα και ασφάλεια”) εμφανίζει πολύ χαμηλές συσχετίσεις με το σύνολο των υπολοίπων ερωτήσεων, με τιμές μικρότερες του 0.3. Τέλος, η ερώτηση 8 (“Σε αυτό το σχολείο απουσιάζουν βασικά μέσα και υλικά απαραίτητα για το μάθημα μου”) συσχετίζεται με την 9, όπου υπάρχει και εννοιολογική συσχέτιση και γειτνίαση, και με τις 16, 17, 18, όπου υπάρχει μόνο εννοιολογική σύνδεση. Σε αυτό το στάδιο, καμιά ερώτηση δεν αφαιρέθηκε από την ανάλυση λόγω χαμηλής συσχέτισης με τις άλλες, αλλά τα μοτίβα που προέκυψαν λήφθηκαν υπ’ όψη στην ερμηνεία των διαστάσεων που αναδείχθηκαν από τη μετέπειτα ανάλυση παραγόντων.

Στο επόμενο βήμα, εξετάστηκαν οι εταιρικότητες (communalities) των ερωτήσεων, ο βαθμός, δηλαδή, που κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου συσχετίζεται με

όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις (Πίνακας 13). Η ερώτηση 7 (“Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι απών και δε μου προσφέρει επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση”) έχει εταιρικότητα 0.26, που θεωρείται πολύ χαμηλή και μακριά από την ενδεικνυόμενη κατώτερη τιμή του 0.4 (Costello & Osborne, 2005). Η χαμηλή τιμή της εταιρικότητας της ερώτησης 7 αποτυπώνει την απουσία εννοιολογικής εγγύτητας αυτής με τις υπόλοιπες ερωτήσεις της κλίμακας. Αποφασίστηκε να αφαιρεθεί η ερώτηση 7 από την περαιτέρω παραγοντική ανάλυση.

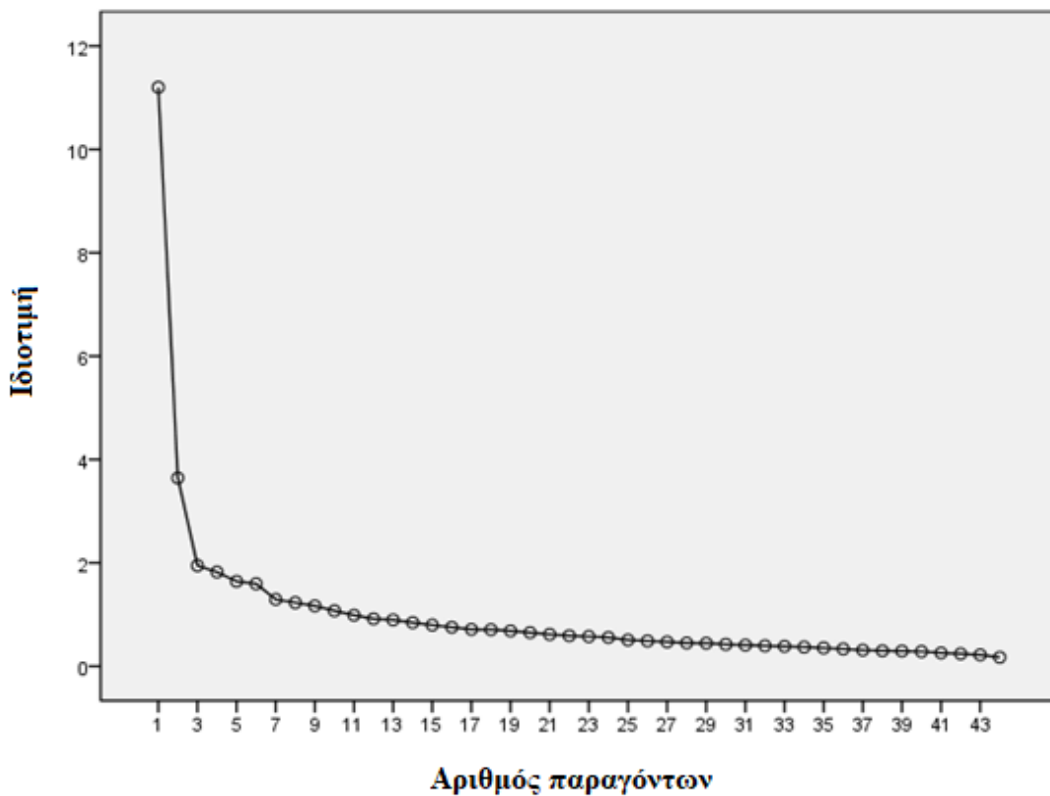
Πίνακας 13: Εταιρικότητες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας

Ερώτηση	Εταιρικότητες
1. Οι συχνές αλλαγές στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δυσκολεύουν το έργο μου	.584
2. Το Υπουργείο Παιδείας δε λαμβάνει υπ όψη του τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και την εμπειρία τους στη θέσπιση εκπαιδευτικής πολιτικής	.612
3. Ο καθορισμός της διδακτέας ύλης είναι περιοριστικός	.572
4. Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική περιορίζει τόσο πολύ τη λειτουργία της σχολικής μονάδας που δεν υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας, ακόμη και όταν υπάρχει θέληση	.633
5. Η εργασία μου δε μου εξασφαλίζει ασφάλεια και μονιμότητα	.521
6. Ο μισθός μου δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες μου	.491
7. Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι απών και δε μου προσφέρει επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση	.263
8. Σε αυτό το σχολείο, απουσιάζουν βασικά μέσα και υλικά απαραίτητα για το μάθημα μου	.626
9. Η μείωση διαθέσιμων οικονομικών πόρων έχει δυσκολέψει τη δουλειά μου	.639
10. Υπάρχει έλλειψη όρεξης και φρεσκάδας σε αυτό το σχολείο	.650
11. Το κλίμα της εργασίας μου είναι γραφειοκρατικό και άκαμπτο	.613
12. Αισθάνομαι ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στον τρόπο και στο περιεχόμενο που θα ήθελα να διδάσκω και σε αυτό που αναγκάζομαι να κάνω	.492
13. Ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών περιορίζεται στην επιβολή ποινών και στη διαμόρφωση βαθμολογίας	.578
14. Η γνώμη μου δε μετράει σε αυτό το σχολείο	.635
15. Πρέπει να ρωτήσω τον διευθυντή/ντρια προτού κάνω οτιδήποτε	.499
16. Οι περιβαλλοντικές συνθήκες του σχολείου μου είναι κακές (π.χ. υγρασία, ζέστη, κρύο, έλλειψη φωτισμού, κακός εξαερισμός, έλλειψη ηχομόνωσης)	.653
17. Υπάρχει έλλειψη χώρου σε αυτό το σχολείο	.741
18. Το σχολείο μου ως χώρος εργασίας δεν είναι ευχάριστος	.738

19. Δε νιώθω ότι έχω τις ίδιες απόψεις με την πλειοψηφία των συναδέλφων μου σε ότι αφορά στο ρόλο και στον τρόπο της λειτουργίας αυτού του σχολείου	.620
20. Με πιέζει ο χρόνος να προλάβω να καλύψω τη διδακτέα ύλη	.638
21. Είμαι κάτω από διαρκή πίεση χρόνου εξαιτίας αυξημένου φόρτου εργασίας	.750
22. Ξοδεύω πολύ χρόνο σε γραφειοκρατικές και διοικητικές εργασίες	.545
23. Η προετοιμασία για το μάθημα της επόμενης μέρας απαιτεί πολύ από το χρόνο μου εκτός σχολικού ωραρίου	.561
24. Η απειθαρχία των μαθητριών/ών κατά την ώρα του μαθήματος με δυσκολεύει	.610
25. Υπάρχει αδιαφορία από μεγάλο μέρος των μαθητών σε αυτό το σχολείο	.718
26. Η διδακτέα ύλη του μαθήματος δε λαμβάνει υπ' όψη τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών	.579
27. Εξαιτίας του φόρτου εργασίας, σπάνια βρίσκω χρόνο για να συζητήσω και να συμβουλευτώ τους μαθητές	.484
28. Οι απαιτήσεις των γονιών είναι μη ρεαλιστικές	.428
29. Στο σχολείο αυτό δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία με το Σύλλογο Γονέων και κηδεμόνων	.570
30. Οι γονείς των μαθητών σε αυτό το σχολείο δε με υποστηρίζουν αρκετά	.648
31. Δεν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των καθηγητών σε αυτό το σχολείο	.566
32. Χρειάζομαι επιμόρφωση για να αντιμετωπίσω μαθητές με κοινωνικές ιδιαιτερότητες (αλλοδαπούς, παραβατικούς, με μαθησιακές δυσκολίες)	.689
33. Χρειάζομαι επιμόρφωση για αποτελεσματική εφαρμογή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μου	.675
34. Η έλλειψη ρεαλιστικής πιθανότητας προαγωγής αποτελεί αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς για να βελτιωθούν	.405
35. Το σχολείο, όπως λειτουργεί σήμερα δε μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της αδιαφορίας μεγάλης μερίδας μαθητών	.526
36. Οι άλλοι καθηγητές στο σχολείο δεν εκτιμούν τη δουλειά μου	.521
37. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη με δυσκολεύει	.510
38. Ο διευθυντής του σχολείου μου δε μας ενημερώνει εγκαίρως για θέματα που μας αφορούν	.678
39. Ο διευθυντής/τρια μου δε με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	.801
40. Ο διευθυντής/τρια μου κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους καθηγητές	.754
41. Ο διευθυντής/τρια στο σχολείου μου δεν προσπαθεί ιδιαίτερα για να μας προσφέρει καλές συνθήκες εργασίας	.673
42. Η συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση δε διευκολύνεται από το Διευθυντή	.590
43. Το κλίμα στο σχολείο αυτό δεν είναι δημοκρατικό	.669
44. Τα φροντιστήρια επηρεάζουν αρνητικά τη δουλειά του σχολείου	.512
45. Το σημερινό σχολείο χρειάζεται περισσότερη ευελιξία για την προσαρμογή του στη σύγχρονη πραγματικότητα.	.556

Όλες οι εταιρικότητες, μετά την αφαίρεση της ερώτησης 7, ήταν μεγαλύτερες από 0.40. Το κριτήριο Kaiser, Meyer & Olkin (KMO) για την επάρκεια του δείγματος είχε τιμή 0.907 και το χ^2 τεστ σφαιρικότητας του Bartlett ήταν 7660.867 ($p < 0.001$), δείχνοντας την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση. Από το διάγραμμα scree plot, φαίνεται μια τάση ομαλοποίησής του από τον παράγοντα 7 έως και τον 10 (Διάγραμμα 6). Αρχικά, οι ερωτήσεις του παρέμεναν στην ανάλυση είχαν φόρτιση > 0.40 .

Διάγραμμα 6: Διάγραμμα scree plot για την διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας



Με βάση το κριτήριο της ιδιοτιμής > 1 , το μοντέλο με τις ερωτήσεις 44 ερωτήσεις έχει 10 παράγοντες, που εξηγούν το 60.5% της συνολικής διασποράς. Η ερώτηση 34 (“Η έλλειψη ρεαλιστικής πιθανότητας προαγωγής αποτελεί αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς για να βελτιωθούν”) δε φορτίζει σε κανέναν παράγοντα και αφαιρέθηκε από το μοντέλο. Αν και η απουσία επαγγελματικής ανέλιξης εμφανίζεται γενικά ως ερώτηση σε έρευνες ικανοποίησης από το επάγγελμα, εντούτοις η έλλειψη προαγωγής στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόζεται και πιθανόν για αυτό η ερώτηση 34 δε λειτουργεί. Σε αντίστοιχες έρευνες, η ερώτηση αυτή δεν είχε συμπεριληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό του ερωτηματολογίου (Gkolia κ.ά., 2014). Επιπλέον, η ερώτηση 44 (“Τα φροντιστήρια επηρεάζουν αρνητικά τη δουλειά του σχολείου”) φορτίζει σε έναν παράγοντα μόνη της και επίσης αφαιρέθηκε. Η διάσταση της ύπαρξης των φροντιστηρίων φαίνεται να είναι σημαντική και σε αντίθεση με την ερώτηση 7 φορτίζει σε έναν παράγοντα, αλλά λόγω της απουσίας επιπλέον συναφών ερωτήσεων, δεν εμφανίζονται επιπλέον ερωτήσεις στον παράγοντα αυτόν.

Το μοντέλο χωρίς τις ερωτήσεις 7, 34 και 44 αναδεικνύει 9 παράγοντες εξηγώντας το 59.6% της συνολικής διασποράς. Η ερώτηση 28 δε φορτίζει πουθενά και αφαιρέθηκε από το μοντέλο και το νέο μοντέλο με 9 παράγοντες εξηγεί το 60.3% της συνολικής διασποράς. Η ερώτηση 28 έχει να κάνει με τις μη ρεαλιστικές απαιτήσεις των γονέων. Η ερώτηση αυτή είχε τις περισσότερες ελλειπείς τιμές, πιθανόν λόγω κατασκευής του ερωτηματολογίου, καθώς ήταν η τελευταία ερώτηση στη σελίδα και συχνά έμενε ασυμπλήρωτη από βεβιασμένη ταχύτητα. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις, που αναφέρονται στους γονείς και παραμένουν στην ανάλυση, καλύπτουν κυρίως τις έννοιες της συνεργασίας και της υποστήριξης των καθηγητών από αυτούς αλλά και ευρύτερα και των καθηγητών μεταξύ τους. Έτσι, η ερώτηση 28, που έχει να κάνει με απαιτήσεις, εμφανίζεται εννοιολογικά μόνη και δε φορτίζει. Μια επιπλέον ερμηνεία για τη μη φόρτιση αυτής της ερώτησης ίσως έχει να κάνει με την παρουσία ακριβώς των φροντιστηρίων, όπου οι γονείς των θεωρούμενων καλών μαθητών έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τα φροντιστήρια και οι γονείς των μη θεωρούμενων καλών μαθητών δεν έχουν γενικά υψηλές απαιτήσεις. Η ερώτηση 15 (“Πρέπει να ρωτήσω τον διευθυντή/ντρια προτού κάνω οτιδήποτε”) φορτίζει εννοιολογικά σε άσχετο παράγοντα, πιθανώς λόγω ασάφειας στη διατύπωση, για αυτό και αφαιρέθηκε από την επόμενη ανάλυση. Στο νέο μοντέλο, η ερώτηση 37 (“Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη με δυσκολεύει”), αν και με μέση τιμή μεγαλύτερη του 2 δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν μεγάλο πρόβλημα, δε φορτίζει πλέον και αφαιρέθηκε. Τέλος, η ερώτηση 31 (“Δεν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των καθηγητών σε αυτό το σχολείο”) φορτίζει ακριβώς το ίδιο σε δυο παράγοντες, καθώς συγχέεται με τις διαστάσεις της υποστήριξης μεταξύ εκπαιδευτικών και σύμπνοιας με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Αποφασίστηκε να αφαιρεθεί και

αυτή από την ανάλυση (όλα τα μοντέλα παρατίθενται στο παράρτημα, Πίνακες A4, A5, A6, A7, A8, A9). Το τελικό μοντέλο, ακολουθώντας την παραπάνω ανάλυση και χωρίς τις ερωτήσεις 7, 15, 28, 31, 34, 37 και 44 αναδεικνύει 9 παράγοντες και εξηγεί το 61.8% της συνολικής διασποράς (Πίνακας 14). Το KMO Measure of Sampling adequacy είναι 0.895 και το χ^2 τεστ σφαιρικότητας του Bartlett 6983.952 ($p < 0.001$), δείχνοντας καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 14: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 38 ερωτήσεις, μοντέλο 9 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax

Ερώτηση	Διευθυντής	Πίεση χρόνου	Σχολικό Κλίμα	Υποστηρικτικές σχέσεις	Συνθήκες εργασίας	Εκπαιδευτικ ή πολιτική	Επιμόρφωση/ ευελιξία	Μαθητές	Παροχές
ε.39	.867								
ε.40	.835								
ε.41	.778								
ε.38	.775								
ε.43	.735								
ε.42	.704								
ε.21		.819							
ε.20		.734							
ε.23		.709							
ε.22		.652							
ε.27		.506							
ε.10			.671						
ε.19			.593						
ε.13			.568						
ε.11			.558						
ε.12			.550						
ε.30				.745					
ε.14				.621					
ε.36				.610					
ε.29				.608					
ε.17					.806				
ε.18					.737				
ε.16					.737				
ε.8					.503				
ε.4						.719			
ε.2						.715			
ε.3						.653			
ε.1						.636			
ε.32							.808		
ε.33							.803		
ε.45							.489		
ε.25								.791	
ε.24								.672	
ε.26								.515	

ε.35	.445	
ε.5		.666
ε.6		.593
ε.9		.512

Σημείωση: *εκτός των ερωτήσεων 7, 15, 28, 31, 34, 37 και 44, φορτίσεις >0.40.

Πέραν των παραπάνω κριτηρίων (ιδιοτιμή >1, screeplot, λογική ερμηνεία των παραγόντων, καταλληλότητα των ερωτήσεων για παραγοντική ανάλυση), προτείνονται στη βιβλιογραφία και δυο άλλες μέθοδοι για τον ορισμό του κατάλληλου αριθμού παραγόντων, το Velicer 's Minimum Average Partial (MAP) (1976) τεστ και η παράλληλη ανάλυση (Goldberg & Velicer, 2006· O' Connor, 2000· Stata programs for data analysis). Σύμφωνα με το Velicer's MAP τεστ , παραμένουν στην ανάλυση μόνο οι παράγοντες που έχουν αρκετές ερωτήσεις ή αλλιώς, εκείνοι, όπου τουλάχιστον δυο ερωτήσεις, έχουν υψηλές φορτίσεις. Με βάση το Velicer's MAP τεστ, προκύπτουν 6 παράγοντες από τα δεδομένα μας (Πίνακας 15). Το τεστ αυτό έχει την τάση να δίνει μικρό αριθμό παραγόντων, ειδικά στην περίπτωση όπου οι παράγοντες συμπεριλαμβάνουν λίγες ερωτήσεις ή ερωτήσεις με χαμηλές φορτίσεις (Ledesma, 2007). Αυτό ισχύει και στα δεδομένα μας, όπου ο παράγοντας 9 αποτελείται από μόνο τρεις ερωτήσεις με μέτριες φορτίσεις ενώ ο παράγοντας 7 αποτελείται επίσης από 3, εκ των οποίων μόνο οι δυο φορτίζουν ισχυρά.

Πίνακας 15: Ανάλυση Velicer's (MAP) για εξαγωγή αριθμών παραγόντων από το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας

Ερώτηση	Average squared partial correlation	Average 4rth power partial correlation
0	0.0641	0.0088
1	0.0171	0.0015
2	0.0111	0.0006
3	0.0108	0.0005
4	0.0108	0.0004
5	0.0105	0.0004
6	0.0099	0.0003
7	0.0105	0.0004
8	0.0109	0.0004
9	0.0111	0.0005
10	0.0117	0.0005
...		

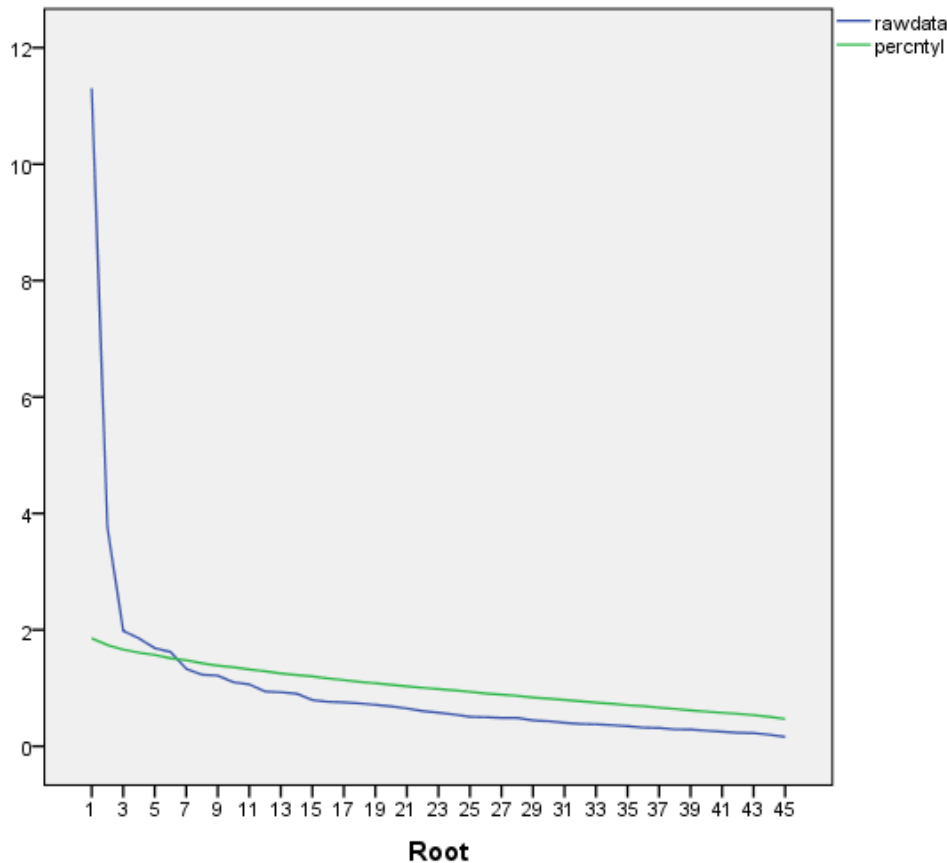
Σημείωση: *Μικρότερο average squared partial correlation:0.0099. Μικρότερο average 4rth power partial correlation = 0.0003. Προτεινόμενος αριθμός παραγόντων:6.

Η μέθοδος της παράλληλης ανάλυσης ανέδειξε επίσης 6 παράγοντες (Πίνακας 16). Σύμφωνα με αυτή, όταν οι ιδιοτιμές όπως προκύπτουν από την αρχική παραγοντική ανάλυση είναι μεγαλύτερες από το 95% ποσοστιαίο σημείο κατανομών ιδιοτιμών από τυχαία δεδομένα που προκύπτουν από προσομοίωση Monte Carlo (Monte Carlo simulation), τότε ο παράγοντας αυτός θεωρείται στατιστικά σημαντικός και παραμένει στην ανάλυση (Çokluk & Koçak, 2016). Γραφικά, η τομή των δυο ευθειών στα screeplot που προκύπτουν από την κλασική ανάλυση παραγόντων και από την παράλληλη ανάλυση αντιστοιχούν στον ενδεικνυόμενο αριθμό παραγόντων που εξάγονται από το μοντέλο (Διάγραμμα 7).

Πίνακας 16: Παράλληλη ανάλυση για την εξαγωγή αριθμών παραγόντων από το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας

Root	Raw data	95% ποσοστιαίο σημείο
1	11.30595	1.855174
2	3.752771	1.735938
3	1.980714	1.660154
4	1.853241	1.606756
5	1.685026	1.568707
6	1.621459	1.509356
7	1.329373	1.477408
8	1.228608	1.426572
9	1.214296	1.3839
10	1.100302	1.357035
11	1.062768	1.319543
12	0.940735	1.289518
...	...	...

Διάγραμμα 7: Διάγραμμα scree plot ανάλυσης παραγόντων και παράλληλης ανάλυσης για το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας



Η παραγοντική δομή των 9 παραγόντων ερμηνεύει ικανοποιητικά τα δεδομένα, ενώ οι φορτίσεις των ερωτήσεων είναι καλές (μόνο 7 ερωτήσεις φορτίζουν από 0.45 ως 0.55 (ικανοποιητικές, Comrey & Lee, 1992) και οι υπόλοιπες φορτίσεις είναι μεγαλύτερες ή ίσες με 0.55). Παρόλα αυτά, καθώς ο αριθμός των παραγόντων που προτείνονται από τις διάφορες μεθόδους είναι διαφορετικός, δοκιμάστηκαν επίσης μοντέλα με 6, 7 και 8 παράγοντες. Με βάση τους Comrey και Lee (1992), φορτίσεις μικρότερες από 0.32 θεωρούνται φτωχές, ενώ από 0.45 ως 0.55 ικανοποιητικές (fair), 0.55 ως 0.63 καλές, 0.63 ως 0.70 πολύ καλές και μεγαλύτερες από 0.70 άριστες. Στην ανάλυση μας, οι ερωτήσεις παρέμεναν στο μοντέλο αν είχαν φόρτιση μεγαλύτερη από 0.45, θέτοντας έτσι ένα πιο αυστηρό “cut-off”.

Κοινό χαρακτηριστικό είναι ότι οι ερωτήσεις 7, 15, 28, 34 και 44 δε φορτίζουν σε κανένα μοντέλο. Αφαιρέθηκαν, λοιπόν, από την ανάλυση και ξανατρέξαμε το αρχικό μοντέλο ξεκινώντας με 40 αντί 45 ερωτήσεις. Στη νέα ανάλυση, αναδείχθηκαν πάλι 9

παράγοντες, ενώ αφαιρέθηκαν επιπλέον και οι ερωτήσεις 35 και 37 γιατί δε φόρτιζαν σε κανέναν από αυτούς. Η ερώτηση 31, που είχε αφαιρεθεί επειδή φόρτιζε σε δυο παράγοντες ισότιμα, φόρτιζε μονοσήμαντα σε αυτή την ανάλυση και παρέμεινε στο μοντέλο.

Στον Πίνακα 17 φαίνονται τα χαρακτηριστικά των 4 μοντέλων (το μοντέλο 9 παραγόντων βασισμένο στις 40 αρχικά ερωτήσεις και τα μοντέλα 6, 7 και 8 παραγόντων βασισμένων στις αρχικές 45 ερωτήσεις –οι αναλύσεις με 6,7 και 8 παράγοντες έγιναν και ξεκινώντας από 40 ερωτήσεις δίνοντας ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα) .

Πίνακας 17: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με ορθογώνια περιστροφή Varimax: Μοντέλα με διάφορους αριθμούς παραγόντων

Αριθμός παραγόντων	KMO	Τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, p-value	% συνολικής διασποράς	Εύρος φορτίσεων	Εύρος εταιρικοτήτων
9	0.897	7090.15, <0.001	62.1%	0.46-0.86	0.47-0.81
8	0.892	6760.11, <0.001	59.7%	0.50-0.85	0.35-0.80
7	0.895	6263.39, <0.001	59.0%	0.49-0.85	0.37-0.80
6	0.894	6030.34, <0.01	59.1%	0.54-0.86	0.46-0.80

Εκτός από τις ερωτήσεις 7, 15, 28, 34 και 44, που αφαιρέθηκαν από όλα τα μοντέλα (και τις 35 και 37 από το μοντέλο των 9 παραγόντων), σε κάποια από τα μοντέλα 6 έως 8 παραγόντων αφαιρέθηκαν επίσης και οι ερωτήσεις 5, 6, 8, 12, 24, 25, 26 και 45. Η ερώτηση 37 εμφανίζεται στο μοντέλο των 8 παραγόντων. Οι 5 και 6 αφαιρέθηκαν μόνο από το μοντέλο των 6 παραγόντων, όπου αφαιρέθηκε όλος ο παράγοντας παροχές (οικονομικές απολαβές και ασφάλεια της εργασίας). Οι ερωτήσεις 24 και 25 αφαιρέθηκαν από τα μοντέλα με 6 και 7 παράγοντες, όπου απουσιάζει η διάσταση μαθητές. Η ερώτηση 12 φορτίζει μόνο στο μοντέλο 9 παραγόντων. Τέλος, οι ερωτήσεις 8, 26, 31 και 45 έχουν φόρτιση μεταξύ 0.45 και 0.50 (0.45 είναι το όριο για αποδεκτή φόρτιση που ορίσαμε για την παρούσα παραγοντική ανάλυση). Η ερώτηση 8 (“Σε αυτό το σχολείο απουσιάζουν βασικά μέσα και υλικά απαραίτητα για το μάθημα μου”) φορτίζει τότε στον παράγοντα οικονομικά και ασφάλεια της εργασίας και τότε στις συνθήκες εργασίας και είναι η μόνη ερώτηση με αυτή τη συμπεριφορά.

Τα μοντέλα με 6 και 7 παράγοντες απορρίφθηκαν, γιατί αποκλείουν τον παράγοντα μαθητές, που είναι σημαντικός ως χαρακτηριστικό της εργασίας του εκπαιδευτικού.

Στο μοντέλο 8 παραγόντων αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 7, 12, 15, 26, 28, 34, 35, 44, δηλαδή, σε σχέση με το μοντέλο 9 παραγόντων, αφαιρέθηκαν επιπλέον οι ερωτήσεις 12 και 26, ενώ προστέθηκε η ερώτηση 37. Οι διαφορές ανάμεσα στα δυο μοντέλα με 8 και 9 παράγοντες είναι: η ένωση των παραγόντων σχολικό κλίμα και υποστηρικτικές σχέσεις σε έναν στο μοντέλο 8 παραγόντων, με ταυτόχρονη αφαίρεση της ερώτησης 12 από αυτόν (“Αισθάνομαι ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στον τρόπο και στο περιεχόμενο που θα ήθελα να διδάσκω και σε αυτό που αναγκάζομαι να κάνω”)· η αντικατάσταση της ερώτησης 26 (“Η διδακτέα ύλη του μαθήματος δε λαμβάνει υπ όψη τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών”) από την ερώτηση 37 (“Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη με δυσκολεύει”). Τέλος, η ερώτηση 8 (“Σε αυτό το σχολείο απουσιάζουν βασικά μέσα για το μάθημα μου”) φορτίζει είτε στον παράγοντα συνθήκες εργασίας είτε στον παράγοντα οικονομικά στα μοντέλα 9 παραγόντων και 8 παραγόντων αντίστοιχα. Το μοντέλο 8 παραγόντων συνενώνει στη διάσταση “σχολικό κλίμα” και την έννοια των κοινωνικών σχέσεων (υποστήριξη ή συνεργασία με γονείς και συναδέλφους), αλλά οι δυο αυτές έννοιες ερμηνεύονται με μεγαλύτερη σαφήνεια χωριστά.

Στους Πίνακες 18 και 19, φαίνονται τα μοντέλα με 9 και 8 παράγοντες που προέκυψαν από αυτή την ανάλυση (τα μοντέλα με 7 και 6 παράγοντες δίνονται στο παράρτημα, Πίνακες A10 και A11).

Στην αρχική ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων της κλίμακας, η ερώτηση 8 εμφάνιζε συσχετίσεις τόσο με τις 7 και 9 όσο και με τις 16, 17 και 18, χωρίς να είναι ξεκάθαρο αν οι πρώτες οφείλονται σε γειτνίαση των ερωτήσεων ή σε εννοιολογική συγγένεια. Η συμπεριφορά αυτή της ερώτησης 8 αντικατοπτρίζεται στην παραγοντική ανάλυση. Αποφασίστηκε να αφαιρεθεί από την ανάλυση (Πίνακες 20 και 21).

Πίνακας 18: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 38 ερωτήσεις (β), μοντέλο 9 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax

	Διευθυντής	Πίεση χρόνου	Σχολικό κλίμα	Υποστηρικτι- κές σχέσεις	Εκπαιδευτι- κή πολιτική	Συνθήκες εργασίας	Επιμόρφωσ η/ ευελιξία	Μαθητές	Παροχές
ε.3	.861								
ε.4	.828								
ε.4	.776								
ε.3	.771								
ε.4	.724								
ε.4	.706								
ε.2		.817							
ε.2		.739							
ε.2		.711							
ε.2		.649							
ε.2		.514							
ε.1			.696						
ε.1			.581						
ε.1			.580						
ε.1			.575						
ε.1			.545						
ε.3				.740					
ε.1				.635					
ε.3				.626					
ε.2				.619					
ε.3				.483					
ε.2					.726				
ε.4					.720				
ε.3					.648				
ε.1					.628				
ε.1						.803			
ε.1						.742			
ε.1						.739			
ε.8						.492			
ε.3							.816		
ε.3							.815		
ε.4							.471		
ε.2								.788	
ε.2								.715	
ε.2								.464	
ε.5									.674
ε.6									.636
ε.9									.475

Σημείωση: *χωρίς τις ερωτήσεις 7,15, 28, 34,35,37 και 44, φορτίσεις >0.45.

Πίνακας 19: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 37 ερωτήσεις, μοντέλο 8 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή

	Διευθυντής	Υποστηρικτικές σχέσεις/ Σχολικό	Πίεση χρόνου	Συνθήκες εργασίας	Εκπαιδευτική πολιτική	Παροχές	Επιμόρφωση / ευελιξία	Μαθητές
ε.39	.850							
ε.40	.823							
ε.38	.762							
ε.41	.753							
ε.43	.724							
ε.42	.715							
ε.31		.674						
ε.14		.667						
ε.19		.651						
ε.13		.650						
ε.10		.610						
ε.36		.581						
ε.29		.557						
ε.30		.545						
ε.11		.523						
ε.21			.810					
ε.20			.741					
ε.23			.699					
ε.22			.662					
ε.27			.519					
ε.17				.799				
ε.16				.757				
ε.18				.744				
ε.2					.723			
ε.4					.723			
ε.3					.646			
ε.1					.634			
ε.9						.654		
ε.6						.555		
ε.8						.552		
ε.5						.520		
ε.32							.812	
ε.33							.799	
ε.45							.501	
ε.24								.761
ε.25								.629

Σημείωση: χωρίς τις ερωτήσεις 7, 12, 15, 26, 28, 34, 35, 44, φορτίσεις >0.45.

Πίνακας 20: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 37 ερωτήσεις, μοντέλο 9 παραγόντων (γ) με ορθογώνια περιστροφή Varimax

	Διευθυντής	Σχολικό Κλίμα	Πίεση χρόνου	Υποστηρικτικές σχέσεις	Εκπαιδευτική πολιτική	Συνθήκες εργασίας	Επιμόρφωση/ ευελιξία	Μαθητές	Παροχές
ε.39	.859								
ε.40	.827								
ε.41	.776								
ε.38	.769								
ε.43	.723								
ε.42	.709								
ε.10		.698							
ε.19		.639							
ε.11		.609							
ε.13		.598							
ε.12		.580							
ε.31		.499							
ε.21			.818						
ε.20			.743						
ε.23			.715						
ε.22			.645						
ε.27			.515						
ε.30				.773					
ε.29				.656					
ε.36				.602					
ε.14				.594					
ε.2					.723				
ε.4					.721				
ε.3					.648				
ε.1					.629				
ε.17						.818			
ε.18						.769			
ε.16						.746			
ε.32							.818		
ε.33							.815		
ε.45							.484		
ε.25								.786	
ε.24								.729	
ε.26								.463	
ε.5									.681
ε.6									.652
ε.9									.472

Σημείωση: *χωρίς τις ερωτήσεις 7, 8, 15, 28, 34, 35, 37 και 44, φορτίσεις >0.45. 62.6% της συνολικής διασποράς εξηγείται από το μοντέλο.

Πίνακας 21: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας με 36 ερωτήσεις, μοντέλο 8 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax

	Διευθυντής	Υποστηρικτικές σχέσεις/ σχολικό κλίμα	Πίεση χρόνο υ	Εκπαιδευτική πολιτική	Συνθήκες εργασίας	Επιμόρφωση, ευελιξία	Μαθητές	Παροχές
ε.39	.851							
ε.40	.821							
ε.38	.763							
ε.41	.761							
ε.43	.721							
ε.42	.719							
ε.31	.679							
ε.19	.665							
ε.14	.664							
ε.13	.655							
ε.10	.628							
ε.36	.575							
ε.29	.541							
ε.11	.537							
ε.30	.525							
ε.21			.809					
ε.20			.747					
ε.23			.701					
ε.22			.659					
ε.27			.523					
ε.4				.727				
ε.2				.723				
ε.3				.647				
ε.1				.640				
ε.17					.817			
ε.18					.765			
ε.16					.756			
ε.33						.811		
ε.32						.810		
ε.45						.512		
ε.24							.759	
ε.25							.653	
ε.37							.533	
ε.6								.637
ε.5								.582
ε.9								.524

Σημείωση: *Χωρίς τις ερωτήσεις 7, 8, 12, 15, 26, 28, 34, 35, 38 και 44, φορτίσεις >0.45. 60.1% της συνολικής διασποράς εξηγείται από το μοντέλο.

Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, ορθογώνια περιστροφή Varimax καταλήξαμε σε μοντέλα 8 ή 9 παραγόντων. Αν και στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η ορθογώνια περιστροφή είναι ικανοποιητική, εντούτοις προτείνεται και η χρήση μη ορθογώνιας. Σύμφωνα με τους Tabachnick and Fidell (2007, σελ. 646), ο καλύτερος τρόπος για να αποφασίσουμε μεταξύ ορθογώνιας και μη περιστροφής, είναι να τρέξουμε μη ορθογώνια με τον επιθυμητό αριθμό παραγόντων και να ελέγξουμε τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που προκύπτουν. Αν αυτές είναι μεγαλύτερες του 0.32, αυτό σημαίνει υπερκάλυψη μεταξύ των παραγόντων και ενδείκνυται η μη ορθογώνια περιστροφή.

Δοκιμάσαμε μη ορθογώνια περιστροφή Promax με 8 και 9 παράγοντες. Οι συσχετίσεις μεταξύ τους ελέγχθηκαν για τιμές μεγαλύτερες του 0.32. Τα μοντέλα έτρεξαν ξεκινώντας από 40 ερωτήσεις, αφαιρώντας δηλαδή ήδη τις 5 ερωτήσεις που επισημάνθηκαν στην ορθογώνια περιστροφή. Όταν περιορίσαμε τον αριθμό των διαστάσεων σε 9, αφαιρέθηκαν επίσης οι ερωτήσεις 35 και 37, και μετέπειτα η 8 και 9 λόγω μη φόρτισης, ακολουθούμενη από την ερώτηση 26. Το μοντέλο ερμηνεύει το 63% της συνολικής διασποράς (Πίνακας 22). Συσχετίσεις με τιμές μεγαλύτερες του 0.32 εμφανίζονται μεταξύ των παραγόντων “Διευθυντής” και “Σχολικό κλίμα”, “Σχέσεις με γονείς” και “Σχέσεις με συναδέλφους”, “Πίεση χρόνου” και “Εκπαιδευτική πολιτική”, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ των άλλων παραγόντων είναι μικρότερες (οικονομικές παροχές, επιμόρφωση, μαθητές) (Πίνακας 23).

Πίνακας 22: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας, μοντέλο 9 παραγόντων με μη ορθογώνια περιστροφή Promax

	Διευθυ- ντής	Σχολικό Κλίμα	Πίεση χρόνου	Υποστηρικτι κές σχέσεις	Εκπαιδευτι κή πολιτική	Συνθήκες εργασίας	Επιμόρφωση / ευελιξία	Μαθητές	Παροχές
ε.39	.911								
ε.40	.868								
ε.41	.837								
ε.38	.789								
ε.42	.727								
ε.43	.676								
ε.10		.805							
ε.19		.728							
ε.12		.708							
ε.11		.695							
ε.13		.663							
ε.31		.494							
ε.21			.862						
ε.20			.779						
ε.23			.774						
ε.22			.653						
ε.27			.479						
ε.30				.866					
ε.29				.745					
ε.36				.601					
ε.14				.531					
ε.2					.809				
ε.4					.735				
ε.1					.684				
ε.3					.635				
ε.17						.862			
ε.18						.772			
ε.16						.761			
ε.33							.876		
ε.32							.841		
ε.45							.456		
ε.24								.809	
ε.25								.731	
ε.5									.805
ε.6									.659

Σημείωση:* Χωρίς τις ερωτήσεις 7,8, 9, 12, 15, 26, 28, 34, 35, 37, 44.

Πίνακας 23: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση με μη ορθογώνια περιστροφή Promax στο μοντέλο 9 παραγόντων

Παράγοντας	1	2	3	4	5	6	7	8
2	.515	1.000						
3	.252	.423	1.000					
4	.463	.549	.300	1.000				
5	.124	.335	.361	.188	1.000			
6	.306	.288	.238	.256	.159	1.000		
7	.093	.190	.276	.145	.289	.174	1.000	
8	.100	.232	.249	.152	.200	.215	.229	1.000
9	.231	.231	.147	.113	.211	.133	.085	.103

Όταν περιορίσαμε τον αριθμό των διαστάσεων σε 8, αφαιρέθηκαν επίσης οι ερωτήσεις 12, 26 και 35, επειδή δε φόρτιζαν στο μοντέλο. Το μοντέλο ερμηνεύει το 60% της συνολικής διασποράς (Πίνακας 24). Πέντε συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων έχουν τιμές μεγαλύτερες του 0.32, ενώ στην πλειοψηφία τους οι συσχετίσεις μεταξύ των άλλων παραγόντων είναι χαμηλές (οικονομικές παροχές, επιμόρφωση, μαθητές) (Πίνακας 25).

Πίνακας 24: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας, μοντέλο 8 παραγόντων με μη ορθογώνια περιστροφή Promax

	Διευθ ντής	Υποστηρικτικές σχέσεις/ Σχολικό Κλίμα	Πίεση χρόνου	Συνθήκες εργασίας	Εκπαιδευτική πολιτική	Επιμόρφωση/ Παροχές	ευελιξία	Μαθητές
ε.39	.874							
ε.40	.850							
ε.41	.772							
ε.38	.762							
ε.42	.744							
ε.43	.694							
ε.31		.736						
ε.14		.720						
ε.19		.716						
ε.13		.712						
ε.36		.643						
ε.10		.636						
ε.29		.618						
ε.30		.579						
ε.11		.496						
ε.21			.855					
ε.20			.786					
ε.23			.756					
ε.22			.685					
ε.27			.486					
ε.17				.855				
ε.16				.808				
ε.18				.768				
ε.2					.760			
ε.4					.736			
ε.3					.660			
ε.1					.631			
ε.9						.662		
ε.6						.596		
ε.5						.569		
ε.8						.547		
ε.33							.871	
ε.32							.867	
ε.45							.493	
ε.24								.784
ε.5								.640
ε.37								.510

Σημείωση: *Χωρίς τις ερωτήσεις 7, 12, 15, 26, 28, 34, 35, 44.

Πίνακας 25: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση με μη ορθογώνια περιστροφή Promax στο μοντέλο 8 παραγόντων

Παράγοντας	1	2	3	4	5	6	7
2	.538						
3	.255	.424					
4	.320	.370	.251				
5	.097	.240	.342	.180			
6	.247	.294	.309	.250	.293		
7	.142	.275	.317	.299	.311	.230	
8	.081	.160	.182	.223	.184	.027	.257

Χρησιμοποιώντας λοιπόν και μη ορθογώνια περιστροφή, καταλήξαμε στα ίδια μοντέλα. Λόγω των χαμηλών γενικά συσχετίσεων των παραγόντων που προέκυψαν από μη ορθογώνια περιστροφή και για λόγους απλότητας στην ερμηνεία αυτών, αποφασίστηκε η χρήση ορθογώνιας περιστροφής. Το μοντέλο 8 παραγόντων με ή χωρίς ορθογώνια περιστροφή έδινε ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα. Το μοντέλο των 9 παραγόντων χωρίς ορθογώνια περιστροφή κατέληγε στην απομάκρυνση των ερωτήσεων 8 και 9 και 12 και 26, από τις οποίες οι δυο τελευταίες αφαιρούνται και από το μοντέλο των 8 παραγόντων. Τέλος, η μη ορθογώνια περιστροφή 9 παραγόντων οδηγεί σε παράγοντες με 2 ερωτήσεις ο καθένας, που δε θεωρούνται ισχυροί (ένας παράγοντες θεωρείται πιο ισχυρός όταν έχει περισσότερες ερωτήσεις). Λαμβάνοντας υπ' όψη όλα τα παραπάνω, αποφασίσαμε να απορρίψουμε το μοντέλο των 8 παραγόντων λόγω της προτίμησης υπέρ του διαχωρισμού των διαστάσεων “σχολικό κλίμα” και “υποστηρικτικές σχέσεις”. Τα μοντέλα 9 παραγόντων, χωρίς τις ερωτήσεις 7, 15, 28, 34, 35, 37 και 44, φορτίσεις > 0.45 και είτε με είτε χωρίς την 8, έχουν παρόμοιες ιδιότητες και ερμηνεύουν το 62.1% και 62.6% της συνολικής διασποράς αντίστοιχα. Γενικά, οι παράγοντες διευθυντής, σχολικό κλίμα, υποστηρικτικές σχέσεις, πίεση χρόνου, εκπαιδευτική πολιτική, επιμόρφωση/ευελιξία, συνθήκες εργασίας και μαθητές εμφανίζονται συμπαγείς. Στον παράγοντα μαθητές, στα διάφορα μοντέλα διατηρείται είτε η ερώτηση 26 είτε η 37. Στον παράγοντα παροχές, εμφανίζονται πάντα οι ερωτήσεις 5, 6 και 9, ενώ η 8 εμφανίζεται είτε στον παράγοντα παροχές είτε στον παράγοντα συνθήκες εργασίας.

Παρόλη την παραπάνω αναλυτική προσέγγιση, ακόμη δεν ήταν σαφές πιο ακριβώς είναι το καταλληλότερο μοντέλο. Για την αντιμετώπιση αυτής της αστάθειας, δοκιμάσαμε στο τέλος ένα μοντέλο όπου εκτός των 7, 15, 28, 34 και 44 αφαιρέθηκε εξ αρχής και η ερώτηση 5 (“Η δουλειά μου δε μου προσφέρει ασφάλεια και σταθερότητα”) λόγω της χαμηλής συσχέτισής της με όλες τις ερωτήσεις.

Ξεκινώντας λοιπόν με αυτό και μετά την αρχική αφαίρεση των 5, 7, 15, 28, 34 και 44, αφαιρέθηκαν σταδιακά οι ερωτήσεις 37 και 31 λόγω μη φόρτισης ή διπλής φόρτισης αντίστοιχα. Το τελικό μοντέλο έχει 9 παράγοντες και ερμηνεύει το 62.8% της συνολικής μεταβλητότητας, ενώ σχεδόν όλες οι ερωτήσεις έχουν φόρτιση μεγαλύτερη του 0.50 (εκτός της ερώτησης 35 με φόρτιση ίση με 0.46) (Πίνακας 26). Οι διαστάσεις επιμόρφωση/ ευελιξία, μαθητές και παροχές αποτελούνται από δυο ερωτήσεις η καθεμία με πολύ καλές ή άριστες φορτίσεις και μια τρίτη με μικρότερη, εξηγώντας έτσι πιθανόν το γεγονός ότι προτείνονται 6 παράγοντες από το Velicer’s MAP test και την παράλληλη ανάλυση (οι οποίες προτείνουν μόνο τους 6 πρώτους πιο ισχυρούς παράγοντες). Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι η Velicer’s MAP test ανάλυση και η παράλληλη ανάλυση επανελήφθησαν ξεκινώντας και από 40 και όχι από 45 ερωτήσεις (αφαιρώντας δηλαδή τις 5 ερωτήσεις που δε φορτίζουν πουθενά), δίνοντας και πάλι τα ίδια αποτελέσματα.

Πίνακας 26: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας, τελικό μοντέλο 9 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax, 37 ερωτήσεις

	Πίεση Διευθυντής χρόνου	Σχολικό κλίμα	Υποστηρικτι- κές σχέσεις	Συνθήκες εργασίας	Εκπαιδευτι- κή πολιτική	Επιμόρφωση/ ευελιξία	Μαθητές Παροχές
ε.39	.865						
ε.40	.835						
ε.41	.776						
ε.38	.774						
ε.43	.742						
ε.42	.711						
ε.21		.817					
ε.20		.726					
ε.23		.709					
ε.22		.651					
ε.27		.501					
ε.10			.666				
ε.19			.613				

ε.13	.589				
ε.11	.575				
ε.12	.555				
ε.30		.777			
ε.29		.645			
ε.36		.585			
ε.14		.583			
ε.17			.806		
ε.18			.755		
ε.16			.748		
ε.4				.726	
ε.2				.696	
ε.3				.665	
ε.1				.616	
ε.32					.814
ε.33					.785
ε.45					.509
ε.25					.797
ε.24					.659
ε.26					.544
ε.35					.460
ε.9					.683
ε.6					.609
ε.8					.508

Διευθυντής: 38, 39, 40, 41, 42, 43

Πίεση χρόνου: 20, 21, 22, 23, 27

Κλίμα: 10, 11, 12, 13, 19

Υποστηρικτικές σχέσεις: 14, 29, 30, 36

Συνθήκες εργασίας : 16, 17, 18

Εκπαιδευτική πολιτική: 1, 2, 3, 4

Επιμόρφωση, ευελιξία: 32, 33, 45

Μαθητές: 24, 25, 26, 35

Παροχές: 6, 8, 9

Σημείωση: χωρίς τις 5, 7, 15, 28, 31, 34, 37, 44.

Θέλοντας να εξετάσουμε τη συνάφεια των διαστάσεων των παραγόντων που προέκυψαν υπολογίσαμε τους συντελεστές Cronbach's alpha, που φαίνονται στον Πίνακα 27. Γενικά, όλες οι διαστάσεις πλην των επιμόρφωση/ευελιξία και παροχές είχαν αποδεκτές τιμές (Tavakol & Dennick, 2011) με τις υψηλότερες τιμές να παρατηρούνται στη διάσταση διευθυντής, ακολουθούμενη από τις διαστάσεις σχολικό κλίμα και πίεση

χρόνου. Ο συντελεστής Cronbach's alpha βελτιώνεται μόνο στον παράγοντα επιμόρφωση/ ευελιξία αν αφαιρέσουμε την ερώτηση 45 ($\alpha=0.71$).

Πίνακας 27: Συντελεστές Cronbach's alpha για τις διαστάσεις των παραγόντων του τελικού μοντέλου του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας

Διάσταση	Τελικό μοντέλο
<i>Διευθυντής</i>	0.90
<i>Κλίμα</i>	0.82
<i>Πίεση χρόνου</i>	0.80
<i>Υποστηρικτικές σχέσεις</i>	0.75
<i>Εκπαιδευτική πολιτική</i>	0.71
<i>Συνθήκες εργασίας</i>	0.78
<i>Επιμόρφωση, ευελιξία</i>	0.67
<i>Μαθητές</i>	0.70
<i>Παροχές</i>	0.62

Θα πρέπει να αναφέρουμε επίσης ότι η προηγούμενη ανάλυση αφαιρώντας τις 5, 7, 15, 28, 34 και 44, έγινε θέτοντας και ως όριο φόρτιση 0.50 αντί για 0.45, δηλαδή ορίζοντας πιο αυστηρά κριτήρια για να μείνει μια ερώτηση στο μοντέλο. Αφαιρέθηκαν σταδιακά οι ερωτήσεις 31, 8, 37, 26, 45 και τέλος οι 6 και 9 λόγω μη φόρτισης (ή διπλής φόρτισης). Το μοντέλο των 32 ερωτήσεων που προέκυψε έχει 8 παράγοντες (αφαιρέθηκε η διάσταση παροχές) και ερμηνεύει το 65% της συνολικής μεταβλητότητας, ενώ σχεδόν όλες οι ερωτήσεις έχουν φόρτιση μεγαλύτερη από 0.55 (εκτός από μια, την 27, με φόρτιση ίση με 0.53). Το μοντέλο που προέκυψε από την αφαίρεση της διάστασης παροχές είναι καλό και σταθερό και συνεπές με την ελληνική βιβλιογραφία (στην εργασία των Gkolia κ.ά. (2014) ο παράγοντας παροχές δεν είχε συμπεριληφθεί καθόλου). Παρόλα αυτά, αποφασίστηκε ότι η διάσταση παροχές είναι σημαντική, ιδιαίτερα σε περίοδο κρίσης, και γι' αυτό το μοντέλο των 8 παραγόντων(παράρτημα, Πίνακας A12) απορρίφθηκε.

6.2.3 Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά.

Στον Πίνακα 28 φαίνονται οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης στη βασική και την πιλοτική έρευνα. Γενικά, οι τιμές δείχνουν αρκετά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Οι χαμηλότερες τιμές εμφανίζονται στην ερώτηση “Σε ποιο βαθμό το επάγγελμα του

εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες”. Οι εκπαιδευτικοί του πιλοτικού και του βασικού δείγματος δε διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς τις απαντήσεις τους στην κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, πλην της ερώτησης “Λαμβάνοντας υπ όψη όλες τις παραμέτρους, πόσο απολαμβάνεται να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός”, όπου οι εκπαιδευτικοί της βασικής έρευνας εμφανίζονται να το απολαμβάνουν στατιστικώς σημαντικά περισσότερο ($t\text{-test}=2.04, p=0.04$).

Πίνακας 28: Περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, πιλοτική και βασική έρευνα

Ερώτηση	Βασική έρευνα			Πιλοτικό δείγμα	
	M.T. ±	T.A ^s	n	M.T. ±	T.A
Λαμβάνοντας υπ’ όψη όλες τις παραμέτρους, πόσο απολαμβάνετε το να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;	4.09 ±	0.86	450	3.90 ±	0.93*
Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένος-η από την τωρινή σας εργασία;	3.74 ±	0.95	452	3.73 ±	0.93
Σε τι βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες;	3.54 ±	1.08	451	3.42 ±	1.11
Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε ξανά να γίνετε εκπαιδευτικός;	4.26 ±	0.92	451	4.12 ±	1.08
Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;	4.02 ±	1.01	452	3.96 ±	0.98

Σημείωση: :^s M.T±T.A: *Στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του πιλοτικού δείγματος και της βασικής έρευνας ως αποτέλεσμα t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Η τιμή του συντελεστή Cronbach’s alpha είναι 0.84, δηλώνοντας υψηλή συνάφεια της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά. Οι συσχετίσεις των επιμέρους θεμάτων της κλίμακας με το σύνολο αυτής κυμαίνονται από 0.73 (“Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε ξανά να γίνετε εκπαιδευτικός;”) έως 0.83 (“Σε τι βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες;”), ενώ υπολογίστηκε ξανά ο συντελεστής Cronbach’s alpha αν αποσυρόταν κάθε μια ερώτηση της κλίμακας, χωρίς να συνηγορεί υπέρ της αφαίρεσης κάποιας από αυτές.

Αρχικά, η κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά κατασκευάστηκε ως μονοδιάστατη και η πιλοτική μελέτη ανέδειξε αυτή τη δομή. Στο δείγμα της βασικής έρευνας, έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για να δούμε αν επιβεβαιώνεται η

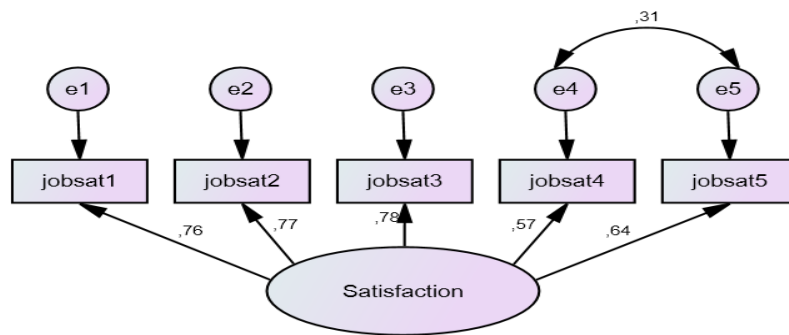
θεωρητική αυτή υπόθεση. Όλες οι ερωτήσεις φορτίζουν σε έναν μόνο παράγοντα, αλλά οι δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου, πλην του CFI, δεν είναι ικανοποιητικοί (Πίνακας 29). Ειδικότερα, ο δείκτης RMSEA έχει τιμή μεγαλύτερη του 0.10, που θεωρείται το ανώτερο επιτρεπτό όριο για καλή προσαρμογή των δεδομένων. Για τη βελτίωση του μοντέλου, επιτρέψαμε συσχετίσεις μεταξύ των υπολειπόμενων σφαλμάτων. Οι συσχετίσεις μεταξύ των σφαλμάτων των ερωτήσεων 4 και 5 βελτιώνουν πολύ την προσαρμογή του μοντέλου. Οι δείκτες TLI και CFI έχουν τιμές μεγαλύτερες του 0.95 και 0.90 αντίστοιχα και ο RMSEA τιμές μικρότερες του 0.08 αλλά μεγαλύτερες του 0.05, δείχνοντας καλή ή ικανοποιητική προσαρμογή (Πίνακας 29). Ο δείκτης χ^2/df έχει τιμή 3.77 και είναι στατιστικώς σημαντικός. Αυτός ο δείκτης είναι γενικά ευαίσθητος στο μέγεθος του δείγματος και οι υπόλοιποι δείκτες είναι πιο έγκυροι για την ανάλυση της προσαρμογής του μοντέλου (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Η συσχέτιση μεταξύ των σφαλμάτων των ερωτήσεων 4 και 5 δείχνει ότι ένα ποσοστό της διασποράς των ερωτήσεων αυτών, που δεν ερμηνεύεται από τον έναν παράγοντα της επιβεβαιωτικής ανάλυσης, ερμηνεύεται από τη μεταξύ τους συσχέτιση. Σύμφωνα με την αρχική κατασκευή του ερωτηματολογίου, ενώ οι ερωτήσεις 1 και 3 μετράνε καθαρά την ικανοποίηση από το επάγγελμα, οι ερωτήσεις 4 και 5 αποτυπώνουν την έννοια της δέσμευσης σε αυτό, και ως εκ τούτου, οι συσχετίσεις τους μπορούν να εξηγηθούν και θεωρητικά. Είναι, λοιπόν, λογικό ότι επιτρέποντας αυτές τις συσχετίσεις βελτιώνεται η προσαρμογή του μοντέλου. Να αναφερθεί εδώ ότι στην πιλοτική μελέτη, εξετάστηκε και το μοντέλο με 2 παράγοντες για την κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, με τις ερωτήσεις 4 και 5 να φορτίζουν στον δεύτερο, αλλά αυτό δεν υποστηρίχθηκε από τα δεδομένα μας. Το γράφημα διαδρομών της επιβεβαιωτικής ανάλυσης φαίνεται στο Διάγραμμα 8.

Πίνακας 29: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, δείκτες προσαρμογής των μοντέλων με έναν παράγοντα

Μοντέλα	χ^2 (df)	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
1 παράγοντας	49.708 (5)	9.94	0.894	0.947	0.14 (0.107-0.178)
1 παράγοντας με συσχετίσεις υπολειπόμενων σφαλμάτων	15.078 (4)	3.77	0.967	0.987	0.079 (0.039-0.123)

Σημείωση: *TLI = Tucker-Lewis Index, CFI = Comparative Fit Index RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation (90% διάστημα εμπιστοσύνης)

Διάγραμμα 8: Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για το μοντέλο με 1 παράγοντα με συσχετίσεις υπολειπόμενων σφαλμάτων



6.2.4 Ανάλυση ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης MBI.

Στον Πίνακα 30 φαίνονται οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης MBI. Οι ερωτήσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 και 21 έχουν αντίστροφη κωδικοποίηση (δίνονται εδώ οι αντιστραμμένες τιμές). Οι περισσότερες απαντήσεις έχουν τιμές μικρότερης της μέσης τιμής (3 σε εύρος απαντήσεων από 0 ως 6), εκτός από τις ερωτήσεις 2 (“Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας”) και 14 (“Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου”).

Πίνακας 30: Περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης MBI

Ερώτηση	n	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση	452	2.75	1.68
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας	449	3.36	1.64
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/ η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά	452	2.05	1.67
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα*	445	1.24	1.32
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι πρόσωπα αντικείμενα	451	0.82	1.32
6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση	448	1.97	1.70
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου*	448	1.70	1.33
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει	449	2.41	1.78
9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων*	446	1.58	1.45
10. Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά	447	1.10	1.59
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή συναισθηματικά	447	1.00	1.46
12. Αισθάνομαι γεμάτος /η ενέργεια*	447	1.60	1.44
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει	446	1.73	1.59
14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου	443	3.13	1.82
15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές	446	0.56	1.10
16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες	448	1.62	1.64
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου*	447	0.97	1.24
18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου*	442	0.89	1.10
19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα*	445	1.65	1.40
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου	448	1.73	1.56
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης*	446	2.29	1.68
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματά τους	446	1.15	1.33

Σημείωση: Το σύμβολο * υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις αυτές είχαν αρχικά αντίστροφη κωδικοποίηση.

Οι απαντήσεις στις τρεις διαστάσεις του MBI φαίνονται στον Πίνακα 31. Η πλειοψηφία του δείγματος εμφανίζει χαμηλά τιμές, ιδιαίτερα στη διάσταση της αποπροσωποποίησης αλλά και της ανεπάρκειας (αντίστροφη προσωπική εξέλιξη). Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης είναι αυτή με τις υψηλότερες μέσες τιμές, με

30.5% των εκπαιδευτικών να ανήκει στην κατηγορία υψηλής συναισθηματικής εξάντλησης. Εντυπωσιακό είναι ότι στη διάσταση της αποπροσωποποίησης μόνο ένα 4% δηλώνει υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Πίνακας 31: Κατηγοριοποίηση επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης ανά διάσταση της κλίμακας MBI

Διάσταση	M.T ± T.A ^s	Χαμηλή n (%)	Μέτρια n (%)	Υψηλή* n (%)
Συναισθηματική εξάντληση (ΣΕ)	20.8±10.4	168 (39.1)	131 (30.5)	131 (30.5)
Αποπροσωποποίηση (Α)	4.6±4.2	360 (82.4)	58 (13.3)	19 (4.4)
Προσωπική επίτευξη (ΠΕ)	36.1±7.1	221 (52.5)	120 (28.5)	80 (19.0)

Σημείωση:^sM.T±T.A: Μέση τιμή ± Τυπική Απόκλιση * ΣΕ: Υψηλή 27 και άνω. Μέτρια 17 – 26. Χαμηλή: 0 – 16, Α: Υψηλή 14 και άνω. Μέτρια 9 – 13. Χαμηλή: 0 – 8, ΠΕ*: Υψηλή 0 - 30. Μέτρια 31 - 36. Χαμηλή: 37 και άνω.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η εσωτερική συνάφεια των τριών διαστάσεων του MBI. Ο συντελεστής Cronbach's alpha είχε πολύ ικανοποιητικές τιμές για τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης, αλλά χαμηλή για τη διάσταση αποπροσωποποίησης (Πίνακας 32). Η απομάκρυνση της ερώτησης 21 από τη διάσταση προσωπικής επίτευξης βελτιώνει ελαφρά την τιμή του Cronbach's alpha (σε 0.83 αντί για 0.80). Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας MBI παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 και είναι γενικά μέτριες ή χαμηλές, με τη μεγαλύτερη μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Αυτό δηλώνει τη διακριτότητα των τριών διαστάσεων.

Πίνακας 32: Συντελεστής συσχέτισης Cronbach's alpha ανά διάσταση του ερωτηματολογίου MBI

Διάσταση	Cronbach's alpha
Συναισθηματική εξάντληση (ΣΕ)	0.86
Αποπροσωποποίηση (Α)	0.59
Προσωπική επίτευξη (ΠΕ)	0.80

Πίνακας 33: Συντελεστές συσχετίσεις Pearson μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας MBI

	Συναισθηματική εξάντληση (ΣΕ)	Αποπροσωποποίηση (Α)	Προσωπική επίτευξη ΠΕ
Α	.393**		
ΠΕ	-.193**	-.256**	1

Σημείωση: **p<0.01.

Η κλίμακα MBI είναι σταθμισμένη και ευρέως χρησιμοποιούμενη στην ελληνική βιβλιογραφία. Όμως, η τρισδιάστατη δομή της έχει συχνά αμφισβητηθεί έναντι δομών με δύο ή περισσότερες από τρεις διαστάσεις (Worley, 2008· Densten, 2001). Επιπλέον, στην έρευνα μας, φαίνεται ότι η διάσταση της αποπροσωποποίησης έχει διαφορετική συμπεριφορά από τις άλλες δυο, με πολύ χαμηλές μέσες τιμές και χαμηλή εσωτερική συνάφεια. Για την επιβεβαίωση της δομής του MBI, έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για μοντέλα δύο, τριών, τεσσάρων και πέντε διαστάσεων. Στο μοντέλο δύο διαστάσεων, η συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση ενώνονται σε μια διάσταση. Εξετάστηκαν, επίσης, μοντέλα 4 και 5 παραγόντων, χωρίς τις ερωτήσεις 12, 13 και 14 (Densten, 2001). Σύμφωνα με τον Densten, το μοντέλο με 5 παράγοντες προκύπτει από τη διάσπαση της προσωπικής επίτευξης και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δυο επιμέρους παράγοντες η καθεμία. Η προσωπική επίτευξη χωρίζεται σε: προσωπική επίτευξη - εαυτός (4 ερωτήσεις) και προσωπική επίτευξη - άλλοι (3 ερωτήσεις), ενώ η επαγγελματική εξουθένωση στους παράγοντες ψυχολογική και σωματική εξάντληση με τρεις και τέσσερις ερωτήσεις η καθεμία αντίστοιχα. Το μοντέλο 4 παραγόντων προκύπτει από τη διάσπαση μόνο της προσωπικής επίτευξης και όχι της συναισθηματικής εξάντλησης. Αποφασίστηκε, τέλος, να γίνει και επιπλέον διερευνητική παραγοντική ανάλυση, ακολουθούμενη από επιβεβαιωτική σε περίπτωση που προέκυπτε μοντέλο με διαφορετικό αριθμό διαστάσεων.

Οι ερωτήσεις της κλίμακας MBI, όπως αυτή προτάθηκε αρχικά, κατανέμονται στις 3 διαστάσεις ως εξής:

Συναισθηματική εξουθένωση: ερωτήσεις 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Αποπροσωποποίηση: ερωτήσεις 5, 10, 11, 15, 22

Προσωπική επίτευξη: ερωτήσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Για το μοντέλο των 2 παραγόντων, οι ερωτήσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης ενώθηκαν.

Στον Πίνακα 34 φαίνονται οι δείκτες αξιολόγησης προσαρμογής των μοντέλων με δύο και τρεις διαστάσεις. Οι δείκτες δε δείχνουν καλή προσαρμογή για κανένα από τα δύο μοντέλα. Και στα δύο, οι τιμές του χ^2/df είναι μεγαλύτερες του 3. Αν και οι γνώμες σχετικά με το ποιες τιμές του χ^2/df συνιστούν ένα καλό μοντέλο διαφέρουν, γενικά, τιμές πάνω από 2 ή 3 δε θεωρούνται ότι αντιστοιχούν σε καλή προσαρμογή των δεδομένων στο

μοντέλο μας (Barrett, 2007· Byrne,1991· Carmines & McIver,1981). Οι τιμές του CFI είναι μικρότερες του 0.90, δηλώνοντας όχι και τόσο ικανοποιητική προσαρμογή των θεωρητικών μοντέλων στα δεδομένα μας. Αντίστοιχα, και ο δείκτης NFI ή αλλιώς Tucker-Lewis Index είναι μικρότερος του 0.95 και για το δυο μοντέλα, δηλώνοντας, επίσης, όχι και τόσο ικανοποιητική προσαρμογή. Οι τιμές του RMSEA είναι μικρότερες του 0.10 και κυμαίνονται από 0.065 ως 0.077 στο μοντέλο των 3 και από 0.074 ως 0.086 στο μοντέλο των 2 παραγόντων, δείχνοντας ικανοποιητική, αλλά όχι καλή προσαρμογή του μοντέλου μας, αφού είναι μεγαλύτερες του 0.05, που θεωρείται το όριο κάτω από το οποίο ένα μοντέλο προσαρμόζεται πολύ καλά στο θεωρητικό σχήμα (Hu & Bentler, 1999· Browne & Cudeck, 1993). Γενικά, όλοι οι δείκτες προσαρμογής ήταν καλύτεροι για το μοντέλο των τριών σε σχέση με αυτό των δύο παραγόντων, συνηγορώντας υπέρ του πρώτου, χωρίς όμως να αντανακλούν και καλή προσαρμογή αυτού. Να σημειωθεί εδώ ότι και στα δύο μοντέλα, οι διαστάσεις συσχετίζονταν μεταξύ τους.

Πίνακας 34: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του MBI: δείκτες προσαρμογής των μοντέλων δυο και τριών παραγόντων

Μοντέλα με:	χ^2 (df)	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
2 παράγοντες	786.8 (208)	3.782	0.789	0.810	0.080 (0.074-0.086)
3 παράγοντες	666.4 (206)	3.235	0.831	0.849	0.071 (0.065-0.077)

Σημείωση: *TLI = Tucker-Lewis Index, CFI = Comparative Fit Index RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation (90% διάστημα εμπιστοσύνης).

Για να βελτιωθεί η προσαρμογή του μοντέλου των τριών παραγόντων, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έτρεξε επιτρέποντας συνδέσεις μεταξύ των παραγόντων και των παρατηρήσιμων μεταβλητών με περισσότερους από έναν παράγοντες και συσχετίσεις των υπολειπόμενων σφαλμάτων. Στα ζεύγη ερωτήσεων 1 και 2 και 6 και 16, τα σφάλματα μέτρησης συσχετίζονται. Αυτό υποστηρίζεται θεωρητικά, καθώς το πρώτο ζεύγος ερωτήσεων μετράει την εξάντληση ή εξουθένωση συνολικά και ημερήσια και το δεύτερο τα επίπεδα στρες ή έντασης της εργασίας με ανθρώπους, ενώ παρόμοιες συσχετίσεις έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία (Worley 2008, σελ.812). Οι ερωτήσεις 12 και 14 φορτίζουν διπλά στους παράγοντες συναισθηματική εξάντληση και προσωπική επίτευξη. Η ερώτηση 12 έχει παρουσιάσει παρόμοια συμπεριφορά σε αντίστοιχες έρευνες (Worley 2008· Densten, 2001). Η φόρτιση της ερώτησης 14 σε δυο παράγοντες δεν είναι εύκολα ερμηνεύσιμη, αν και η ερώτηση αυτή έχει αφαιρεθεί από το MBI αλλού (Densten,

2001). Όλοι οι παράγοντες συσχετίζονται μεταξύ τους. Τα τυπικά σφάλματα των παραγόντων συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση συσχετίζονται θετικά ($r=0.52$), ενώ η συναισθηματική εξάντληση συσχετίζεται αρνητικά με την προσωπική εξέλιξη αλλά σε μικρό βαθμό ($r=-0.20$), και με την αποπροσωποποίηση σε μεγαλύτερο ($r=-0.41$). Η μερική εξάρτηση των τριών διαστάσεων της MBI υποστηρίζεται από τα δεδομένα μας και αυτό είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία (Worley, 2008).

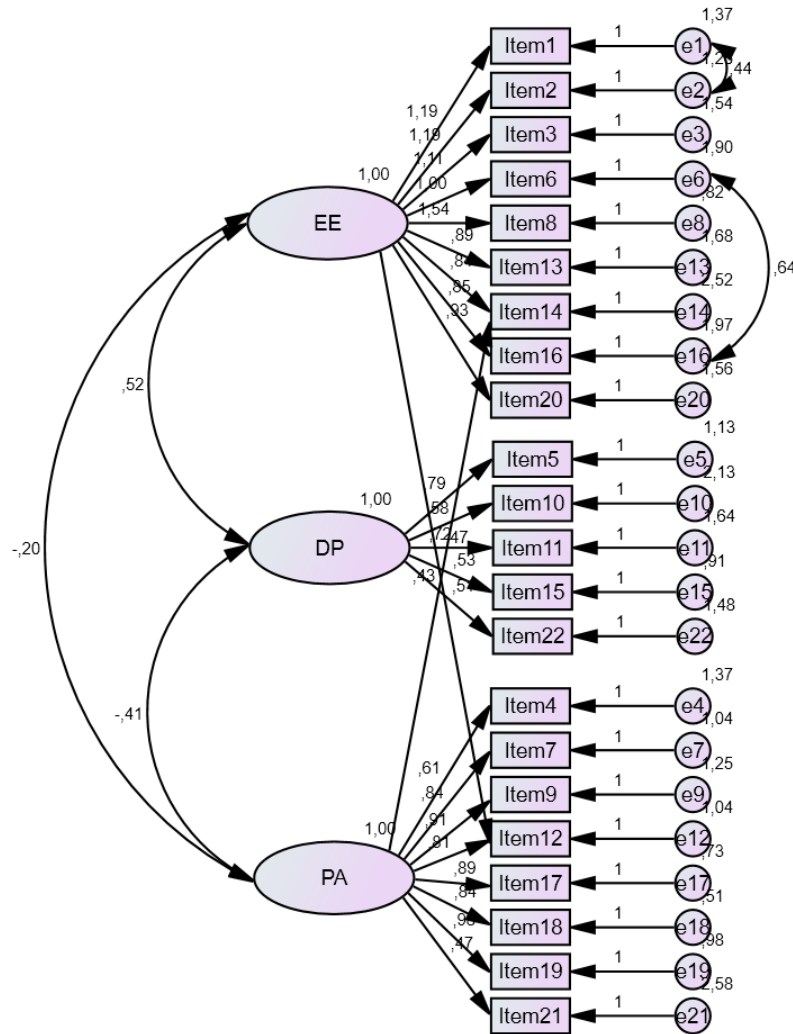
Στον Πίνακα 35, φαίνονται οι δείκτες αξιολόγησης προσαρμογής του μοντέλου με τρεις διαστάσεις, με και χωρίς συσχετίσεις. Το μοντέλο που επιτρέπει τις δύο ερωτήσεις να φορτίζουν σε δυο παράγοντες και τα δύο ζεύγη συσχετίσεων υπολειπόμενων σφαλμάτων εμφανίζει τους καλύτερους δείκτες προσαρμογής, με τις τιμές των χ^2/df , CFI και RMSEA να δηλώνουν καλή προσαρμογή στα δεδομένα μας. Το διάγραμμα διαδρομών του μοντέλου τριών διαστάσεων με την καλύτερη προσαρμογή φαίνεται στο Διάγραμμα 9.

Πίνακας 35: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του MBI, δείκτες προσαρμογής μοντέλου τριών παραγόντων με και χωρίς συσχετίσεις

Μοντέλο τριών παράγοντων	χ^2 (df)	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
Απλό μοντέλο	666.4 (206)	3.235	0.831	0.849	0.071 (0.065-0.077)
Με 2 διαδρομές	585.0 (204)	2.868	0.858	0.875	0.065 (0.059-0.071)
Με 2 συσχετίσεις	582.4 (204)	2.855	0.859	0.876	0.065 (0.059-0.071)
Με 2 διαδρομές και 2 συσχετίσεις	496.0 (202)	2.445	0.890	0.904	0.058(0.051-0.064)

Σημείωση: *TLI = Tucker-Lewis Index, CFI = Comparative Fit Index RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation (90% διάστημα εμπιστοσύνης)

Διάγραμμα 9: Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης του MBI για το μοντέλο τριών παραγόντων



Πριν προχωρήσουμε στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, εξετάστηκε και το μοντέλο πέντε παραγόντων, χωρίς τις ερωτήσεις 12, 13 και 14 (Densten, 2001). Τα αποτελέσματα, όσον αφορά στους δείκτες προσαρμογής, φαίνονται στον Πίνακα 36. Το μοντέλο πέντε παραγόντων έχει καλή προσαρμογή και εμφανίζει τους καλύτερους δείκτες σε σύγκριση με τα υπόλοιπα. Το μοντέλο με τέσσερις παράγοντες προσφέρει οριακή μόνο βελτίωση σε σχέση με αυτό των τριών. Τα αποτελέσματα αυτά είναι πολύ

κοντά με αυτά του Densten (2001, Πίνακας 2). Ωστόσο, οι υποδιαστάσεις εαυτός και άλλοι της διάστασης προσωπική επίτευξη έχουν συσχέτιση 0.96. Αυτό δηλώνει ότι, παρόλη τη στατιστική βελτίωση του μοντέλου, οι δυο υποδιαστάσεις δε διαφοροποιούνται σαφώς εννοιολογικά ή με άλλα λόγια, η στατιστική βελτίωση δε συνηγορεί και ως προς ουσιαστική εννοιολογική βελτίωση του μοντέλου.

Πίνακας 36: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του MBI: δείκτες προσαρμογής μοντέλων με 1 έως 5 παράγοντες, χωρίς τις ερωτήσεις 12, 13 και 14

Μοντέλο	χ^2	df	RMR	GFI	χ^2/df	TLI	CFI	IFI	NFI	AIC	AGFI	RMSEA
A 1	1303.01	152	0.249	0.677	8.572	0.476	0.534	0.538	0.507	1379.01	0.596	0.131 (0.125-0.138)
B 2 (ΣΕ και ΠΕ)	555.20	151	0.150	0.864	3.677	0.815	0.836	0.790	0.790	633.20	0.829	0.078 (0.071-0.085)
Γ 3 (ΣΕ, ΠΕ, Α)	424.743	149	0.127	0.903	2.851	0.872	0.888	0.839	0.839	506.74	0.876	0.065 (0.058-0.072)
Δ 4 (Το ΠΕ σε δύο)	422.346	146	0.127	0.903	2.893	0.869	0.888	0.840	0.840	510.35	0.874	0.066 (0.058-0.073)
Ε 5 (Και το ΕΕ σε δύο)	320.661	142	0.100	0.929	2.258	0.913	0.929	0.879	0.879	416.66	0.905	0.054 (0.046-0.061)

Σημείωση: **TLI = Tucker-Lewis Index, CFI = Comparative Fit Index RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation (90% διάστημα εμπιστοσύνης) AIC= Akaike information criterion, RMR=Root Mean Square Residual, GFI=Goodness of Fit, AGFI=adjusted goodness of fit index IFI=Bollen's Incremental Fit Index, NFI=Bentler-Bonett Normed Fit Index. Α1: ένας παράγοντας, Β2: 2 παράγοντες συναισθηματική εξάντληση (ΣΕ) και προσωπική επίτευξη (ΠΕ), Γ3: 3 παράγοντες (ΠΕ, ΣΕ και αποπροσωποποίηση (Α)), Δ4: 4 παράγοντες, ΣΕ, Α και ΠΕ σε δυο, Ε5: 5 παράγοντες, ΣΕ σε δυο, Α, και ΠΕ σε δυο.

Στη συνέχεια, έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Οι αρχικές εταιρικότητες των 22 ερωτήσεων φαίνονται στον Πίνακα 37. Η ερώτηση 21 (“Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης”) έχει χαμηλή εταιρικότητα, δείχνοντας ότι η ερώτηση αυτή δε συσχετίζεται με τις υπόλοιπες. Στη φάση αυτή, η ερώτηση 21 παρέμεινε στο μοντέλο. Το ΚΜΟ ήταν 0.869 και το τεστ σφαιρικότητας χ^2 του Bartlett είχε τιμή 2945.669 ($p < 0.001$), δείχνοντας καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση.

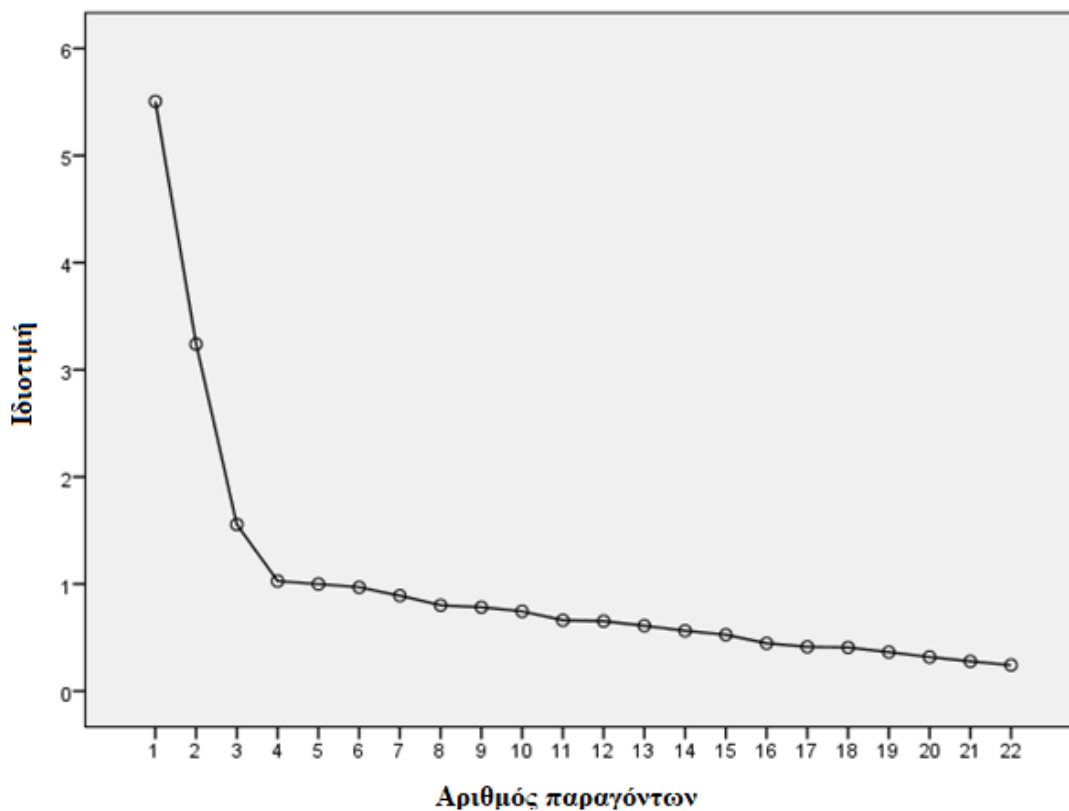
Πίνακας 37: Εταιρικότητες των ερωτήσεων του MBI για τη διευρενητική παραγοντική ανάλυση

Ερώτηση	Εταιρικότητα
1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση	.638
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας	.679
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/ η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά	.590
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα	.614
6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση	.462
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει	.762
10. Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά	.387
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή συναισθηματικά	.434
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει	.436
14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου	.506
15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές	.478
16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες	.501
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου	.484
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματά τους	.332
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα*	.347
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου*	.490
9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων*	.505
12. Αισθάνομαι γεμάτος /η ενέργεια*	.574
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου*	.602
18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου*	.628
19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα*	.605
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης*	.272

Σημείωση: Το σύμβολο * δηλώνει αντίστροφη κωδικοποίηση.

Η παραγοντική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή Varimax και φορτίσεις μεταβλητών για να παραμείνουν στο μοντέλο >0.45 , ανέδειξε τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμή >1 , που ερμηνεύουν το 51.4% της συνολικής διασποράς. Όμως, το διάγραμμα screeplot (Διάγραμμα 10) συνηγορεί περισσότερο υπέρ τριών παραγόντων, αφού δεν υπάρχουν απότομες μειώσεις της καμπύλης μετά από τον τρίτο παράγοντα (η ιδιοτιμή του 4^{ου} παράγοντα είναι οριακά πάνω από τη μονάδα).

Διάγραμμα 10: Διάγραμμα scree plot για την εξαγωγή κατάλληλου αριθμού παραγόντων για την κλίμακα MBI



Η ερώτηση 21 δε φορτίζει σε κανέναν παράγοντα, ενώ η ερώτηση 16 φορτίζει τόσο στη συναισθηματική εξάντληση όσο και στην αποπροσωποποίηση (όπως είχε φανεί και στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση) (Παράρτημα, Πίνακας Α1). Οι τέσσερις παράγοντες προκύπτουν από τη διάσπαση της διάστασης αποπροσωποποίηση σε δυο υποδιαστάσεις, από τις οποίες η μια αναφέρεται στην επίπτωση της αποπροσωποποίησης στον ίδιο τον εργαζόμενο και η δεύτερη στην επίπτωσή της στους μαθητές. Οι ερωτήσεις 5 και 15, που φορτίζουν στη 2^η υποδιάσταση της αποπροσωποποίησης, είναι και οι πιο ακραίες φραστικά (αντιμετώπιση μαθητών ως απρόσωπα αντικείμενα και πλήρης αδιαφορία για αυτούς) και έχουν δεχτεί κριτική, ειδικότερα συγκριτικά με την εναλλακτική κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, την κλίμακα της Κοπεγχάγης. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, παρελήφθησαν από την ερευνήτρια τρία ερωτηματολόγια σχολιάζοντας την ερώτηση 5 ως απαράδεκτη. Το μοντέλο με 4

παράγοντες, όπως αυτοί αναφέρονται εδώ, έχει δεχτεί μέτρια υποστήριξη βιβλιογραφικά (Worley, 2008) και συνήθως προκύπτει από την διάσπαση ενός από τους τρεις ήδη γνωστούς παράγοντες σε δύο, στην περίπτωση μας της αποπροσωποποίησης. Αφαιρώντας την ερώτηση 21, το μοντέλο με 4 παράγοντες ερμηνεύει το 53% της συνολικής διασποράς. Η ερώτηση 16 συνεχίζει να φορτίζει διπλά. Όταν επαναλήφθηκε η προηγούμενη ανάλυση (χωρίς την ερώτηση 21) με μη ορθογώνια περιστροφή Promax, η ερώτηση 16 δε φορτίζει σε κανέναν παράγοντα (Παράρτημα, Πίνακας A2), ενώ οι παράγοντες συναισθηματική εξάντληση και προσωπική εξέλιξη εμφανίζουν μέτρια συσχέτιση ($r=0.39$). Η ερώτηση 16 αφαιρέθηκε και το μοντέλο με ορθογώνια περιστροφή ξαναέτρεξε, δείχνοντας πάλι 4 παράγοντες που ερμηνεύουν το 54.3% της συνολικής διασποράς. Η ερώτηση 16 έχει αναφερθεί συχνά είτε ως ερώτηση που διπλοφορτίζει είτε ως ερώτηση που δε φορτίζει (Worley, 2008). Το μοντέλο που προέκυψε από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση φαίνεται στον Πίνακα 38.

Πίνακας 38: Διερευνητική παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου MBI

Ερώτηση	Επαγγελματική εξουθένωση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση (εαυτός)	Αποπροσωποποίηση (άλλοι)
8	.862			
2	.821			
1	.796			
3	.715			
20	.591			
6	.577			
13	.546			
14	.513			
18*		.764		
19*		.762		
17*		.754		
9*		.728		
7*		.684		
12*		.668		
4*		.483		
10			.730	
11			.620	
22			.603	
5				.771
15				.706

Σημείωση: Το σύμβολο * δηλώνει αντίστροφη κωδικοποίηση.

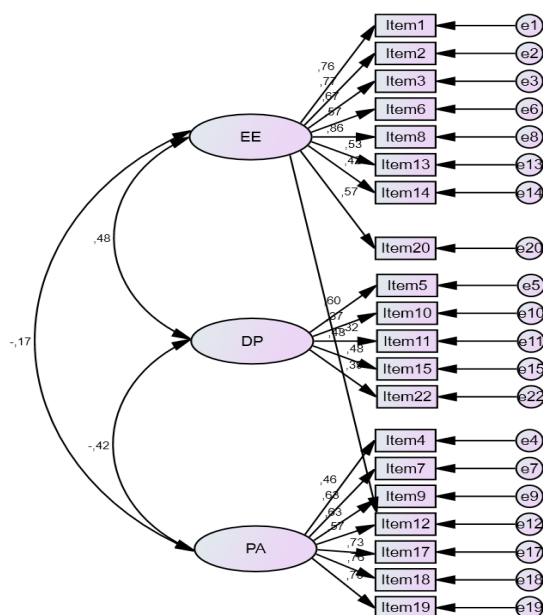
Έγινε εκ νέου επιβεβαιωτική, παραγοντική ανάλυση για το μοντέλο που προέκυψε παραπάνω, με 4 παράγοντες και χωρίς τις ερωτήσεις 16 και 21. Για σύγκριση, επαναλήφθηκε και η επιβεβαιωτική ανάλυση και με 3 παράγοντες χωρίς τις ερωτήσεις 16 και 21 (Διάγραμμα 11). Οι δείκτες προσαρμογής των μοντέλων φαίνονται στον Πίνακα 39. Σύμφωνα με αυτούς, το μοντέλο με 4 παράγοντες προσφέρει οριακή βελτίωση σε σχέση με αυτό με 3 παράγοντες, ενώ πιο αισθητή βελτίωση σημειώνεται στο μοντέλο τριών παραγόντων, όταν επιτρέπουμε στην ερώτηση 12 να φορτίσει διπλά στους παράγοντες προσωπική εξέλιξη και συναισθηματική εξάντληση, με το δείκτη χ^2/df να έχει τιμές μικρότερες του 3 και τους υπόλοιπους δείκτες να συνηγορούν υπέρ ικανοποιητικής βελτίωσης.

Πίνακας 39: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του MBI: δείκτες προσαρμογής των μοντέλων με 3 και 4 παράγοντες, χωρίς τις ερωτήσεις 16 και 21

Μοντέλα με:	$\chi^2(df)$	χ^2/df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
4 παράγοντες	511.343 (164)	3.118	0.893	0.876	0.856	0.069 (0.063-0.076)
3 παράγοντες	536.026 (167)	3.210	0.886	0.868	0.850	0.071 (0.064-0.078)
3 παράγοντες με διπλή φόρτιση της 12 και στην EE	476.162 (166)	2.868	0.896	0.889	0.873	0.065 (0.058-0.072)

Σημείωση *TLI = Tucker-Lewis Index, CFI = Comparative Fit Index RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation (90% διάστημα εμπιστοσύνης),

Διάγραμμα 11: Φορτίσεις παραγόντων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για το μοντέλο 3 παραγόντων, χωρίς τις ερωτήσεις 16 και 21



Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω μοντέλα τόσο της επιβεβαιωτικής όσο και της παραγοντικής ανάλυσης, καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

α) με βάση την επιβεβαιωτική ανάλυση, τα μοντέλα τεσσάρων παραγόντων χωρίς τις ερωτήσεις 16 και 21 (όπως προκύπτει από την παρούσα διερευνητική ανάλυση) ή χωρίς τις 12, 13 και 14 (Densten, 2001) προσφέρουν οριακή μόνο βελτίωση σε σχέση με το μοντέλο τριών παραγόντων που προτείνεται από τους κατασκευαστές της κλίμακας, συνηγορώντας έτσι υπέρ της διατήρησης του τελευταίου.

β) αν και το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Densten, 2001) βελτιώνει αισθητά τους στατιστικούς δείκτες, εντούτοις εννοιολογικά οδηγεί σε παράγοντες με πολύ ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, δείχνοντας ότι η στατιστική βελτίωση δεν ισοδυναμεί και με εννοιολογική βελτίωση του μοντέλου.

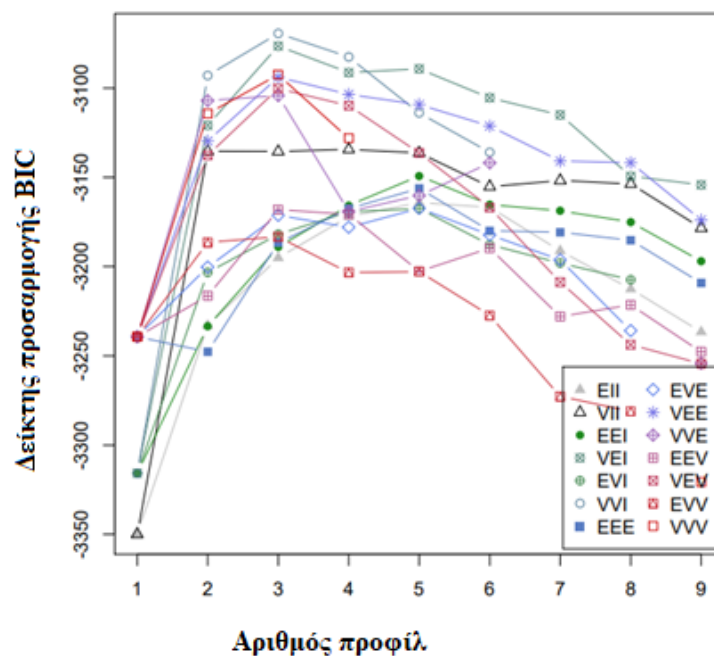
Το μοντέλο με τρεις παράγοντες, όπως αυτό φαίνεται στο Διάγραμμα 9, συνεχίζει να είναι αυτό με την καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα μας και υποστηρίζει την

τρισεδιάστατη δομή που προτείνουν οι κατασκευαστές του MBI, αν και με ύπαρξη μέτριας συσχέτισης των διαστάσεων μεταξύ τους.

6.2.5 Ανάλυση λανθανόντων προφίλ του MBI.

Η ανάλυση λανθανόντων προφίλ περιορίστηκε στο δείγμα χωρίς ελλιπείς τιμές σε καμιά από τις διαστάσεις του MBI (n=401). Έτρεξαν διάφορα μοντέλα, επιτρέποντας ή όχι ισότητα στις διασπορές και συνδιασπορές μεταξύ των προφίλ. Το μοντέλο με τρία προφίλ, άνισες διασπορές και συνδιασπορές ίσες με το μηδέν έχει το μικρότερο BIC και άρα, με βάση αυτό το κριτήριο, είναι αυτό με την καλύτερη προσαρμογή (Διάγραμμα 12).

Διάγραμμα 12: Κριτήριο προσαρμογής BIC για μοντέλα με διάφορους αριθμούς προφίλ και περιορισμούς ή όχι στις διασπορές και συνδιασπορές αυτών



Σημείωση: Τα αρχικά V, E και I μεταφράζονται ως V: variable, E: equal, I: identical και τα μοντέλα που παρουσιάζονται εδώ αντιστοιχούν στα: EEI: σφαιρικά, ίσος όγκος, VVI: σφαιρικά, άνισος όγκος, EEI: διαγώνια, ίδιος όγκος και σχήμα, VEI: διαγώνια, άνισος όγκος και ίδιο σχήμα, EVI: διαγώνια, ίσος όγκος και διαφορετικό σχήμα, **VVI**: διαγώνια, άνισος όγκος και διαφορετικό σχήμα, EEE: ελλειψοειδές, ίδιος όγκος, σχήμα και προσανατολισμός, EVE: ελλειψοειδές, ίδιος όγκος και προσανατολισμός, VEE: ελλειψοειδές, ίδιο σχήμα και προσανατολισμός, VVE: ελλειψοειδές, ίδιος προσανατολισμός, EEV: ελλειψοειδές, ίδιος όγκος και σχήμα, VEV: ελλειψοειδές, ίδιο, σχήμα, EVV: ελλειψοειδές, ίδιος όγκος, VVV: ελλειψοειδές, διαφορετικός όγκος, σχήμα και προσανατολισμός

Στον Πίνακα 40, φαίνονται οι δείκτες προσαρμογής των διαφόρων μοντέλων με προφίλ από 1 ως 6. Σε όλα τα μοντέλα, δεν υπήρχαν περιορισμοί στις μέσες τιμές των μεταβλητών (μπορούσαν να διαφέρουν στα διάφορα προφίλ) και οι συνδιασπορές μεταξύ τους τέθηκαν ίσες με μηδέν. Με βάση το κριτήριο AIC και το τεστ BLRT, το καλύτερο μοντέλο είναι αυτό με τέσσερα προφίλ. Η εντροπία και στα δυο μοντέλα είναι μέτρια, δηλώνοντας μέτριο διαχωρισμό μεταξύ των τριών ή τεσσάρων προφίλ.

Πίνακας 40: Δείκτες προσαρμογής μοντέλων λανθανόντων προφίλ με αυξανόμενο αριθμό προφίλ

Αριθμός προφίλ	AIC	BIC	Εντροπία	BLRT, p-value
1	3291.799	3315.763	1	
2	3041.028	3092.950	0.819	0.01
3	2989.522	3069.402	0.616	0.01
4	2974.768	3082.605	0.620	0.04
5	2978.140	3113.935	0.651	0.307
6	2972.236	3135.988	0.731	0.119

Σημείωση: Σημειώνονται με έντονους χαρακτήρες οι χαμηλότερες τιμές του BIC και AIC και με πλάγιους η πρώτη τιμή που παύει να είναι στατιστικώς σημαντικό το BLRT *BLRT: Η τιμή στον πίνακα είναι το p-value ως αποτέλεσμα του Bootstrap likelihood ratio τεστ.

Τα διάφορα κριτήρια λοιπόν καταλήγουν είτε στο μοντέλο με τρία είτε στο μοντέλο με τέσσερα προφίλ. Τα δυο μοντέλα με τρία και τέσσερα προφίλ σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις του MBI φαίνονται στον Πίνακα 41.

Πίνακας 41: Εκτιμώμενες μέσες τιμές $\pm$ τυπικές αποκλίσεις των τριών διαστάσεων του MBI στα μοντέλα με τρία και τέσσερα προφίλ

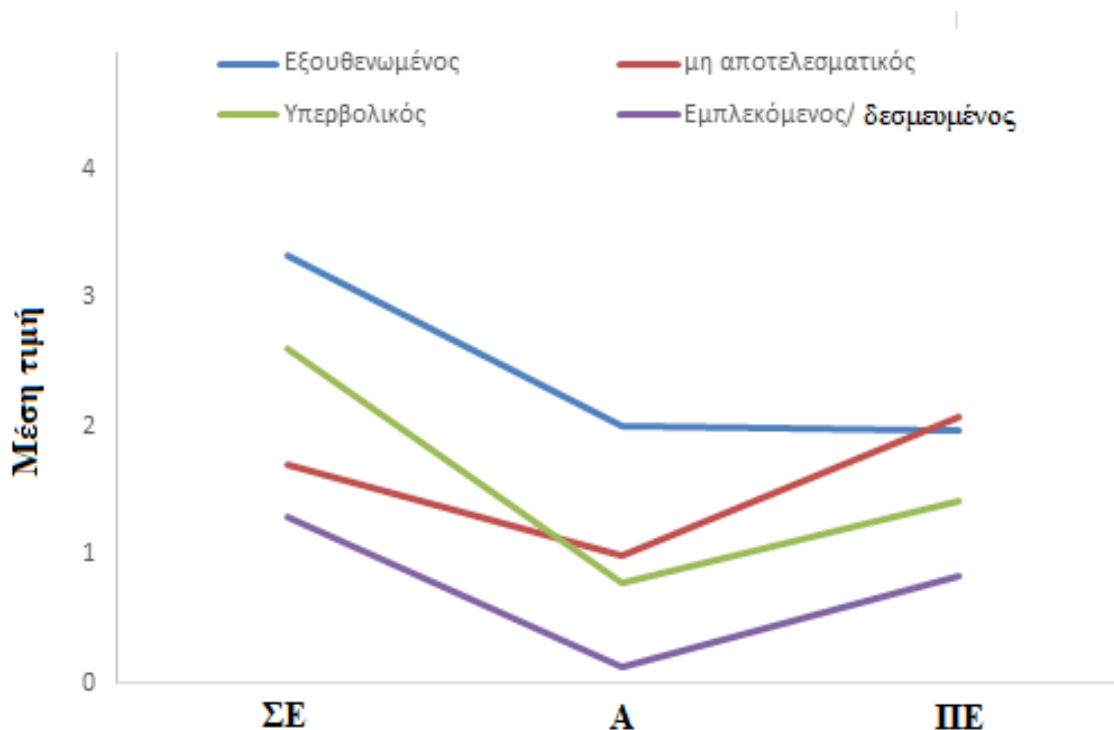
	Προφίλ 1	Προφίλ 2	Προφίλ 3	Προφίλ 1	Προφίλ 2	Προφίλ 3	Προφίλ 4
Συναισθηματική εξάντληση	2.9 $\pm$ 1.2	2.4 $\pm$ 1.1	1.3 $\pm$ 0.3	3.3 $\pm$ 0.6	1.7 $\pm$ 0.43	2.6 $\pm$ 1.2	1.3 $\pm$ 0.3
Αποπροσωποποίηση	1.64 $\pm$ 0.9	0.8 $\pm$ 0.2	0.1 $\pm$ 0.0	2.0 $\pm$ 0.7	1.0 $\pm$ 0.4	0.8 $\pm$ 0.3	0.1 $\pm$ 0.0
Ανεπάρκεια*	2.06 $\pm$ 1.2	1.4 $\pm$ 0.4	0.8 $\pm$ 0.2	2.06 $\pm$ 0.8	2.1 $\pm$ 1.5	1.4 $\pm$ 0.4	0.8 $\pm$ 0.2
Αρ.ατόμων	93	209	99	62	40	199	100
p ^{&}	0.30	0.47	0.23	0.19	0.15	0.43	0.23

Σημείωση: *Η προσωπική εξέλιξη παρουσιάζεται εδώ αντιστραμμένη και έτσι είναι συνεπής με την έννοια της ανεπάρκειας[&] Πιθανότητα ο εκπαιδευτικός να ανήκει στο συγκεκριμένο προφίλ.

Και στα δυο μοντέλα, διακρίνουμε τα προφίλ των εξουθενωμένων και εμπλεκόμενων/δεσμευμένων εκπαιδευτικών (το πρώτο και το τελευταίο προφίλ και στα δυο μοντέλα), με χαμηλές ή υψηλές τιμές και στις τρεις διαστάσεις του MBI αντίστοιχα. Επιπλέον, διακρίνεται το προφίλ του υπερβολικού (overextended) εργαζόμενου, δηλαδή

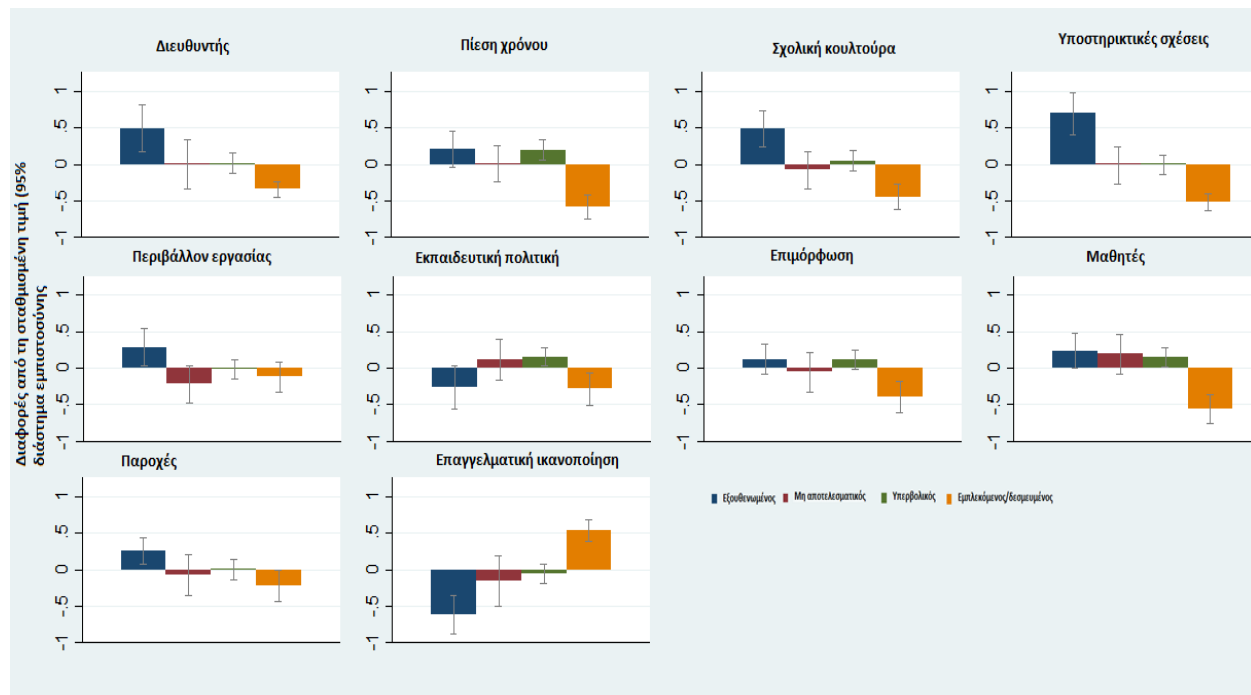
αυτού με υψηλές τιμές στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερες στις άλλες δυο (προτελευταίο προφίλ και στα δυο μοντέλα). Στο μοντέλο με τέσσερα προφίλ, διακρίνεται επιπλέον και το προφίλ του μη αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με υψηλές τιμές στη διάσταση της ανεπάρκειας (αντιστραμμένη προσωπική εξέλιξη) και χαμηλότερες στις άλλες. Με βάση την Analytical Hierachy Process (AHP) (Saaty, 1990), όπου υπολογίζεται ο σταθμισμένος μέσος όρων όλων των δεικτών προσαρμογής, το μοντέλο με τρία προφίλ εμφανίζεται ως αυτό με την καλύτερη προσαρμογή. Παρόλα αυτά, επιλέξαμε τελικά το μοντέλο με τέσσερις παράγοντες, καθώς αυτό υποστηρίζεται από δυο από τα κριτήρια καλής προσαρμογής και είναι μερικώς συνεπές με την προτεινόμενη θεωρία (Leiter & Maslach, 2016), ενώ πιθανόν το δείγμα μας των 401 ατόμων που συμμετείχαν στην ανάλυση λανθανόντων προφίλ να μην ήταν αρκετά μεγάλο για να υποστηρίξει και στατιστικά το μοντέλο με τέσσερα προφίλ (καθώς μόνο 40 άτομα ανήκουν στο ένα από τα τέσσερα προφίλ, του μη αποτελεσματικού εκπαιδευτικού). Το μοντέλο με πέντε προφίλ που προτείνεται από τους Leiter και Maslach (2016) δεν υποστηρίζεται από τα δεδομένα μας, πιθανόν επίσης λόγω του μεγέθους του δείγματος - καθώς όλο και μικρότερος αριθμός ατόμων κατανέμονται σε κάθε προφίλ- ή λόγω του ότι τα επίπεδα αποπροσωποποίησης ήταν γενικά πολύ χαμηλά σε όλο το δείγμα, μη αναδεικνύοντας έτσι προφίλ με υψηλές τιμές αποπροσωποποίησης μόνο. Το προφίλ του υπερβολικού εκπαιδευτικού, δηλαδή αυτού με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και χαμηλά αλλού, είναι το προφίλ που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα, ενώ το $\frac{1}{4}$ των εκπαιδευτικών του δείγματος με πλήρη στοιχεία σε όλες τις διαστάσεις του MBI εμφανίζεται εμπλεκόμενο/δεσμευμένο με το επάγγελμά του. Το 15% του δείγματος είναι εξουθενωμένοι, ενώ μικρός είναι ο αριθμός των μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, δηλαδή αυτών με υψηλή αίσθηση ανεπάρκειας, χωρίς όμως αισθήματα εξάντλησης ή αποπροσωποποίησης. Οι τιμές των διαστάσεων του MBI ανά προφίλ φαίνονται και γραφικά στο Διάγραμμα 13.

Διάγραμμα 13: Διάγραμμα προφίλ: Εκτιμώμενες μέσες τιμές των τριών διαστάσεων του MBI στα τέσσερα προφίλ που προέκυψαν από την ανάλυση λανθανόντων προφίλ



Οι τιμές της επαγγελματικής ικανοποίησης και των χαρακτηριστικών της εργασίας, ιδιαίτερα η πίεση χρόνου, οι σχέσεις με το διευθυντή και οι υποστηρικτικές σχέσεις, ελέγχθηκαν σε σχέση με τα προφίλ που αναδείχθηκαν. Σύμφωνα με τους Leiter και Maslach (2016), αναμένεται οι τιμές αυτές να διαφέρουν ανά προφίλ, με τους εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς να έχουν χαμηλότερη ικανοποίηση και κοινωνική υποστήριξη (συναδελφική ή γονεϊκή στο παρόν πλαίσιο). Οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών προφίλ με την επαγγελματική ικανοποίηση και τα χαρακτηριστικά της εργασίας φαίνονται στο Διάγραμμα 14.

Διάγραμμα 14: Χαρακτηριστικά της εργασίας και επαγγελματική ικανοποίηση ανά μοτίβα προφίλ επαγγελματικής εξουθένωσης



Όλες οι μεταβλητές διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των διαφορετικών προφίλ. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν όλες τις διαστάσεις των χαρακτηριστικών της εργασίας πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί, με εξαίρεση τη διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου οι υπερβολικοί εκπαιδευτικοί έχουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές από ότι τόσο οι εξουθενωμένοι όσο και οι δεσμευμένοι, οι οποίοι παρουσιάζουν παρόμοια επίπεδα (oneway ANOVA F-test=5.97, p-value=0.0005). Η πίεση χρόνου ήταν πρόβλημα σε στατιστικά μεγαλύτερο βαθμό στους εξουθενωμένους, τους μη αποτελεσματικούς και στους υπερβολικούς εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους δεσμευμένους (oneway ANOVA F-test=17.06, p-value < 0.001), όπως επίσης και οι μαθητές (oneway ANOVA F-test=14.73, p-value<0.001). Όσον αφορά στις υποστηρικτικές σχέσεις, οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί τις εκλάμβαναν ως πρόβλημα σε βαθμό τουλάχιστον τέσσερις φορές μεγαλύτερο από ότι οι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί, με τους υπερβολικούς ή μη αποτελεσματικούς να έχουν παρόμοιες τιμές σε αυτή τη διάσταση (oneway ANOVA F-test=23.71, p-value < 0.001). Ανάλογες ήταν και οι σχέσεις στις διαστάσεις διευθυντής και

σχολική κουλτούρα/κλίμα (oneway ANOVA: F-test=9.65, p-value < 0.05 και F-test=12.95, p-value < 0.001 αντίστοιχα). Όσον αφορά στις παροχές, οι διαφορές είναι στατιστικώς σημαντικές μόνο μεταξύ των εξουθενωμένων και δεσμευμένων εκπαιδευτικών (oneway ANOVA: F-test=2.94, p-value=0.03 και p-value=0.022 με διόρθωση Bonferroni μεταξύ των των εξουθενωμένων και δεσμευμένων εκπαιδευτικών). Η επιμόρφωση φαίνεται να θεωρείται πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς που είναι εξουθενωμένοι συνολικά ή έχουν υψηλή συναισθηματική εξουθένωση και ανήκουν στο προφίλ των υπερβολικών εκπαιδευτικών, σε σχέση με τους δεσμευμένους στο επάγγελμα (oneway ANOVA F-test=6.53, p-value=0.0003). Οι συνθήκες εργασίας, αν και διαφέρει στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των διαφόρων προφίλ (oneway ANOVA F-test=2.86, p-value=0.04), εντούτοις οι ανά ζεύγη συγκρίσεις με διόρθωση Bonferroni δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα στο προφίλ των δεσμευμένων, μειώνονταν σταδιακά στους υπερβολικούς και μη αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και ήταν κατά σχεδόν 20% χαμηλότερα στους εξουθενωμένους (oneway ANOVA F-test=20.1, p-value < 0.001).

6.2.6 Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση και τα χαρακτηριστικά της εργασίας.

Επαγγελματική ικανοποίηση και συσχέτισή της με άλλους παράγοντες: Η μέση τιμή της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από το επάγγελμα συνολικά ήταν 3.93 ± 0.76 , δείχνοντας ότι το δείγμα μας ήταν αρκετά ικανοποιημένο από τη δουλειά του.

Στον Πίνακα 42 φαίνονται τα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και χαρακτηριστικά του σχολείου. Το να έχει κάποιος παιδιά σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από ότι το να είναι άτεκνος. Όσον αφορά στα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία σχετίζεται και μεγαλύτερη ικανοποίηση (oneway ANOVA F-test =5.69, p=0.004). Η σχέση της οικογενειακής κατάστασης με την ικανοποίηση από το επάγγελμα δεν είναι στατιστικώς σημαντική, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του πιλοτικού δείγματος, όπου οι παντρεμένοι ήταν στατιστικώς σημαντικά πιο ικανοποιημένοι από τις υπόλοιπες ομάδες. Τα υπόλοιπα

δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δε συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Η εργασία σε πάνω από ένα σχολεία για τη συμπλήρωση ωραρίου και η διαμονή μακριά από τον τόπο κατοικίας συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 42: Ικανοποίηση από το επάγγελμα και δημογραφικά χαρακτηριστικά

		M.T $\pm$ T.A.\$	p-value
Φύλο	Άνδρας	4.00 $\pm$ 0.73	0.35
	Γυναίκα	3.91 $\pm$ 0.76	
Ηλικία	<40	4.00 $\pm$ 0.75	0.24
	40-50	3.90 $\pm$ 0.81	
	>50	4.00 $\pm$ 0.66	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	3.8 $\pm$ 0.84	0.12
	Παντρεμένος/η-Συζεί	4.00 $\pm$ 0.73	
	Διαζευγμένος/η-Χήρος/α	3.9 $\pm$ 0.83	
Παιδιά	Ναι	3.99 $\pm$ 0.72	0.001
	Όχι	3.70 $\pm$ 0.88	
Επίπεδο εκπαίδευσης*	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	3.9 $\pm$ 0.62	0.26
	ΑΕΙ	4.00 $\pm$ 0.71	
	Μεταπτυχιακό	3.8 $\pm$ 0.80	
	Διδακτορικό	3.8 $\pm$ 0.92	
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	<10	3.8 $\pm$ 0.79	0.0037
	10-20	3.8 $\pm$ 0.84	
	20+	4.1 $\pm$ 0.64	
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Γυμνάσιο	3.9 $\pm$ 0.75	0.67
	Λύκειο	3.9 $\pm$ 0.77	
	Γυμνάσιο/Λύκειο	3.8 $\pm$ 0.74	
Τύπος σχολείου	Γενικό	3.9 $\pm$ 0.78	0.98
	ΕΠΑΛ	3.9 $\pm$ 0.79	
	Ειδικό	4.0 $\pm$ 0.71	
	Άλλο	3.9 $\pm$ 1.1	
Κάτοχος οργανικής θέσης	Ναι	3.97 $\pm$ 0.73	0.99
	Όχι	3.76 $\pm$ 0.86	
Εργασία σε πάνω από ένα σχολεία	Ναι	3.70 $\pm$ 0.87	0.001
	Όχι	3.98 $\pm$ 0.72	
Διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης	Ναι	3.93 $\pm$ 0.77	0.55
	Όχι		

Εργασιακή σχέση	Όχι	3.92±0.75	0.27
	Μόνιμος εκπαιδευτικός	3.94 ±0.74	
Διαμονή μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας	Μη μόνιμος**	3.81 ± 0.85	0.0008
	Ναι	3.67 ± 0.92	
Καθημερινή μετακίνηση μακριά από τη μόνιμη κατοικία	Όχι	3.98 ± 0.71	0.15
	Ναι	3.78±0.85	
Τόπος σχολείου	Όχι	3.98 ±0.72	0.17
	Αστικό κέντρο	3..9±0.76	
	Ημιαστικό κέντρο	4.0±0.80	
	Αγροτικό κέντρο	3.7±0.85	

Σημείωση: §Μ.Τ ± Τ.Α.: Μέση τιμή ± Τυπική Απόκλιση. *Υπήρχαν 7 απόφοιτοι αλλης εκπαίδευσης (Ωδεία) με μέση τιμή ικανοποίησης 4.3 ±0.23 αλλά δε συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση ANOVA λόγω του μικρού δείγματος.** 44 προσωρινοί αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, 5 μειωμένου ωραρίου και 3 ωρομίσθιοι.

Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, της επαγγελματικής εξουθένωσης και των χαρακτηριστικών της εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση ελέγχθηκε με χρήση γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 43). Αν και διάφορες μεταβλητές εμφανίζονται στατιστικώς σημαντικές στη μονομεταβλητή ανάλυση, εντούτοις, οι μόνες που παραμένουν σημαντικές στο πολυμεταβλητό μοντέλο είναι η συναισθηματική εξουθένωση και προσωπική επίτευξη, μαζί με τις διαστάσεις σχολικό κλίμα και πίεση χρόνου και τα επίπεδα ικανοποίησης.

Πίνακας 43: Γραμμική παλινδρόμηση με την επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή

		Μονομεταβλητή ανάλυση	Πολυμεταβλητή ανάλυση
			R ² =0.35
Φύλο		β	β
	Ανδρας	---	--
	Γυναίκα	-0.07	--
Ηλικία		0.009	--
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	---	--
	Έγγαμος	0.21*	--
	Διαζευγμένος/σε διάσταση	0.02	--
	Χήρος	0.67*	--
Παιδιά	Όχι	--	--
	Ναι	0.30*	--
Εμπειρία συνολικά		0.001*	--

Εμπειρία σε αυτό το σχολείο	0.01*	--
Εκπαίδευση		
<i>Απόφοιτος ΑΕΙ</i>	---	--
<i>Μεταπτυχιακό</i>	-0.15	
<i>Διδακτορικό</i>	-0.23	
Σχέση εργασίας		
<i>Μη μόνιμος</i>	--	--
<i>Μόνιμος</i>	0.13	--
Κοινωνικό στάτους	0.07*	--
Επαγγελματική εξουθένωση-ΣΕ	-0.03**	-0.03**
Επαγγελματική εξουθένωση-ΑΠ	-0.04**	
Επαγγελματική εξουθένωση-ΠΕ	0.03**	0.03**
Το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας		
<i>Διευθυντής</i>	-0.21**	--
<i>Πίεση χρόνου</i>	-0.16**	0.11*
<i>Σχολικό κλίμα</i>	-0.31**	-0.26**
<i>Υποστηρικτικές σχέσεις</i>	-0.26**	--
<i>Συνθήκες εργασίας</i>	-0.15**	--
<i>Εκπαιδευτική πολιτική</i>	-0.07	--
<i>Επιμόρφωση/ενεργητικότητα</i>	-0.11*	--
<i>Μαθητές</i>	-0.19**	--
<i>Παροχές</i>	-0.17**	--

Σημείωση: ΣΕ=Συναισθηματική εξάντληση Α=Αποπροσωποποίηση, ΠΕ= Προσωπική εξέλιξη **p<0.01, *p<0.05^p=0.051.

Επαγγελματική εξουθένωση και συσχέτιση της με άλλους παράγοντες: Οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίστηκαν με τους διάφορους δημογραφικούς παράγοντες (Πίνακας 44). Οι άνδρες είναι στατιστικώς σημαντικά πιο αποπροσωποποιημένοι από ότι οι γυναίκες, οι οποίες όμως είναι πιο συναισθηματικά εξαντλημένες από αυτούς. Η ηλικία επιδρά στα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης ,με αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 40 και 50 ετών να είναι στατιστικώς σημαντικά πιο εξουθενωμένοι από αυτούς κάτω των 40 και πάνω των 50 ετών (oneway ANOVA F -test=5.29, p-value=0.005 και p-values με διόρθωση Bonferroni: 0.02 και 0.03 αντίστοιχα). Η ύπαρξη παιδιών δρα προστατευτικά στα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, ενώ συνδέεται και με αυξημένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης (oneway ANOVA F=3.35, p-value=0.02), με τους κατόχους μεταπτυχιακού να είναι πιο εξουθενωμένοι από ότι οι απόφοιτοι ΑΕΙ (p-value με διόρθωση Bonferroni =0.05) ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος έχουν μεν υψηλότερες τιμές, χωρίς όμως οι διαφορές να είναι στατιστικώς σημαντικές. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι στατιστικώς σημαντικά

πιο αποπροσωποποιημένοι από τους αναπληρωτές ($t\text{-test}=1.98$, $p\text{-value}=0.048$), καθώς και αυτοί που μετακινούνται καθημερινά μακριά από τον τόπο κατοικίας τους προς τον τόπο εργασίας τους ($t\text{-test}=1.94$, $p\text{-value}=0.053$). Δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των λοιπών δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών.

Πίνακας 44: Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης MBI και δημογραφικά χαρακτηριστικά

		Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
Φύλο		M.T ± T.A. ^s	M.T ± T.A. ^s	M.T ± T.A. ^s
	Άνδρας	17.6 ± 10.5**	5.2 ± 4.6*	35.7 ± 7.2
	Γυναίκα	22.4 ± 10.0	4.2 ± 3.9	36.3 ± 7.1
Ηλικία				
	<40	17.8 ± 8.8 [^]	3.1 ± 3.3	37.2 ± 7.4
	40-50	22.7 ± 10.5 ^{^s}	4.6 ± 4.0	35.3 ± 6.8
	>50	19.9 ± 10.2 ^s	4.6 ± 4.2	36.5 ± 6.9
Οικογενειακή κατάσταση				
	Άγαμος/η	22.5 ± 9.7	4.8 ± 4.6	34.9 ± 8.1
	Παντρεμένος/η-Συζεί	20.3 ± 10.3	4.4 ± 4.0	36.2 ± 7.0
	Διαζευγμένος/η- Χήρος/α	22.6 ± 11.8	5.4 ± 4.3	36.7 ± 6.1
Παιδιά				
	Ναι	20.3 ± 10.3*	4.4 ± 4.0	36.5 ± 6.9*
	Όχι	23.0 ± 10.5	5.3 ± 4.5	34.2 ± 7.7
Επίπεδο εκπαίδευσης*				
	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	21.5 ± 10.2*	4.7 ± 4.3	39.0 ± 4.8
	ΑΕΙ	19.5 ± 10.2 [^]	4.3 ± 4.0	35.5 ± 7.6
	Μεταπτυχιακό	22.4 ± 10.5 [^]	4.9 ± 4.4	36.3 ± 6.6
	Διδακτορικό	24.7 ± 11.7	6.0 ± 4.7	37.7 ± 5.4
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας				
	<10	20.4 ± 9.8	3.8 ± 3.6	35.1 ± 6.6
	10-20	21.5 ± 10.5	4.7 ± 4.0	35.8 ± 7.8
	20+	20.5 ± 10.3	4.5 ± 4.3	36.5 ± 6.9
Βαθμίδα εκπαίδευσης				
	Γυμνάσιο	21.3 ± 10.8	4.8 ± 4.3	36.1 ± 7.1
	Λύκειο	20.4 ± 10.3	4.3 ± 4.0	35.9 ± 7.2
	Γυμνάσιο/Λύκειο	21.7 ± 9.5	5.9 ± 4.2	34.8 ± 7.0
Τύπος σχολείου				
	Γενικό	21.8 ± 10.8	5.0 ± 4.3	35.8 ± 7.4
	ΕΠΑΛ	20.4 ± 10.0	4.4 ± 3.7	36.2 ± 7.1
	Ειδικό	19.1 ± 4.0	1.9 ± 4.0	38.1 ± 6.2
	Άλλο	20.1 ± 12.5	4.6 ± 3.9	35.9 ± 7.8
Κάτοχος οργανικής θέσης				
	Ναι	20.9 ± 10.3	4.8 ± 4.3	36.0 ± 7.1
	Όχι	20.4 ± 11.0	3.8 ± 3.7	36.3 ± 7.3

Εργασία σε πάνω από ένα σχολεία				
	Ναι	20.7 ± 10.7	4.2 ± 4.2	36.5 ± 6.2
	Όχι	20.8 ± 10.4	4.7 ± 4.2	35.9 ± 6.2
Διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης				
	Ναι	20.7 ± 11.1	4.6 ± 4.3	36.2±7.3
	Όχι	20.9 ± 10.0	4.6 ± 4.1	36.0±7.1
Εργασιακή σχέση				
	Μόνιμος εκπαιδευτικός	21.1 ± 10.4	4.8±4.2	35.9±7.1
	Μη μόνιμος	18.4 ±10.5	3.5±3.6*	36.7±7.4
Διαμονή μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας				
	Ναι	21.3 ± 11.1	4.6 ±4.6	35.7±7.3
	Όχι	20.7 ±10.3	4.6±4.1	36.1±7.1
Καθημερινή μετακίνηση μακριά από τη μόνιμη κατοικία				
	Ναι	21.5 ±10.8	5.3±4.1 ^s	35.1±6.7
	Όχι	20.5 ±10.3	4.4±4.2	36.4±7.3
Τόπος σχολείου				
	Αστικό κέντρο	21.8 ± 10.4	4.8 ±4.1	36.1±6.9
	Ημιαστικό κέντρο	19.5 ± 11.1	4.1±4.3	35.8±8.4
	Αγροτικό κέντρο	20.5 ± 11.0	4.5±4.0	35.7±7.2

Σημείωση: ^sM.T ± T.A.: Μέση τιμή ± Τυπική Απόκλιση. **p<0.001, p<0.05^sστατιστικώς σημαντικές διαφορές με διόρθωση Bonferroni^s p=0.053.

Όσον αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, αυτές ήταν μέτριες αλλά στατιστικώς σημαντικές, δείχνοντας την εννοιολογική διαφοροποίηση των τριών διαστάσεων (Πίνακας 45). Η συναισθηματική εξουθένωση, συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (συντελεστής συσχέτισης Pearson $r = -0.46$, $p < 0.001$) και θετικά ($r = 0.40$, $p < 0.001$) με τον παράγοντα πίεση χρόνου. Οι υπόλοιπες διαστάσεις του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας έχουν χαμηλές συσχετίσεις με τη συναισθηματική εξουθένωση. Η αποπροσωποποίηση έχει θετική συσχέτιση με της υποστηρικτικές σχέσεις ($r = 0.40$, $p < 0.001$). Οι συσχετίσεις των επιπέδων προσωπικής επίτευξης με τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια και τις διαστάσεις του ήταν σχετικά χαμηλές.

Πίνακας 45:Συσχετίσεις κατά Pearson όλων των κλιμάκων της έρευνας μεταξύ τους

Κλίμακα	Διάσταση	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Επαγγελματική εξουθένωση	1. Συναισθηματική εξουθένωση												
	2. Αποπροσωποποίηση	0.39*											
	3. Προσωπική εξέλιξη	-0.19*	-0.26*										
Επαγγελματική ικανοποίηση (EI)	4. EI	-0.46*	-0.24*	0.33*									
	5.Διευθυντής	0.20*	0.28*	-0.09	-0.24*								
	6.Πίεση χρόνου	0.46*	0.19*	-0.11*	-0.22*	0.30*							
Χαρακτηριστικά σχολείου ως χώρου εργασίας	7.Σχολικό κλίμα	0.31*	0.29*	-0.13*	-0.41*	0.55*	0.47*						
	8.Υποστηρικτικές σχέσεις	0.30*	0.40*	-0.21*	-0.29*	0.50*	0.37*	0.58*					
	9.Περιβάλλον εργασίας	0.21*	0.13*	-0.04	-0.24*	0.36*	0.30*	0.38*	0.38*				
	10.Εκπαιδευτική πολιτική	0.14*	0.01	-0.07	-0.08	0.16*	0.40*	0.35*	0.20*	0.21*			
	11.Επιμόρφωση/ευελιξία	0.19*	0.08	-0.06	-0.14*	0.19*	0.32*	0.29*	0.27*	0.21*	0.30*		
	12.Μαθητές	0.30*	0.18*	-0.20*	-0.24*	0.20*	0.49*	0.42*	0.38*	0.25*	0.35*	0.42*	
	13.Παροχές	0.19*	0.14*	-0.004	-0.23*	0.27*	0.33*	0.43*	0.23*	0.35*	0.39*	0.32*	0.35*

Σημείωση: Με * σημειώνονται οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ($p < 0.05$)

Στη συνέχεια έγινε γραμμική παλινδρόμηση για να εξεταστεί η επίδραση διαφόρων δημογραφικών και άλλων μεταβλητών, της επαγγελματικής ικανοποίησης και των χαρακτηριστικών της εργασίας στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεχωριστά (Πίνακας 46). Στη μονοπαραγοντική ανάλυση, το φύλο επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση με τις γυναίκες να έχουν μεγαλύτερα επίπεδα εξάντλησης και χαμηλότερα αποπροσωποποίησης από ότι οι άνδρες ($\beta = 4.79$, $p < 0.01$ & $\beta = -0.99$, $p = 0.019$ αντίστοιχα). Η επίδραση του φύλου παραμένει στατιστικώς σημαντική και στην πολυμεταβλητή ανάλυση των δυο παραπάνω διαστάσεων. Η οικογενειακή κατάσταση και η ύπαρξη παιδιών έχει χρησιμοποιηθεί ως δείκτης κοινωνικής ένταξης (Burke κ.ά., 1996). Στο δείγμα μας, το να έχει κάποιος παιδιά σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξουθένωση και την προσωπική επίτευξη (αντίστροφη κωδικοποίηση), ενώ η οικογενειακή κατάσταση δε επηρεάζει καμία διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ύπαρξη παιδιών, όμως, παύει να είναι στατιστικώς σημαντική και στις δυο διαστάσεις στην πολυμεταβλητή ανάλυση. Η ηλικία και η εμπειρία δεν εμφανίζονται στατιστικώς σημαντικές στα μοντέλα μας, με εξαίρεση τα χρόνια εμπειρίας στο τωρινό σχολείο εργασίας που σχετίζονται αρνητικά με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Η επίδραση αυτής της μεταβλητής παύει να είναι στατιστικώς σημαντική στην πολυμεταβλητή ανάλυση. Για τη μελέτη της επίδρασης της εκπαίδευσης, περιοριστήκαμε

μόνο σε αυτούς που είχαν ανώτερη εκπαίδευση (αφαιρώντας τους απόφοιτους ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ ή άλλης εκπαίδευσης λόγω μικρού αριθμού στο δείγμα μας). Στη μονομεταβλητή ανάλυση, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού έχουν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης από ότι οι απόφοιτοι ΑΕΙ ενώ στην πολυμεταβλητή ανάλυση η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς σημαντική μόνο μεταξύ κατόχων διδακτορικού και αποφοίτων ΑΕΙ. Επιπλέον, η σχέση εργασίας έχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση, με τους μόνιμους να εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, ενώ η σχέση αυτή εμφανίζεται και στη συναισθηματική εξάντληση, χωρίς όμως να είναι στατιστικώς σημαντική στη μονομεταβλητή ανάλυση ($\beta=2.74$, $p=0.077$). Όσον αφορά στην επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτή συσχετίζεται αρνητικά με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (και ιδιαίτερα με τη συναισθηματική εξάντληση), δείχνοντας ότι μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης αντιστοιχούν σε μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν και οι συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως χώρο εργασίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην πολυμεταβλητή ανάλυση, ο παράγοντας 2 (πίεση χρόνου) συνεχίζει να παραμένει στατιστικώς σημαντικός και θετικά συσχετιζόμενος με την συναισθηματική εξάντληση. Η πίεση χρόνου έχει αναφερθεί συχνά ως προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kokkinos, 2007). Όσον αφορά στην αποπροσωποποίηση, οι διαστάσεις του διευθυντή και των υποστηρικτικών σχέσεων με γονείς και συναδέλφους έχουν θετική συσχέτιση με αυτή, δείχνοντας ότι όσο μικρότερο πρόβλημα θεωρούν τις δυο αυτές διαστάσεις, τόσο χαμηλότερα τα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία, όπου η κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να δρα υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς και να συνδέεται με χαμηλότερη εξουθένωση (Burke κ.ά., 1996). Οι παροχές, το κοινωνικό στάτους και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι μόνες στατιστικώς σημαντικές μεταβλητές στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης. Όσο πιο χαμηλό θεωρούν το στάτους τους οι εκπαιδευτικοί, τόσο μειωμένο είναι και το αίσθημα προσωπικής επίτευξης.

Ως μεμονωμένη ερώτηση (μια που δε φόρτισε σε κάποιον παράγοντα του ερωτηματολογίου των χαρακτηριστικών της εργασίας), ο σχολικός σύμβουλος (ερώτηση 7) συσχετίστηκε μόνο με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, με αυτούς που τον

θεωρούν πρόβλημα σε κάποιο βαθμό να εμφανίζονται και πιο αποπροσωποποιημένοι (oneway ANOVA F-test=3.76, $p=0.005$). Τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης συσχετίζονταν με όλες τις άλλες ερωτήσεις που αφαιρέθηκαν από την παραγοντική ανάλυση (15, 28, 31, 34, 37, 44), πλην της 7, με αυτούς που θεωρούσαν τις παραπάνω δηλώσεις ως πρόβλημα σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό να έχουν και υψηλότερες τιμές στο σκορ αυτής της διάστασης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση 5 σχετικά με την εργασιακή ασφάλεια, όπου οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την εργασιακή ασφάλεια ως πρόβλημα σε μικρό βαθμό έχουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση από τους υπόλοιπους και η σχέση αυτή παραμένει ακόμα και όταν περιορίσουμε την ανάλυση στους μόνιμους εκπαιδευτικούς (oneway ANOVA F-test=6.13, $p=0.0001$). Ανάλογη θετική συσχέτιση υπήρχε και μεταξύ της διάστασης αποπροσωποποίηση και όλων των ερωτήσεων που αφαιρέθηκαν από το τελικό ερωτηματολόγιο, πλην της 37 (μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη), όπου η συσχέτιση δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Στη διάσταση της προσωπικής εξέλιξης, δεν εμφανίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις παραπάνω ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για το σχολείο ως χώρο εργασίας.

Πίνακας 46: Γραμμική παλινδρόμηση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως εξαρτημένες μεταβλητές

		Μονομεταβλητή ανάλυση			Πολυμεταβλητή ανάλυση		
		ΣΕ	Α	ΠΕ ^s	ΣΕ	Α	ΠΕ ^s
Φύλο					$R^2=0.41$	$R^2=0.19$	$R^2=0.18$
	<i>Ανδρας</i>	---	---	--	--	--	--
	<i>Γυναίκα</i>	4.79 **	-0.99*	-0.52	3.55**	-0.89*	--
Ηλικία		-0.07	0.05	-0.04	--	--	--
Οικογενειακή κατάσταση							
	<i>Άγαμος</i>	---	--	--	--	--	--
	<i>Έγγαμος</i>	-2.19	-0.43	-1.25	--	--	--
	<i>Διαζευγμένος/σε διάσταση</i>	-0.74	0.68	-1.61	--	--	--
	<i>Χήρος</i>	-3.13	-0.27	-2.95	--	--	--
Παιδιά							
	<i>Όχι</i>	--	--	--	--	--	--
	<i>Ναι</i>	-2.67*	-0.91	-2.31**	--	--	--
Εμπειρία συνολικά		-0.04	0.02	-0.04	--	--	--
Εμπειρία σε αυτό το σχολείο		-0.09	0.04	-0.12*	--	--	--
Εκπαίδευση							
	<i>Απόφοιτος ΑΕΙ</i>	---	--	--	--	--	--
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	2.89**	0.54	-0.87	1.35	--	--

Σχέση εργασίας	Διδακτορικό	5.13*	1.69	-2.24	3.89*	--	--
	Μη μόνιμος	--	--	--	--	--	--
	Μόνιμος	2.74	1.25*	0.78	--	1.12^	--
Κοινωνικό στάτους		-0.44	-0.26	-	--	--	-1.14**
Επαγγελματική ικανοποίηση Το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας			1.27***				
		-6.20**	-1.31**	-3.09**	-5.33**	-0.71**	-3.22**
	Διευθυντής	2.42**	1.36**	0.78	--	0.49*	--
	Πίεση χρόνου	4.60**	0.78**	0.76*	3.58**	--	--
	Σχολικό κλίμα	3.28**	1.23**	0.92**	--	--	--
	Υποστηρικτικές σχέσεις	3.74**	1.97**	1.84**	--	1.46**	--
	Συνθήκες εργασίας	1.84**	0.45**	0.26	--	--	--
	Εκπαιδευτική πολιτική	1.79**	0.05	0.56	--	--	--
	Επιμόρφωση/ευελιξία	1.93**	0.34	0.45	--	--	--
	Μαθητές	3.26**	0.79**	1.47**	--	--	--
	Παροχές	1.96**	0.57**	0.03	--	--	-0.69**

Σημείωση: ΣΕ=Συναισθηματική εξάντληση Α=Αποπροσωποποίηση, ΠΕ= Προσωπική εξέλιξη[§] αντίστροφη κωδικοποίηση **p<0.01, *p<0.05^p=0.051. Στον πίνακα δίνονται οι συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης β.

Ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας και δημογραφικά χαρακτηριστικά: Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρο εργασίας συσχετίστηκαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (Πίνακας 47). Ο παράγοντας διευθυντής έχει τις χαμηλότερες τιμές, δείχνοντας ότι για την πλειοψηφία του δείγματος, δεν υφίσταται ή υφίσταται σε μικρό βαθμό πρόβλημα με το διευθυντή και αυτό δε διαφοροποιείται σε σχέση με τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Εξαίρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε Γυμνάσια και Λύκεια, όπου τα σκορ είναι οριακά στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα από ότι σε αυτούς που δουλεύουν σε Γυμνάσια ή σε Λύκεια μόνο (oneway ANOVA F-test=3.30, p-value=0.04). Ο παράγοντας πίεση χρόνου φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα περισσότερο για τις γυναίκες από ότι για τους άνδρες εκπαιδευτικούς (t-test=2.79, p-value=0.006) και για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-50 ετών σε σχέση με τους κάτω των 40 και άνω των 50 ετών (oneway ANOVA F-test=3.02, p-value=0.05). Οι εργαζόμενοι σε γενικά Γυμνάσια και Λύκεια θεωρούν ότι έχουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές στον παράγοντα πίεση χρόνου από ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων (oneway ANOVA F-test=3.90, p-value=0.009), όπως και οι εργαζόμενοι σε αστικά κέντρα (oneway ANOVA F-test=3.10, p-value=0.046). Τέλος, αυτοί που διαμένουν μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους έχουν χαμηλότερες τιμές στον παράγοντα πίεση χρόνου, πιθανόν λόγω του ότι αυτό

σημαίνει ότι εργάζονται εκτός αστικών κέντρων ($t\text{-test}=2.47$, $p\text{-value}=0.01$). Στην πολυμεταβλητή γραμμική συσχέτιση, το φύλο, η περιοχή και το επίπεδο στου σχολείου συνεχίζουν να είναι στατιστικώς σημαντικά, αν και ερμηνεύουν μικρό ποσοστό της συνολικής διασποράς της μεταβλητής πίεση χρόνου ($R^2=0.07\%$). Η εργασία σε αστικά κέντρα είναι και η μόνη μεταβλητή που συσχετίζεται με τη διάσταση “σχολικό κλίμα”, με αυτό να αποτελεί πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό στα αστικά κέντρα σε σχέση με τα ημιαστικά (oneway ANOVA $F\text{-test}=4.55$, $p\text{-value}=0.01$). Όσον αφορά στη διάσταση υποστηρικτικές σχέσεις, οι μέσες τιμές είναι χαμηλότερες συνολικά από ότι στις άλλες διαστάσεις, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως και με τη διάσταση “Διευθυντής” δε θεωρούν προβληματικές τις υποστηρικτικές τους σχέσεις. Οι συνθήκες εργασίας αποτελούν πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό στους εργαζόμενους σε Λύκεια από ότι σε Γυμνάσια (oneway ANOVA $F\text{-test}=4.10$, $p\text{-value}=0.02$), αλλά και στους εργαζόμενους σε αστικά κέντρα (oneway ANOVA $F\text{-test}=9.48$, $p\text{-value}<0.001$). Οι εκπαιδευτικοί 40-50 ετών θεωρούν επίσης οι συνθήκες εργασίας μεγαλύτερο πρόβλημα από ότι οι εκπαιδευτικοί των άλλων ηλικιακών ομάδων, αλλά η διαφορά είναι στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας (oneway ANOVA $F\text{-test}=2.89$, $p\text{-value}=0.056$). Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί το χαρακτηριστικό της εργασίας, που η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ως πρόβλημα σε κάποιο βαθμό, αν και δε διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των διαφόρων υποομάδων εκπαιδευτικών. Εξαίρεση αποτελούν οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, που το θεωρούν πρόβλημα σε οριακά στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άγαμοι ή οι διαζευγμένοι (oneway ANOVA $F\text{-test}=2.94$, $p\text{-value}=0.054$), καθώς και αυτοί που μετακινούνται καθημερινά μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους ($t\text{-test}=2.30$, $p\text{-value}=0.02$). Οι γυναίκες θεωρούν την έλλειψη επιμόρφωσης ως πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους ($t\text{-test}=2.67$, $p\text{-value}=0.008$). Οι γυναίκες φαίνεται να ενοχλούνται περισσότερο από συμπεριφορές αδιαφορίας και απειθαρχίας μαθητών από ότι οι άνδρες ($t\text{-test}=2.64$, $p\text{-value}=0.009$), καθώς επίσης και οι καθηγητές γενικών σχολείων από ότι αυτοί των ειδικών (oneway ANOVA $F\text{-test}=3.45$, $p\text{-value}=0.02$). Τέλος, οι παροχές αποτελούν μεγαλύτερο πρόβλημα για τους νεότερους εκπαιδευτικούς (κάτω των 40 ετών) και για αυτούς που εργάζονται σε αστικά κέντρα (oneway ANOVA $F\text{-test}=3.02$, $p\text{-value}=0.05$ και oneway ANOVA $F\text{-test}=5.25$, $p\text{-value}=0.006$ αντίστοιχα).

Πίνακας 47: Χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου ως χώρου εργασίας και δημογραφικά στοιχεία δείγματος

		Διευθυντής	Πίεση χρόνου	Σχολικό Κλίμα	Υποστηρικτικές σχέσεις	Συνθήκες εργασίας	Εκπαιδευτική πολιτική	Επιμόρφωση	Μαθητές	Παροχές
		0.52±0.87	1.68±1.03	1.39±1.00	0.76±0.84	1.38±1.21	2.74±0.84	2.47±1.01	2.30±0.96	2.38±1.02
Φύλο										
	Ανδρας	0.54±0.88	1.50±0.94	1.41±0.95	0.81±0.87	1.28±1.10	2.65±0.86	2.30±1.06	2.13±0.93	2.33±0.99
	Γυναίκα	0.50±0.86	1.78±1.07	1.38±1.3	0.74±0.84	1.44±1.27	2.79±0.82	2.56±0.97*	2.38±0.97*	2.41±1.04
Ηλικία										
	<40	0.47±0.88	1.44±1.06	1.20±1.00	0.40±0.60*	1.10±1.16 [#]	2.64±0.85	2.43±1.07	2.27±1.14	2.62±0.95
	40-50	0.50±0.80	1.82±1.07	1.35±0.98	0.75±0.81	1.54±1.26	2.71±0.79	2.53±0.98	2.37±0.91	2.45±1.05
	>50	0.48±0.84	1.61±0.98	1.44±0.99	0.83±0.87	1.31±1.18	2.77±0.87	2.47±0.99	2.24±0.96	2.26±1.01
Οικογενειακή κατάσταση										
	Άγαμος/η	0.69±1.02	1.57±1.00	1.47±0.98	0.79±0.88	1.34±1.17	2.56±0.91 ^s	2.54±0.87	2.37±0.99	2.36±1.04
	Παντρεμένος/η	0.49±0.86	1.72±1.04	1.37±1.00	0.76±0.84	1.38±1.23	2.79±0.81	2.47±1.02	2.28±0.98	2.40±1.03
	Διαζευγμένος/η-Χήρος/α	0.53±0.70	1.56±1.06	1.45±1.04	0.72±0.84	1.53±1.16	2.57±0.88	2.22±1.07	2.25±0.81	2.28±0.96
Παιδιά										
	Ναι	0.48±0.83	1.69±1.04	1.36±1.01	0.75±0.81	1.38 ±1.22	2.76±0.83	2.49±1.03	2.29±0.96	2.39±1.04
	Όχι	0.59±0.94	1.66±1.03	1.51±0.99	0.80±0.88	1.50 ±1.22	2.58±0.86	2.35±0.90	2.42±0.96	2.37±1.00
Επίπεδο εκπαίδευσης										
	ΤΕΙ/ΣΕΛΑΕΤΕ/Άλλο	0.62±1.03	1.56±0.78	1.29±1.03	0.54±0.79	1.19±1.15	2.75±0.71	2.40±1.07	2.20±1.03	2.36±0.98
	ΑΕΙ	0.47±0.86	1.68±1.05	1.32±0.95	0.75±0.85	1.32±1.19	2.76±0.85	2.54±1.04	2.29±0.96	2.38±1.04
	Μεταπτυχιακό/Χρόνια διδακτικής	0.56±0.83	1.73±1.04	1.50±1.04	0.81±0.84	1.52±1.25	2.69±0.83	2.37±0.95	2.32±0.98	2.37±1.00
	<10	0.58±0.88	1.51±1.04	1.33±1.02	0.74±0.88	1.5±1.24	2.63±0.84	2.27±1.09	2.35±1.01	2.50±1.10
	10-20	0.50±0.87	1.71±1.06	1.35±1.00	0.74±0.84	1.44±1.24	2.67±0.86	2.49±0.99	2.29±1.01	2.44±1.06
	20+	0.52±0.86	1.74±1.01	1.46±0.99	0.80±0.85	1.32±1.18	2.84±0.80	2.50±1.01	2.31±0.91	2.30±0.99
Βαθμίδα										
	Γυμνάσιο	0.56±0.95	1.66±1.02	1.30±0.98	0.71±0.81	1.19±1.15*	2.66±0.82	2.47±1.01	2.22±0.94	2.32±1.07
	Λύκειο	0.42±0.72*	1.76±1.07	1.48±1.01	0.78±0.85	1.51±1.24*	2.80±0.86	2.47±1.04	2.36±0.97	2.37±0.99
	Γυμνάσιο/Λύκειο	0.83±1.12*	1.54±0.82	1.45±0.93	0.96±0.95	1.63±1.17	2.93±0.67	2.42±0.89	2.32±1.07	2.45±0.99
Τύπος σχολείου										
	Γενικό	0.56±0.91	1.78±1.06*	1.43±1.02	0.78±0.88	1.48±1.21	2.81±0.83	2.53±1.01	2.33±0.94*	2.40±1.00
	ΕΠΑΛ	0.34±0.59	1.65±1.02	1.58±0.91	0.95±0.88	1.42±1.22	2.75±0.90	2.31±1.05	2.41±0.98	2.24±0.97
	Ειδικό	0.56±0.82	0.81±0.72*	1.03±0.98	0.41±0.63	2.12±1.32	2.46±0.84	2.10±1.10	1.64±1.08*	2.57±0.94
	Άλλο	1.04±1.23	1.69±0.90	1.41±1.02	0.63±0.79	1.90±1.09	2.64±0.79	2.10±0.83	1.89±0.99	2.64±0.98
Κάτοχος οργανικής θέσης										
	Ναι	0.52±0.89	1.72±1.03	1.40±1.00	0.78±0.85	1.37±1.21	2.75±0.84	2.50±1.01	2.31±0.96	2.37±1.03
	Όχι	0.49±0.76	1.53±1.02	1.37±0.99	0.68±0.82	1.45±1.22	2.69±0.83	2.31±0.98	2.23±0.97	2.41±1.00
Εργασία σε πάνω από ένα σχολεία										
	Ναι	0.53±0.93	1.56±1.07	1.48±1.03	0.76±0.79	1.41±1.15	2.70±0.91	2.58±1.01	2.37±0.96	2.56±1.07
	Όχι	0.52±0.86	1.72±1.03	1.38±0.99	0.76±0.86	1.38±1.23	2.76±0.81	2.44±1.00	2.28±0.96	2.34±1.01
Διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης										
	Ναι	0.49±0.82	1.58±1.02	1.35±1.02	0.78±0.85	1.39±1.18	2.65±0.07	2.37±1.07	2.27±1.01	2.45±0.96
	Όχι	0.53±0.89	1.74±1.04	1.42±0.99	0.76±0.85	1.38±1.23	2.79±0.80	2.51±0.97	2.32±0.94	2.35±1.05

Εργασιακή σχέση										
Μόνιμος	0.51±0.83	1.71±1.03	1.40±1.00	0.78±0.85	1.38±1.22	2.72±0.87	2.49±0.88	2.32±0.96	2.37±1.03	
Μη μόνιμος	0.60±0.83	1.51±1.06	1.45±1.04	0.65±0.78	1.44±1.20	2.75±0.83	2.35±1.01	2.21±0.98	2.57±0.93	
Διαμονή μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας										
Ναι	0.42±0.74	1.42±1.01*	1.31±1.00	0.79±0.95	1.26±1.22	2.80±0.85	2.40±1.07	2.16±0.96	2.25±1.01	
Όχι	0.54±0.90	1.74±1.03	1.41±1.00	0.76±0.83	1.41±1.21	2.74±0.83	2.48±0.99	0.33±0.96	2.41±1.02	
Καθημερινή μετακίνηση μακριά από τη μόνιμη κατοικία										
Ναι	0.53±0.87	1.72±1.03	1.35±1.05	0.85±0.87	1.35±1.14	2.90±0.80*	2.42±1.00	2.29±1.01	2.37±0.95	
Όχι	0.52±0.88	1.69±1.04	1.41±0.99	0.74±0.84	1.41±1.24	2.70±0.83	2.48±1.01	2.30±0.94	2.38±1.05	
Τόπος σχολείου										
Αστικό κέντρο	0.56±0.89	1.79±1.05*	1.50±1.01*	0.78±0.86	1.61±1.26*^	2.75±0.84	2.53±0.99	2.31±0.94	2.49±1.03*^	
Ημιαστικό κέντρο	0.42±0.83	1.61±1.01	1.12±0.97*	0.62±0.81	1.06±1.06*	2.68±0.79	2.31±1.04	2.16±0.94	2.19±0.97*	
Αγροτικό κέντρο	0.33±0.75	1.35±0.95	1.26±0.90	0.80±0.93	0.90±0.99^	2.84±0.88	2.35±0.91	2.18±1.04	1.97±1.09^	
Σημείωση: *Όλες οι τιμές είναι μέσες τιμές±τυπικές αποκλίσεις*^στατιστικές σημαντικές διαφορές με διόρθωση Bonferroni, ^s p=0.0537 ^{&} p=0.055 [#] p=0.057.										

Το κοινωνικό στάτους συσχετίζεται αρνητικά με τους παράγοντες πίεση χρόνου και μαθητές, με όσο χαμηλότερο θεωρούν το κοινωνικό τους στάτους οι εκπαιδευτικοί, τόσο υψηλότερο πρόβλημα να θεωρούν την πίεση χρόνου και τις συμπεριφορές των μαθητών (συντελεστής συσχέτισης Pearson: -0.12 και -0.11 αντίστοιχα, p-value<0.05).

6.2.7 Επιθυμητό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά.

Το επιθυμητό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας έμμεσος δείκτης της δέσμευσης στο επάγγελμα. Ως εκ τούτου, η ανάλυσή του σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης παρουσιάζει ενδιαφέρον. Συνολικά, το 89% του δείγματος θέλει να παραμείνει στην τάξη. Το που θέλει να βρίσκεται ο εκπαιδευτικός την επόμενη σχολική χρονιά δε διαφέρει στατιστικώς σημαντικά μεταξύ ανδρών και γυναικών ($\chi^2_{(6)}=8.98$, $p=0.175$). Αν συγκρίνουμε όμως αυτούς που θέλουν να φύγουν, είτε με απόσπαση είτε με μετάταξη ή παραίτηση, με αυτούς που θέλουν να παραμείνουν στην τάξη, τότε το ποσοστό των γυναικών που θέλουν να φύγουν είναι στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών (9% και 3% αντίστοιχα, $\chi^2_{(1)}=5.18$, $p=0.02$). Ηλικιακά, αυτοί που επιθυμούν να παραμείνουν στο ίδιο σχολείο εμφανίζονται μεγαλύτεροι, με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας γενικά και σε αυτό το σχολείο ειδικά και αυτοί που επιθυμούν να μονιμοποιηθούν νεώτεροι και με μικρότερη εργασιακή εμπειρία, αντικατοπτρίζοντας τη διάρκεια της διαδικασίας διορισμού και των μεταθέσεων μέχρι το επιθυμητό σχολείο. Το

κοινωνικό στάτους δεν παίζει στατιστικώς σημαντικό ρόλο στο επιθυμητό καθεστώς την επόμενη σχολική χρονιά (oneway ANOVA F- test=0.95, $p=0.4587$).

Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά σε σχέση με το επιθυμητό καθεστώς την επόμενη σχολική χρονιά (oneway ANOVA F- test=12.18, $p<0.001$). Αυτοί που θα ήθελαν να φύγουν από τη δουλειά τους μέσω παραίτησης ή μετάταξης είναι στατιστικώς σημαντικά λιγότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικό είναι ότι οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν αντίστοιχα επίπεδα ικανοποίησης με τους μόνιμους, παρόλες τις δυσκολίες που δημιουργεί η μη μόνιμη σχέση εργασίας (Πίνακας 48). Αυτό πιθανόν δηλώνει τη συνειδητότητα της επαγγελματικής τους επιλογής και την αγάπη προς το επάγγελμα.

Οι διαφορές είναι πιο εντυπωσιακές όσον αφορά στη συναισθηματική εξάντληση. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να απέχουν από τη διαδικασία έχουν 50% υψηλότερα επίπεδα από όλους τους υπόλοιπους, υψηλότερα ακόμα και από αυτούς που θέλουν να φύγουν τελείως από τη δουλειά (oneway ANOVA F-test=5.62, $p<0.001$). Αυτοί που επιθυμούν να μονιμοποιηθούν παρουσιάζουν τα χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, αν και οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές (oneway ANOVA F-test=12.18, $p<0.001$). Τα επίπεδα προσωπικής εξέλιξης διαφοροποιούνται ανά επιθυμητό καθεστώς (oneway ANOVA F- test=2.38, $p=0.0286$) με αυτούς που θέλουν να μετατεθούν σε άλλη πόλη ή να μονιμοποιηθούν να εμφανίζουν τα μικρότερα σκορ (Πίνακας 48).

Πίνακας 48: Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση και επιθυμητό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά

Ερώτηση	Επαγγελματική ικανοποίηση			Συναισθηματική εξάντληση			Αποπροσωποποίηση			Προσωπική επίτευξη		
	n	M.T	T.A	n	M.T	T.A	n	M.T	T.A	n	M.T	T.A
Να παραμείνω στο σχολείο που είμαι	308	4.1	0.6*!\$	291	20	10*^	296	5	4	286	37	7
Να αλλάξω σχολείο, αλλά όχι τόπο κατοικίας (μετάθεση, απόσπαση, βελτίωση εντός ΠΥΣΔΕ)	35	3.9	0.7%+	33	22	12	34	5	4	31	34	7
Να μετατεθώ σε άλλη πόλη (μετάθεση, απόσπαση εκτός ΠΥΣΔΕ)	17	3.8	1.0+	17	18	10#	17	4	5	16	32	9
Να μονιμοποιηθώ (αν αναπληρωτής ή ωρομίσθιος)	41	3.8	0.9+	41	19	11!	40	3	4	41	37	7
Να απέχω από τη διδακτική διαδικασία μέσω απόσπασης σε κάποιο φορέα	12	3.3	0.6**%+	11	32	7^#	12	7	5	11	38	6
Θα ήθελα να μπορούσα να φύγω από τη δουλειά μου (παραίτηση, μετάταξη)!	20	3	0.9+	19	28	10*!	20	6	5	19	33	8
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ\$	17	3.4	0.7	17	26	10	16	4	3	16	35	8

Σημείωση: *!\$+: ζεύγη με στατιστικώς σημαντικές διαφορές με βάση τη διόρθωση Bonferroni.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της εργασίας, ο διευθυντής, η υποστήριξη από τους συναδέλφους ή γονείς, το σχολικό κλίμα, οι συνθήκες εργασίας του σχολείου και η πίεση χρόνου εμφανίζονται ως στατιστικώς σημαντικοί παράγοντες σε σχέση με το επιθυμητό εργασιακό καθεστώς (Πίνακας 49). Συγκριτικά, αυτοί που θέλουν να φύγουν από την τάξη θεωρούν τους παραπάνω παράγοντες πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που θέλουν να μείνουν. Επιπλέον, η έλλειψη μονιμότητας στους ωρομίσθιους και αναπληρωτές σχετίζεται επίσης με το επιθυμητό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά, αφού το 74% των μόνιμων εκπαιδευτικών επιθυμούν να παραμείνουν στο ίδιο σχολείο και το 79% των μη μόνιμων να μονιμοποιηθούν.

Πίνακας 49: Χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου ως χώρου εργασίας και επιθυμητό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά

	Διευθυντής*	Πίεση χρόνου*	Σχολικό Κλίμα*	Υποστηρικτικές σχέσεις*	Συνθήκες εργασίας*	Εκπαιδευτική πολιτική	Επιμόρφωση/ ευελιξία	Μαθητές
Να παραμείνω	0.5±0.8	1.7±1.0	1.3±1.0	0.7±0.8	1.2±1.2	2.7±0.8	2.5±1.0	2.3±1.0
Να αλλάξω σχολείο, αλλά όχι τόπο κατοικίας (μετάθεση, απόσπαση, βελτίωση εντός ΠΥΣΔΕ)	0.4±0.6	1.7±1.0	1.2±1.0	0.8±0.9	1.8±1.3	2.7±0.9	2.2±0.9	2.4±1.0
Να μετατεθώ σε άλλη πόλη (μετάθεση, απόσπαση εκτός ΠΥΣΔΕ)	0.5±1.1	1.2±1.0	1.4±1.2	1.0±1.0	1.1±1.3	2.7±0.7	2.7±0.9	2.3±1.0
Να μονιμοποιηθώ (αν αναπληρωτής ή ωρομίσθιος)	0.6±0.8	1.5±1.1	1.4±1.0	0.6±0.8	1.4±1.1	2.8±0.8	2.3±0.9	2.2±1.0
Να απέχω από τη διδακτική διαδικασία μέσω απόσπασης σε κάποιο φορέα	1.4±1.4	2.5±1.0	2.2±1.1	1.5±1.2	2.0±1.3	3.1±1.0	2.7±0.9	2.8±0.8
Θα ήθελα να μπορούσα να φύγω από τη δουλειά μου (παραίτηση, μετάταξη)	1.0±1.1	1.83±1.13	2.2±0.9	1.1±1.0	2.2±1.2	2.7±1.0	2.4±1.0	2.8±0.7
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	0.8±1.1	2.0±1.1	1.7±1.0	0.8±0.7	1.9±1.2	2.8±0.7	2.8±1.0	2.3±0.9

Σημείωση: Το * δηλώνει στατιστικώς σημαντική διαφορά ως αποτέλεσμα oneway ANOVA (p-value<0.05).

6.2.8 Επίδραση του τρόπου επιλογής δείγματος (on line vs έντυπα) στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι καθηγητές που συμπλήρωσαν έντυπα ερωτηματολόγια ήταν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτεροι και με περισσότερα χρόνια εμπειρίας από αυτούς που τα συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά (50 ± 7 vs 47 ± 7 , t-test=3.29, p=0.01 και 20 ± 8 vs 18 ± 8 , t-test=2.52, p=0.01). Το 72% αυτών που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια είχαν παιδιά σε σύγκριση με το 84% αυτών που τα συμπλήρωσαν έντυπα ($\chi^2_{(1)}$ τεστ = 7.83, p=0.005). Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που τα

συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού (49%), ενώ αυτοί που τα συμπλήρωσαν έντυπα ήταν κυρίως απόφοιτοι ΑΕΙ (65.9%) ($\chi^2_{(4)}$ τεστ= 31.97, $p<0.001$). Περισσότεροι καθηγητές λυκείου από ότι γυμνασίου συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια (50.8% vs 45%) ($\chi^2_{(2)}$ τεστ=7.11, $p=0.03$). Τέλος, υπάρχουν μεγαλύτερα ποσοστά καθηγητών που θα ήθελαν, αν μπορούσαν, να φύγουν από το επάγγελμα ή να μονιμοποιηθούν ανάμεσα σε αυτούς που έδωσαν έντυπα ερωτηματολόγια ($\chi^2_{(6)}$ τεστ = 14.25, $p=0.03$).

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ηλεκτρονικά δε διαφοροποιούνται συγκριτικά με αυτούς που συμπλήρωσαν έντυπα ερωτηματολόγια σε καμιά από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Πίνακας 50). Αντίθετα, αυτοί που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο έχουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με αυτούς που έδωσαν έντυπα ερωτηματολόγια (4.01 ± 0.69 vs 3.72 ± 0.87 , $t\text{-test}=3.51$, $p=0.0005$). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των απαντήσεων σε σχέση με τον τρόπο συμπλήρωσης στις διαστάσεις διευθυντής και κλίμα σχολείου, όπου οι καθηγητές με έντυπα ερωτηματολόγια έχουν στατιστικώς χαμηλότερες τιμές. Αυτό ίσως εκφράζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να απαντήσουν αρνητικά για το διευθυντή και το κλίμα του σχολείου, όταν αυτό γίνεται στο σχολείο, παρουσία συναδέλφων και υπό την υποψία ότι ίσως ο διευθυντής να δει τα ερωτηματολόγια (δυσπιστία).

Πίνακας 50: Επίδραση του τρόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων στις τιμές των κλιμάκων της έρευνας

		Έντυπα (n=337) n (%)	Ηλεκτρονικά (n=123) n (%)	p-value*
Επαγγελματική εξουθένωση	ΣΕ	20.3 (10.2)	22.1 (10.9)	0.09
	A	4.4 (4.2)	5.1 (4.2)	0.09
	ΠΕ	36.2 (6.7)	35.7 (8.0)	0.55
		4.0 (0.7)	3.7 (0.9)	.0005
Επαγγελματική ικανοποίηση				
Χαρακτηριστικά εργασίας				
Διευθυντής		0.4 (0.8)	0.7 (1.0)	0.0015
Πίεση χρόνου		1.7 (1.0)	1.8 (1.1)	0.21
Σχολικό κλίμα		1.3 (1.0)	1.6 (1.)	0.02
Υποστηρικτικές σχέσεις		0.8(0.8)	0.8 (0.9)	0.47
Συνθήκες εργασίας		1.4 (1.2)	1.4 (1.2)	0.64
Εκπαιδευτική πολιτική		2.8)0.8)	2.7 (0.9)	0.22
Επιμόρφωση/ ευελιξία		2.5 (1.0)	2.5 (0.9)	0.89
Μαθητές		2.3 (1.0)	2.4 (1.0)	0.41
Παροχές		2.4 (1.0)	2.4 (1.0)	0.76

Σημείωση: ΣΕ=Συναισθηματική εξάντληση A=Αποπροσωποποίηση, ΠΕ= Προσωπική εξέλιξη *p-value ως αποτέλεσμα t-test.

7. Συζήτηση

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η κατασκευή ενός εργαλείου μέτρησης των πηγών προβλημάτων και του μεγέθους αυτών στο σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας, και η αποτύπωση των επιπέδων ικανοποίησης, επαγγελματικής εξουθένωσης και πηγών προβλημάτων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης. Για την επαγγελματική εξουθένωση, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο MBI. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε ένα νέο, σύντομο εργαλείο. Η στάθμιση έγινε σε πιλοτικό δείγμα (Kalamara & Richardson, 2018) και το νέο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε στη βασική έρευνα. Το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη βασική

έρευνα. Οι τρεις αυτές κλίμακες συσχετίστηκαν μεταξύ τους, καθώς και με δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και της καριέρας του. Η επιβεβαίωση της δομής του MBI και η ανάλυση αυτού χρησιμοποιώντας ανάλυση λανθανόντων προφίλ ήταν συμπληρωματικοί στόχοι αυτής της διατριβής.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας, η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με ένα ερωτηματολόγιο 45 ερωτήσεων, με σκοπό να αποτυπώσει το βαθμό που οι ερωτήσεις/δηλώσεις θεωρούνται ως πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να πυροδοτήσει παρεμβάσεις, όχι σε επίπεδο ατόμου, αλλά σε επίπεδο οργανισμού. Η κατασκευή του ήταν αποτέλεσμα εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σε συνδυασμό με προσαρμογή ερωτήσεων στην ελληνική πραγματικότητα. Η παραγοντική ανάλυση οδήγησε τελικά σε ένα ερωτηματολόγιο με 37 ερωτήσεις, που κατανέμονται σε εννέα διαστάσεις, τις: διευθυντής, πίεση χρόνου, σχολικό κλίμα, υποστηρικτικές σχέσεις, συνθήκες εργασίας, εκπαιδευτική πολιτική, επιμόρφωση/ευελιξία, μαθητές και παροχές. Οι διαστάσεις που αναδείχθηκαν είναι σύμφωνες με αυτές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (βλέπε Πίνακες 2 και 3). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου ήταν καλές. Εκτός από τις διαστάσεις μαθητές και παροχές, που ήταν πιο ασθενείς και τις υποστηρικτικές σχέσεις που σε κάποια μοντέλα ενώθηκαν με το κλίμα στο σχολείο, οι υπόλοιπες διαστάσεις ήταν σταθερές σε όλα τα μοντέλα. Η διακριτική ικανότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Το φύλο, η ηλικία και η αστικότητα και το επίπεδο του σχολείου φαίνεται να διαφοροποιούν κάποιες από τις διαστάσεις του. Η πίεση χρόνου ήταν μεγαλύτερο πρόβλημα για τις γυναίκες, τους εργαζόμενους σε αστικά κέντρα και σε γενικά σχολεία από ότι σε ειδικά. Η επίδραση του φύλου στην πίεση χρόνου έχει βρεθεί και αλλού (Klassen & Chiu, 2010). Οι γυναίκες επιβαρύνονται και με επιπλέον ρόλους (μητέρα, οικιακά), με αποτέλεσμα να νιώθουν γενικότερα μεγαλύτερη πίεση. Η πίεση χρόνου στους καθηγητές των αστικών κέντρων πιθανόν σχετίζεται με τους πιο απαιτητικούς ρυθμούς ζωής και εργασίας σε αυτά. Τέλος, στα γενικά σχολεία, ο χρόνος που ξοδεύει ο εκπαιδευτικός για προετοιμασία στο σπίτι είναι πολύ μεγαλύτερος από αυτόν των καθηγητών ειδικών σχολείων. Οι γυναίκες, επίσης, θεωρούν την έλλειψη επιμόρφωσης και την απειθαρχία και αδιαφορία των μαθητών μεγαλύτερο πρόβλημα από ότι οι άνδρες, σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Klassen &

Chiu, 2010). Οι εκπαιδευτικοί των αστικών κέντρων επηρεάζονται περισσότερο από τις χαμηλές παροχές, πιθανόν λόγω του ακριβότερου κόστους ζωής σε αυτά. Αντίστοιχα, και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις παροχές ως μεγαλύτερο πρόβλημα από ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με πολύ χαμηλότερο μισθό. Στο σημείο αυτό, πιθανόν να παίζει ρόλο και η παράλληλη εργασία, η ύπαρξη δεύτερου μισθού στον οικογενειακό προγραμματισμό ή η εξοικείωση στον τρόπο ζωής με τον συγκεκριμένο μισθό των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών. Άλλες διαστάσεις που αναφέρονται συχνά δεν αναδείχθηκαν ή δε χρησιμοποιήθηκαν ή δεν αναλύθηκαν αρκετά στο παρόν ερωτηματολόγιο. Μπορούμε να αναφέρουμε την επαγγελματική ανέλιξη, την ασάφεια και σύγκρουση ρόλων ή το κοινωνικό στάτους και τις σχέσεις με συναδέλφους για κάθε περίπτωση αντίστοιχα. Αυτό έγινε είτε επειδή ήταν εκτός σκοπού της παρούσας μελέτης, είτε για να διατηρηθεί το ερωτηματολόγιο σε λογικό μέγεθος είτε επειδή κάποιες ερωτήσεις δε φόρτισαν ικανοποιητικά στο ερωτηματολόγιο. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις σχετικά με το αν είναι πρόβλημα ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη και η απουσία ή όχι του σχολικού συμβούλου δε φόρτισαν στην παραγοντική ανάλυση. Συμπερασματικά, το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας έδειξε καλές ψυχομετρικές ιδιότητες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποτύπωση πηγών προβλημάτων στο σχολείο. Επιπλέον, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως δεξαμενή ερωτήσεων για έρευνες που θέλουν να μελετήσουν συγκεκριμένες μόνο διαστάσεις του, καθώς και να συμπληρωθεί με νέες ερωτήσεις που θα καλύπτουν επιπλέον διαστάσεις.

Η συγκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική, αν και επηρεάζει επαγγελματικά και συναισθηματικά τη ζωή των καθηγητών, δεν έχει μελετηθεί εκτεταμένα και συστηματικά στην ελληνική βιβλιογραφία σε επίπεδο εκπαιδευτικού (Kontogeorgiou κ.ά., 2015· Φωτοπούλου 2008). Στην παρούσα έρευνα, η εκπαιδευτική πολιτική αναδείχθηκε ως σημαντικός ‘προβληματικός’ παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δε λαμβάνει υπόψη του τους μάχιμους εκπαιδευτικούς ταξινομήθηκε στο ερωτηματολόγιό μας ως η πρώτη πηγή προβλήματος. Στην ιεράρχηση των χαρακτηριστικών της εργασίας ως πηγές προβλημάτων στο δείγμα μας, ο περιοριστικός ρόλος της προκαθορισμένης διδακτέας ύλης καθώς και το ότι αυτή δε λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών, βρίσκονται στην πρώτη δεκάδα. Σε έρευνα που έγινε σε δείγμα 971 Ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων με θέμα

την ποιότητα στην εκπαίδευση (Κουλουμπαρίτση, 2008), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα, σε συνεργασία με τον διευθυντή, να αναπροσαρμόζουν το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα με βάση της ανάγκες της σχολικής μονάδας. Δεδομένου ότι η συγκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα έχει κατηγορηθεί για την αναποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολείου (Ευρυδίκη, 2018/2019), διαφαίνεται η ανάγκη για πρωτοβουλίες σε κυβερνητικό επίπεδο που θα οδηγήσουν στην αποκέντρωση του συστήματος. Αυτό προϋποθέτει αλλαγές σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δίνοντάς της αυτονομία για λήψη κάποιων αποφάσεων ή χάραξη εσωτερικής πολιτικής. Έτσι, η σχολική μονάδα θα μπορούσε να παρεμβαίνει ή να αποφασίζει σε θέματα που άπτονται των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας, της κατανομής του χώρου και του χρόνου του σχολείου ή τη διάθεση των οικονομικών πόρων (Μαυρογιώργος, 2010).

Στη έρευνα μας, η πλειοψηφία του δείγματος δε θεωρεί ότι υπάρχει πρόβλημα με τον Διευθυντή και το κλίμα στο σχολείο. Αυτό πιθανόν να εξηγείται ως εξής: στην ελληνική πραγματικότητα λόγω παραγόντων, όπως η απουσία αξιολόγησης ή η επιβολή της διδακτέας ύλης και των προγραμμάτων από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και όχι από τον Διευθυντή, η ιεραρχική δομή καθηγητών - Διευθυντή δεν είναι τόσο έντονη, με τους καθηγητές να ταυτίζονται κοινωνικά με τον Διευθυντή τους (Παπάνης, 2007). Έτσι, οι σχέσεις διαμορφώνονται σε περισσότερο φιλικό ή συναδελφικό επίπεδο. Γενικότερα, ο ρόλος του Διευθυντή στη μείωση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης έχει αναφερθεί και αλλού. Η εφαρμογή δημοκρατικών πολιτικών και πρακτικών είναι από τους παράγοντες με τη μεγαλύτερη επίδραση στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, και πολύ πιο σημαντική από τις υποστηρικτικές σχέσεις με συναδέλφους, οι οποίες μπορεί να έχουν και σχεδόν μηδενική επίδραση όταν ο προϊστάμενος είναι μη υποστηρικτικός (Dworkin, Saha & Hill, 2003). Οι σχέσεις με γονείς και συναδέλφους, όπως αυτές εκφράζονται μέσω της συνεργασίας, της αναγνώρισης και της υποστήριξης επίσης δε φαίνεται να αποτελούν πρόβλημα στο δείγμα μας. Γενικότερα, αν θεωρήσουμε τις υποστηρικτικές σχέσεις (γονείς και συνάδελφοι), τον διευθυντή και το κλίμα στο σχολείο ως την κοινωνική διάσταση του επαγγέλματος, τότε φαίνεται ότι αυτή λειτουργεί χωρίς μεγάλο πρόβλημα για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αυτό είναι συνεπές με την ύπαρξη ενός ανοιχτού ή οικείου κλίματος που βασίζεται στις αρχές της συναδελφικότητας, συνεργασίας και εκτίμησης. Το θετικό κλίμα και οι καλές

σχέσεις αποτελούν, γενικά, σημαντικούς παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότητας του σχολείου, με το διευθυντή να παίζει τον κύριο ρόλο στη διαμόρφωση των παραπάνω (Αποστολάκης, 2015).

Η διαχείριση των μαθητών και της τάξης αποτελεί ένα από τα βασικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού. Στο παρόν ερωτηματολόγιο, συμπεριλήφθηκαν στη διάσταση “Μαθητές”, η απείθαρχη και η αδιάφορη συμπεριφορά των μαθητών. Η απείθαρχη συμπεριφορά είναι από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Το τι αποτελεί απειθαρχία έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, καθώς άλλοι καθηγητές έχουν περισσότερο και άλλοι λιγότερο ανεκτικό προφίλ. Στο ερωτηματολόγιο αυτό, η απειθαρχία ρωτήθηκε υποκειμενικά, δε διευκρινίστηκαν δηλαδή κατηγορίες απείθαρχης συμπεριφοράς. Στο ερωτηματολόγιο μας, αν και η απειθαρχία θεωρήθηκε πρόβλημα μετρίου βαθμού, εντούτοις η έλλειψη επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών αποτελούσε σημαντικό κενό για μεγάλη μερίδα του δείγματος. Η ευθύνη για την εκδήλωση ή μη σωστή διαχείριση της απειθαρχίας στην τάξη συχνά αποδίδεται στον καθηγητή (Verkuyten, 2002). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να νιώσει έτσι αισθήματα αυτεπάρκειας ή παιδαγωγικής ανικανότητας ή γενικότερα αδυναμίας να ανταπεξέλθει μέσα στην τάξη. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, η κυριαρχία του καθηγητή στην τάξη δεν είναι αυταπόδεικτη. Παλιότερες μέθοδοι εκφοβισμού των μαθητών έχουν καταργηθεί, ενώ οι μαθητές νιώθουν πιο ελεύθεροι να αντιμιλήσουν και να αμφισβητήσουν τον εκπαιδευτικό. Έτσι, αυτός καλείται σήμερα να βρει νέους τρόπους επιβολής της τάξης στην αίθουσά του (με διάλογο, προσέγγιση, εμπλοκή του μαθητή ή άλλη μέθοδο). Από αυτή την αναζήτηση πηγάζει πιθανόν η επιθυμία των εκπαιδευτικών για περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών. Όσον αφορά στην αδιαφορία και τη μη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει αναφερθεί ως πιο στρεσογόνος παράγοντας από ότι η ανυπακοή και απειθαρχία, λόγω της πιο σταθερής επίδρασής της στην καθημερινή ρουτίνα του εκπαιδευτικού (η ανυπακοή και απειθαρχία έχουν πιο επεισοδιακό χαρακτήρα) (Kyriakou, 1987). Όσον αφορά στην αδιαφορία, στο ερωτηματολόγιο μας οι εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν και σχολικούς παράγοντες στην αδυναμία αντιμετώπισής της. Έτσι, κατά τη γνώμη τους το σημερινό σχολείο και η διδακτέα ύλη που δεν προσαρμόζεται στο επίπεδο των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη αδιαφορίας από τους μαθητές. Αυτό εκφράζει και τον

περιορισμό που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο να αποκλίνουν από την ύλη για να παρακινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ επιρρίπτουν την ευθύνη και στη σχολική πραγματικότητα. Αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές, μειώνοντας τα επίπεδα αδιαφορίας αυτών και το άγχος των εκπαιδευτικών που προκαλείται από αυτόν τον παράγοντα (Κυριακού, 1987).

Θα αναλύσουμε εδώ περισσότερο τον παράγοντα επιμόρφωση που αναδείχθηκε από την παραγοντική ανάλυση και γενικά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με αυτή. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πρόβλημα σε μέτριο βαθμό την έλλειψη επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση μαθητών με ιδιαιτερότητες. Οι αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού για παράδειγμα, με την εισαγωγή αλλοδαπών μαθητών, είναι κάτι σχετικά καινούριο στην ελληνική πραγματικότητα, και συχνά, οι νέες διδακτικές απαιτήσεις σε μαθητές με αυτή ή και άλλες ιδιαιτερότητες δεν είναι γνωστές στον εκπαιδευτικό. Δεδομένου ότι η ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων της εργασίας και γνώσεων ή πόρων ή κατάλληλης εξειδίκευσης του εργαζόμενου μπορεί να οδηγήσουν σε στρες και/ή εξουθένωση, η σωστή κατάρτιση του εργαζόμενου είναι απαραίτητη ως τακτική πρόληψης του συνδρόμου. Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι επιμορφώσεις που στοχεύουν στη γνώση και βελτίωση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού είναι πιο αποτελεσματικές από αυτές που στοχεύουν στον εκπαιδευτικό (μαθαίνοντας του τεχνικές αντιμετώπισης άγχους για παράδειγμα, Κυριακού, 1987). Στον παράγοντα επιμόρφωση του ερωτηματολογίου μας, πέρα από τις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε νέες τεχνολογίες και σε θέματα διαχείρισης μαθητών από άλλες κουλτούρες, παραβατικών ή με άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες, ανήκει και η ερώτηση που έχει να κάνει με την γενικότερη ανάγκη για ευελιξία και προσαρμογή του σχολείου στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η έννοια δηλαδή της επιμόρφωσης, ώστε να μπορέσει ο καθηγητής να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, γενικεύεται και πέρα από τον ίδιο, σε επίπεδο πια σχολείου και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες που θα κέντριζαν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα διευκόλυναν τη μάθηση, στις περισσότερες περιπτώσεις δε μπορεί να εφαρμοστεί, είτε λόγω έλλειψη τεχνικής υποδομής είτε λόγω έλλειψη χρόνου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Έτσι, η απλή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε κάτι που δε μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί στο παρόν σχολικό περιβάλλον, καταντάει στείρα.

Η διάσταση παροχές καλύπτει τον μισθό του εκπαιδευτικού και τους οικονομικούς πόρους και τα μέσα που διατίθενται για το σχολείο. Αν και από τις μεγαλύτερες πηγές προβλημάτων για τους εκπαιδευτικούς, εντούτοις ήταν η πιο αδύναμη διάσταση στην παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας. Η συμπεριφορά αυτή πιθανόν οφείλεται στην έλλειψη μεταβλητότητας αυτών των ερωτήσεων. Ο μισθός του εκπαιδευτικού και οι παροχές για την εκπαίδευση είναι χαμηλές και μειώθηκαν κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούν τα χαρακτηριστικά αυτά ως πρόβλημα σχεδόν ομόφωνα. Η έλλειψη μεταβλητότητας αυτών των ερωτήσεων έχει αναφερθεί και αλλού στην Ελλάδα (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014), όπου η διάσταση αυτή δε συμπεριλήφθηκε καθόλου στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Επίσης, παρόλη την κρίση, η εργασία στο σχολείο χαρακτηρίζεται από τη μονιμότητα και ασφάλεια του δημοσίου υπαλλήλου και η σχετική ερώτηση αυτή αφαιρέθηκε από το ερωτηματολόγιο.

Διαστάσεις όπως η πίεση χρόνου και οι συνθήκες εργασίας έχουν αναδειχθεί στην πλειοψηφία της διεθνούς βιβλιογραφίας (βλέπε Πίνακες 2 και 3). Στην έρευνα μας, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αρκετά την πίεση χρόνου όπως αυτή εκφράζεται με την πίεση για ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, την εξωσχολική προετοιμασία και τις γραφειοκρατικές και διοικητικές απαιτήσεις του ρόλου τους. Μεταφράζοντας τη διάσταση αυτή σε παρέμβαση, η ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία θα μείωνε το φόρτο εργασίας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί. Η παρέμβαση αυτή βέβαια εξαρτάται από τις οικονομικές συνθήκες της χώρας. Γενικά οι συνθήκες εργασίας δεν κρίθηκαν αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά στην ικανοποίηση από το επάγγελμα, δεν υπήρχε, κατά πως γνωρίζουμε, κάποιο σταθμισμένο στα ελληνικά, σύντομο ερωτηματολόγιο που να μετράει τη συνολική ικανοποίηση μονοδιάστατα. Τα σύντομα ερωτηματολόγια είναι γενικά πολύ χρήσιμα ως ερευνητικά εργαλεία. Απαιτούν λιγότερο φόρτο απάντησης, βελτιώνοντας έτσι τα ποσοστά ανταπόκρισης της έρευνας, ενώ μπορούν να συνδυαστούν εύκολα με άλλα ερωτηματολόγια σε έρευνες με διάφορους ερευνητικούς σκοπούς. Επιπλέον, συγκεκριμένα για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, η μονοδιάστατη μέτρηση αυτής παραπέμπει στη μέτρηση της ικανοποίησης από τη ζωή γενικότερα, με τις δυο έννοιες να εμφανίζονται θετικά συσχετιζόμενες (Ho & Au, 2006). Για την κατασκευή και

στάθμιση του ερωτηματολογίου, έγινε μια πιλοτική μελέτη σε δείγμα 114 εκπαιδευτικών γυμνασίων και λυκείων της Ελλάδας. Η πιλοτική μελέτη κατέληξε στη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου πέντε ερωτήσεων που μετράει μονοδιάστατα την ικανοποίηση από το επάγγελμα συνολικά. Η στάθμιση του ερωτηματολογίου έδειξε καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Η εσωτερική συνάφεια ήταν υψηλή, ενώ η ανάλυση παραγόντων επιβεβαίωσε τη μονοδιάστατη φύση του ερωτηματολογίου. Η συγκλίνουσα και συντρέχουσα εγκυρότητα ήταν μέτριες. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Αρχικά, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της εγκυρότητας δεν ενδείκνυνται για τον υπολογισμό ενός συνολικού σκορ. Επιπλέον, τα εργαλεία αυτά μετρούν την ικανοποίηση από το επάγγελμα πολυδιάστατα, κάτι που δε λειτουργεί τόσο καλά ως μέτρο εκτίμησης της συνολικής ικανοποίησης, γιατί διαφορετικοί παράγοντες μπορεί να έχουν διαφορετική βαρύτητα στους εκπαιδευτικούς (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Η πολυδιάστατη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης συμπεριλαμβάνει τομείς που μπορούν να διακριθούν σε ενδογενείς (π.χ. φύση της δουλειάς) και εξωγενείς (π.χ. ο διευθυντής ή οι συνάδελφοι), ενώ στη μονοδιάστατη μέτρηση, αποτυπώνεται μια πιο γενική και με πιο ενδογενή προσέγγιση ικανοποίηση. Χαρακτηριστικό είναι ότι η μεγαλύτερη συσχέτιση εμφανίστηκε μεταξύ του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά και του παράγοντα “φύση της δουλειάς” του ερωτηματολογίου TSI, δηλαδή, της πιο ενδογενούς διάστασης αυτού. Επιπλέον, το Job Satisfaction Scale των Warr κ.ά., προσαρμοσμένο από τους Travers και Cooper (1996), που επίσης χρησιμοποιήθηκε στην πιλοτική μελέτη, συμπεριλαμβάνει διαστάσεις όπως ο μισθός ή οι ευκαιρίες προαγωγής, που στην ελληνική πραγματικότητα δε μεταβάλλονται ή δεν εφαρμόζονται και για αυτό δε θεωρούνται ότι μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος της πιλοτικής έρευνας ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, στους οποίους η έννοια της ασφάλειας είναι σχεδόν δεδομένη, οπότε και πάλι η διάσταση της ασφάλειας δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η διακριτική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά έδειξε ότι οι παντρεμένοι με παιδιά εμφανίζονται πιο ικανοποιημένοι συνολικά από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ανάλογα και με αποτελέσματα άλλων ερευνών στον ελληνικό πληθυσμό (Κάντας, 1992· Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Εμφανίστηκε, επίσης, όπως και στις παραπάνω έρευνες, θετική συσχέτιση της ηλικίας με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, αν και στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας, πιθανόν λόγω της ηλικιακής κατανομής του δείγματος της πιλοτικής έρευνας, όπου η μέση ηλικία ήταν 47 έτη, με μόνο το 20% αυτού να έχει ηλικία κάτω από 40 έτη. Είναι πιθανό η θετική συσχέτιση της ηλικίας να αντικατοπτρίζει και καλύτερες συνθήκες εργασίας όπως μονιμότητα, υπηρεσία στον τόπο κατοικίας, οργανική θέση. Από την άλλη, το γεγονός ότι το δείγμα μας αποτελούνταν στην πλειοψηφία από μόνιμους εκπαιδευτικούς αστικών κέντρων με πολύχρονη εμπειρία, δεν επέτρεψε να μελετηθεί η διακριτική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά σε σχέση με επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως η σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές) ή οι συνεχείς μεταθέσεις που συνδέονται με δυσaréσκεια στον εκπαιδευτικό χώρο. Η μονοδιάστατη δομή του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά επαληθεύτηκε και από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση στη βασική έρευνα. Αν και το μοντέλο μιας διάστασης ήταν αυτό που προσαρμόστηκε καλύτερα στα δεδομένα μας, εντούτοις οι στατιστικοί δείκτες βελτιώθηκαν αισθητά, όταν επιτράπηκε η συσχέτιση των σφαλμάτων μεταξύ των δυο τελευταίων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, δηλαδή των «Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε να γίνετε εκπαιδευτικός;» και «Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;». Οι δυο αυτές ερωτήσεις αντικατοπτρίζουν περισσότερο τη δέσμευση στο επάγγελμα ή την επιθυμία παραμονής σε αυτό. Οι υπόλοιπες τρεις καλύπτουν τη συναισθηματική και εσωτερική έννοια της ικανοποίησης. Έτσι, το μοντέλο που επιλέχθηκε (μονοδιάστατο με συσχετίσεις των σφαλμάτων των δυο ερωτήσεων) αναδεικνύει αυτή την εννοιολογική διαφοροποίηση, αλλά και την υψηλή συσχέτιση των δυο εννοιών μεταξύ τους, ώστε να μην αποτελούν διακριτές διαστάσεις. Συμπερασματικά, το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά έχει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον ως σταθμισμένο εργαλείο μέτρησης της ικανοποίησης από το επάγγελμα συνολικά και συμπληρώνει τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία που υπάρχουν στην Ελλάδα για τη μέτρηση της ικανοποίησης ανά διάσταση.

Τόσο στην πιλοτική όσο και στην κύρια έρευνα στην παρούσα εργασία, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά που έχουν να κάνουν με την

επιθυμία παραμονής στο επάγγελμα ή την πιθανότητα επιλογής του ίδιου επαγγέλματος αν επέλεγαν από την αρχή, να εμφανίζουν τις υψηλότερες τιμές. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται γενικά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Ζουρνατζή κ.ά., 2006· Koustelios & Kousteliou, 1998) και τα επίπεδα ικανοποίησης παραμένουν υψηλά, παρά την οικονομική ύφεση που βιώνει η χώρα. Η ελληνική πραγματικότητα της οικονομικής κρίσης, με τις περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές και την εξίσου περιορισμένη μετακίνηση μεταξύ επαγγελματικών θέσεων μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα ικανοποίησης είτε θετικά (λόγω της ύπαρξης σταθερής δουλειάς) (Κάντας, 1998) είτε αρνητικά (λόγω έλλειψης κινήτρων, πόρων, χαμηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή γενικότερα) (Ηλιοφώτου, 2015· Katsela, 2014). Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό ένα άτομο να επιλέγει να παραμένει στην εργασία του έχοντας χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, ελλείψει εναλλακτικών επιλογών (Steers & Porter, 1983). Θα αναφέρουμε εδώ επίσης την επίδραση της μεροληψίας σε κάθε έρευνα σε μάχιμους εκπαιδευτικούς. Οι καθηγητές του δείγματος είναι αυτοί που παραμένουν στο σχολείο και δεν έχουν απομακρυνθεί από αυτό λόγω μη ικανοποίησης ή εξουθένωσης μεταξύ άλλων (Κυριακού, 1987). Είναι δηλαδή αυτοί που τους αρέσει το επάγγελμα τους ή που αντέχουν. Έτσι, περιμένει κανείς ότι αυτό το δείγμα δεν έχει φτάσει σε σημεία εξάντλησης, αφού σε εκείνη την περίπτωση πιθανόν να μην ήταν πια στην τάξη. Επιπλέον, ο Παπάνης (2007) σε έρευνα του για τα κίνητρα των δασκάλων, έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ήξερε ότι ήθελε να γίνει δάσκαλος από πολύ νωρίς, δείχνοντας μια συνειδητή επαγγελματική επιλογή, ενώ τον πιο αποφασιστικό ρόλο για την επιλογή του επαγγέλματός τους έπαιξε η αγάπη για τα παιδιά. Υπό αυτό το πρίσμα, η συνειδητή επιλογή επαγγέλματος με βάση μεταξύ άλλων της φύσης αυτού μπορεί να οδηγεί και σε υψηλότερα επίπεδα συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης του δείγματος παρά την πληθώρα προβληματικών χαρακτηριστικών στο περιβάλλον εργασίας και τις αρνητικές οικονομικές συνθήκες της χώρας θα μπορούσαν να ερμηνευτούν και με βάση το μοντέλο του Corniel (κεφ. 4.1, Ορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις). Η Ελλάδα ήταν και είναι μια χώρα με περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές για πτυχιούχους, με την κατάσταση να έχει επιδεινωθεί τα τελευταία χρόνια με την οικονομική ύφεση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη εργασία στο δημόσιο φορέα θεωρούνται και θεωρούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους τυχερούς που έχουν δουλειά. Αυτή η θεωρία επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες, σε

διαφορετικά επαγγέλματα. Σε μια έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα, με στόχο τη μελέτη της επίδρασης της οικονομικής κρίσης στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης στην εργασία, βρέθηκε ότι η χαμηλότερη ικανοποίηση και η συναισθηματική δέσμευση δεν ήταν αντίστοιχη με τη δέσμευση συνέχισης, που παρέμενε σταθερή δείχνοντας ότι οι εργαζόμενοι αισθάνονται καλυμμένοι στην εργασία τους λόγω έλλειψης εναλλακτικών (Markovits, 2014). Υπό αυτό το πρίσμα, το ισοζύγιο αυτών που προσφέρουν σε σχέση με αυτά που τους δίνει το επάγγελμα τείνει υπέρ αυτών που τους δίνει (ύπαρξη εργασίας), αυξάνοντας την επαγγελματική ικανοποίηση. Παρόλη τη γενική ικανοποίηση, τόσο στην πιλοτική όσο και στη βασική μας έρευνα, περίπου το 25% του δείγματος δήλωσε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν ανταποκρίνεται στις αρχικές του προσδοκίες. Οι προσδοκίες σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι υψηλές προσδοκίες σχετίζονται με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και αντίστροφα (Kosteas, 2011). Στην έρευνα μας δεν ήταν δυνατό να εντριφίσουμε περισσότερο σχετικά με το ποιες ήταν οι αρχικές προσδοκίες και που αυτές διαψεύθηκαν. Δεδομένης, όμως, της σταθερότητας των συνθηκών εργασίας όσον αφορά σε μισθούς και προαγωγές, η διάψευση θα πρέπει να αναζητηθεί σε άλλους, μη οικονομικούς, παράγοντες. Ενδιαφέρον έχει εδώ να ερμηνεύσουμε και τη θετική συσχέτιση των χρόνων εργασιακής εμπειρίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εντονότερες απαιτήσεις του επαγγέλματος έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία αυτή καθεαυτή (διαχείριση τάξης, σχέσεις με μαθητές). Σε αυτόν τον τομέα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αναπτύξει με το χρόνο τεχνικές αντιμετώπισης που ταιριάζουν με την προσωπικότητά τους, μειώνοντας έτσι την αρνητική επίδραση αυτών. Από την άλλη, σε γενικές γραμμές οι απαιτήσεις επιστημονικού επιπέδου είναι σταθερές ή και μειώνονται με τα χρόνια. Για παράδειγμα, ο χρόνος για προετοιμασία εκτός σχολείου μειώνεται με την εμπειρία καθώς τα διδακτικά αντικείμενα έχουν ήδη διδαχθεί αρκετές φορές. Επιπλέον, με το χρόνο ελαττώνεται και το ωράριο εργασίας, ενώ οι περισσότεροι καθηγητές έχουν καταλήξει σε σχολεία της αρεσκείας τους. Οι μειωμένες απαιτήσεις λοιπόν με την πάροδο του χρόνου, σε συνδυασμό με την έστω και μικρή αύξηση των παροχών (αύξηση μισθού ανά διετία) οδηγούν σε υψηλότερη ικανοποίηση στους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς.

Ένας επιπλέον στόχος της παρούσας διατριβής ήταν η μελέτη της δομής του ερωτηματολογίου MBI για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική και διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Στην επιβεβαιωτική ανάλυση, εξετάστηκαν το μοντέλο τριών διαστάσεων που προτίνεται από τους κατασκευαστές του MBI καθώς και μοντέλα 2, 4 και 5 διαστάσεων που προτάθηκαν από άλλους ερευνητές (Worley 2008· Densten, 2001). Επιπλέον, έγινε διερευνητική ανάλυση στο δείγμα της βασικής έρευνας και επιβεβαιωτική ανάλυση στο μοντέλο που προέκυψε από αυτή. Η έρευνά μας επιβεβαίωσε το μοντέλο τριών παραγόντων του MBI που προτείνεται από τη βιβλιογραφία έναντι μοντέλων με 2, 4 και 5 παράγοντες. Αυτό είναι συνεπές και με άλλες έρευνες διεθνώς (Worley, 2008) και στην Ελλάδα. Οι Kantas και Vassilaki (1997) στάθμισαν την κλίμακα MBI στα ελληνικά, επιβεβαιώνοντας με διερευνητική παραγοντική ανάλυση την τρισδιάστατη δομή της, με την διάσταση αποπροσωποποίηση να έχει τη χαμηλότερη εσωτερική συνάφεια (Cronbach's $\alpha=0.60$). Οι Platsidou και Daniilidou (2006) επαλήθευσαν επίσης την τρισδιάστατη δομή του ελληνικού MBI, βρίσκοντας ικανοποιητικούς δείκτες προσαρμογής, με όλες τις ερωτήσεις να φορτίζουν στον σωστό παράγοντα και προς τη σωστή κατεύθυνση και με μέτριες ή χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων. Δεν εξέτασαν, όμως, εναλλακτικά μοντέλα πλην του τρισδιάστατου. Διαπίστωσαν, επίσης, την καταλληλότητα του MBI για τη μέτρηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Maslach και Leiter (1999) έναντι των εναλλακτικών εργαλείων μέτρησης BM και CBI. Και σε αυτή την έρευνα, η διάσταση αποπροσωποποίηση είχε χαμηλότερο Cronbach's α από τις άλλες δυο διαστάσεις ($\alpha=0.69$). Αν και οι διαστάσεις συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση είναι συσχετιζόμενες μεταξύ τους στην παρούσα έρευνα και γενικά, εντούτοις η ένωση τους σε μια διάσταση (μοντέλο δυο παραγόντων) δεν υποστηρίζεται από τα δεδομένα μας. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι τα μοντέλα 4 και 5 παραγόντων, όπως προτίθενται σε άλλες έρευνες (Worley, 2008· Densten, 2001) έχουν οριακά καλύτερους στατιστικούς δείκτες στην πρώτη περίπτωση και καλύτερους στατιστικούς δείκτες, αλλά όχι και αντίστοιχη εννοιολογική βελτίωση, στη δεύτερη (αφού καταλήγουν σε παράγοντες με πολύ υψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους). Έτσι, η επιβεβαιωτική ανάλυση συνηγορεί υπέρ των τριών διαστάσεων του MBI. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση στο δείγμα μας ανέδειξε 4

παράγοντες, εξαιρώντας τις ερωτήσεις 16 και 21, αλλά το μοντέλο αυτό είχε και πάλι οριακή βελτίωση σε σχέση με αυτό που προτείνεται από τη βιβλιογραφία. Επιπλέον, το μοντέλο των 4 παραγόντων που προέκυψε από την παρούσα έρευνα απομονώνει τις ερωτήσεις 5 και 15 σε έναν παράγοντα (αποπροσωποποίηση-μαθητές). Οι δυο αυτές ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από αυστηρή απέναντι στους μαθητές φρασεολογία (μεταχείριση μαθητών ως απρόσωπα αντικείμενα ή με πλήρη αδιαφορία), πράγμα που είχε αποτελέσει αντικείμενο κριτικής και από τους κατασκευαστές του CBI (εναλλακτικού εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης). Στο δείγμα μας, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν την απάντηση «ποτέ» σε αυτές τις ερωτήσεις σε ποσοστά μεταξύ 60% και 70%, δυσανάλογα από αυτά που δόθηκε η απάντηση «ποτέ» στις υπόλοιπες ερωτήσεις. Έτσι, στην έρευνα μας, η διάσπαση της διάστασης της αποπροσωποποίησης σε δυο δεν είναι στην ουσία εννοιολογική, αλλά οφείλεται στην πιο ακραία διατύπωση των ερωτήσεων 5 και 15. Αυτό πιθανόν να εξηγεί και τη μέτρια εσωτερική συνάφεια της διάστασης αποπροσωποποίησης. Τα παραπάνω υποστηρίζουν λοιπόν την τρισδιάστατη δομή του MBI. Αν και το μοντέλο τριών διαστάσεων υπερτερεί των άλλων, οι στατιστικοί δείκτες βελτιώνονται αισθητά όταν επιτραπούν συσχετίσεις σφαλμάτων στα ζεύγη ερωτήσεων 1 και 2 και 6 και 16, καθώς και όταν οι ερωτήσεις 12 και 14 φορτίζουν διπλά (στις διαστάσεις προσωπική εξέλιξη και συναισθηματική εξάντληση). Συσχετίσεις των σφαλμάτων μεταξύ των ερωτήσεων 1 και 2 έχουν αναφερθεί και σε τουλάχιστον άλλες δυο μελέτες, ενώ η αφαίρεση της ερώτησης 2 έχει προταθεί σε τουλάχιστον τρεις (Worley, 2008, Πίνακας 3, σελ 805-806). Οι ερωτήσεις 12 και 14 έχουν εξαιρεθεί από το MBI από άλλους ερευνητές (Worley, 2008, Πίνακας 3, σελ 805-806· Densten, 2001), ενώ έχει προταθεί η αφαίρεση της ερώτησης 12 και αλλού (Lheureux, Truchot, Borteyrou & Rascle, 2017). Όσον αφορά στις ερωτήσεις 6 και 16, μετράνε την ένταση και το στρες που προκαλεί η εργασία με ανθρώπους και φορτίζουν, με βάση τους κατασκευαστές του MBI, στον παράγοντα συναισθηματική εξάντληση. Στην παρούσα έρευνα, οι δυο ερωτήσεις φορτίζουν στον σωστό παράγοντα, αλλά παρουσιάζουν ταυτόσημη συμπεριφορά, όπως φαίνεται από τη συσχέτιση των σφαλμάτων τους. Στην απόδοση τους στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνται οι όροι ένταση και στρες που συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι στο χώρο της εργασίας, εξηγώντας πιθανόν αυτή τη συσχέτιση των σφαλμάτων. Στη διερευνητική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή, η ερώτηση 16 φορτίζει επιπλέον και

στον παράγοντα αποπροσωποποίηση, ενώ δε φορτίζει πουθενά και αφαιρείται όταν χρησιμοποιείται μη ορθογώνια περιστροφή. Σε μια διακρατική έρευνα σε εργαζόμενους σε νοσοκομεία οχτώ χωρών, οι ερευνητές αφαίρεσαν τις ερωτήσεις 6 και 16 από το MBI, αφού και οι δυο φόρτιζαν σχεδόν αποκλειστικά στον παράγοντα αποπροσωποποίηση αντί της συναισθηματικής εξάντλησης (Poghosyan, Aiken & Sloane, 2014). Αυτό πιθανόν εξηγείται και λόγω της συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Γενικά, οι ερωτήσεις 12 και 16 και λιγότερο η 2 και 6 αναφέρονται συχνά ως προβληματικές είτε γιατί φορτίζουν σε λάθος παράγοντα, είτε γιατί δε φορτίζουν καθόλου είτε γιατί φορτίζουν διπλά σε διάφορες έρευνες (Lheureux κ.ά., 2017· Worley, 2008). Ο Worley (2008) και Lheureux κ.ά. (2017) υπενθύμισαν ότι οι Maslach και Jackson (1996b) συνιστούν την αφαίρεση των 12 και 16, όταν μελετάτε η δομή της κλίμακας MBI ή όταν υπολογίζονται τα σκορ των διαστάσεων της, υπογραμμίζοντας έτσι ότι η συμπεριφορά αυτών των δυο ερωτήσεων ήταν γνωστή από τους κατασκευαστές της κλίμακας. Στη δική μας έρευνα, η αφαίρεση των ερωτήσεων 12 και 16 από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση καταλήγει στο ίδιο μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων, με όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις να παραμένουν στο ερωτηματολόγιο και να φορτίζουν σε έναν μόνο παράγοντα. Να αναφέρουμε εδώ ότι στη μελέτη των Kantas και Vassilaki (1997), οι ερωτήσεις 1, 3, 6, 11 και 21 φόρτιζαν σε δυο παράγοντες. Αν και διαφορετικές από τις συνήθεις, προβληματικές ερωτήσεις, εντούτοις οδήγησαν τους ερευνητές να προτείνουν την αναθεώρηση κάποιων ερωτήσεων της κλίμακας. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα υποστηρίζει την κλίμακα MBI ως ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και επιβεβαιώνει την τρισδιάστατη δομή της. Αναδεικνύει, όμως, σε αντιστοιχία και με άλλες έρευνες, προβληματικές στη συμπεριφορά ερωτήσεις, συνηγορώντας επί της περαιτέρω διερεύνησης της σμίκρυνσης του MBI, αφαιρώντας τες.

Παρόλη τη συγκυρία της οικονομικής κρίσης, τα επίπεδα εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών παραμένουν χαμηλά. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο (Pomaki & Anagnostopoulou, 2008). Η Kalyva (2013) βρήκε χαμηλά επίπεδα στρες στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, υποστηρίζοντας την ύπαρξη προστατευτικών για το στρες παραγόντων στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αρχικά, το ωράριο εργασίας μπορεί

να παίζει ρόλο. Σε μια ευρωπαϊκή έρευνα για τα επαγγελματική εξουθένωση σε δείγμα εργαζομένων από διάφορους χώρους και σε σχέση με διάφορους οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, οι ώρες εργασίας ανά εβδομάδα συσχετίζονταν θετικά ($r=0.60$) με την επαγγελματική εξουθένωση (η εξουθένωση ως εξάντληση) (Schaufeli, 2018). Στην ίδια έρευνα, η χαμηλή οικονομική ανάπτυξη (GPD) μιας χώρας σχετιζονταν αρνητικά με τα επίπεδα εξάντλησης, αν κι αυτό ίσχυε και πάλι σε μικρότερο βαθμό στην Ελλάδα. Επιπλέον, φάνηκε ότι σε χώρες όπου η εργασία θεωρείται πολύ σημαντική και έχει κεντρικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, τα επίπεδα εξουθένωσης είναι και μεγαλύτερα, όπως και σε χώρες, όπου οι άνθρωποι δεν είναι εξοικωμένοι με την αβεβαιότητα και την ασάφεια. Η Ελλάδα, και ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, δεν ανήκουν σε αυτό το προφίλ. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδυάζεται με ποιότητα ζωής και κατανομή χρόνου και σε άλλες δραστηριότητες, πλην της εργασίας, δίνοντας σε αυτή λιγότερο κεντρικό ρόλο. Κατά τους Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλο (2007), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είχαν γενικά υψηλά σκορ στην υποκλίμακα «Θετικά συναισθήματα» του ερωτηματολογίου CES-D για την κατάθλιψη. Τα θετικά συναισθήματα πήγαζαν και από άλλους τομείς της προσωπικής τους ζωής πέραν του επαγγέλματος, και προστατεύουν από την επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, η ασάφεια και η αβεβαιότητα χαρακτηρίζουν συχνά την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, με τους εκπαιδευτικούς να είναι συνηθισμένοι σε αυτό. Η έλλειψη αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει επίσης θετικά στα μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση έχει σαν στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας την εκπαίδευση, ταυτόχρονα όμως μπορεί να λειτουργήσει ως ένας μεταμφιεσμένος ελεγκτικός μηχανισμός του έργου του εκπαιδευτικού (Bartlett, 1998). Για την εφαρμογή της, απαιτεί επιπλέον μια διοικητική ιεράρχια (line management system) εμποδίζοντας τους καθηγητές από το να βοηθούνται μεταξύ τους με έναν ισότιμο συναδελφικό τρόπο. Επιπλέον, το όφελος της αξιολόγησης, αν και είναι σαφές σε επίπεδο σχολείου και πάνω, εντούτοις δεν είναι σαφές για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τέλος, η αξιολόγηση έχει γενικά συσχετιστεί με αύξηση των επιπέδων εξουθένωσης. Στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, λοιπόν, η απουσία αξιολόγησης τους επιτρέπει να λειτουργούν σε ένα συναδελφικό και λιγότερο ιεραρχικό περιβάλλον, χωρίς να έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον αξιολόγηση από εξωτερικούς θεσμούς, πέραν της

ενσωματωμένης στο επάγγελμα συνεχούς αξιολόγησης που λαμβάνουν από τους μαθητές τους. Σε αυτό το κομμάτι, και το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ως χώρου εργασίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν πρόβλημα τις σχέσεις τους με τον Διευθυντή και τους συναδέλφους ή τους γονείς, δείχνοντας ότι υπάρχει ένα κοινωνικό υποστηρικτικό πλαίσιο. Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας πιθανόν να σχετίζεται με τις απαιτήσεις από το επάγγελμα. Με βάση τους Pomaki και Anagnostopoulou (2008), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν λιγότερες απαιτήσεις από ότι οι Ευρωπαίοι συνάδελφοι τους, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στα μειωμένα επίπεδα εξουθένωσης τους. Στην Ελλάδα μπορεί κάποιος να επιβιώσει με το ίδιο μοντέλο εργασίας για χρόνια, αφού η σχολική πραγματικότητα δεν αλλάζει με τους ίδιους ρυθμούς που αλλάζει η κοινωνία. Τέλος, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας μειωμένης επαγγελματικής εξουθένωσης είναι και οι σχολικές διακοπές, που παρέχουν στον εκπαιδευτικό περίοδο ξεκούρασης και αποσυμπίεσης, κάτι που δηλώνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Kyriakou, 1987).

Οι εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας είχαν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Αυτό συμβαδίζει και με ευρήματα σε άλλες έρευνες. Η ερμηνεία αυτού μπορεί να αναζητηθεί ίσως στη φύση του και στο κύρος του επαγγέλματος (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από φύση του λειτούργημα και εμπνέει το σεβάσμο μαθητών και γονέων, δίνοντας έτσι στον εκπαιδευτικό μια αίσθηση πληρότητας, προσφοράς και σημαντικότητας του έργου του. Επιπλέον, στο δείγμα μας, οι καθηγητές θεωρούν ικανοποιητικό το κοινωνικό τους στάτους, ενός άλλου παράγοντα που έχει να κάνει με την αίσθηση επιτυχίας στον επαγγελματικό τομέα. Αν λάβουμε υπ όψη τον δείκτη τεσσάρων παραγόντων για τον υπολογισμό του κοινωνικού στάτους του Hollingshead (1975), το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η εκπαίδευση και το επάγγελμα είναι οι τέσσερις παράμετροι που απαιτούνται για τον υπολογισμό του, χαρακτηρίζοντας αυτόματα τους εκπαιδευτικούς ως έχοντες άνω του μετρίου κοινωνικό στάτους. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, που κατέταξαν υποκειμενικά τους εαυτούς τους σε αντίστοιχο στάτους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει παρόλα αυτά το γεγονός ότι η οικογενειακή κατάσταση όντως διαφοροποιεί την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κύρος τους, με τους άγαμους να έχουν χαμηλότερη εκτίμηση. Από μια άλλη σκοπιά, σε μια

επαναλαμβανόμενη έρευνα που διεξήχθη το 2018 σε 35 χώρες (Dolton, Marcenaro, Vries & She, 2018), το κύρος των Ελλήνων εκπαιδευτικών υπέστη μεγάλη μείωση μεταξύ του 2013 και του 2018. Αν και ο δείκτης μέτρησης που χρησιμοποιείται στην παραπάνω έρευνα βασίζεται σε υποκειμενικές εκτιμήσεις των ερωτηθέντων σε σχέση με το κύρος του επαγγέλματος σε σύγκριση με άλλα και δε λαμβάνει υπόψη οικονομικές παραμέτρους, εντούτοις, είναι πιθανόν η μείωση αυτή να αντικατοπτρίζει την επίδραση της οικονομικής κρίσης και της μείωσης της αγοραστικής δύναμης των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή, ακολουθήσαμε την ανάλυση λανθανόντων προφίλ για το ερωτηματολόγιο MBI. Η ανάλυση αυτή είχε προταθεί από τους Leiter και Maslach (2016), οι οποίοι, αντιμετωπίζοντας την επαγγελματική εξουθένωση ως φάσμα, ανέδειξαν πέντε προφίλ εξουθένωσης. Από όσο γνωρίζουμε, αυτή είναι και η μόνη δημοσιευμένη μελέτη ως σήμερα με αυτό το θέμα. Η ανάλυση λανθανόντων προφίλ στο δείγμα μας ανέδειξε τέσσερα προφίλ. Αυτό είναι μερικώς συνεπές με τη βιβλιογραφία (Leiter & Maslach, 2016), όσον αφορά στα προφίλ εξουθένωσης και δέσμευσης (οριακές καταστάσεις). Αναδείχθηκαν επίσης τα προφίλ του υπερβολικού και του μη αποτελεσματικού εργαζόμενου, με υψηλές τιμές στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και ανεπάρκειας αντίστοιχα και χαμηλές στις υπόλοιπες. Η υπόθεση των πέντε προφίλ όμως δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα. Στο δείγμα μας, τα επίπεδα αποπροσωποποίησης ήταν γενικά χαμηλά, με αποτέλεσμα να μην αναδεικνύεται το πέμπτο προφίλ του μη δεσμευμένου εργαζόμενου με υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης, αφού αυτοί δεν εμφανίστηκαν γενικά. Επιπλέον, η μη επιβεβαίωση της υπόθεσης των πέντε προφίλ μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι η ανάλυση λανθανόντων προφίλ απαιτεί μεγάλο μέγεθος δείγματος. Οι αρχικοί ερευνητές χρησιμοποίησαν δείγματα 1766 και 1166 ατόμων, πολύ μεγαλύτερα από αυτό της παρούσας έρευνας. Το προφίλ του μη δεσμευμένου εκπαιδευτικού, πάντως, είχε παρουσιάσει ιδιαιτερότητες και στην έρευνα των Leiter και Maslach (2016), καθώς και εκεί οι εργαζόμενοι με υψηλές τιμές αποπροσωποποίησης είχαν και υψηλές τιμές ταυτόχρονα στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Δεδομένου ότι η διάσταση της προσωπικής εξέλιξης έχει συχνά αμφισβητηθεί ως απαραίτητη για το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και μόνο η ανάδειξη του προφίλ των μη αποτελεσματικών στη μελέτη μας, παρόλο το μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που χαρακτηρίστηκαν ως μη

αποτελεσματικοί και σε αντίθεση με την έρευνα των Leiter και Maslach (2016), όπου σε δείγματα εργαζομένων στο χώρο της υγείας αυτό ήταν το πιο πολυπληθές προφίλ. Το προφίλ με τη μεγαλύτερη συχνότητα στην παρούσα έρευνα ήταν αυτό του υπερβολικού, με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλά στις άλλες διαστάσεις. Το προφίλ αυτό συνάδει με τις θεωρίες που θεωρούν τη συναισθηματική εξάντληση ως και τη μόνη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ανάδειξη όμως και των υπολοίπων προφίλ συμπληρώνει τη θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνδρόμου.

Η ταυτόχρονη μέτρηση στην παρούσα έρευνα της επαγγελματικής ικανοποίησης και χαρακτηριστικών της εργασίας έδωσε τη δυνατότητα της μελέτης αυτών σε σχέση με τα προφίλ που αναδείχθηκαν. Αυτό είχε αναφερθεί ως προτάσεις για μελλοντική έρευνα από τους Leiter και Maslach (2016), οι οποίοι υπέθεσαν ότι τα δυο οριακά προφίλ (εξουθενωμένοι και δεσμευμένοι) θα έχουν και αντίθετα μοτίβα επαγγελματικών εμπειριών (πώς δηλαδή εκλαμβάνουν τους διάφορους παράγοντες της εργασίας και το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης που νιώθουν). Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση, τα επίπεδα αυτής αυξάνονται γραμμικά, ξεκινώντας από χαμηλότερα στους εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς με σταδιακή αύξηση στους μη αποτελεσματικούς, στους υπερβολικούς και τελικά στους δεσμευμένους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζεται, δηλαδή, η υπόθεση των αντίθετων επιπέδων ικανοποίησης μεταξύ των οριακών προφίλ, αλλά και η διαφορά στα επίπεδα αυτής μεταξύ όλων των προφίλ. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της εργασίας, εξετάστηκαν και οι εννιά διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Οι παράγοντες “διευθυντής” και “υποστηρικτικές σχέσεις”, που εννοιολογικά υπάγονται στις κοινωνικές σχέσεις στο χώρο εργασίας, εμφανίζουν πανομοιότυπη συμπεριφορά, με τους εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς να τους θεωρούν πολύ μεγαλύτερο πρόβλημα από ότι οι εργαζόμενοι των άλλων προφίλ και ειδικότερα οι δεσμευμένοι στο επάγγελμα. Οι υπερβολικοί ή μη αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δε διαφέρουν μεταξύ τους σε αυτές τις διαστάσεις. Το πώς λοιπόν εκλαμβάνουν οι εργαζόμενοι τις κοινωνικές σχέσεις, διαχωρίζει σαφώς τα δυο οριακά προφίλ μεταξύ τους αλλά και μερικώς τα ενδιάμεσα προφίλ, αναδεικνύοντας για άλλη μια φορά την επίδραση της κοινωνικής διάστασης στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης. Ίδιο μοτίβο παρατηρείται και στη διάσταση σχολικό κλίμα του σχολείου. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει έννοιες όπως η αδυναμία ταύτισης με τις απόψεις των συναδέλφων ή το δύσκαμπτο, γραφειοκρατικό κλίμα του

σχολείου, δείχνοντας την επίδραση και του παράγοντα αξιών/ ιδεολογιών στα προφίλ εξουθένωσης. Η απόκλιση των αξιών του ατόμου από αυτές της εργασίας του και η αδυναμία του να επιβάλει το δικό του τρόπο εργασίας (περιορισμός, έλλειψη ελευθερίας) έχει βρεθεί ότι επηρεάζει και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (βλέπε 3.1, παρ. Ορισμοί της επαγγελματικής εξουθένωσης), ενώ εδώ αντικατοπτρίζεται η επίδρασή του και στα προφίλ εξουθένωσης, με τους εξουθενωμένους και τους δεσμευμένους να διαφοροποιούνται σαφώς μεταξύ τους και με τα άλλα δυο ενδιάμεσα προφίλ (που όμως δε διαφέρουν μεταξύ τους). Σύμφωνα με θεωρητικά μοντέλα (Cavanaugh & Dellar, 1997), η σχολική κουλτούρα συμπεριλαμβάνει έννοιες όπως οι επαγγελματικές αξίες, η συναδελφικότητα και συνεργασία και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και όλες μαζί αποτελούν την κοινωνική συνιστώσα του σχολείου. Οι Leiter και Maslach (2016) έδειξαν τη σημαντικότητα του κοινωνικού πλαισίου στη διαφοροποίηση ειδικότερα των προφίλ εξουθένωσης και δέσμευσης, μετρώντας το ως το βαθμό απολιτιστικότητας του προϊσταμένου και των συναδέλφων. Θεωρώντας την κοινωνική συνιστώσα στην παρούσα μελέτη ως σύνθεση των διαστάσεων διευθυντής, υποστηρικτικές σχέσεις και σχολικό κλίμα, υποστηρίζουμε και διευρύνουμε τα ευρήματα των αρχικών ερευνητών ως προς την επίδραση των κοινωνικών στοιχείων στα μοτίβα εξουθένωσης. Οι απείθαρχοι ή αδιάφοροι μαθητές φαίνεται να επιδρούν ισότιμα στους εξουθενωμένους και μη αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς ακολουθούμενοι από τους υπερβολικούς, ενώ οι δεσμευμένοι έχουν σε αυτή τη διάσταση αντίθετο μοτίβο και από τα τρία προφίλ. Η διάσταση αυτή είναι η πιο κοντινή στη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και είναι η μόνη όπου οι υπερβολικοί εκπαιδευτικοί ταυτίζονται σχεδόν με τους εξουθενωμένους, δείχνοντας την επίδραση των στάσεων των μαθητών στη συναισθηματική φόρτιση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στο προφίλ των μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, διαφοροποιείται από τους δεσμευμένους επιπλέον και στις διαστάσεις πίεση χρόνου, επιμόρφωση και εκπαιδευτική πολιτική. Στην εκπαιδευτική πολιτική, οι μη αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι και η ομάδα που τη θεωρούν ως πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους, ενώ το ίδιο ισχύει και με την επιμόρφωση. Εκεί οι μη αποτελεσματικοί και οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις από ότι οι άλλες ομάδες. Αυτό δηλώνει και την αίσθηση της ανεπάρκειας των μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, καθιστώντας έτσι τις παρεμβάσεις

προς αυτή την κατεύθυνση (δηλαδή περισσότερη, στοχευμένη επιμόρφωση) κατάλληλες για τους καθηγητές αυτού του προφίλ. Η πίεση χρόνου έχει την ίδια συμπεριφορά με την επιμόρφωση, αν και με όλα τα προφίλ να τη θεωρούν μεγαλύτερο πρόβλημα από την επιμόρφωση. Γενικά, γίνεται φανερό ότι τα διάφορα προφίλ διαχωρίζονται σαφώς μεταξύ τους, ενώ παράγοντες της εργασίας επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τα προφίλ εξουθένωσης. Ο διαχωρισμός αυτός έχει πρακτική σημασία, καθώς βοηθάει στο διαχωρισμό και τη στόχευση των παρεμβάσεων από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στις αντίστοιχες ομάδες εκπαιδευτικών. Δεν ήταν δυνατό να κατανοήσουμε σε αυτή την έρευνα τη μετάβαση των εκπαιδευτικών από το ένα προφίλ στο άλλο. Δεν είναι, δηλαδή, σαφές αν κάποιος που ανήκει στους μη αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς θα καταλήξει κάποια στιγμή στους εξουθενωμένους ή στους δεσμευμένους μετά από αλλαγές σε χαρακτηριστικά της εργασίας.

Η εισαγωγή “επαγγελματικού μέντορα” έχει αναφερθεί ως μια κατάλληλη παρεμβατική τακτική για τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Van Emmerik, 2004 στο Schaufeli, 2008). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι τον ρόλο του μέντορα επιτελεί ο σχολικός σύμβουλος, ως υπεύθυνος για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και την ενθάρρυνσή τους σε κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα και εξέλιξη (Νόμος 1304/1982· Σιαμάγκας & Πάνου, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, ένα από τα χαρακτηριστικά που θέλαμε να ελέγξουμε με το ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο ήταν και το πως εκλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Παρόλο που αρχικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτήρισαν το ότι ο σχολικός σύμβουλος είναι απών ως υπαρκτό πρόβλημα μετρίου βαθμού, η σχετική ερώτηση δε φόρτισε στο ερωτηματολόγιο για το σημερινό σχολείο και αποκλείστηκε από την περαιτέρω ανάλυση. Η μη φόρτιση της ερώτησης αυτής πιθανόν να οφείλεται στο ότι στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε μόνο μια ερώτηση πάνω σε αυτό το θέμα. Καθώς αυτή διέφερε εννοιολογικά από τις υπόλοιπες, έτσι, δε συσχετίστηκε με κάποια και δεν εντάχθηκε σε κάποιον παράγοντα. Ως μεμονωμένη ερώτηση, ο σχολικός σύμβουλος συσχετίστηκε μόνο με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, με αυτούς που τον θεωρούν μεγάλο πρόβλημα να εμφανίζονται και πιο αποπροσωποποιημένοι. Το αν αυτός είναι πρόβλημα ή όχι δε φαίνεται να επηρεάζει καθόλου την εξάντληση ή το αίσθημα επάρκειας ή ανεπάρκειας των καθηγητών. Θα

περίμενε κανείς ότι ο σχολικός σύμβουλος, με το ρόλο του ως εκπαιδευτή σε νέες τεχνολογίες και ως παρόχου παιδαγωγικών και διδακτικών συμβουλών, θα επηρέαζε και τις δυο αυτές διαστάσεις. Αυτό όμως δε φάνηκε στην παρούσα έρευνα. Δεδομένης της θεωρητικής σημασίας του θεσμού και της συμβολής που αυτός θα μπορούσε να έχει στη σύγχρονη, συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, ίσως θα έπρεπε στο μέλλον, ο παράγοντας σχολικός σύμβουλος να μελετηθεί σε βάθος, χρησιμοποιώντας περισσότερες ερωτήσεις, ώστε να μπορέσει να αναδειχθεί τελικά κατά πόσο αυτός είναι λειτουργικός.

Όσον αφορά στις οικονομικές παραμέτρους, μια από τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας αυτής ήταν ότι η σχέση εργασίας (μόνιμη ή ελαστική) θα διαφοροποιούσε τα επίπεδα ικανοποίησης ή εξουθένωσης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή τις αντιλήψεις τους για τα σημεία που θεωρούν προβλήματα στην εκπαίδευση. Αυτό υποτέθηκε λόγω των διαφοροποιήσεων στην επαγγελματική προοπτική, προνόμια, συνθήκες και στάτους των δυο κατηγοριών εκπαιδευτικών. Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι η μη έγκαιρη τοποθέτηση των αναπληρωτών στα σχολεία στο ξεκίνημα του σχολικού έτους ήταν η βασικότερη πηγή άγχους τους (Τζούβα, 2017). Τα δεδομένα μας δεν υποστήριζαν κάτι τέτοιο. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μεταξύ των μόνιμων και αναπληρωτών/ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Ανάλογα, ούτε τα επίπεδα εξουθένωσης ή αισθήματος προσωπικής εξέλιξης διέφεραν ανάμεσα στις δυο αυτές ομάδες, ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο αποπροσωποποιημένοι από τους μη μόνιμους. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της εργασίας, οι μόνιμοι και μη εκπαιδευτικοί δεν παρουσίασαν διαφορές στο βαθμό στον οποίο θεωρούν προβληματικές τις διαστάσεις αυτών. Το προφίλ των αναπληρωτών στο δείγμα μας ήταν πιο νέοι, με μεγαλύτερα ποσοστά άγαμων ή/και άτεκνων εκπαιδευτικών, και με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης (μεγαλύτερα ποσοστά μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών) σε σχέση με τους μόνιμους, ενώ πάνω από τους μισούς εργάζονταν μακριά από τον τόπο κατοικίας τους και σε πάνω από ένα σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια. Θα περίμενε, λοιπόν, κανείς οι αναπληρωτές/ ωρομίσθιοι να διαφοροποιούνται από τους μόνιμους. Η έλλειψη διαφορών θα μπορούσε ίσως να ερμηνευτεί λόγω μιας εγγενούς μεροληψίας στο δείγμα μας. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να μπουν στη διαδικασία του διορισμού ως αναπληρωτές/ωρομίσθιοι (χρόνια αναμονής, μετακίνηση τους συχνά μακριά από τον τόπο κατοικίας) είναι αυτοί

που συνειδητά θέλουν να μουν στη δημόσια εκπαίδευση, έναντι των άλλων επιλογών, εφόσον αυτές υπάρχουν (για παράδειγμα, διδασκαλία σε φροντιστήρια). Κατά δεύτερο λόγο, οι αναπληρωτές του δείγματος, ανήκουν σε αυτούς που πέτυχαν τον προσωρινό διορισμό τους, και άρα πιθανόν να θεωρούνται ικανοποιημένοι από αυτό, ειδικότερα σε μια εποχή που έχουν παγώσει οι μόνιμοι διορισμοί στην εκπαίδευση. Το δείγμα μας, πάντως, περιείχε μικρό αριθμό αναπληρωτών ή ωρομίσθιων, κυρίως από την Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, και επομένως αυτά τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν με ασφάλεια στο σύνολο των αναπληρωτών.

Περιορισμοί της έρευνας: Η βασική έρευνα υπόκειται επίσης σε κάποιους περιορισμούς. Αρχικά το δείγμα μας ήταν δείγμα ευκολίας. Όμως, όσον αφορά στη δειγματοληψία κατευθυνόμενη από τους συμμετέχοντες, αν και ξεκινάει από ένα αρχικό, μη τυχαίο δείγμα, εντούτοις η μεροληψία που εισέρχεται σε αυτή τη φάση της μελέτης τείνει να εξασθενεί όσο το δείγμα μεγαλώνει ή όσο αυξάνονται τα κύματα ή κύκλοι συλλογής ατόμων, με 6 κύκλους να θεωρούνται αρκετοί. (Heckathorn, 2011· Πύλλη & Ραφτόπουλος, 2012). Στην παρούσα έρευνα, δεν ήταν δυνατόν να υπολογίσουμε τον αριθμό των κύκλων συλλογής στοιχείων. Ένα άλλο πρόβλημα της δειγματοληψίας κατευθυνόμενη από τους συμμετέχοντες είναι η τάση των ατόμων κλειδιών να επιλέγουν όμοια με αυτούς άτομα (ομοφιλία). Αυτό πιθανόν μετριάζεται με τη συμπλήρωση της δειγματοληψίας στην παρούσα έρευνα και με τις άλλες δυο μεθόδους (φυσική παρουσία και διανομή από άτομα του πανεπιστημιακού και ιατρικού χώρου). Το δείγμα αυτής της έρευνας πάντως δε διαφέρει όσον αφορά σε βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, ειδικότητα) από τη γενική κατανομή στο σύνολο των εκπαιδευτικών, δείχνοντας ότι από αυτή την άποψη, δεν υπάρχει μεροληψία ή ομοφιλία προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες, πράγμα που αντικατοπτρίζει την κατανομή των δυο φύλων στην εκπαίδευση όπου μόνο το 1/3 των εκπαιδευτικών είναι άνδρες, ειδικά στη βαθμίδα του γυμνασίου (European Commission/EACEA/Eyridice, 2015). Το 89% των εκπαιδευτικών της βασικής μας έρευνας είχαν μόνιμη σχέση εργασίας, πολύ κοντά στο ποσοστό των 86% μόνιμων εκπαιδευτικών που δηλώθηκαν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στην τελευταία του απογραφή (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2016), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 40-50 ετών,

όπως και στο σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας (European Commission/EACEA/Eyridice, 2015, Σχήμα Δ35).

Επιπλέον, ο χρόνος που διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο ίσως έπαιξε κάποιο ρόλο. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οπότε διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια (Οκτώβριος, Νοέμβριος), οι εκπαιδευτικοί είναι ακόμα ξεκούραστοι και δεν έχει υπησέρθει η παρατεταμένη περίοδος έκθεσης σε στρεσογόνες καταστάσεις. Καθώς η επαγγελματική εξουθένωση μεταβάλλεται με το χρόνο, είναι πιθανόν η μελέτη να έδινε υψηλότερες τιμές εξουθένωσης αν διεξαγόταν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η χρονική στιγμή πάντως δεν αναμένεται να επηρεάζει τόσο τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, που ήταν υψηλά τόσο στην πιλοτική μελέτη που διεξείχθει στο τέλος της χρονιάς όσο και στη βασική έρευνα. Επιπλέον, για ειδικές κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως οι αναπληρωτές, ίσως ο χρόνος διανομής δεν ήταν ο κατάλληλος γιατί δεν υπηρετούσαν για μεγάλο διάστημα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Τέλος, παράγοντες όπως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, τεχνικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων ή κίνητρα επιλογής τυ επαγγέλματος δε μελετήθηκαν στην παρούσα διατριβή. Είναι γνωστό ότι οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή/και εξουθένωση. Παρόλα αυτά, δεν ήταν στους αρχικούς στόχους της μελέτης μας και έτσι δε μπορούμε να δούμε τι ποσοστό της μεταβλητότητας των εννοιών της εξουθένωσης και ικανοποίησης ερμηνεύεται από αυτούς.

8. Συμπεράσματα, προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα οδήγησε στην κατασκευή ενός συντόμου εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά και ενός εργαλείου αποτύπωσης πηγών προβλημάτων του σημερινού σχολείου ως χώρου εργασίας. Το ερωτηματολόγιο αποτύπωσης του σημερινού σχολείου αποτελείται από εννέα παράγοντες: διευθυντής, πίεση χρόνου, σχολικό κλίμα, υποστηρικτικές σχέσεις, συνθήκες εργασίας, εκπαιδευτική πολιτική, επιμόρφωση, μαθητές και παροχές. Τα εργαλεία έδειξαν καλές ψυχομετρικές ιδιότητες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες. Η τρισδιάστατη δομή του σταθμισμένου εργαλείου MBI για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης επιβεβαιώθηκε. Η ανάλυση λανθανόντων προφίλ ανέδειξε τέσσερα πιθανά προφίλ στο

φάσμα της επαγγελματικής εξουθένωσης (εξουθενωμένοι, υπερβολικοί, μη αποτελεσματικοί, δεσμευμένοι).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκαν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσής τους είναι γενικά χαμηλά, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διάσταση της αποπροσωποποίησης. Η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί τη διάσταση του συνδρόμου με τα υψηλότερα επίπεδα. Το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας έχει σημεία που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς, στην κορυφή των οποίων βρίσκεται το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι, η ανάγκη επιμόρφωσης και η έλλειψη προσαρμογής του σχολείου στη σύγχρονη πραγματικότητα. Στον αντίποδα, η κοινωνική συνιστώσα του σχολικού περιβάλλοντος, όπως εκφράζεται από τις σχέσεις μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού και το σχολικό κλίμα, δεν προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. Βρισκόμαστε σε ένα παράδοξο γενικά ικανοποιημένων και μη εξουθενωμένων εκπαιδευτικών, που εργάζονται υπό συνθήκες οικονομικής κρίσης και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ποικίλα προβληματικά σημεία. Αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μέσα στους οποίους συγκαταλέγονται οι λίγες ώρες εργασίας, οι μακρές διακοπές και τα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα.

Δεδομένων των παραπάνω, θα ήταν χρήσιμο, στο μέλλον να μελετηθούν τα επίπεδα εμπλοκής/ δέσμευσης των εκπαιδευτικών (engagement) αντί των επιπέδων εξουθένωσης. Σε μια έρευνα σε δείγμα διαφόρων επαγγελμάτων (Schaufeli, 2018), οι Έλληνες εργαζόμενοι εμφανίζονται να έχουν χαμηλά επίπεδα εξάντλησης, άλλα και χαμηλά επίπεδα δέσμευσης. Η εμπλοκή /δέσμευση έχει μελετηθεί στην ψυχολογία ως ο αντίποδας της εξουθένωσης, όπου οι τρεις διαστάσεις της εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και προσωπικής εξέλιξης μετατρέπονται σε ενεργητικότητα (vigor), αφοσίωση και απορρόφηση. Η εμπλοκή / δέσμευση με την εργασία χαρακτηρίζεται από αυξημένη ενέργεια και ταύτιση του εργαζόμενου με αυτό που κάνει (Schaufeli κ.ά., 2002). Στην ουσία, ξεχωρίζει τους εργαζόμενους που απλά κάνουν τη δουλειά τους διεκπαιρωτικά από αυτούς που επιθυμούν και προσφέρουν τα κάτι παραπάνω, με θετικές συνέπειες τόσο για τον εαυτό τους όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Για τη μέτρηση της εμπλοκής/ δέσμευσης έχει κατασκευαστεί το ερωτηματολόγιο Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2004· Bakker & Schaufeli, 2017). Το

UWES, έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Αν και η στάθμιση έγινε σε δείγμα μη εκπαιδευτικών, εντούτοις το εργαλείο έδειξε ότι είναι κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί για συγκρίσεις μεταξύ διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων και ως εκ τούτου θα μπορούσε να δοκιμαστεί και σε εκπαιδευτικούς (Xanthopoulou, Bakker, Kantas, & Demerouti, 2012).

Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την δέσμευση στο επάγγελμα και την πρόθεση να παραμείνει κάποιος σε αυτό (Giacometti, 2005). Θα ήταν ενδιαφέρον για μελλοντική έρευνα να εξετασθεί αυτή η υπόθεση σε δείγμα αποσπασμένων ή μεταταγμένων εκπαιδευτικών, όσον αφορά τους λόγους που τους οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή και μετά από πόσα χρόνια διδασκαλίας.

Το μοντέλο του Cornell (κεφ. 4.1) είναι ένα μοντέλο συνδυασμού οικονομικών και ψυχολογικών παραγόντων που συνδυάζει την αγορά εργασίας με την ικανοποίηση από το επάγγελμα και τις συνέπειες αυτής της σχέσης (για παράδειγμα, παραίτηση από μια μη ικανοποιητική δουλειά). Συγκεκριμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έννοιες πλην της παραίτησης όπως η κινητικότητα σε φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή η χορήγηση αδειών, θα μπορούσαν να μελετηθούν ως εναλλακτικές.

Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση ή εξουθένωση γίνονται συνήθως σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και είναι δύσκολη η μελέτη αιτίας και αποτελέσματος. Σε μελλοντικές έρευνες, θα ήταν ενδιαφέρουσα η επιλογή διαχρονικού δείγματος, ούτως ώστε να μπορεί να μελετηθεί η εξέλιξη των επίπεδων ικανοποίησης ή εξουθένωσης και η σχέση αιτίας και αποτελέσματος. Επιπλέον, η διαχρονική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και η ανάλυση αυτής με τη χρήση λανθανόντων προφίλ θα επέτρεπε να εξεταστεί η σταθερότητα των προφίλ στο χρόνο. Δεδομένου ότι οι πιο αφοσιωμένοι και ιδεαλιστές εργαζόμενοι είναι και πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση, θα είχε ενδιαφέρον η διαχρονική μελέτη και μετά από εισαγωγή προληπτικών μέσων έγκαιρα για την αποφυγή της εξουθένωσης τους.

Όπως αναφέρουν και ο Dorman (2003a) και Maslach και Leiter (1999), θα ήταν χρήσιμη η εισαγωγή πολιτικών και οικονομικών παράγοντων επιπλέον των παραγόντων εργασιακών και προσωπικών στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δεν ήταν δυνατό να μελετηθεί στην παρούσα έρευνα αν η εργασία ως εκπαιδευτικός ήταν η μόνη πηγή εισοδήματος του εργαζόμενου. Η παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από

καθηγητές δημοσίου, για παράδειγμα, είναι μια αρκετά διαδεδομένη πρακτική στην Ελλάδα, η οποία συμπληρώνει επαρκώς το εισόδημα τους, βελτιώνοντας σαφώς την αγοραστική τους δύναμη. Θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί η ύπαρξη παράλληλης ή μη οικονομικής δραστηριότητας στα επίπεδα ικανοποίησης ή εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Η αποτύπωση των πηγών προβλημάτων του σημερινού σχολείου δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης στοχευμένων παρεμβάσεων προς επίλυση αυτών. Θα ήταν χρήσιμο τα αποτελέσματα αυτά να ληφθούν υπόψη από τους διαμορφώνοντες την εκπαιδευτική πολιτική ώστε να μεταφραστούν σε κατάλληλες παρεμβάσεις.

Επιπλέον, η κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίζεται και με διαφορετικούς δημογραφικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό μπορεί να βοηθήσει το Υπουργείο Παιδείας να προσαρμόσει τις παρεμβάσεις του, λαμβάνοντας υπόψη του τις διαφορές αυτές. Για παράδειγμα, η ελάφρυνση των εκπαιδευτικών, ειδικότερα των γενικών γυμνασίων και λυκείων, από τις διοικητικές εργασίες θα μείωνε και τον φόρτο εργασίας και συνεπακόλουθα και τη συναισθηματική εξάντληση αυτών. Ανάλογα, πολιτικές ενθάρρυνσης θετικού κλίματος στο σχολείο θα οδηγούσαν σε περισσότερη συνεργασία και χαμηλότερη αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών.

Πηγές- Βιβλιογραφία

Πηγές

Α΄Νόμοι

- Εγκύκλιος Υπουργείου Οικονομικών με Αρ. πρωτ.: 2/1015/ΔΕΠ/5.1.2016, «Παροχή οδηγιών για την εφαρμογή των διατάξεων του Κεφαλαίου Β' του ν. 4354/2015 (176/Α') «Μισθολογικές ρυθμίσεις των υπαλλήλων του Δημοσίου, των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) πρώτου και δεύτερου βαθμού, των Νομικών Προσώπων Δημοσίου (Ν.Π.Δ.Δ.) και Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.), καθώς και των Δ.Ε.Κ.Ο. του κεφ. Α' του ν. 3429/2005 (Α' 314) και άλλες μισθολογικές διατάξεις»
- Νόμος 1304/1982, «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 144Α/6/7-12-1982).
- Νόμος 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α 167/30-09-1985)
- Νόμος 2009/1992, «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992).
- Νόμος 2413/1996, «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α' 124 / 14-6-1996)
- Νόμος 2525/1997 , « Εννιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α΄ 188/23-9-1997).
- Νόμος 2986/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002).
- Νόμος 3205/2003, «Μισθολογικές ρυθμίσεις λειτουργών και υπαλλήλων του Δημοσίου, Ν.Π.Δ.Δ. και Ο.Τ.Α., μονίμων στελεχών των Ενόπλων Δυνάμεων και αντιστοίχων

- της Ελληνικής Αστυνομίας, του Πυροσβεστικού και Λιμενικού Σώματος και άλλες συναφείς διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 297/Α/01-1-2004).
- Νόμος 3848/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και Λοιπές διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010).
- Νόμος 2121/2013, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Εσπερινού Γυμνασίου », Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 2121/Β/28-8-2013).
- Νόμος 4186/2013, «Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 193/2013).
- Νόμος 4342/2015, «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενσωμάτωση στο Ελληνικό Δίκαιο της Οδηγίας 2012/27/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 25ης Οκτωβρίου 2012 Για την ενεργειακή απόδοση, την τροποποίηση των Οδηγιών 2009/8/ΕΚ και 2010/30/ΕΕ και την κατάργηση των Οδηγιών 2004/8/ΕΚ και 2006/32/ΕΚ όπως τροποποιήθηκε από την Οδηγία 2013/12/ΕΕ του Συμβουλίου της 13ης Μαΐου 2013 Για την προσαρμογή της Οδηγίας 2012/27/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για την ενεργειακή απόδοση, λόγω της προσχώρησης της Δημοκρατίας της Κροατίας» και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α' 143/09-11-2015).
- Νόμος 4521/2018, «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α' 38/02.03.2018).
- Π.Δ. 348/1989, «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 158/Α/14-6-1989
- Π.Δ. 250/1992, «Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων», ΦΕΚ 138/Α/ 14-2-1992.
- Π.Δ. 240/2013, «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 240/Α/ 5-11-2013.
- Σύνταγμα της Ελλάδος, 2008. (όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Ή Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων), Βουλή των Ελλήνων. Ανακτήθηκε από: https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf

- ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2018. Ενημέρωση για διδακτικά βιβλία Αγγλικής γλώσσας στο Γενικό Λύκειο για το σχολ. έτος 2018-2019 Αρ. Πρωτ: 154576/Δ2, 18-09-2018
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1- 16/10/2002, «Καθηκοντολόγιο Εκπαιδευτικών», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 130 τ.Β- 16.10.2002).
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 125617/Γ7-7-11-2011, «Οργάνωση και Λειτουργία της Ενισχυτικής Διδασκαλίας», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 2585/Β/7-11-2011).
- Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002, « Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφεριακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1340/16-10-2002).
- Υπουργική Απόφαση 67818/Δ2/4-5-2018, «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου» , Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1544/Β/4-5-2018).
- Υπουργική Απόφαση Φ.151/43612/Α5/15-3-2018, «Κοινή Υπουργική Απόφαση «Πρόσβαση αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) σε Σχολές, Τμήματα και Εισαγωγικές κατευθύνσεις Τμημάτων των Τ.Ε.Ι., ΑΣΠΑΙΤΕ, των Ανώτερων Σχολών Τουριστικής Εκπ/σης (ΑΣΤΕ), των Ανώτερων Στρατιωτικών Σχολών Υπαξιωματικών των Ενόπλων Δυνάμεων, της Σχολής Αστυφυλάκων, της Σχολής Πυροσβεστών, των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ), και για ποσοστό θέσεων 5% του συνολικού αριθμού εισακτέων σε Τμήματα Σχολών των Πανεπιστημίων καθώς και προσαύξηση του ποσοστού αυτού κατά 5% για εισαγωγή σε τμήματα του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, κατ' εξαίρεση για το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019» , Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 983/Β/20-8-2018).
- Υπουργική Απόφαση 164700/Δ2-16-10-2018 «Οργάνωση και λειτουργία σχολικών κέντρων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης ως προς την Ενισχυτική Διδασκαλία για το σχολικό έτος 2018-2019», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 4517/Β/16-10-2018).

Υπουργική Απόφαση 196690/Δ2/16-11-2018 «Οργάνωση και λειτουργία σχολικών κέντρων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (ΣΚΕΑ) 2018-2019 (Ενισχυτική Διδασκαλία) », Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 5346/Β/28-11-2018).

Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β' 16) , «Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 1816/ΓΔ4/», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019).

Υπουργική Απόφαση 37693/Ε1/12-03-20019, «Ρύθμιση ειδικότερων θεμάτων της διαδικασίας επιλογής εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) σύμφωνα με τις διατάξεις του Κεφαλαίου Ε' του ν. 4589/2019 (Α' 13)», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 864/ Β'/12-03-2019).

Β' Ιστοσελίδες

ΕΛ.ΣΤΑΤ, Στατιστικές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια - Γενικά Λύκεια), λήξη σχολικού έτους 2016/2017, <http://www.statistics.gr/el/infographic-secondary-education-2016>

Ευρυδίκη, 2018/2019. Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

Ευρυδίκη, 2019. Υπηρεσιακή Κατάσταση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32_el (πρόσβαση στις 10/06/2019).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2015). PISA - Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών: <http://iep.edu.gr/pisa/> (πρόσβαση στις 15/05/2019).

Οι 17 δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου- <http://5thschoolt.tripod.com/axiologisi.htm> (πρόσβαση στις 10/04/2018).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ευέλικτη ζώνη, <http://www.pi-schools.gr/programs/EuZin/> (πρόσβαση στις 10/05/2019).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, http://www.pi-schools.gr/lessons/english/aps_agg.php (πρόσβαση στις 15/05/2019).

- Ρέμπελου, Ε. (2018). Ηγεσία και σχολικό κλίμα, <http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/05/20/%CE%B7%CE%B3%CE%B5%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF-%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BC%CE%B1/> (πρόσβαση στις 10/06/2019).
- Stata programs for data analysis: fapara command. <https://stats.idre.ucla.edu/stata/faq/how-to-do-parallel-analysis-for-pca-or-factor-analysis-in-stata/> (πρόσβαση στις 20/02/2019).
- Stata manual: Latent profile analysis using STATA 15.0. <https://www.stata.com/manuals/semexample52g.pdf> (πρόσβαση στις 30/05/2019).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2016. Αριθμητικά στοιχεία για το εκπαιδευτικό προσωπικό, <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideutikoi-m/monimoi-m/statistika-mon/19598-13-04-16-arithmitika-stoixeia-gia-to-ekpaideftiko-prosopiko-se-dimosia-kai-idiotiki-ekpaidefsi-2> (πρόσβαση στις 15/04/2019).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αμαραντίδου, Στ. & Κουστέλιος, Α. (2008). Διαφορές στα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ασάφειας Ρόλων και Σύγκρουσης Ρόλων, σε Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής Σταυρούλα Αμαραντίδου και Αθανάσιος Κουστέλιος. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής* 6(2), 20-33
- Αμαραντίδου, Στ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη (Διδακτορική διατριβή). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και Παν/μίου Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/90/P0000090.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρέου, Α. & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. Επαγγελματική εξέλιξη και εργασιακή κατάσταση. Μηνιαία έκδοση του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ “Ενημέρωση”, τ.87, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/87-SEPTEMBRIOS_2002.pdf
- Αποστολάκης, Δ. (2015). Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45720/14594.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες

- επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 53-72. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10846>
- Ασημακοπούλου, Μ., Κάντας, Α. (2004). Η Επαγγελματική Εξουθένωση, η Επαγγελματική Ικανοποίηση και η Εμπλοκή στην Εργασία στον Δημόσιο Τομέα, (Πτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Βασιλάκη, Δ. (2012). Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Διπλωματική Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γκόλια, Α., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher's satisfaction inventory – (TSI)). *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 195-214.
- Γούπου, Δρ. (2011). Το έργο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων από τη σκοπιά των επιμορφωτών (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική σχολή ΑΠΘ.
- Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας (Διπλωματική εργασία). Αθήνα:Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Εκπαίδευση και Πολιτισμός.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγιλής, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3 (2), 18-28.
- Ηλιοφώτου, Μ. (2015). Οικονομική κρίση και επαγγελματική ικανοποίηση/δυσανεμία στην εκπαίδευση. Poster στο επιστημονικό συνέδριο “Πολιτικές και Θεσμοί του ΥΠΠ τα τελευταία 50 χρόνια”, Νικοσία, Κύπρος.
- Κάμτσιος, Σπυρίδων & Λώλης, Θωμάς. (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. 40. 10.12681/jret.10277.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Νέα Παιδεία, 30-43.
- Καντάς, Αρ. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. Ψυχολογία, 3 (2), 71-85.
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι., 2008. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γ' Κ.Π.Σ. / Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: "Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης", Αθήνα 2008, http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ) (2018), ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2017-2018 Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση Μέρος Α: πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την απασχόληση (2005-2016). https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/ΕΤΕΚΤΗ_2017-28.pdf
- Κόκκινος, Μ. (2005). Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και την Κύπρο. Μακεδόν, 14, 79-89.
- Κόκκινος Κ. Μ. & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου, Πρακτικά 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, “Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές”, (σ. 1065-1074). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ψυχολογία, 1, 30-39.
- Kontogeorgiou, A., Kolokotronis, D. & Lapousis, G. (2015). Σημαντικές Αλλαγές στην Επαγγελματική Ζωή των Καθηγητών εν Μέσω Οικονομικής Κρίσης. Μία

- Ποιοτική Έρευνα. ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 7, 178-193.
- Κορωναίου, Α., & Τικταπανίδου, Α. (2004). Άρθρο στην εφημερίδα “Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία”, σελ. 47, 25-26 Δεκεμβρίου 2004.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο Δ. Βλάχος (2007). Η ποιότητα στην εκπαίδευση (σσ. 73–88). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 43-54.
- Κωσταντινίδης, Χ. (2017). Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/462/Konstantinidis%20Xristos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Λάλου, Μ. (2008). Factors affecting teachers of english appointed in Greek state schools: towards eliminating the imminence of teacher burnout (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Λας, Κ., Καστοριάδης, Κ. (2009). Αντιπαλεύοντας την ιδιώτευση. Μάγμα, 5. Ανακτήθηκε από: <http://magmareview.blogspot.com>
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Λούντζης, Γ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2013) Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Ηώς*, 3, 68-85.
- Μαυραγάνη, Σ. (2002). Πεποιθήσεις αυτεπάρκειας, επαγγελματική ικανοποίηση και εμπλοκή στην εργασία 165 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα:, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πρόγραμμα Ψυχολογίας.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1986α). Παιδαγωγική έρευνα, Εκπαιδευτική Αλλαγή και Κοινωνική Αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 30, 41-60.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986β). Παιδαγωγική έρευνα, Εκπαιδευτική Αλλαγή και Κοινωνική Αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, Μέρος Β. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 31, 50-58.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2010). Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου, Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας -Φάκελος Εργαστηρίου, σ. 45-56. Ανακτήθηκε στις 9 Απριλίου 2019 από <http://blogs.e..gr/niptylisou/files/2010/04/protouvoulia-fakelos.pdf>
- Μ.Ε.Κ.Γ.Κ.Α, (2012). Μονάδα Ερευνών Κοινής Γνώμης και Αγοράς. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. “Μέτρηση στάσεων χρηστών φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Αττική”. Έρευνα για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών. http://www.promitheas-eea.gr/erevnes-meletes/item/download/2_69e3aa2ce227379366af8a41ec618a1e.html
- Μότη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλατζί-Αζίζι και Η. Μπεζεβέγκης (Eds.), Θέματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος.
- Νιέτος, Η., Παπαβαγγέλη, Στ., Ζουρνατζή, Ε., Κουστέλιος, Α. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. επιστημονικό εκπαιδευτικό. Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος", 6(1), © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576.
- Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις που φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή

- μαθησιακές δυσκολίες. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 57-81.
- Παπαδοπούλου, Φ. (2017). Η επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. <http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/610>
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007). Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών-εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2010 από http://erapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.htm
- Παπαστυλιανού, Α.. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης, στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμόγιαννη και Β. Μεσσήνη (επιμ.), Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα: Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας, της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ψυχολογία, 14 (4), 367-391.
- Παππά, Βασιλική, 2006. Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 135-142.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα, 14, 249-261.
- Πετρίλη, Σ. (2007). Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&type=0&q=%CE%A0%CE%B5%CF%84%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B7&page=1&scope=0&lang=el&pid=iid:524>

- Πλατσίδου, Μαρία & Platsidou, Maria & Αγαλιώτης, Ιωάννης & Agaliotis, Ioannis. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability Development and Education*. 55. 61-76. 10.1080/10349120701654613.
- Πουρσανίδου, Ευρώπη (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. 10.12681/hjre.9380.
- Πύλλη, Μ. & Ραφτόπουλος, Β. (2012). Περιγραφή των Βασικών Μεθόδων Δειγματοληψίας των Δύσκολα Προσβάσιμων Πληθυσμών που Χρησιμοποιούνται στην Επιτήρηση της HIV Λοίμωξης. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. 29 (6): 737-743.
- Σιαμάγκας, Δ. & Πάνου, Κ. (2006). Ο Σχολικός Σύμβουλος συνδιαμορφωτής στη νέα σχολική πραγματικότητα, στο: 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα 12, 13 και 14 Μαΐου 2006, Πρακτικά Συνεδρίου.
- Σκλάβος, Δ. (2014). Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών κατεύθυνσης: κοινωνική θεωρία, πολιτική και πρακτικές στην εκπαίδευση., Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Συργκάνη, Χρ. (2016). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στο προσωπικό υπηρεσιών αντιμετώπισης της τοξικοεξάρτησης (Διπλωματική εργασία). Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ιατρικής.
- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τζούβα, Σ. (2017). Το επαγγελματικό άγχος των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι ενέργειες αντιμετώπισής του (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34848>
- Τριτάκη, Λ.-Μ. (2014). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα από το 1929 έως σήμερα (Πτυχιακή εργασία). Αθήνα: Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.

- Τσιγγιλής, Ν. (2005). Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής (Διδακτορική διατριβή). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/17110>
- Φωτοπούλου, Β. (2008). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή κοινωνικών & ανθρωπιστικών επιστημών τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία. Ανακτήθηκε από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1683/1/vfotopoulou.pdf>
- Χατζηπαραδείση, Α. (2017). Οικονομική κρίση και εκπαιδευτικές επιλογές γονέων (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/27874>
- Χατζηπέμου, Θ. (2016). Επαγγελματική εξουθένωση στην ειδική αγωγή (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38096#page/1/mode/2up>

Ξενόγλωσση

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequality. *Journal of Abnormal and Normal Social Psychology*, 67, 422-436.
- Adams, J. S., & Freedman, S. (1976). *Equity theory revisited: Comments and annotated bibliography*. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 9, pp. 43-90).
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Alsiewi, M. A., & Agil, S. O. (2014). Factors that influence Affective Commitment to teaching in Libya. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(2), 37-46.

- Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690.
- Antoniou, A., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4, 349-355. doi: 10.4236/psych.2013.43A051.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC public health*, 19(1): 655. doi: 10.1186/s12889-019-6972-1.
- Aslan, I., & Bektaş, Ç. (2016). Analyzing Burnout Syndrome at Bingol University. E-ci 2016: 3rd International Conference on Business and Economics, 21 - 23 September. eISSN: 2357-1330, <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.02.6>.
- Ayan, S., & Kocacik, F. (2010). The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 27-41.
- Bährer-Köhler, S. (2013). *Burnout for experts*. Boston, MA: Springer.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: An Internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15, 245-260.
- Balzer, W. K., Kihm, J. A., Smith, C., P., Irwin, J. L., Bachiochi, P. D., . . . Parra, L. F. (1997). User's manual for the Job Descriptive Index (JDI; 1997 Revision) and the Job in General (JIG) Scales. Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- Baron, R. A. (1986). *Behaviour in Organizations*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.018
- Bastas, M. (2016). Development of the Teacher's Burnout Scale. *The Anthropologist*, 23(1-2), 105-114. doi: 10.1080/09720073.2016.11891930.
- Beehr, T.A., & Newman, J.E. (1978) Job Stress, Employee Health and Organizational Effectiveness: A Facet Analysis, Model and Literature Review. *Personnel Psychology*, 31, 665-699. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1978.tb02118.x>

- Bell, D. N., & Blanchflower, D. G. (2011). Young people and the Great Recession. *Oxford Review of Economic Policy*, 27(2), 241-267.
- Bentley, R. R., & Rempel, A. M. (1980). Manual for the Purdue teacher opinionnaire. West Lafayette, Ind: Purdue Research Foundation.
- Berat, N., Jelić, D., & Popov, B. (2016). Serbian version of the work burnout scale from the Copenhagen Burnout Inventory: adaptation and psychometric properties. *Primenjena Psihologija*, 9(2), 177-198.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). Is it time to consider the “burnout syndrome” a distinct illness?. *Frontiers in Public Health*, 3, 158.
- Billehøj, H. (2007). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Workrelated Stress*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- Boardman, R. M. (1985). The relationship between life satisfaction and job satisfaction among teachers in four Midwestern states. (Master's Dissertation). Ανακτήθηκε από: <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI8602923>
- Börsch.-Supan, A. (2019). Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE) Wave 4. Release version: 7.0.0. SHARE-ERIC. Data set. doi: 10.6103/SHARE.w4.700
- Bozkuş, K. (2018). The Level of Burnout Experienced by Teachers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 61-67. doi: 10.24289/ijsser.341790.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: an International Review*, 56(3), 460-478.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance*, 6(4), 12-24.
- Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile: Risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, 10(1).
- Burke, R.J., Greenglass, E.R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261–275. doi: 10.1080/10615809608249406

- Byrne, B. M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26(4), 583-605.
- Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for factorial validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2012). Oldenburg Burnout Inventory-student version: cultural adaptation and validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 709-718. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000400010>
- Cano-García, F. & Muñoz, P. & Carrasco, M. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940. 10.1016/j.paid.2004.06.018.
- Capri, B. (2013). The Turkish Adaptation of the Burnout Measure-Short Version (BMS) and Couple Burnout Measure-Short Version (CBMS) and the Relationship between Career and Couple Burnout Based on Psychoanalytic-Existential Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1408-1417.
- Carmines, E.G. & McIver, J.P. (1981). Analyzing models with unobserved variables. In G.W.Bohrnstedt & E.F.Borgatta (Eds.), *Social measurement: Current issues* (p.80). Beverly Hills: Sage Publications.
- Cavanaugh, R. F., & Dellar, G. B. (1997). Towards a Model of School Culture. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL: EDRS.
- Celeux, G., & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13, 195-212
- Center, D. B., & Steventon, C. (2001). The EBD teacher stressors questionnaire. *Education & Treatment of Children*, 24(3), 323.
- Cherniss, C. (1980). Staff Burnout. Job Stress in the Human Services. London: Sage Publications.
- Cherniss, C. (1989). Burnout in new professionals: A long-term follow-up study. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12, 11-24.

- Clark, A..(2001).What really matters in a job? Hedonic measurement using quit data. *Labour Economics*, 8(2), 223-242.
- Clark, A. (2005). What Makes a Good Job? Evidence from OECD Countries. In S. Bazen, C. Lucifora, & W. Salverda (Eds.), *Job Quality and Employer Behaviour*. London: Palgrave Macmillan.
- Çokluk, Ö., & Koçak, D. (2016). Using Horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 537-551.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J. & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452231235
- Darra, M. (2013).Teacher Motivation and Job Satisfaction in Greek Primary Schools, *International Journal of Economics & Business Administration*, 1(4), 31-49.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty –first century: time to renew the vision. *Teachers and Teaching*, 6(1), 101-115.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12-23.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209 - 222. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019408>
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM, American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC
- Dinham, St., & Scott, C.(1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378, <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>.

- Dinham, St., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396. <https://doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Dolan, E. D., Mohr, D., Lempa, M., Joos, S., Fihn, S. D., Nelson, K. M., & Helfrich, C. D. (2015). Using a Single Item to Measure Burnout in Primary Care Staff: A Psychometric Evaluation. *Journal of General Internal Medicine*, 30, 582-587. <https://doi.org/10.1007/s11606-014-3112-6>
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). Global Teacher Status Index 2018. Varkey Foundation, London. Ανακτήθηκε από: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>
- Donsimoni, J.R. (2017) Introducing Burnout to Economics, Johannes Gutenberg University. Ανακτήθηκε από: <https://projects.history.qmul.ac.uk/livingwithfeeling/wp-content/uploads/sites/16/2017/01/Donsimoni.pdf>.
- Dorman, J. (2003a). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Education & Development Psychology*, 3, 35-47.
- Dorman, J. P. (2003b). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J., & Hill, A. N. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
- Edelwich, J., Brodsky, A. (1980). Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession, Human Sciences Press, New York.
- El-Hilali, a. & Al-Rashidi, L. (2015). The Impact of Parental Involvement, Personality Traits and Organizational Support on Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177,408-419. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.382>.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union

- Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D. F., Pepe, A., & Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(4), 537-551.
- Fisher, S. (2015). *Stress and strategy*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315627212>
- Flouris, G., & Pasiás, G. (2003). A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002) Trends, Challenges, and Perspectives. *European Education*, 35(3), 73-90.
- Fraley, C., & Raftery, A.E. (2007). Model-based methods of classification: Using the mclust software in chemometrics. *Journal of Statistical Software* 18(6), 1-13.
- Fraley, C., Raftery, A.E., Scrucca, L., Murphy, T.B. & Fop, M. (2019). Package ‘mclust’. Available from: <https://cran.r-project.org/web/packages/mclust/mclust.pdf>
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Freudenberger, H.J., & North, G. (1985). *Women's burnout: How to Spot it, How to Reserve It and How to Prevent it*. New York: Doubleday.
- García-Arroyo, J. A., & Osca, A. (2017). Coping with burnout: Analysis of linear, non-linear and interaction relationships. *Anales de Psicología*, 33(3), 722-731.
- García-Arroyo, J. A., Osca, S.A., & Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*. Advance online publication.
<http://dx.doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>.
- Giacometti, K. S. (2005). Factors affecting job satisfaction and retention of beginning teachers (Doctoral dissertation). Virginia Tech.
- Gkolias, A., Belias, D., Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.
- Gladwell, M. (2013). *David and Goliath: Underdogs, misfits, and the art of battling giants*. London: Little, Brown and Company.

- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Human Service Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61-81.
- Goldberg, L. R., & Velicer, W. F. (2006). Principles of Exploratory Factor Analysis. In S. Strack (Ed.), *Differentiating normal and abnormal personality* (pp. 209-237). New York, NY, US: Springer Publishing Co.
- Goldring, R., Gray, L., & Bitterman, A. (2013). Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States: Results from the 2011-12 Schools and Staffing Survey. First Look. NCES 2013-314. National Center for Education Statistics. Ανακτήθηκε από: <https://nces.ed.gov/surveys/sass/pdf/1112/SASS4A.pdf>
- Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Praeger Publishers.
- Goswami, M. (2013). A study of burnout of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *Journal Of Humanities And Social Science*, 10(1), 18-26.
- Gray, D., & Vander Wal, T. (2014). *The connected company*. " O'Reilly Media, Inc."
- Gruneberg, M. M. (1979). *Understanding job satisfaction*. Thetford, Norfolk, Great Britain: Lowe and Brydone Printers, Ltd.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61–99. <https://doi.org/10.3102/00346543068001061>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational, Behavioral and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, Mass.: AddisonWesley.
- Halbesleben, J. R., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208-220.

- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 503-527, [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X).
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Heckathorn, D. D. (2011). Comment: Snowball versus respondent-driven sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 355-366.
- Heinemann, L. V., & Heinemann, T. (2017). Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244017697154>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). New York: John Wiley.
- Ho, L. C., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 172-185
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513–524.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress*. New York: Plenum.
- Hombrados-Mendieta, I., & Cosano-Rivas, F. (2013). Burnout, workplace support, job satisfaction and life satisfaction among social workers in Spain: A structural equation model. *International Social Work*, 56(2), 228–246. <https://doi.org/10.1177/0020872811421620>
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). “Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit.” *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53–60. www.ejbrm.com
- Hulin, C. L. (1991). Adaptation, persistence, commitment in organizations. In M. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 445-507). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R.J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 255-276). Hoboken, NJ: Wiley.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of Core self-evaluations traits-selfesteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Judge T., & Klinger, R. (2008) Job Satisfaction: Subjective Well-Being at Work. In: Eid, M. and Larsen, R., Eds., *The Science of Subjective Well-Being*, Guilford Publications, New York, 393-413.
- Judge, T. A., & Klinger, R. (2000). Promote job satisfaction through mental challenge. *Handbook of principles of organizational behavior*, 75-89.
- Kalamara, E. & Richardson, C (2018).Development of a short questionnaire to measure teachers' overall job satisfaction. *Sciences of Education* 2, 57-7
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 104-112. doi:10.5964/ejop.v9i1.488
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Research note: Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100. <http://dx.doi.org/10.1080/02678379708256826>
- Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout: a fashionable diagnosis. *Deutsches Arzteblatt international*, 108(46), 781-787. doi:10.3238/arztebl.2011.0781
- Katsela, K. (2014). The impact of economic crisis on human behavior and labor market – a minor field study (Διπλωματική εργασία). Umeå School of Business and Economics. Ανακτήθηκε από: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:748723/FULLTEXT01.pdf>
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 322.

- Kelpanides, M., Poimenidou, D. & Malivitsi, Z. (2016). Greek education. Explaining two centuries of static reproduction. *Südosteuropa. Journal of Politics and Society*, 64(2), 226-255.
- Khan, A., & Yusoff, R. B. M. (2016). Psychometric testing of Oldenburg Burnout Inventory among academic staff in Pakistan. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 683-687. Ανακτήθηκε από: <http://dergipark.gov.tr/irmm/issue/32102/355677>.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*. 102, 741-756. 10.1037/a0019237.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33. doi:[10.1002/smi.1079](https://doi.org/10.1002/smi.1079)
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kosteas, V. D. (2011). Job satisfaction and promotions. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 50(1), 174-194.
- Kouli, O., Kourtessis, T., Tzatsis, G., Karkaletsis, F., Skordilis, E., & Banti, E. (2015). Job satisfaction and burnout of Greek secondary education teachers. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*, 5, 1-11.
- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 469-476.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Koustelios, D. A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management.*, 15 (7), 354-358.

- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11 (2), 189-203.
- Koutouzis, M. & Malliara, K.. (2017). Teachers' job satisfaction: the effect of principal's leadership and decision- making style. *International Journal of Education*. 9, 71. 10.5296/ije.v9i4.10272,
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. doi:10.1080/02678370500297720.
- Kroupis, I., Kourtessis, Th., Kouli, O., Tzetzis, G. , Derri, V.& Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12, 5-14. 10.12800/ccd.v12i34.827.
- Kyriakou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
- Lasch, C. (1979). The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations. New York: Warner Books.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Ledesma, R. D., & Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical Assessment, Research & Rvaluation*, 12(2), 1-11.
- Lease, H. S. (1998). Annual Review, 1993–1997: Work Attitudes and Outcomes. *Journal of Vocational Behaviour*, 53(2), 154-183.
- Leiter, M.P. (2008). A two process model of burnout and work engagement: distinct implications of demands and values. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, 30(1) Suppl A, A52-8 .
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3, 89-100.

- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). *Educational and psychological Measurement*, 47(1), 223-233.
- Lheureux, F., Truchot, D., Borteyrou, X. & Rasclé, N. (2017). The Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey (MBI-HSS): Factor structure, wording effect and psychometric qualities of known problematic items. *Le travail humain*. 80. 161-186. 10.3917/th.802.0161.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4, 309-36.
- Locke, E. (2016, August). Does anyone have literature on the application of Herzberg 1965 Two Factor Motivational Theory Job? Forum discussion. https://www.researchgate.net/profile/Edwin_Locke/post/Does_anyone_have_literature_on_the_application_of_Herzberg_1965_Two_Factor_Motivational_Theory/attachment/59d6385379197b80779958a4/AS%3A396828794212352%401471622765230/download/Job+Satisfaction+2016.docx (πρόσβαση στις 14 Μαρτίου 2019)
- Lourel, M., Gueguen, N., & Mouda, F. (2008). Psychometric properties of a global measure of job burnout. *Studia Psychologica*, 50(1), 109-118.
- Lundgren-Nilsson, Å., Jonsdottir, I. H., Pallant, J., & Ahlborg, G. (2012). Internal construct validity of the Shirom-Melamed Burnout questionnaire (SMBQ). *BMC Public Health*, 12(1), 1. doi:10.1186/1471-2458-12-1.
- MacDougall, M. (2011). Moving beyond the nuts and bolts of score reliability in medical education: some valuable lessons from measurement theory. *Advances and Applications in Statistical Sciences*, 6 (7), 643-664.
- Maes, S., & van der Doef, M. (1997). Leidse Arbeids Kwaliteit E.aal voor Docenten (LAKS-DOC) [Leiden quality of work scale for teachers]. Section Clinical and Health Psychology, Leiden University, Leiden, The Netherlands.
- Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78. doi:10.1037/1072-5245.12.1.78.
- Markovits, Y., Boer, D., & van Dick, R. (2014). Economic crisis and the employee: The effects of economic crisis on employee job satisfaction, commitment, and self-

- regulation. *European Management Journal*, 32(3), 413-422.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2013.09.005>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C & Jackson, S.E (1996a). *Maslach Burnout Inventory- Human Services Survey (MBI-HSS)*. In Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (Eds). *MBI Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C & Jackson, S.E (1996b). *Maslach Burnout Inventory- Educators Survey (MBI-ES)*. In Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (Eds). *MBI Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1997). *Maslach Burnout Inventory*. In: *Evaluating Stress: A Book of Resources*, 3rd Edition, Scarecrow Education, Lanham, 191-218
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. In R. Vandenburghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-314). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397-422.
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2009). *Measuring burnout*. In C. L. Cooper & S. Cartwright (Eds.), *The Oxford handbook of organizational well-being* (86-108). Oxford UK: Oxford University Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M (2016). *Maslach Burnout Inventory Manual (4th ed.)*.<https://www.mindgarden.com/maslach-burnout-inventory/685-mbi-manual.html>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Maslowski, R. (2001). School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. Twente University Press. Ανακτήθηκε από <http://www.ub.utwente.nl>.
- McLachlan, G. J., & Peel, D. (2000). *Finite Mixture Models*. New York: Wiley.

- Melamed, S., Kushnir, T., & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral medicine*, 18(2), 53-60.
- Menlo, A., & Poppleton, P. (1990). A Five country Study of the Work Perceptions of Secondary School Teachers in England, the United States, Japan, Singapore and West Germany (1986-88). *Comparative Education*, 26 (2-3), 173-182.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa* (No. 188). HWWA Discussion Paper.
- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen burnout inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89(1), 169-177. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9229-9>
- Molinero, E. R., Basart, H. G. Q., & Moncada, S. L. (2013). Validation of the Copenhagen Burnout Inventory to assess professional burnout in Spain. *Revista Espanola de Salud Publica*, 87(2), 165-179. <http://dx.doi.org/10.4321/S1135-57272013000200006> (In Spanish).
- Montgomery, C, & Rupp., A.A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, 28(3), 458-486. doi:10.2307/4126479
- Moore, J. C., Stinson, L. L., & Welniak, E. J. (2000). Income measurement error in surveys: A review. *Journal of Official Statistics*, 16(4), 331-362.
- Nava, Fe Josefa & F. Nicdao, Rhodora. (2008). *The Development of Teacher Burnout Scale*. National Conference on Educational Measurement and Evaluation, De La Salle College of St. Benilde, Manila, Philippines. Ανακτήθηκε από: <http://docplayer.net/65303734-The-development-of-teacher-burnout-scale-rhodora-f-nicdao-m-a-and-fe-josefa-g-nava-ph-d.html>
- Nuallaong, W. (2013). Burnout symptoms and cycles of burnout: The comparison with psychiatric disorders and aspects of approaches. In S. Bährer-Kohler, *Burnout for experts* (pp. 47-72). Boston, MA: Springer.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research*

- Methods, Instrumentation, and Computers*, 32, 396-402. Ανακτήθηκε από:
<https://people.ok.ubc.ca/briocconn/nfactors/rawpar.sps>
- OECD (2014). TALIS 2013 Technical Report, OECD, Paris,
<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- OECD (2018), Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>.
- OECD (2019), Secondary graduation rate (indicator). doi: 10.1787/b858e05b-en (πρόσβαση στις 14 April 2019)
- Ong, B. P. (1997). *Organizational Climate and Teachers Job Satisfaction in Residential and Non- Residential School*. (Διδακτορική εργασία). University Putra Malaysia
 Ανακτήθηκε από: <http://www.geocities.ws/CollegePark/Classroom/2188/>
- Ogresta, J., Rusac, S., & Zorec, L. (2008). Relation between burnout syndrome and job satisfaction among mental health workers. *Croatian Medical Journal*, 49(3), 364-74.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Galani, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), 1710-1721.
- Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295-314. doi:10.1007/s11218-008-9086-709
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412 181o. Document Number)
- Pettegrew, L. S., & Wolf, G. E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19(3), 373-396.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: The Free Press.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York, NY, US: Free Press.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions*.

- Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. New York/London: Routledge.
- Pines, A. M. (2002). Teacher Burnout: A psychodynamic existential perspective, *Teachers and Teaching*, 8 (2), 121-140.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I.. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability Development and Education*, 55. 61-76. 10.1080/10349120701654613.
- Platsidou, M. & Daniilidou, A.(2016). Three Scales to Measure Burnout of Primary School Teachers: Empirical Evidence on their Adequacy. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 164-186. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2016.1810>
- Poghosyan, L., Aiken, L. H., & Sloane, D. M. (2014). Corrigendum to “Factor structure of the Maslach burnout inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries” [Int. J. Nurs. Stud. 46 (2009) 894–902]. *International Journal of Nursing Studies*, 51(10), 1416-1417. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2014.02.013>
- Quarstein, V. A., McAfee, R. B., & Glassman, M. (1992). The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human Relations*, 45, 859-873.
- Raykov, T. (1998), Coefficient alpha and composite reliability with interrelated nonhomogeneous items. *Applied Psychological Measurement*, 22 (4), 375-385.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-1, <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001>
- Richmond, V. P., Wrench, J. S., & Gorham, J. (2001). *Communication, affect, and learning in the classroom*. Acton, MA: Tapestry Press.
- Rodgers-Jenkinson, F., & Chapman, D. W. (1990). Job satisfaction of Jamaican elementary School teachers. *International Review of Education*, 36(3), 299-313.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Rosenberg, J.M., Schmidt, J.A., Beymer, P.N., Anderson, D., van Lissa, C. & Schell, M.J. (2019). Package ‘tidyLPA’. <https://cran.r-project.org/web/packages/tidyLPA/tidyLPA.pdf>
- Saaty, T. L. (1990). How to make a decision: the analytic hierarchy process. *European journal of operational research*, 48(1), 9-26.
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). Eool teachers’ job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97, <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Schanzenbach, D.W. (2014). Does Class Size Matter? Boulder, CO: National Education Policy Center. Ανακτήθηκε [10/05/2019] από <http://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter>.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London:Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16(5), 501-510.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. *The handbook of work and health psychology*, 2, 282-424
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W.B. (2017). *Burnout: A Short Socio-Cultural History*. In: Neckel S., Schaffner A., Wagner G. (eds) Burnout, Fatigue, Exhaustion. Palgrave Macmillan, Cham.
- Schuster, M. D. S., & Dias, V. D. V. (2018). Oldenburg Burnout Inventory-validação de uma nova forma de mensurar Burnout no Brasil. *Ciencia & saude coletiva*, 23, 553-562. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018232.27952015>

- Scrucca, L., Fop, M., Murphy, T. B. & Raftery, A. E. (2016). mclust 5: clustering, classification and density estimation using Gaussian finite mixture models. *The R Journal* 8/1, 205-233
- Seidman, S., & Zager, J. (1970). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11, 26-33.
- Shea, C. A (1990). *The emotional exhaustion aspect of burnout and stressors in resource learning disabilities teacher*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 322 117).
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In: Cooper, C.L. and Robertson, I., Eds., *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Wiley, New York, 25-48.
- Shirom, A. (2003). Job-Related Burnout: A Review. In: Quick, J.C. and Tetrick, L.E., Eds., *Handbook of Occupational Health Psychology*, American Psychological Association, Washington DC, 245-264. <http://dx.doi.org/10.1037/10474-012>
- Shirom, A., & Melamed, S. (2005). Does Burnout Affect Physical Health? A Review of the Evidence. In: *Research Companion to Organizational Health Psychology*, Edward Elgar Publishing, Northampton, MA, 599-622.
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2005). Burnout and health review: Current knowledge and future research directions. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 20(1), 269-308.
- Shirom, A. (2005). Reflections on the study of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 263-270.
- Shirom, A. & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two Burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13, 176-200. 10.1037/1072-5245.13.2.176.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes. Oxford, England: Rand McNally.

- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behaviour in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Steers, R., & Porter, L. (1983). *Employee commitment to organizations*. In R. Steers, & L. Porter, Motivation and work behaviour (pp. 218-230). New York: McGraw-Hill.
- Stello, C. M. (2011). Herzberg's Two-Factor Theory of Job Satisfaction: An Integrative Literature Review. Αδημοσίευτο άρθρο. Παρουσιάστηκε στο: 2011 Student Research Conference: Exploring Opportunities in Research, Policy and Practice, University of Minnesota, Department of Organizational Leadership, Policy and Development, Minneapolis, MN. Retrieved from <http://www.cehd.umn.edu/olpd/research/studentconf/2011/stelloherzberg.pdf>
- Stephen, B. (1998). Teacher perceptions of the purposes of staff appraisal: a response to Kyriacou. *Teacher Development*, 2:3, 479-491, doi:10.1080/13664539800200056
- Streiner, D.L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 99-103. doi: 10.1207/S15327752JPA8001_18.
- Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe. (2006). Questionnaire.Wave 2.Release version: 6.0.0. SHARE-ERIC. Ανακτήθηκε από: http://www.share-project.org/t3/share/fileadmin/pdf_questionnaire_wave_2/country_specific_questionnaire/Greece/GR_Share_w2_Questionnaire.pdf
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Allyn & Bacon.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238-255.

- Tasios, T., & Giannouli, V. (2017). Job Descriptive Index (JDI) : Reliability and validity study in Greece. *Archives of Assessment Psychology*, 7(1), 31-61.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Teven, J. J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382-400.
- Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7-37.
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). Teachers under pressure: Stress in the teaching profession. London: Routledge.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 19(7), 666-675
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (7), 53-58.
- Tsounis, A., & Sarafis, P. (2018). Validity and reliability of the Greek translation of the Job Satisfaction Survey (JSS). *BMC Psychology*, 6(1), 27. doi:10.1186/s40359-018-0241-4
- Van der Doef, M., & Maes, S. (2000). The Leiden Quality of Work Questionnaire: Its construction, factor structure, and psychometric qualities. *Psychological Reports*, 85,954-62. 10.2466/PRO.85.7.954-962.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-327.
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 107-122.
- Vroom, V.H. (1964). Work and motivation. Oxford, England: Wiley.
- Vroom, V. H. (1982). Work and motivation (Rev. ed.). Malabar, FL: Robert E. Krieger.
- Wallace, J. E., & Brinkerhoff, M. B. (1991). The measurement of burnout revisited. *Journal of Social Service Research*, 14(1-2), 85-111.

- Warr, P.J., Cook, J. and Wall, T. (1979). Scales for the Measurement of Some Work Attitudes and Aspects of Psychological Well-Being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120.
- Weitz, J. (1952). A neglected concept in the study of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 5, 201-205. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1952.tb01012.x>
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). Is Job Satisfaction an Antecedent or a Consequence of Psychological Burnout? *Human Relations*, 44(2), 193–209. <https://doi.org/10.1177/001872679104400205>
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. L. (2008). Factor structure of scores from the Maslach Burnout Inventory: A review and meta-analysis of 45 exploratory and confirmatory factor-analytic studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797-823.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Kantas, A., & Demerouti, E. (2012). Measuring burnout and work engagement: Factor structure, invariance, and latent mean differences across Greece and the Netherlands. *International Journal of Business Science & Applied Management (IJBSAM)*, 7(2), 40-52.
- Yorulmaz, Ilker & Altinkurt, Yahya. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7 (1), 34-54.
- Zigarreli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90 (2), 103–10.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο πιλοτικής έρευνας

Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Ηλικία:.....

Οικογενειακή κατάσταση:

☐ Άγαμος ☐ Έγγαμη-η/ Συζεί ☐ Διαζευγμένος/ος – Σε διάσταση ☐ Χήρα/ος

Παιδιά: ☐ Όχι ☐ Ναι

Μορφωτικό επίπεδο: ☐ Απόφοιτος ΤΕΙ/ ΣΕΛΕΤΕ ☐ Απόφοιτος ΑΕΙ
☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐ Άλλο:.....

Ειδικότητα:

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας:

Εργασιακή σχέση: ☐ Μόνιμη/ος ☐ Προσωρινός αναπληρωτής/τρια πλήρους
ωραρίου

☐ Προσωρινός αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου ☐
Ωρομίσθια/ος

Κάτοχος οργανικής θέσης: ☐ Όχι ☐ Ναι

Στοιχεία σχολείου που εργάζεστε (π.χ. Γενικό Λύκειο, Ιασμός, Ροδόπη) :

1

.....

2

.....

3

.....

(συμπληρώστε τα 2 και 3 αν εργάζεστε σε πάνω από ένα σχολεία)

Ζείτε μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας εξαιτίας της δουλειάς σας; ☐ Ναι ☐ Όχι
Χρειάζεται να πηγαινοέρχεστε καθημερινά μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας
εξαιτίας της δουλειάς σας ; (σε άλλη πόλη, χωριό, νομό) ☐ Ναι ☐ Όχι

Ερωτηματολόγιο για την συνολική επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στην ικανοποίηση που νιώθετε εξασκώντας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Διαβάστε προσεχτικά και κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο

1. Λαμβάνοντας υπ' όψη όλες τις παραμέτρους, πόσο απολαμβάνετε το να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

1 Πολύ λίγο 2 Λίγο 3 Δε μπορώ να αποφασίσω 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

2. Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένος-η από την τωρινή σας εργασία;

1 Σε πολύ μικρό βαθμό 2 Σε μικρό βαθμό 3 Δε μπορώ να αποφασίσω
4 Σε μεγάλο βαθμό 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

3. Σε τι βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες;

1 Σε πολύ μικρό βαθμό 2 Σε μικρό βαθμό 3 Δε μπορώ να αποφασίσω
4 Σε μεγάλο βαθμό 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

4. Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε ξανά να γίνετε εκπαιδευτικός;

1 Πολύ απίθανο 2 Απίθανο 3 Δε μπορώ να αποφασίσω 4 Πιθανό
5 Πολύ Πιθανό

5. Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

1 Συνέχεια 2 Πολλές φορές 3 Μερικές φορές 4 Σπάνια 5 Ποτέ

Ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ανά παράμετρο

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται σε διάφορες παραμέτρους της δουλειάς σας ως εκπαιδευτικού. Παρακαλείστε να δηλώσετε πόσο ικανοποιημένος ή μη νιώθετε με κάθε μια από τις παραμέτρους στην τωρινή σας εργασία, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1	2	3	4	5	6	7
Είμαι πολύ δυσανεστη	Είμαι δυσανεστη	Είμαι κάπως δυσανεστη	Δεν είμαι βέβαιος /η	Είμαι κάπως ικανοποι	Είμαι ικανοποιη -μένος/η	Είμαι πολύ ικανοποι
- μένος/η	- μένος/η	- μένος/η		η- μένος/η		η- μένος/η

Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Δώστε την απάντηση που σας έρχεται πιο άμεσα και φυσικά, αλλά προσπαθήστε να είστε ακριβείς και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις

- | | |
|--|---------------|
| 1) Τις φυσικές συνθήκες εργασίας μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2) Την ελευθερία να επιλέγω ο ίδιος τον τρόπο της δουλειάς μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3) Τους συναδέλφους μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4) Την αναγνώριση που παίρνω για την απόδοσή μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5) Τον διευθυντή μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6) Το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που μου δίνονται | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7) Το μισθό μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8) Τις δυνατότητες που έχω για να αξιοποιώ τις ικανότητές μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9) Τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή και τους καθηγητές στο σχολείο μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10) Τις ευκαιρίες για προαγωγή | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11) Τον τρόπο με τον οποίο διοικείται το σχολείο μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12) Την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνω | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13) Τις ώρες εργασίας μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14) Την ποικιλία της εργασίας μου | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15) Την εργασιακή μου ασφάλεια (π.χ. ότι δε θα απολυθώ ξαφνικά) | 1 2 3 4 5 6 7 |

Ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (TSI)

Παρακαλείστε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή όχι με κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφων	Δεν είμαι	Συμφων	Συμφωνώ
απόλυτα	ώ	σίγουρος	ώ	απόλυτα

Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Δώστε την απάντηση που σας έρχεται πιο άμεσα και φυσικά, αλλά προσπαθήστε να είστε ακριβείς και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις

- | | |
|---|-----------|
| 1) Ο/Η διευθυντής-ντρια μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι | 1 2 3 4 5 |
| 2) Ο/Η διευθυντής-ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο | 1 2 3 4 5 |
| 3) Ο/Η διευθυντής-ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου | 1 2 3 4 5 |
| 4) Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή-ντρια μου | 1 2 3 4 5 |
| 5) Ο/Η διευθυντής-ντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι | 1 2 3 4 5 |
| 6) Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται | 1 2 3 4 5 |
| 7) Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου | 1 2 3 4 5 |
| 8) Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί | 1 2 3 4 5 |
| 9) Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα | 1 2 3 4 5 |
| 10) Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου | 1 2 3 4 5 |
| 11) Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο | 1 2 3 4 5 |
| 12) Η δουλειά μου είναι δημιουργική | 1 2 3 4 5 |
| 13) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός | 1 2 3 4 5 |
| 14) Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη | 1 2 3 4 5 |
| 15) Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου | 1 2 3 4 5 |
| 16) Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου | 1 2 3 4 5 |
| 17) Οι μαθητές μου με σέβονται | 1 2 3 4 5 |
| 18) Ο περιβάλλον χώρος (αυλή κλπ) είναι ευχάριστος | 1 2 3 4 5 |
| 19) Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος | 1 2 3 4 5 |
| 20) Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής | 1 2 3 4 5 |

Παράρτημα Β. Ερωτηματολόγιο βασικής έρευνας

Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Ηλικία:.....

Οικογενειακή κατάσταση:

Παιδιά: ☐ Όχι ☐ Ναι

☐ Άγαμος/η ☐ Έγγαμος-η/ Συζεί

☐ Διαζευγμένος/η ☐ Σε διάσταση ☐ Χήρα/ος

Μορφωτικό επίπεδο:

☐ Απόφοιτος ΤΕΙ/ ΣΕΛΕΤΕ

☐ Απόφοιτος ΑΕΙ

☐ Μεταπτυχιακό

☐ Διδακτορικό

☐ Άλλο:.....

Ειδικότητα:

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας:

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε αυτό το σχολείο:

Εργασιακή σχέση: ☐ Μόνιμη/ος ☐ Προσωρινός αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου

☐ Προσωρινός αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου ☐

Ωρομίσθια/ος

Στοιχεία σχολείου που εργάζεστε (αν πάνω από ένα, συμπληρώστε αυτό στο οποίο εργάζεστε περισσότερες ώρες)

☐ Γυμνάσιο

☐ Γενικό

☐ Αστικό

Νομός

.....

☐ Λύκειο

☐ ΕΠΑΛ

☐ Ημιαστικό

☐ Ειδικό

☐ Αγροτικό

☐ Διαπολιτισμικό

☐ Μουσικό

☐ Άλλο. Προσδιορίστε

Είστε κάτοχος οργανικής θέσης;

☐ Όχι

☐

Ναι

Ζείτε μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας εξαιτίας της δουλειάς σας;

☐ Όχι

☐

Ναι

Έχετε μαθήματα δεύτερης ανάθεσης;

☐ Όχι

☐

Ναι

Διδάσκετε σε πάνω από ένα σχολεία;

☐ Όχι

☐

Ναι

Χρειάζεται να πηγαινοέρχεστε καθημερινά μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας εξαιτίας της δουλειάς σας;

- ☐ Όχι ☐ Ναι

Ποιο θα ήταν το επιθυμητό σας εργασιακό καθεστώς για την επόμενη σχολική χρονιά; (επιλέξτε μια μόνο απάντηση)

- ☐ Να παραμείνω στο σχολείο που είμαι
☐ Να αλλάξω σχολείο, αλλά όχι τόπο κατοικίας (μετάθεση, απόσπαση, βελτίωση εντός ΠΥΣΔΕ)
☐ Να μετατεθώ σε άλλη πόλη (μετάθεση, απόσπαση εκτός ΠΥΣΔΕ)
☐ Να μονιμοποιηθώ (αν αναπληρωτής ή ωρομίσθιος)
☐ Να απέχω από τη διδακτική διαδικασία μέσω απόσπασης σε κάποιο φορέα
☐ Θα ήθελα να μπορούσα να φύγω από τη δουλειά μου (παραίτηση, μετάταξη)
☐ Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

Σε κλίμακα από 1 έως 10 (με το 1 να δηλώνει χαμηλό και το 10 υψηλό):

- που θα τοποθετούσατε τον εαυτό σας όσον αφορά στο κοινωνικό σας επίπεδο (status);

.....

Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στην ικανοποίηση που νιώθετε εξασκώντας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Διαβάστε προσεχτικά και κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο

1. Λαμβάνοντας υπ' όψη όλες τις παραμέτρους, πόσο απολαμβάνετε το να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

1 Πολύ λίγο 2 Λίγο 3 Δε μπορώ να αποφασίσω 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

2. Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένος-η από την τωρινή σας εργασία;

1 Σε πολύ μικρό βαθμό 2 Σε μικρό βαθμό 3 Δε μπορώ να αποφασίσω
4 Σε μεγάλο βαθμό 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

3. Σε τι βαθμό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στις αρχικές σας προσδοκίες;

1 Σε πολύ μικρό βαθμό 2 Σε μικρό βαθμό 3 Δε μπορώ να αποφασίσω
4 Σε μεγάλο βαθμό 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

4. Αν μπορούσατε να επιλέξετε επάγγελμα από την αρχή, θα επιλέγατε ξανά να γίνετε εκπαιδευτικός;

1 Πολύ απίθανο 2 Απίθανο 3 Δε μπορώ να αποφασίσω 4 Πιθανό 5 Πολύ Πιθανό

5. Σκεφτήκατε ποτέ να αφήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

1 Συνέχεια 2 Πολλές φορές 3 Μερικές φορές 4 Σπάνια 5 Ποτέ

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξακριβώσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το επάγγελμά τους και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται στενά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις που περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν έχετε ποτέ αισθανθεί κατ' αυτό τον τρόπο για το επάγγελμά σας. Αν δεν έχετε ποτέ αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, κυκλώστε τον αριθμό 0. Αν όμως έχετε αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, δηλώστε το πόσο συχνά κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 ως το 6 οι οποίοι αντιστοιχούν στις παρακάτω συχνότητες:

	0 Ποτέ	1 Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	2 Μία φορά το μήνα ή λιγότερο	3 Μερικές φορές το μήνα	4 Μία φορά την εβδομάδα	5 Μερικές φορές την εβδομάδα	6 Κάθε μέρα
1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση	0	1	2	3	4	5	6
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας	0	1	2	3	4	5	6
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/ η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά	0	1	2	3	4	5	6
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα	0	1	2	3	4	5	6
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα	0	1	2	3	4	5	6
6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση	0	1	2	3	4	5	6
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου	0	1	2	3	4	5	6
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει	0	1	2	3	4	5	6
9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων	0	1	2	3	4	5	6
10. Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά	0	1	2	3	4	5	6
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή συναισθηματικά	0	1	2	3	4	5	6
12. Αισθάνομαι γεμάτος /η ενέργεια	0	1	2	3	4	5	6
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει	0	1	2	3	4	5	6
14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές	0	1	2	3	4	5	6

16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες	0	1	2	3	4	5	6
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα	0	1	2	3	4	5	6
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου	0	1	2	3	4	5	6
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης	0	1	2	3	4	5	6
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματά τους	0	1	2	3	4	5	6

Το σημερινό σχολείο ως χώρος εργασίας

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σχεδιαστεί για να σας δώσει την ευκαιρία να εκφράσετε τις απόψεις σας σχετικά με το σχολείο που εργάζεστε και το σημερινό σχολείο γενικότερα. Αφού διαβάσετε κάθε πρόταση προσεκτικά, κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα

0	1	2	3	4
Δεν ισχύει	Ισχύει αλλά δεν είναι πρόβλημα	Ισχύει και είναι πρόβλημα σε μικρό βαθμό	Ισχύει και είναι πρόβλημα σε μέτριο βαθμό	Ισχύει και είναι πρόβλημα σε μεγάλο βαθμό

Οι συχνές αλλαγές στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δυσκολεύουν το έργο μου	0	1	2	3	4
Το Υπουργείο Παιδείας δε λαμβάνει υπ όψη τους τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και την εμπειρία τους στη θέσπιση εκπαιδευτικής πολιτικής	0	1	2	3	4
Ο καθορισμός της διδακτέας ύλης είναι περιοριστικός	0	1	2	3	4
Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική περιορίζει τόσο πολύ τη λειτουργία της σχολικής μονάδας που δεν υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας, ακόμη και όταν υπάρχει θέληση	0	1	2	3	4
Η εργασία μου δε μου εξασφαλίζει ασφάλεια και μονιμότητα	0	1	2	3	4
Ο μισθός μου δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες μου	0	1	2	3	4
Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι απών και δε μου προσφέρει επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση	0	1	2	3	4
Σε αυτό το σχολείο, απουσιάζουν βασικά μέσα και υλικά απαραίτητα για το μάθημα μου	0	1	2	3	4
Η μείωση διαθέσιμων οικονομικών πόρων έχει δυσκολέψει τη δουλειά μου	0	1	2	3	4
Υπάρχει έλλειψη όρεξης και φρεσκάδας σε αυτό το σχολείο	0	1	2	3	4
Το κλίμα της εργασίας μου είναι γραφειοκρατικό και άκαμπτο	0	1	2	3	4

Αισθάνομαι ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στον τρόπο και στο περιεχόμενο που θα ήθελα να διδάσκω και σε αυτό που αναγκάζομαι να κάνω	0	1	2	3	4
Ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών περιορίζεται στην επιβολή ποινών και στη διαμόρφωση βαθμολογίας	0	1	2	3	4
Η γνώμη μου δε μετράει σε αυτό το σχολείο	0	1	2	3	4
Πρέπει να ρωτήσω τον διευθυντή/ντρια προτού κάνω οτιδήποτε	0	1	2	3	4
Οι περιβαλλοντικές συνθήκες του σχολείου μου είναι κακές (π.χ. υγρασία, ζέστη, κρύο, έλλειψη φωτισμού, κακός εξαερισμός, έλλειψη ηχομόνωσης)	0	1	2	3	4
Υπάρχει έλλειψη χώρου σε αυτό το σχολείο	0	1	2	3	4
Το σχολείο μου ως χώρος εργασίας δεν είναι ευχάριστος	0	1	2	3	4
Δε νιώθω ότι έχω τις ίδιες απόψεις με την πλειοψηφία των συναδέλφων μου σε ότι αφορά στο ρόλο και στον τρόπο της λειτουργίας αυτού του σχολείου	0	1	2	3	4
Με πιεζει ο χρόνος να προλάβω να καλύψω τη διδακτέα ύλη	0	1	2	3	4
Είμαι κάτω από διαρκή πίεση χρόνου εξαιτίας αυξημένου φόρτου εργασίας	0	1	2	3	4
Ξοδεύω πολύ χρόνο σε γραφειοκρατικές και διοικητικές εργασίες	0	1	2	3	4
Η προετοιμασία για το μάθημα της επόμενης μέρας απαιτεί πολύ από το χρόνο μου εκτός σχολικού ωραρίου	0	1	2	3	4
Η απειθαρχία των μαθητριών/ών κατά την ώρα του μαθήματος με δυσκολεύει	0	1	2	3	4
Υπάρχει αδιαφορία από μεγάλο μέρος των μαθητών σε αυτό το σχολείο	0	1	2	3	4
Η διδακτέα ύλη του μαθήματος δε λαμβάνει υπ' όψη τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών	0	1	2	3	4
Εξαιτίας του φόρτου εργασίας, σπάνια βρίσκω χρόνο για να συζητήσω και να συμβουλευτώ τους μαθητές	0	1	2	3	4
Οι απαιτήσεις των γονιών είναι μη ρεαλιστικές	0	1	2	3	4
Στο σχολείο αυτό δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία με το Σύλλογο Γονέων και κηδεμόνων	0	1	2	3	4
Οι γονείς των μαθητών σε αυτό το σχολείο δε με υποστηρίζουν αρκετά	0	1	2	3	4
Δεν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των καθηγητών σε αυτό το σχολείο	0	1	2	3	4
Χρειάζομαι επιμόρφωση για να αντιμετωπίσω μαθητές με κοινωνικές ιδιαιτερότητες (αλλοδαπούς, παραβατικούς, με μαθησιακές δυσκολίες)	0	1	2	3	4
Χρειάζομαι επιμόρφωση για αποτελεσματική εφαρμογή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μου	0	1	2	3	4
Η έλλειψη ρεαλιστικής πιθανότητας προαγωγής αποτελεί αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς για να βελτιωθούν	0	1	2	3	4
Το σχολείο, όπως λειτουργεί σήμερα δε μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της αδιαφορίας μεγάλης μερίδας μαθητών	0	1	2	3	4
Οι άλλοι καθηγητές στο σχολείο δεν εκτιμούν τη δουλειά μου	0	1	2	3	4
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη με δυσκολεύει	0	1	2	3	4
Ο διευθυντής του σχολείου μου δε μας ενημερώνει εγκαίρως για θέματα που μας αφορούν	0	1	2	3	4
Ο διευθυντής/τρια μου δε με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	0	1	2	3	4
Ο διευθυντής/τρια μου κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους καθηγητές	0	1	2	3	4
Ο διευθυντής/τρια στο σχολείο μου δεν προσπαθεί ιδιαίτερα για να μας προσφέρει καλές συνθήκες εργασίας	0	1	2	3	4

Η συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση δε διευκολύνεται από το Διευθυντή	0	1	2	3	4
Το κλίμα στο σχολείο αυτό δεν είναι δημοκρατικό	0	1	2	3	4
Τα φροντιστήρια επηρεάζουν αρνητικά τη δουλειά του σχολείου	0	1	2	3	4
Το σημερινό σχολείο χρειάζεται περισσότερη ευελιξία για την προσαρμογή του στη σύγχρονη πραγματικότητα.	0	1	2	3	4

Παράρτημα Γ: Συμπληρωματικοί πίνακες

Πίνακας 51: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου MBI: Αρχικό μοντέλο 4 παραγόντων με 22 ερωτήσεις

Ερώτηση	Επαγγελματική εξουθένωση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση (εαυτός)	Αποπροσωποποίηση (μαθητές)
8	.862			
2	.824			
1	.794			
3	.732			
6	.569			
20	.558			
13	.527			
14	.465			
18*		.777		
19*		.753		
17*		.752		
9*		.701		
7*		.686		
12*		.648		
4*		.506		
21*				
11			.624	
10			.602	
22			.542	
16	.452		.536	
5				.691
15				.593

Σημείωση: *Αντίστροφη κωδικοποίηση

Πίνακας 52:Παραγοντική ανάλυση του MBI, μοντέλο 4 παραγόντων με μη ορθογώνια περιστροφή Promax, χωρίς την ερώτηση 21

	Επαγγελματική εξουθένωση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση (εαυτός)	Αποπροσωποποίηση (μαθητές)
8	.894			
2	.881			
1	.825			
3	.758			
6	.535			
20	.505			
14	.473			
13	.467			
17*		.779		
19*		.771		
18*		.764		
9*		.756		
7*		.679		
12*		.679		
4*		.463		
10			.667	
11			.625	
22			.614	
16				
5				.789
15				.715

Σημείωση: *Αντίστροφη κωδικοποίηση

Πίνακας 53: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας

	ε.1	ε.2	ε.3	ε.4	ε.5	ε.6	ε.7	ε.8	ε.9	ε.10	ε.11	ε.12	ε.13	ε.14	ε.15	ε.16	ε.17	ε.18	ε.19	ε.20	ε.21	ε.22	ε.23	ε.24	ε.25	ε.26	ε.27
ε.2	.44*																										
ε.3	.30*	.28**																									
ε.4	.39*	.35**	.51**																								
ε.5	.17*	0.08	.12*	.18**																							
ε.6	.23**	.25**	.14**	.18**	.21**																						
ε.7	.10*	.13**	.15**	.21**	.14**	.18**																					
ε.8	.25**	.13**	.15**	.23**	.20**	.15**	.28**																				
ε.9	.36**	.23**	.20**	.30*	.21**	.34**	.28**	.57**																			
ε.10	.14**	0.06	.23**	.22**	.18**	.12**	.23**	.39**	.31**																		
ε.11	.14**	0.06	.24**	.28**	.22**	.19**	.25**	.29**	.27**	.54**																	
ε.12	.27**	.17**	.27**	.30**	.224**	.22**	.28**	.37**	.337**	.418**	.47**																
ε.13	.14**	.15**	.24**	.32**	.20**	.15**	.29**	.23**	.21**	.46**	.51**	.47**															
ε.14	0.05	-0.04	.17**	.20**	.21**	0.05	.19**	.22**	0.08	.45**	.45**	.31**	.53**														
ε.15	.15**	0.02	.14**	.18**	.28**	.17**	.21**	.24**	.23**	.33**	.41**	.30**	.39**	.46**													
ε.16	.19**	0.08	0.06	.23**	.12*	0.05	.13**	.33**	.18**	.25**	.23**	.20**	.22**	.27**	.25**												
ε.17	.19**	0.02	0.05	.11*	.10*	.13**	.17**	.37**	.22**	.22**	.18**	.23**	.18**	.18**	.15**	.47**											
ε.18	.13**	0.04	.10*	.21**	.15**	0.05	.22**	.33**	.18**	.42**	.39**	.32**	.33**	.36**	.30**	.57**	.58**										
ε.19	0.07	0.01	.20**	.18**	.15**	.15**	.21**	.19**	.14**	.52**	.47**	.31**	.45**	.43**	.33**	.19**	.21**	.34**									
ε.20	.14**	.10*	.36**	.29**	0.09	.12*	.18**	.14**	.15**	.23**	.28**	.30**	.25**	.21**	.14**	.15**	.13**	.23**	.28**								
ε.21	.24**	.17**	.26**	.26**	0.09	.21**	.17**	.19**	.25**	.30**	.34**	.25**	.26**	.26**	.20**	.20**	.18**	.33**	.28**	.62**							
ε.22	.19**	.13**	.22**	.23**	0.09	.19**	.14**	.20**	.22**	.30**	.42**	.24**	.28**	.23**	.28**	.18**	.19**	.29**	.31**	.35**	.57**						
ε.23	.23**	.14**	.23**	.13**	.09*	.19**	.11*	.12**	.22**	.14**	.14**	.21**	.20**	.16**	.16**	.16**	.14**	.17**	.17**	.43**	.54**	.40**					
ε.24	.20**	0.09	.12*	.11*	0.08	.11*	.17**	.14**	.15**	.11*	.19**	.18**	.16**	.20**	.15**	.12*	.14**	.23**	.12*	.11*	.25**	.23**	.23**				
ε.25	.16**	.19**	.18**	.19**	.116*	.14**	.17**	.23**	.22**	.27**	.24**	.32**	.28**	.28**	.16**	.18**	0.08	.21**	.17**	.20**	.19**	.24**	.21**	.43**			
ε.26	.25**	.23**	.32**	.27**	0.02	.12**	.22**	.20**	.26**	.29**	.17**	.27**	.21**	.13**	.11*	.14**	.12*	.21**	.17**	.33**	.30**	.28**	.33**	.22**	.46**		
ε.27	.18**	.12*	.22**	.71**	.12**	.12*	.23**	.20**	.22**	.27**	.35**	.290**	.32**	.28**	.21**	.20**	.19**	.31**	.29**	.45**	.43**	.37**	.37**	.27**	.31**	.36**	
ε.28	.20**	0.02	.16**	.20**	.17**	.18**	.18**	.20**	.22**	.30**	.32**	.28**	.32**	.27**	.24**	.17**	.16**	.21**	.24**	.24**	.26**	.25**	.22**	.21**	.24**	.258**	.282**

Πίνακας Α3 (συνέχεια) Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας

	ε.1	ε.2	ε.3	ε.4	ε.5	ε.6	ε.7	ε.8	ε.9	ε.10	ε.11	ε.12	ε.13	ε.14	ε.15	ε.16	ε.17	ε.18	ε.19	ε.20	ε.21	ε.22	ε.23	ε.24	ε.25	ε.26	ε.27
ε.29	0.08	0	.14**	.15**	0.055	0.04	.24**	.22**	.14**	.33**	.32**	.22**	.40**	.36**	.16**	.28**	.22**	.34**	.34**	.17**	.206**	.22**	.171**	.149**	.277**	.204**	.370
ε.30	.11*	-0.06	.17**	.21**	.10*	0.06	.22**	.15**	.13**	.30**	.34**	.25**	.39**	.478**	.25**	.29**	.15**	.33**	.34**	.24**	.29**	.21**	.16**	.20**	.30**	.10*	.30*
ε.31	.10*	0.03	.16**	.20**	.138**	.11*	.23**	.23**	.12*	.544**	.49**	.31**	.46**	.51**	.32**	.23**	.17**	.32**	.56**	.20**	.28**	.28**	.17**	.13**	.235**	.134**	.272
ε.32	.24**	.12*	.17**	.19**	-0.04	.11*	.18**	.13**	.23**	.134**	.149**	.253**	.155**	.11*	.14**	.16**	.14**	.15**	0.05	.227**	.237**	.159**	.211**	.190**	.192**	.360**	.273
ε.33	.14**	0.05	0.09	.14**	0.06	.13**	.17**	.17**	.22**	.18**	.10*	.19**	.13**	.14**	.10*	.12*	.11*	.16**	0.03	0.09	.17**	.10*	0.09	.20**	.13**	.20**	.12*
ε.34	.17**	.11*	.22**	.27**	.15**	.27**	.21**	.22**	.25**	.310**	.349**	.25**	.31**	.29**	.25**	.18**	.19**	.25**	.271**	.23**	.28**	.27**	.175**	.239**	.21**	.25**	.249
ε.35	.13**	.22**	.16**	.23**	0.05	.25**	.24**	.19**	.27**	.27**	.21**	.26**	.29**	.22**	.14**	.15**	.14**	.23**	.24**	.25**	.28**	.22**	.231**	.236**	.378**	.421**	.308
ε.36	.13**	0.01	.15**	.20**	.15**	0.07	.20**	.17**	0.08	.34**	.39**	.25**	.40**	.56**	.39**	.25**	.22**	.33**	.41**	.19**	.18**	.22**	0.09	.20**	.20**	.11*	.24*
ε.37	.20**	.13**	.16**	.18**	0.06	.21**	.17**	.19**	.24**	0.09	.145**	.18**	.22**	.13**	.11*	.16**	.21**	.21**	.10*	.21**	.30**	.19**	.235**	.355**	.265**	.256**	.24*
ε.38	0.09	-0.03	.12**	.12**	.16**	.10*	.23**	.22**	.13**	.38**	.43**	.27**	.35**	.46**	.35**	.29**	.21**	.40**	.37**	.22**	.25**	.25**	.125**	.109*	.167**	.155**	.254
ε.39	0.07	-0.01	0.08	.15**	.11*	0.06	.26**	.25**	.14**	.43**	.48**	.27**	.35**	.49**	.37**	.25**	.135**	.34**	.37**	.17**	.24**	.22**	.149**	.106*	.153**	.148**	.228
ε.40	0.09	-0.03	.12*	.14**	.12*	0.05	.21**	.19**	.10*	.38**	.35**	.17**	.29**	.41**	.36**	.27**	.18**	.38**	.36**	.16**	.19**	.16**	.109*	0.057	.13**	.117*	.19*
ε.41	0.09	-0.02	.11*	.15**	.14**	0.04	.16**	.26**	.11*	.39**	.38**	.20**	.33**	.42**	.31**	.32**	.19**	.36**	.31**	.18**	.22**	.24**	.118*	.119*	.181**	.127**	.213
ε.42	0.09	-0.08	.12*	.12*	.21**	.10*	.20**	.25**	.14**	.28**	.376**	.18**	.24**	.36**	.37**	.26**	.18**	.31**	.28**	.18**	.23**	.21**	.128**	0.062	.111*	.130**	.211
ε.43	.12**	0.02	.14**	.20**	.20**	.16**	.18**	.23**	.13**	.41**	.42**	.23**	.40**	.50**	.36**	.25**	.15**	.30**	.39**	.22**	.28**	.19**	.168**	0.034	.162**	.122*	.205
ε.44	.15**	.11*	.24**	.22**	0.09	.14**	.22**	.11*	.10*	.18**	.21**	.26**	.32**	.28**	0.07	0.09	.16**	.192**	.28**	.22**	.21**	.19**	.17**	.22**	.19**	.20**	.22*
ε.45	.23**	.20**	.23**	.35**	0.06	.23**	.25**	.24**	.31**	.30**	.19**	.28**	.33**	.27**	.19**	.10*	.20**	.18**	.26**	.21**	.22**	.22**	.25**	.14**	.25**	.36**	.25*

Πίνακας Α3 (συνέχεια) Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας

	ε.28	ε.29	ε.30	ε.31	ε.32	ε.33	ε.34	ε.35	ε.36	ε.37	ε.38	ε.39	ε.40	ε.41	ε.42	ε.43	ε.44
ε.29	.327**																
ε.30	.35**	.54**															
ε.31	.263**	.389**	.380**														
ε.32	.23**	.155**	.21**	0.09													
ε.33	.23**	.17**	.18**	0.08	.56**												
ε.34	.214**	.212**	.240**	.210**	.207**	.26**											
ε.35	.208**	.264**	.205**	.145**	.299**	.225**	.31**										
ε.36	.23**	.36**	.46**	.51**	.11*	.11*	.23**	.15**									
ε.37	.285**	.20**	.195**	.10*	.27**	.265**	.16*	.269**	.22**								
ε.38	.257**	.293**	.363**	.434**	.105*	.137**	.209**	.158**	.371**	.108*							
ε.39	.306**	.274**	.384**	.470**	.120*	.136**	.239**	.124**	.384**	.123**	.625**						
ε.40	.275**	.25**	.337**	.45**	.116*	0.078	.21**	.11*	.355**	.10*	.56**	.68**					
ε.41	.195**	.236**	.369**	.420**	0.085	.130**	.261**	.108*	.347**	.121*	.581**	.667**	.638**				
ε.42	.254**	.233**	.345**	.322**	.102*	.176**	.232**	.132**	.316**	.110*	.482**	.596**	.518**	.545**			
ε.43	.273**	.298**	.365**	.512**	0.058	.106*	.254**	.163**	.419**	.148**	.538**	.575**	.604**	.585**	.523**	1	
ε.44	.211**	.202**	.213**	.208**	.198**	.136**	.220**	.235**	.227**	.269**	.221**	.163**	.147**	.117*	.125**	.24*	1
ε.45	.248**	.187**	.166**	.234**	.396**	.266**	.348**	.473**	.203**	.232**	.128**	.173**	.149**	.167**	.135**	.19*	.31*

Πίνακας 54: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Αρχικό μοντέλο 10 παραγόντων με 45 ερωτήσεις

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ε.39	.866									
ε.40	.836									
ε.41	.782									
ε.38	.776									
ε.43	.737									
ε.42	.699									
ε.30		.706								
ε.14		.627								
ε.29		.625								
ε.36		.597								
ε.31		.495								
ε.13		.488								
ε.28										
ε.21			.806							
ε.20			.741							
ε.23			.698							
ε.22			.665							
ε.27			.521							
ε.10				.619						
ε.8				.552		.408				
ε.12				.541						
ε.9				.523						
ε.11				.451						
ε.7										
ε.2					.717					
ε.4					.699					
ε.1					.666					
ε.3					.636					
ε.17						.824				
ε.18						.737				
ε.16						.722				
ε.33							.795			
ε.32							.769			
ε.24								.713		
ε.25								.709		
ε.37								.473		
ε.26										
ε.35										
ε.44									.604	
ε.45									.471	
ε.19									.431	
ε.34									.428	
ε.5										.680
ε.6										.495
ε.15										.430

Πίνακας 55: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας:
Μοντέλο 10 παραγόντων χωρίς την ερώτηση 7

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ε.39	.866									
ε.40	.837									
ε.41	.781									
ε.38	.777									
ε.43	.740									
ε.42	.701									
ε.10		.682								
ε.19		.602								
ε.13		.536								
ε.11		.530								
ε.12		.512								
ε.31		.473								
ε.34										
ε.21			.808							
ε.20			.742							
ε.23			.702							
ε.22			.654							
ε.27			.517							
ε.30				.729						
ε.29				.630						
ε.14				.537						
ε.36				.535						
ε.28				.423						
ε.2					.719					
ε.4					.708					
ε.1					.659					
ε.3					.643					
ε.17						.828				
ε.18						.747				
ε.16						.721				
ε.8						.447				
ε.33							.796			
ε.32							.782			
ε.45							.474			
ε.25								.757		
ε.24								.680		
ε.26								.466		
ε.35								.435		
ε.37								.410		
ε.5									.688	
ε.6									.519	
ε.15									.437	
ε.9									.419	
ε.44										.590

Πίνακας 56: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας:
Μοντέλο 9 παραγόντων χωρίς τις 7, 34, 44

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ε.39	.863								
ε.40	.832								
ε.41	.778								
ε.38	.774								
ε.43	.729								
ε.42	.699								
ε.30		.710							
ε.14		.637							
ε.36		.637							
ε.29		.581							
ε.31		.473		.425					
ε.28									
ε.21			.811						
ε.20			.745						
ε.23			.697						
ε.22			.651						
ε.27			.506						
ε.10				.672					
ε.19				.547					
ε.12				.528					
ε.11				.500					
ε.13		.453		.493					
ε.17					.804				
ε.18					.734				
ε.16					.734				
ε.8					.503				
ε.2						.729			
ε.4						.713			
ε.1						.645			
ε.3						.642			
ε.32							.797		
ε.33							.797		
ε.45							.470		
ε.25								.752	
ε.24								.695	
ε.26								.462	
ε.37								.437	
ε.35								.437	
ε.5									.689
ε.6									.522
ε.9									.454
ε.15									.437

Πίνακας 57: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Μοντέλο 9 παραγόντων χωρίς τις 7, 28, 34, 44

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ε.39	.865								
ε.40	.833								
ε.41	.775								
ε.38	.773								
ε.43	.729								
ε.42	.701								
ε.30		.683							
ε.14		.672							
ε.36		.662							
ε.29		.563							
ε.31		.523							
ε.13		.497		.452					
ε.21			.813						
ε.20			.747						
ε.23			.697						
ε.22			.654						
ε.27			.509						
ε.10				.662					
ε.12				.536					
ε.19		.418		.496					
ε.11				.471					
ε.17					.804				
ε.16					.735				
ε.18					.730				
ε.8				.404	.501				
ε.2						.728			
ε.4						.712			
ε.1						.653			
ε.3						.641			
ε.25							.745		
ε.24							.706		
ε.37							.460		
ε.26							.440		
ε.35							.422		
ε.33								.813	
ε.32								.806	
ε.45								.460	
ε.5									.692
ε.6									.510
ε.15									.467
ε.9									.417

Πίνακας 58: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας:
Μοντέλο 9 παραγόντων χωρίς τις 7, 15, 28, 34, 44

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ε.39	.864								
ε.40	.830								
ε.41	.778								
ε.38	.773								
ε.43	.727								
ε.42	.706								
ε.30		.710							
ε.36		.657							
ε.14		.651							
ε.29		.594							
ε.31		.524							
ε.21			.817						
ε.20			.742						
ε.23			.700						
ε.22			.651						
ε.27			.506						
ε.10				.670					
ε.12				.549					
ε.19		.407		.518					
ε.11				.511					
ε.13		.472		.479					
ε.17					.801				
ε.16					.741				
ε.18					.735				
ε.8					.498				
ε.4						.719			
ε.2						.717			
ε.3						.652			
ε.1						.640			
ε.33							.806		
ε.32							.801		
ε.45							.479		
ε.25								.776	
ε.24								.693	
ε.26								.496	
ε.35								.436	
ε.37									
ε.5									.642
ε.6									.613
ε.9									.475

Πίνακας 59: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: Μοντέλο 9 παραγόντων χωρίς τις 7, 15, 28, 34, 37, 44

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ε.39	.863								
ε.40	.831								
ε.41	.777								
ε.38	.772								
ε.43	.728								
ε.42	.705								
ε.21		.818							
ε.20		.737							
ε.23		.706							
ε.22		.651							
ε.27		.507							
ε.10			.683						
ε.19			.609						
ε.13			.558						
ε.11			.549						
ε.12			.535						
ε.31			.460	.460					
ε.30				.738					
ε.36				.622					
ε.14				.622					
ε.29				.607					
ε.17					.805				
ε.18					.740				
ε.16					.737				
ε.8					.502				
ε.4						.719			
ε.2						.716			
ε.3						.653			
ε.1						.637			
ε.32							.805		
ε.33							.803		
ε.45							.487		
ε.25								.793	
ε.24								.671	
ε.26								.516	
ε.35								.447	
ε.5									.667
ε.6									.593
ε.9									.514

Πίνακας 60: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: 7 παράγοντες

	Δ/ντής	Σχέσεις/ κλίμα	Φόρτος/ Πίεση χρόνου	Κυβερνητική πολιτική	Επιμόρφωση/ ευελιξία	Συνθήκες εργασίας	Οικονομική κατάσταση
ε.39	.853						
ε.40	.818						
ε.38	.764						
ε.41	.760						
ε.42	.717						
ε.43	.710						
ε.14		.690					
ε.31		.670					
ε.13		.655					
ε.19		.630					
ε.36		.623					
ε.29		.592					
ε.30		.591					
ε.10		.565					
ε.11		.500					
ε.21			.809				
ε.20			.742				
ε.23			.716				
ε.22			.664				
ε.27			.543				
ε.4				.721			
ε.2				.710			
ε.1				.672			
ε.3				.653			
ε.32					.795		
ε.33					.784		
ε.45					.529		
ε.35					.494		
ε.17						.803	
ε.16						.767	
ε.18						.753	
ε.6							.634
ε.5							.561
ε.9							.524

Πίνακας 61: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών της εργασίας: 6 παράγοντες

Ερώτηση	Διευθυντής	Σχέσεις/ σχολικό κλίμα	Φόρτος/ Πίεση χρόνου	Εκπαιδευτική πολιτική	Συνθήκες εργασίας	Επιμόρφωση
ε.39	.858					
ε.40	.811					
ε.38	.760					
ε.41	.759					
ε.42	.714					
ε.43	.713					
ε.14		.695				
ε.31		.672				
ε.13		.651				
ε.36		.637				
ε.30		.626				
ε.19		.617				
ε.29		.615				
ε.10		.550				
ε.11		.503				
ε.21			.812			
ε.20			.749			
ε.23			.730			
ε.22			.652			
ε.27			.547			
ε.2				.702		
ε.1				.686		
ε.4				.675		
ε.3				.581		
ε.9				.564		
ε.17					.807	
ε.18					.735	
ε.16					.713	
ε.8					.543	
ε.33						.818
ε.32						.790

Σημείωση: 31 ερωτήσεις (χωρίς τις 5, 6, 7, 12, 15, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 37, 44, 45).

Πίνακας 62: Παραγοντική ανάλυση, μοντέλο 8 παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή Varimax και φόρτιση >0.50

	Διευθυντής	Σχολικό Κλίμα	Πίεση χρόνου	Υποστηρικτικές σχέσεις	Εκπαιδευτική πολιτική	Συνθήκες εργασίας	Επιμόρφωση	Μαθητές
ε.39	.861							
ε.40	.828							
ε.41	.768							
ε.38	.765							
ε.43	.739							
ε.42	.717							
ε.10		.683						
ε.11		.680						
ε.12		.653						
ε.13		.620						
ε.19		.610						
ε.21			.821					
ε.20			.742					
ε.23			.734					
ε.22			.644					
ε.27			.532					
ε.30				.781				
ε.29				.706				
ε.36				.564				
ε.14				.557				
ε.2					.749			
ε.4					.712			
ε.1					.690			
ε.3					.624			
ε.17						.831		
ε.18						.766		
ε.16						.743		
ε.33							.861	
ε.32							.825	
ε.24								.796
ε.25								.714

Σημείωση: 32 ερωτήσεις (χωρίς τις 5, 6, 7, 8, 9, 15, 26, 31, 34, 35, 37, 44, 45).