



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών την περίοδο του κορονοϊού:

διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης

ΕΥΤΥΧΙΑ ΠΑΝ. ΜΑΝΙΑΚΟΥΡΑ

Αθήνα, 2021



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Αν. Καθηγήτρια

Τμήμα Οικονομίας & Βιώσιμης Ανάπτυξης

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Μέλη επιτροπής

Σταυρούλα Καλδή

Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πανεπιστήμιο

Ελένη Αν. Ζενάκου

Ε. Ε. Π., Διδάκτωρ

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Ευτυχία Μανιακούρα

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι η κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Στους γονείς μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών με την εκπόνηση και πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν και βοήθησαν στην περάτωσή της. Αρχικά, τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής Αν. Καθηγήτρια κα Κουτρούμπα, Καθηγήτρια κα Καλδή και Διδάκτορα κα Ζενάκου, για την αгаαστή συνεργασία μας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επιβλέπουσα κα Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Οικονομίας & Βιώσιμης Ανάπτυξης του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, για την έμπρακτη εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ αρχής –την ευγνωμονώ γι’ αυτό- και για την αμέριστη και ουσιαστική υποστήριξή της στη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, την κα Ζενάκου, Διδάκτορα στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την έμπρακτη στήριξή της καθ’ όλη τη διαδικασία της συγγραφής της και την κα Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τις πολύτιμες παρατηρήσεις της. Επίσης, ευχαριστώ τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς, που με την συμμετοχή τους στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων βοήθησαν να ολοκληρωθεί η έρευνα σε μία εξαιρετικά δύσκολη περίοδο εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19.

Τέλος, ευγνωμονώ τους γονείς μου και την οικογένειά μου που με στήριξαν καθ’ όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και κυρίως στην ιδιαίτερα κοπιαστική περίοδο εκπόνησης της παρούσας εργασίας, που πραγματοποιήθηκε εν μέσω της πανδημίας του Covid-19.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	12
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης	16
1.1. Ορισμός Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	16
1.2. Ιστορική Αναδρομή Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	18
1.3. Παράγοντες Εμφάνισης Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης	20
1.4. Η Έννοια του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς (Teachers’ Burnout)	24
1.5. Στάδια Εξέλιξης του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	25
1.6. Οι Τρεις Διαστάσεις του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης Σύμφωνα με τη Maslach	26
1.6.1. Συναισθηματική εξάντληση	26
1.6.2. Αποπροσωποποίηση/Κυνισμός	27
1.6.3. Μειωμένη προσωπική επίτευξη/Αναποτελεσματικότητα	27
1.7. Μοντέλα που Εξετάζουν το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης	28
1.7.1. Αναθεώρηση του μοντέλου Maslach	28
1.7.2. Μοντέλο ελέγχου-απαιτήσεων (Demand Control Model)	29
1.1.1. Μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων - πόρων (Job Demands-Resources)	30
1.1.2. Μοντέλο Job Demand – Control - Support (JDCS)	30
1.1.3. Το αντισταθμιστικό μοντέλο του Hockey (2000)	31
1.1.4. Το συναλλακτικό μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισης	31
1.2. Όργανο Αξιολόγησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach στους Εκπαιδευτικούς	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	33
2.1. Κατηγοριοποίηση Παραγόντων της Chang (2009)	33
2.1.1. Ατομικοί παράγοντες και ΣΕΕ	34
2.1.1.1. Ηλικία και ΣΕΕ.....	34
2.1.1.2. Φύλο και ΣΕΕ	36

2.1.1.3.	Εργασιακή εμπειρία και ΣΕΕ	39
2.1.1.4.	Προσωπικά χαρακτηριστικά και ΣΕΕ	41
2.1.2.	Οργανωτικοί παράγοντες και ΣΕΕ	42
2.1.3.	Παράγοντες συναλλαγής και ΣΕΕ.....	43
2.1.4.	Τριμερής κατηγοριοποίηση παραγόντων βάσει Forlin	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επιπτώσεις του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς		46
3.1.	Επιπτώσεις Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς.....	46
3.1.1.	Εγκατάλειψη/αλλαγή επαγγέλματος	46
3.1.2.	Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις.....	47
3.1.3.	Επιπτώσεις στο άτομο	48
3.1.4.	Επιπτώσεις ΣΕΕ στη μαθησιακή διαδικασία.....	48
3.2.	Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης κατά την Περίοδο του Κορωνοϊού		55
4.1.	Προσδιορισμός του COVID-19 και η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	55
4.2.	Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	58
4.3.	Τύποι Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	59
4.3.1.	Ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση.....	59
4.3.2.	Σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση.....	59
4.4.	Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την Περίοδο του Κορωνοϊού	60
4.5.	Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Αποτελεσματικότητά της Κατά την Περίοδο του Κορωνοϊού	63
4.6.	Παράγοντες που Συνέβαλαν στο Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης Κατά την Περίοδο του Κορωνοϊού.....	66
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....		71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της Έρευνας.....		71
5.1.	Σκοπός της Έρευνας.....	71
5.2.	Ερευνητικά Ερωτήματα	71
5.3.	Δείγμα της Έρευνας	72
5.4.	Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	78
5.5.	Ερευνητική Διαδικασία	79
5.6.	Περιγραφή του Ερευνητικού Εργαλείου	80
5.7.	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ανάλυση Δεδομένων – Αποτελέσματα.....		83
6.1.	Ερευνητικό Ερώτημα 1: Βαθμός που οι Εκπαιδευτικοί Βιώνουν το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	83
6.1.1.	Διάσταση συναισθηματικής εξάντλησης.....	84
6.1.2.	Διάσταση προσωπικής επίτευξης	86
6.1.3.	Διάσταση αποπροσωποποίησης	88

6.1.4. Σύγκριση υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης για τις διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών	90
6.2. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Βαθμός Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών από την Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική κατά την Περίοδο της Πανδημίας.....	90
6.3. Ερευνητικό Ερώτημα 3: Η Τηλεκπαίδευση στην Εποχή της Πανδημίας	96
6.4. Ερευνητικό Ερώτημα 4: Έλεγχος Συσχέτισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών με τα Δημογραφικά και Εργασιακά Στοιχεία τους	103
6.5. Ερευνητικό Ερώτημα 5: Έλεγχος Συσχέτισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης με την Τηλεκπαίδευση.....	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα της Έρευνας	108
7.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Στοιχεία	108
7.2. Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών.....	108
7.3. Βαθμός Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών από την Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική κατά την Περίοδο της Πανδημίας	109
7.4. Η Τηλεκπαίδευση στην Εποχή της Πανδημίας	109
7.5. Συσχετίσεις.....	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση, Περιορισμοί και Προτάσεις Επέκτασης της Έρευνας.....	112
8.1. Συζήτηση Ευρημάτων	112
8.1.1. Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	112
8.1.2. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας.....	113
8.1.3. Η τηλεεκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας και η σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	114
8.2. Περιορισμοί της Έρευνας.....	115
8.3. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Έλεγχοι Συσχέτισης Επαγγελματικής Εξουθένωσης με Φύλο, Ηλικία και Προϋπηρεσία	145

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επιδρά τόσο στον προσωπικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα της ζωής τους και έχει άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητά τους και κατ'επέκταση στην παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Η παρούσα έρευνα μελετά το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και επιχειρεί να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο το βιώνουν καθώς και την ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική πολιτική την περίοδο του κορονοϊού. Επιπλέον, αντικείμενο μελέτης αποτελεί η επίδραση ή μη της πανδημίας του Covid-19 στη βίωση του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς με την εκτενή χρήση και εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 67 εκπαιδευτικοί, 62 γενικής και 5 ειδικής αγωγής, 19 άνδρες και 48 γυναίκες. Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει: α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, β) το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς και γ) ερωτήσεις για την τηλεεκπαίδευση κατά την περίοδο του κορονοϊού.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης βιώνουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, βρέθηκε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση και ειδικότερα από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας, κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Επιπρόσθετα, ως βασικότερη απαίτηση για μια σωστή τηλεεκπαίδευση προέκυψε η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού από τους μαθητές, ενώ ως βασικότερο τεχνικό ζήτημα τα συχνά προβλήματα κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Από την άλλη, προέκυψαν αρκετές, μέτριου βαθμού, συσχετίσεις των υποκλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης με τους άξονες των ερωτήσεων που αφορούσαν την τηλεεκπαίδευση. Τέλος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς απαραίτητη είναι η άμεση επιμόρφωσή τους για τη ψυχολογική διαχείριση των μαθητών/τριών τους.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, πανδημία Covid-19, τηλεεκπαίδευση.

ABSTRACT

The burnout of teachers affects both the staff and the professional sector of their lives and has a direct impact on their efficiency and, by extension, on the productivity of the country's education system. The present study studies the Vocational Exhaustion Syndrome in teachers of general and special education and attempts to determine its degree to which they experience it and their satisfaction with the educational policy during the coronavirus period. In addition, the object of study is the effect or not of the COVID-19 pandemic on the experience of Vocational Exhaustion Syndrome in teachers with the extensive use and application of e-learning.

The research involved 67 teachers, 62 general and 5 special education, 19 men and 48 women. An electronic questionnaire was used as an assessment tool that included: a) demographic characteristics, b) the Maslach Vocational Exhaustion Registration Questionnaire for Teachers and c) questions about e-learning during the coronavirus period.

The results showed that special education teachers experience a lower degree of burnout than general education teachers. In addition, it was found that the degree of satisfaction of teachers with education and especially with educational policy during the pandemic period, was very low. In addition, the existence of appropriate equipment by students emerged as a basic requirement for a proper distance learning, while the most common technical issue was the frequent problems during distance learning. On the other hand, there were several, moderate, correlations of burnout subscales with the focus of e-learning questions. Finally, according to the teachers, their immediate training is necessary for the psychological management of their students.

Keywords: teachers burnout, Covid-19 pandemic, distance learning.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (προσαρμογή από τον Don Unger, "Superintendent Burnout: Myth or Reality") (1980).....	23
Πίνακας 2: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=67).....	72
Πίνακας 3: Cronbach's α και διαστάσεις/άξονες ερωτηματολογίου.....	82
Πίνακας 4: Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και όρια ανά υποκλίμακα.....	83
Πίνακας 5: Συναισθηματική εξάντληση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=29).....	84
Πίνακας 6: Συναισθηματική εξάντληση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=33)	85
Πίνακας 7: Συναισθηματική εξάντληση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (N=5).....	85
Πίνακας 8: Προσωπική επίτευξη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=29).....	86
Πίνακας 9: Προσωπική επίτευξη εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=33)	87
Πίνακας 10: Προσωπική επίτευξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (N=5)	87
Πίνακας 11: Αποπροσωποποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=29)	88
Πίνακας 12: Αποπροσωποποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=33).....	89
Πίνακας 13: Αποπροσωποποίηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (N=5).....	89
Πίνακας 14: Οι Υποκλίμακες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά Κατηγορία Εκπαιδευτικών	90
Πίνακας 15: Βαθμός Ικανοποίησης από την Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική κατά την Περίοδο της Πανδημίας ανά Κατηγορία Εκπαιδευτικών	95
Πίνακας 16: Οι απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης (N=67).....	96
Πίνακας 17: Τα τεχνικά ζητήματα της τηλεεκπαίδευσης (N=67)	99
Πίνακας 18: Τα προβλήματα και οι επιπτώσεις της τηλεεκπαίδευσης (N=67)	100
Πίνακας 19: Τηλεκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (N=67).....	102
Πίνακας 20: Έλεγχος συσχέτισης της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών με τις κατηγορίες που αφορούν την τηλεεκπαίδευση κατά την πανδημία.....	105
Πίνακας 21: Έλεγχος συσχέτισης της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών με τις κατηγορίες που αφορούν την τηλεεκπαίδευση κατά την πανδημία.....	106
Πίνακας 22: Έλεγχος συσχέτισης της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών με τις κατηγορίες που αφορούν την τηλεεκπαίδευση κατά την πανδημία.....	107

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών	73
Γράφημα 2: Ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών.....	74
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών	74
Γράφημα 4: Αριθμός παιδιών εκπαιδευτικών.....	75
Γράφημα 5: Θέση υπηρετήσης των εκπαιδευτικών.....	75
Γράφημα 6: Θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών	76
Γράφημα 7: Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	77
Γράφημα 8: Σχολείο εργασίας των εκπαιδευτικών.....	77
Γράφημα 9: Τόπος εργασίας των εκπαιδευτικών	78
Γράφημα 10: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας από την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας.....	91
Γράφημα 11: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας	91
Γράφημα 12: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Δευτεροβάθμιας από την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας.....	92
Γράφημα 13: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Δευτεροβάθμιας από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας	93
Γράφημα 14: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας.....	93
Γράφημα 15: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας	94
Γράφημα 16: Απαιτήσεις Τηλεκπαίδευσης.....	97
Γράφημα 17: Τεχνικά Ζητήματα Τηλεκπαίδευσης.....	99
Γράφημα 18: Προβλήματα και Επιπτώσεις Τηλεκπαίδευσης.....	101
Γράφημα 19: Τηλεκπαίδευση και Ανάγκες Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών.....	103

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

DCM	Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων
ΕΞΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
JDCS	Job Demand-Control-Support Model
JD-R	Job Demands – Resources Model
MBI	Maslach Burnout Inventory
ΠΟΥ	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
ΣΔΜ	Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης
ΣΕΕ	Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανδημία της νόσου COVID-19 έχει διαταράξει τις ισορροπίες, την καθημερινή ρουτίνα όλων των πολιτών και ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο εργαζόμαστε και συναναστρεφόμαστε. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να προκαλέσουν έντονο στρες και να μας κάνουν επιρρεπείς στην υπερκόπωση και ειδικότερα σε αυτό που ονομάζεται «επαγγελματική εξουθένωση». Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι αποτέλεσμα χρόνιου στρες που σχετίζεται με την εργασία, το οποίο μας κάνει να αισθανόμαστε σωματικά και ψυχικά εξαντλημένοι και αδιάφοροι για την εργασία μας. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από εκείνα τα επαγγέλματα όπου οι εργαζόμενοι έρχονται καθημερινά σε επαφή με μικρούς μαθητές, εφήβους και συναδέλφους κάτι που απαιτεί μια σειρά δεξιοτήτων και προσόντων μια και ο καθένας αποτελεί μία ξεχωριστή προσωπικότητα. Το γεγονός αυτό κάνει τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν εργασιακό άγχος, με αποτέλεσμα συχνά να εμφανίζουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Εάν η επαγγελματική εξουθένωση δεν αντιμετωπιστεί, μπορεί να πλήξει σοβαρά την υγεία και την ευεξία του ανθρώπου, μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο ασθένειας και εμφάνισης χρόνιων παθήσεων, όπως η κατάθλιψη, η κατάχρηση αλκοόλ και ουσιών, αλλά και η υψηλή αρτηριακή πίεση, ενώ ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την οικιακή και την κοινωνική του ζωή.

Αφορμή της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η πανδημία του COVID-19, η οποία άλλαξε παγκοσμίως τα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης και στον τρόπο διδασκαλίας. Οι αλλαγές που έγιναν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον - υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε συλλήβδην η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία - είχαν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να αντιμετωπίσουν περισσότερο άγχος, με κίνδυνο να οδηγηθούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Στην εν λόγω εργασία εξετάζεται συγκεκριμένα το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (ΣΕΕ) των Εκπαιδευτικών την περίοδο του κορονοϊού και διερευνάται η μεταξύ τους σχέση.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελείται από το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής προσπάθεια προσέγγισης του ΣΕΕ, καταγράφοντας τους παράγοντες εμφάνισής του, τα στάδια εξέλιξής του, καθώς και τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με το, πλέον γνωστό, μοντέλο της Maslach. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετώνται οι παράγοντες (ατομικοί, οργανωτικοί και

συναλλαγής) που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3), παρουσιάζονται οι επιπτώσεις που επιφέρει το ΣΕΕ τόσο στο ίδιο το άτομο σε διάφορους τομείς της καθημερινότητάς του αλλά και της εργασίας του, καθώς και στη μαθησιακή διαδικασία όταν πρόκειται για κάποιον εκπαιδευτικό. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τύποι της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΞΑΕ), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην ΕΞΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού. Τέλος, εξετάζονται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της ΕΞΑΕ κατά τη διάρκεια εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, ενώ καταγράφονται και οι παράγοντες που συνέβαλαν στην εμφάνιση του ΣΕΕ κατά την συγκεκριμένη περίοδο.

Δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε. Ειδικότερα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και το δείγμα της έρευνας. Επίσης, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση, η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, το εργαλείο - ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε καθώς και τα ζητήματα που αφορούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα τόσο του ερωτηματολογίου όσο και της όλης έρευνας. Στη συνέχεια (Κεφάλαιο 6), παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, ανά ερευνητικό ερώτημα, καθώς και ο έλεγχος συσχέτισης: α) της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία και β) της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με την τηλεκπαίδευση (επιπτώσεις, προβλήματα, τεχνικά ζητήματα και θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών).

Ολοκληρώνοντας της εργασία, στο έβδομο κεφάλαιο αναφέρονται τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας, ανά ερευνητικό ερώτημα, ενώ στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των ευρημάτων με βάση τις υπάρχουσες σχετικές έρευνες. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς που εμφανίστηκαν κατά την υλοποίηση της έρευνας καθώς και με προτάσεις επέκτασης για μελλοντικές έρευνες που ενδέχεται να γίνουν πάνω στο υπό μελέτη θέμα.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

1.1. Ορισμός Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

«Είναι μία κρίσιμη χρονική περίοδος για την έννοια του burnout. Θα αποδειχθεί μια εννοιολογική κατασκευή με διαχρονική αξία, χρήσιμη στην κατανόηση και αντιμετώπιση συμπτωμάτων που σχετίζονται με την εργασία ή η ίδια η έννοια «θα καεί» από την υπέρ-χρήση της, την υπέρ-έκταση που θα της δοθεί και την έλλειψη νέας κατεύθυνσης που πιθανά τη χαρακτηρίζει;» (Farber, 1983). Στα επόμενα 7 χρόνια καταγράφηκαν περίπου 1500 δημοσιεύσεις που αφορούσαν στην επαγγελματική εξουθένωση (Burnout) (Maslach και Schaufeli, 1993). Μέχρι σήμερα πάνω από 6.000 βιβλία, κεφάλαια βιβλίων, διδακτορικές διατριβές και άρθρα επιστημονικών περιοδικών έχουν δημοσιευθεί για την επαγγελματική εξουθένωση (Πολυχρονόπουλος, 2008; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2008). Ωστόσο, αν και η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει διερευνηθεί εκτενώς, δεν φαίνεται να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της συγκεκριμένης εννοιολογικής κατασκευής.

Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (ΣΕΕ) (burnout) αρχικά εμφανίστηκε στις μελέτες των πρώτων ερευνητών που ασχολήθηκαν με τις ανθρώπινες υπηρεσίες και την υγειονομική περίθαλψη στα μέσα του 1970. Θεωρείται αποτέλεσμα μακροχρόνιου επαγγελματικού στρες που αφορά κυρίως εργαζόμενους στις ανθρώπινες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών (Jennett, Harris et Mesibon, 2003). Παρότι οι αιτίες μπορεί να διαφέρουν, όλοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες στην εργασία τους. Οι περισσότεροι από αυτούς το διαχειρίζονται επιτυχώς, ωστόσο το ΣΕΕ μπορεί να είναι αποτέλεσμα ανεπιτυχούς διαχείρισης χρόνιου στρες (Jennett et al., 2003).

Το σύνδρομο της ψυχοσωματικής εξουθένωσης (burnout) έχει απασχολήσει έντονα το ερευνητικό ενδιαφέρον διαφόρων επιστημονικών κλάδων, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Η Maslach (1978, 1982) με τον όρο *επαγγελματική εξουθένωση* περιέγραψε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στο πλαίσιο του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί (πελάτες), παύει να είναι ικανοποιημένος από την εργασία και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για το άτομό του. Ο Τσιπλητάρης (2002) αναφέρεται συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς θεωρώντας ότι το σύνδρομο αυτό εξαντλεί τα σωματικά και ψυχικά τους αποθέματα, οδηγώντας τους στην απάθεια και το μαρασμό.

Η Maslach και συν. (1996) θεώρησε την συναισθηματική εξάντληση ως τη βασική πτυχή του ΣΕΕ, ενώ οι Pines και Aronson (1988) συμπεριέλαβαν και την σωματική εξάντληση που χαρακτηρίζεται από χαμηλή ενέργεια και χρόνια κούραση. Το ΣΕΕ έχει γενικά οριστεί ως το βίωμα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach, Leiter, & Schaufeli, 2008). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το burnout αναπτύσσεται σταδιακά και είναι το τελικό στάδιο αλυσιδωτών αντιδράσεων (Peeters και Rutte, 2005).

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση, την περιγράφουν ως κατάσταση (Brill, 1984; Maslach και Jackson, 1986; Pines και Aronson, 1988) ή ως δυναμική διαδικασία (Cherniss, 1980a, 1980b; Edelwich & Brodsky, 1980; Etzion, 1987). Οι ορισμοί που την περιγράφουν ως κατάσταση, δίνουν έμφαση στα ψυχικά συμπτώματα και στη συμπεριφορά (συμπτώματα όπως συναισθηματική εξάντληση, κούραση και κατάθλιψη), τα οποία σχετίζονται με την εργασία. Επιπλέον, υπάρχει το αίσθημα μειωμένης αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής απόδοσης το οποίο δεν οφείλεται στην ανικανότητα του ατόμου, αλλά στην αρνητική στάση και συμπεριφορά (Schaufeli & Buunk, 1996). Σχετικά με τους ορισμούς που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως διαδικασία, η αλλαγή στη συμπεριφορά των εργαζομένων συνιστά κατάληξη, η οποία επέρχεται από κάποια στάδια με αφετηρία τους το εργασιακό στρες, δηλαδή την ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων εργασίας και των ψυχικών αποθεμάτων του ατόμου.

Οι Maslach και Schaufeli (1993) την περιγράφουν ως μία σταδιακή μείωση της ικανότητας του ατόμου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον, όπου το εργασιακό στρες διαρκώς αυξάνεται,

αναφέροντας συγχρόνως ότι η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό στρες οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο πιο διαδεδομένος, ίσως, σήμερα ορισμός για το ΣΕΕ είναι αυτός που έδωσαν οι Maslach και Jackson (1986). Σύμφωνα με αυτόν, το ΣΕΕ αποτελεί ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, το οποίο συνήθως εμφανίζεται σε άτομα τα οποία ασχολούνται στον τομέα της παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους.

Όσον αφορά συγκεκριμένα στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ο Hendrickson (1979) την ορίζει ως σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για την διδασκαλία. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και δεν έχουν αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper et al., 1990).

1.2. Ιστορική Αναδρομή Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Στην άτυπη καθημερινή γλώσσα, οι ειδικοί χρησιμοποίησαν τον όρο 'burn-out' για πρώτη φορά το 1960 για να περιγράψουν τα αποτελέσματα της χρόνιας χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Pedersen, 1988). Αυτός όμως που ανέδειξε το σύνδρομο είναι ο κλινικός ψυχολόγος Herbert Freudenberger το 1974, ο οποίος εργαζόμενος σε κλινική απεξάρτησης τοξικομανών παρατήρησε συμπτώματα φθοράς ανάμεσα στο προσωπικό. Συγκεκριμένα, παρατήρησε ότι πολλοί από αυτούς, κατά την επαφή με τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, βίωναν μειωμένη ενεργητικότητα, υποκίνηση και δέσμευση, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους καθώς και τους πελάτες, οι οποίες συχνά εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά συμπτώματα. Αργότερα το 1980, ο Freudenberger την περιέγραψε ως μία κατάσταση κόπωσης και απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Η Maslach (1976), ως κοινωνική ψυχολόγος πήρε συνεντεύξεις από εργαζόμενους στις ανθρωπιστικές υπηρεσίες σχετικά με το στρες που βιώνουν στην εργασία. Η Maslach βρήκε ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνήθως εντοπίζεται στις υπηρεσίες περίθαλψης,

όπου τα συναισθήματα, τα κίνητρα και οι αξίες μεταξύ του φροντιστή και του παραλήπτη αποτελούν το υποκείμενο διαπροσωπικό πλαίσιο του ΣΕΕ. Η σχέση που αναπτύσσουν οι άνθρωποι με τη δουλειά τους και οι δυσκολίες που ενδεχομένως παρουσιαστούν, όταν αυτή η σχέση εξελιχθεί με τρόπο ανεπιθύμητο, έχουν εδώ και χρόνια αναγνωριστεί. Η χρήση του όρου επαγγελματική εξουθένωση ξεκίνησε να εμφανίζεται συστηματικότερα τη δεκαετία του '70 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ), ιδιαίτερα μεταξύ των ανθρώπων που δούλευαν στις υπηρεσίες που σχετίζονται με ανθρώπους.

Αυτό όμως που αξίζει να τονιστεί, σύμφωνα με τους Maslach και συν. (2001), είναι ότι η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης ως κοινωνικό πρόβλημα είχε αναγνωριστεί από τους εργαζομένους, αλλά και από τους κοινωνικούς σχολιαστές, πολύ πριν γίνει αντικείμενο μελέτης από τους ερευνητές. Αυτή η διαδεδομένη χρήση του όρου είχε επίσης προβλεφθεί από συγγραφείς όπως ο Thomas Mann (1922) και ο Graham Greene (1961), με τη νουβέλα του «A burnout case» (Μία περίπτωση επαγγελματικής εξουθένωσης). Ακόμα και παλαιότερα έργα, μυθοπλασίας αλλά και μη, περιέγραφαν παρόμοια φαινόμενα, που περιλάμβαναν μεταξύ άλλων υπερβολική κούραση και την έλλειψη ιδεαλισμού και πάθους για τη δουλειά (Burisch, 1993).

Κατά την τελευταία δεκαετία, όμως, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτέλεσε ένα ερευνητικό θέμα που απασχόλησε σημαντικά την επιστημονική κοινότητα. Έτσι, ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε για να αποτυπώσει την εργασιακή κόπωση και το άγχος που εμφανίζονται, μεταξύ άλλων, στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, ενώ μετέπειτα η χρήση του επεκτάθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης και στα επαγγέλματα που απαιτούν επαφές με ανθρώπους.

Ειδικά, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει αρκετούς ερευνητές και πολλές από τις μελέτες (Jin, Yeung, Tang & Low, 2008; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003) έχουν εντοπίσει την επαγγελματική εξουθένωση, την κατάθλιψη, τη δυσαρέσκεια από την εργασία, το άγχος, καθώς και μια σειρά σωματικών ενοχλημάτων και επιπτώσεων στη γενική υγεία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς, ως συνέπεια των χαρακτηριστικών της εργασίας τους. Αυτοί μάλιστα είναι και ορισμένοι από τους λόγους που τους έχουν ωθήσει στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Boe, Cook & Sunderland, 2008).

Ιστορικά, ο «πόλεμος κατά της φτώχειας», που ξεκίνησε από τον Πρόεδρο των Η.Π.Α. Λίντον Τζόνσον και παρείχε κίνητρα στους νέους εργαζόμενους στις ανθρώπινες υπηρεσίες, ήταν το κοινωνικό γεγονός που συνέβαλε στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όμως, η πολυπλοκότητα των παραγόντων που διαιώνιζαν τη φτώχεια, ακύρωσε τις όποιες προσπάθειες ανακούφισης των ανθρώπων, καθώς οι επαγγελματίες στις υπηρεσίες αυτές δεν κατόρθωσαν να αντεπεξέλθουν παρά τα ιδεαλιστικά κίνητρα. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά στην εργασία τους οι Schaufeli και συν. (2009), οι εργαζόμενοι στις ανθρώπινες υπηρεσίες ήρθαν αντιμέτωποι τότε με τη μειωμένη αποτελεσματικότητά τους και την έλλειψη συμπόνιας προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, καταστάσεις που φάνηκε να έχουν ζωτική σημασία στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι η «πολιτιστική επανάσταση» του 1960 αποδυνάμωσε την εξουσία και το κύρος κάποιων επαγγελματιών όπως των δασκάλων, των γιατρών, των αστυνομικών, των κοινωνικών λειτουργών κ.ά., ενώ οι αποδέκτες της περίθαλψης, της ενσυναίσθησης και των υπηρεσιών έγιναν περισσότερο απαιτητικοί από πριν. Αυτοί οι λόγοι αύξησαν σημαντικά τις φυσικές και συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας τους (Schaufeli, et al., 2009), ενώ σε άλλη έρευνα η Schaufeli (2006) υποστήριξε πως αυτή η «έλλειψη αμοιβαιότητας» είναι που ενισχύει την επαγγελματική εξουθένωση.

Από τα τέλη του 1980 και περισσότερο στις αρχές του 1990, οι επαγγελματίες και οι ερευνητές αναγνώρισαν την ένταση του επαγγελματικού άγχους και εκτός των ανθρωπίνων υπηρεσιών (π.χ. σε εργαζομένους σε υπαλληλικές θέσεις, σε στελέχη, σε επιχειρηματίες κ.ά.). Οι Schaufeli και συν. (2009), επισήμαναν ότι η επαγγελματική εξουθένωση επεκτάθηκε σε εργασίες που απαιτούν επίλυση προβλημάτων, παροχή συμβουλών, δημιουργικότητα και πλέον ο όρος αφορά την εξάντληση των φυσικών πόρων που οδηγεί στην εξουθένωση σε ψυχολογικό επίπεδο.

1.3. Παράγοντες Εμφάνισης Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Σύμφωνα με τις Maslach και Jackson (1986), οι τρεις κυριότεροι παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική εξουθένωση και οι οποίοι εμφανίζονται διαδοχικά, καθώς αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης του εργαζόμενου, είναι οι εξής: α) *Συναισθηματική εξάντληση*: εκδηλώνεται με μια

αίσθηση ψυχικής κόπωσης του εργαζομένου, ο οποίος δε διαθέτει πια την απαραίτητη ενέργεια για να επενδύσει στην εργασία του, β) *αποπροσωποποίηση*: εκδηλώνεται με την απομάκρυνση του ατόμου από τους αποδέκτες των υπηρεσιών που παρέχει και την ανάπτυξη απρόσωπων, αρνητικών ή και κυνικών σχέσεων μαζί τους, και γ) *έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων*: φανερώνει την τάση που έχει το άτομο να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του. Συχνά η αξιολόγηση αυτή συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλής αυτοπεποίθησης που εκδηλώνεται με τη μείωση της απόδοσής του και την παραίτησή του από κάθε προσπάθεια αποτελεσματικού χειρισμού των προβλημάτων των αποδεκτών των υπηρεσιών του.

Οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται ότι εμφανίζονται διαδοχικά, καθώς αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης των εργαζομένων (Maslach & Jackson, 1986). Για τον Leiter (1993) οι υψηλές τιμές στον παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης τεκμηριώνουν την ύπαρξη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με επαγγελματική εξουθένωση αυξάνουν την κατανάλωση αλκοόλ και καφεΐνης, αποφεύγουν τις κοινωνικές επαφές (Maslach & Jackson, 1986) και παρουσιάζουν προβλήματα στις σχέσεις τους με συναδέλφους ή προϊσταμένους (Pines & Maslach, 1978).

Οι Pines και Aronson (1988) ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από την μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες. Ωστόσο, δεν περιορίζουν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας, όπως είχε προταθεί αρχικά, αλλά αντίθετα την διερεύνησαν και σε τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις (Pines, 1996) και οι πολιτικές συγκρούσεις (Pines, 1993b). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με την ανάγκη του ανθρώπου να θεωρεί ότι η ζωή του έχει νόημα και πως ό,τι κάνει είναι χρήσιμο κι έχει κάποια σημασία. Η ανάγκη αυτή αποτελεί βασικό κίνητρο του ανθρώπου. Έτσι, οι άνθρωποι που προσπαθούν να δώσουν νόημα στη ζωή τους μέσα από την επαγγελματική τους δραστηριότητα, αν αποτύχουν, αισθάνονται ή είναι επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα, οι άνθρωποι που δεν είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένοι στην εργασία τους και που δεν επενδύουν συναισθηματικά σε αυτή, θεωρώντας ότι δεν δίνει κανένα νόημα στη ζωή τους, δεν «απειλούνται» από επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 1993a).

Συνοπτικά τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, που εμφανίζονται στις «ευπαθείς» ομάδες που ασκούν κοινωνικού τύπου επαγγέλματα, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα (**Πίνακας 1**):

Πίνακας 1: Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (προσαρμογή από τον Don Unger, "Superintendent Burnout: Myth or Reality") (1980)0

Σωματικά	Ψυχολογικά	Συμπεριφορικά
	Δυσκαμψία στις αλλαγές/έλλειψη ελαστικότητας	Χαμηλή εργασιακή απόδοση/χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση
Σωματική εξάντληση/κούραση	Έλλειψη ενδιαφέροντος και συναισθημάτων/απάθεια	Μειωμένη επικοινωνία/παραίτηση
Κατάθλιψη	Κυνισμός/αρνητική διάθεση	Υψηλά επίπεδα παραίτησης
Αϋπνία ή υπερβολικός ύπνος	Συναισθηματική εξάντληση/έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου	Τάση απουσίας από την εργασία
Πονοκέφαλοι	Χαμηλό «ηθικό»/αίσθηση ματαιότητας	Έλλειψη ενθουσιασμού για την εργασία
Γαστρεντερικά προβλήματα/έλκος	Έλλειψη υπομονής/Ευερεθιστικότητα	Αυξημένη χρήση φαρμάκων
Παρατεταμένη ασθένεια/συχνές ασθένειες/κρυολογήματα	Αδυναμία αντιμετώπισης ανεπιθύμητων καταστάσεων	Αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις
Αύξηση ή μείωση βάρους	Στρες	Υπερβολική χρήση αλκοόλ
Αναπνευστικά προβλήματα	Ανία	Αδυναμία συγκέντρωσης/αδυναμία καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων
Υπερένταση	Μειωμένη αυτοπεποίθηση	Ροπή σε ατυχήματα
Αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης	Αποπροσωποποίηση	Αυξημένα παράπονα για την εργασία
Στεφανιαία νόσος	Εκνευρισμός	Εργασιομανία
Διαταραχές ομιλίας	Αδυναμία λήψης αποφάσεων	
Σεξουαλική δυσλειτουργία	Αισθήματα αδυναμίας	
	Καχυποψία	
	Αισθήματα ενοχής/αποτυχίας	
	Κατάθλιψη	
	Αποξένωση	
	Αυξημένη ανησυχία	
	Υπερβολική αυτοπεποίθηση/λήψη ασυνήθιστα υψηλών ρίσκων	
	Αποτελμάτωση	

1.4. Η Έννοια του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς (Teachers' Burnout)

Αναφορικά με την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, ο Hendrickson (1979) την ορίζει ως σωματική, συναισθηματική και ψυχική εξάντληση, η οποία αρχίζει με υποκειμενικά αισθήματα δυσφορίας και κορυφώνεται σταδιακά, καθώς ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα αίσθημα απώλειας ικανοποίησης και ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μειωμένη ενέργεια, ενθουσιασμό, ευχαρίστηση, ικανοποίηση, κίνητρα, συγκέντρωση προσοχής, αυτοεκτίμηση και αίσθηση του χιούμορ (Μούζουρα, 2005; Χαραλάμπους, 2012).

Ο Blase (1982) αντίστοιχα, όρισε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως την λειτουργία μιας παρατεταμένης εργασιακής πίεσης, η οποία προκύπτει από την ανεπάρκεια διαθέσιμων πόρων διαχείρισης και από την απουσία δίκαιων και ισότιμων ανταμοιβών σε σχέση με τις απαιτήσεις των εργασιακών πηγών άγχους. Επισήμανε δύο βασικά στοιχεία στην έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία μετέπειτα έρευνες επιβεβαίωσαν: ότι προκαλείται από παρατεταμένο άγχος και σχετίζεται άμεσα με το εργασιακό περιβάλλον του ατόμου (Grayson, 2006; Rentzou, 2013).

Ωστόσο, στη μεγαλύτερή τους μερίδα, οι ερευνητές φαίνεται να εφαρμόζουν στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο θεωρητικού όσο και σε επίπεδο λειτουργικού ορισμού, τον πιο ευρέως διαδεδομένο ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, εκείνο της Maslach και των συνεργατών της, προσεγγίζοντάς την ως μια τρισδιάστατη έννοια (Βασιλόπουλος, 2012; Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999; Byrne, 1991; Chang, 2009; Egyed, 2000; Hastings & Bham, 2003; Μούζουρα, 2005; Norlund, 2011; Platsidou, 2010; Waugh & Judd, 2003; Χαραλάμπους, 2012).

Σύμφωνα με μελέτες στις Η.Π.Α., οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Βασιλόπουλος, 2012; Evers, Brouwers & Tomic, 2002). Στη Μεγάλη Βρετανία πολλές ασφαλιστικές εταιρείες έχουν κατατάξει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών στην 3η κατηγορία επαγγελμάτων υψηλού κινδύνου με το ετήσιο κόστος του επαγγελματικού άγχους στην εκπαίδευση να φτάνει τις 230.000.000 £. Το ποσοστό των

εκπαιδευτικών που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση εκτιμάται διεθνώς στο 6% (Palesch,1999).

1.5. Στάδια Εξέλιξης του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Κατά καιρούς γίνεται προσπάθεια περιγραφής των βαθμίδων εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με την Maslach (1982) τρία είναι τα στάδια της εξέλιξης: Στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνονται τα προβλήματα υγείας που σχετίζονται με ψυχοσωματικά συμπτώματα, καθώς το άτομο είναι συναισθηματικά και φυσικά εξουθενωμένο, έχει πονοκεφάλους ή άλλου τύπου προβλήματα υγείας. Στο δεύτερο στάδιο εντάσσονται οι αρνητικές σκέψεις που σχετίζονται με κυνισμό. Για να αποφύγει αυτά τα αρνητικά συναισθήματα το άτομο κλείνεται συχνά στον εαυτό του και κάνει ελάχιστη εργασία. Τέλος, στο τρίτο στάδιο υπάρχει η πλήρης αποστροφή, ο εργαζόμενος χάνει εντελώς τον έλεγχο της ζωής του.

Σύμφωνα με τον Cherniss (1980), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αδυναμία να προσαρμοστεί το άτομο σε συνδυασμό με την απομάκρυνσή του από τη δουλειά του. Τα στάδια εξέλιξης είναι τρία:

1. Φάση εργασιακού στρες: σύγκρουση ανάμεσα στους διαθέσιμους και τους απαιτούμενους πόρους και συνεπώς διατάραξη της ισορροπίας.

2. Φάση εξάντλησης: λόγω της διατάραξης της ισορροπίας το άτομο οδηγείται σε συναισθηματική εξάντληση, στρες, κόπωση, ανία, έλλειψη ενδιαφέροντος και απάθεια. Ο εργαζόμενος αισθάνεται απογοητευμένος.

3. Φάση αμυντικής κατάληξης: ο εργαζόμενος αλλάζει τη συμπεριφορά του, ενώ πολλές φορές εκδηλώνει κυνισμό για να μπορέσει αν αμυνθεί στις εσωτερικές ψυχολογικές πιέσεις που δέχεται.

Σύμφωνα με τους Edelwich και Brodsky (1980) η επαγγελματική εξουθένωση αναλύεται σε τέσσερα στάδια:

Πρώτο στάδιο: τον αρχικό ενθουσιασμό του εργαζομένου και τους υψηλούς στόχους

αντικαθιστά η απογοήτευση.

Δεύτερο στάδιο: όταν η διάψευση των προσδοκιών γίνεται καθημερινή, επέρχεται η αμφιβολία και η αδράνεια, που επιφέρουν την «απομυθοποίηση». Ο εργαζόμενος κατηγορεί τον εαυτό του για την αποτυχία του.

Τρίτο στάδιο: ο εργαζόμενος για να βγει από το αδιέξοδό του, είτε πρέπει να αναθεωρήσει τις προσδοκίες του, είτε να φύγει από τον εργασιακό του χώρο. Έτσι, επέρχεται πλήρης ματαίωση και απογοήτευση.

Τέταρτο στάδιο: επέρχεται η απάθεια και ο εργαζόμενος εργάζεται πλέον για βιοποριστικούς καθαρά λόγους, επενδύοντας ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντα του και αγνοώντας τους άλλους.

Το μοντέλο της Pines (1988) αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια μονοδιάστατη έννοια που αξιολογείται από μία και μόνο κλίμακα, συνδέοντάς την με την ανάγκη του ανθρώπου να δώσει νόημα στη ζωή του μέσα από την εργασία, γεγονός που τον οδηγεί στην αίσθηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας.

Οι Schaufeli και Enzman (1998) περιγράφουν την ανάπτυξη του ΣΕΕ σε τρία στάδια:

Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από στρες που είναι αποτέλεσμα ανισορροπίας μεταξύ πηγών πόρων και απαιτήσεων. Στο δεύτερο στάδιο το υποκείμενο βιώνει συναισθηματική ένταση, κούραση και εξάντληση που συχνά συνοδεύεται από επιπρόσθετα προβλήματα όπως αϋπνίες, πονοκεφάλους, αμνησία (Pines & Aronson, 1988). Το τρίτο και τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές.

1.6. Οι Τρεις Διαστάσεις του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης σύμφωνα με τη Maslach

Βάσει του ορισμού των Maslach και Jackson (1986) που αναφέρθηκε παραπάνω, προκύπτουν τρεις βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης:

1.6.1. Συναισθηματική εξάντληση

Αποτελεί το κεντρικό στοιχείο του Σ.Ε.Ε. καθώς και την πιο προφανή ένδειξη αυτού του

σύνθετου συνδρόμου. Οι Maslach και συν. (2001) παρατήρησαν ότι όταν οι άνθρωποι περιγράφουν τους εαυτούς τους ή άλλους να βιώνουν το Σ.Ε.Ε., τις περισσότερες φορές αναφέρονται στην εμπειρία της εξάντλησης.

Οι Evers και συν. (2004) αναφέρθηκαν στη συναισθηματική εξάντληση σαν να αισθάνονται συναισθηματικά υπερφορτωμένοι και έχοντας εξαντλήσει τους συναισθηματικούς τους πόρους. Σύμφωνα με τους Maslach και συν. (2001) «οι συναισθηματικές απαιτήσεις της δουλειάς μπορούν να εξαντλήσουν την ικανότητα του παρόχου υπηρεσιών να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παροχής αυτής (σελ.403)». Γι' αυτό το λόγο οι Maslach και συν. (2001) πρότειναν επιπλέον την διάσταση της αποπροσωποποίησης.

1.6.2. Αποπροσωποποίηση/Κυνισμός

Σύμφωνα με τη Maslach (1976) πέρα από το βίωμα της συναισθηματικής εξάντλησης, οι πάροχοι ανθρώπινων υπηρεσιών ή οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν το Σ.Ε.Ε. τείνουν να γίνονται πιο αδιάφοροι με τους ανθρώπους στους οποίους προσφέρουν υπηρεσίες ή με τους συναδέλφους τους. Η Maslach περιέγραψε αυτή τη φάση ως αποπροσωποποίηση /κυνισμό. Ο κυνισμός αναφέρεται σε μια στάση περιφρόνησης ή έναν απαθή αρνητισμό και συγκεκριμένα μια γενική δυσπιστία ως προς την ακεραιότητα ή τα δήθεν κίνητρα των άλλων.

Η αποπροσωποποίηση είναι η ενεργή αδιαφορία προς τους παραλήπτες των υπηρεσιών, επιχειρώντας την αποστασιοποίηση από αυτούς (Maslach και συν., 2001). Οι Evers και συν. (2004) όρισαν την αποπροσωποποίηση ως αρνητική, σκληρή και αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους εργάζεται κάποιος π.χ ασθενείς, μαθητές (σελ. 132).

1.6.3. Μειωμένη προσωπική επίτευξη/Αναποτελεσματικότητα

Η εξάντληση ή αποπροσωποποίηση μπορεί να συνεπάγεται την αναποτελεσματικότητα/αποδοτικότητα. Όταν ένα άτομο νιώθει εξαντλημένο ή αδιάφορο στο να εξυπηρετεί ή να βοηθά ανθρώπους, είναι πολύ δύσκολο να κατακτήσει μια αίσθηση ικανοποίησης. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτο-αποτελεσματικότητα αντανάκλα τις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του, ώστε να ακολουθήσει μια πορεία δράσης και να ικανοποιήσει τις συγκεκριμένες απαιτήσεις της κατάστασης. Γι' αυτό τον λόγο, ένας εκπαιδευτικός που είναι αναποτελεσματικός μπορεί να έχει πιο ανεπαρκές δυναμικό στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Οι Maslach και συν. (2001) πρότειναν ότι «η έλλειψη αποτελεσματικότητας φαίνεται να προκύπτει πιο ξεκάθαρα από την έλλειψη σχετικών δεξιοτήτων, όπου η εξάντληση και ο κυνισμός προκύπτουν από την παρουσία φόρτου εργασίας και κοινωνικής σύγκρουσης (σελ. 403)».

1.7. Μοντέλα που Εξετάζουν το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, πρώιμοι ερευνητές μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς υπό το πρίσμα του στρες που βιώνουν (Smylie, 1999). Τα ευρήματά τους προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιρρεπείς σε υψηλά επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (McIntyre, 1983). Στις αρχές του 1980 οι ερευνητές που μελετούσαν την σχολική εκπαίδευση καθόρισαν τους υποκείμενους παράγοντες στο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών από δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και βαθμίδα εκπαίδευσης. Στα τέλη του 1980, οι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία όπως αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή, το επίπεδο της τάξης που διδάσκεται, τον φόρτο εργασίας και τους τύπους ασυνήθιστων μαθητών που διδάσκονται. Σε πρώιμες έρευνες φάνηκε ότι ο φόρτος εργασίας είναι ο βασικός παράγοντας που συμβάλλει στο Σ.Ε.Ε.. Γι' αυτό τον λόγο προτάθηκαν κάποια μοντέλα τα οποία εξετάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τον φόρτο εργασίας.

1.7.1. Αναθεώρηση του μοντέλου Maslach

Ο Carson (2006) διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς ελέγχοντας σε καθημερινή βάση τα συναισθήματά επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωναν, μέσω συσκευών PDA (Personal Digital Assistant-πρόκειται για μια χειροκίνητη συσκευή που λειτουργεί ως ημερολόγιο, κινητό τηλέφωνο, φαξ, περιηγητής στο διαδίκτυο αλλά και ως προσωπικός διοργανωτής). Στην έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν είτε χαμηλά είτε μέτρια είτε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Friedman και Farber (1992) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν πως παρά το γεγονός ότι νιώθουν εξαντλημένοι, αισθάνονται ακόμα ικανοποίηση με την διδασκαλία και πιστεύουν ότι θα επέλεγαν ξανά να διδάξουν, εάν είχαν τη δυνατότητα να ξεκινήσουν από την αρχή την επαγγελματική τους ζωή. Παρά δηλαδή το γεγονός ότι μπορεί να έχουν συναισθήματα

επαγγελματικής εξουθένωσης, όπου νιώθουν κούραση, εξάντληση και αποδέσμευση, ωστόσο αισθάνονται ακόμα ικανοποιημένοι και αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Maslach (1976), η οποία πρότεινε το ευρέως αποδεκτό τρισδιάστατο μοντέλο (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη) δήλωσε ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν γνωστική αποστασιοποίηση αναπτύσσοντας μια αδιαφορία ή κυνική στάση όταν είναι εξαντλημένοι ή αποθαρρημένοι. Οι Salanova και συν. (2005) πρότειναν ένα τετραδιάστατο μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση εξετάζοντας την αποπροσωποποίηση και τον κυνισμό στοχεύοντας σε διανοητικές αποστάσεις (άνθρωποι- εργασία). Με άλλα λόγια, είναι πιθανό ο εκπαιδευτικός να νιώθει την ανάγκη για απόσταση από τους άλλους αλλά όχι απαραίτητα και από την εργασία του. Αυτό το τετραδιάστατο μοντέλο που διαχωρίζει την αποπροσωποποίηση και τον κυνισμό ως διαφορετικές συνθέσεις για την μέτρηση του ΣΕΕ έχει εξετασθεί και επικυρωθεί.

Σε μια μελέτη συνεργασίας εκπαιδευτικών οι Tschannen-Moran και συν. (2000) παρατήρησαν ότι η απομόνωση μπορεί να είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να διατηρήσουν την αυτονομία τους. Για αυτούς που αισθάνονται ήδη συναισθηματικά εξαντλημένοι, το να αποστασιοποιούνται λίγο από τη σχέση με τους μαθητές τους μπορεί να τους βοηθήσει να προλάβουν συμπτώματα Σ.Ε.Ε.. Σαν αποτέλεσμα προκύπτει ότι η αποπροσωποποίηση μπορεί να είναι ένας ψυχολογικός μηχανισμός αντιμετώπισης στην επαγγελματική σταδιοδρομία (Chang,2009).

1.7.2. Μοντέλο ελέγχου-απαιτήσεων (Demand Control Model)

Αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μοντέλα, με πάνω από 100 μελέτες που διεξήχθησαν για να ελέγξουν τις υποθέσεις του, όπως αναφέρουν οι Pomaki και Anagnostopoulou (2003). Το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων (DCM) του Karasek (1979) εξηγεί ότι το εργασιακό στρες προκαλείται από ένα συνδυασμό υψηλών απαιτήσεων δουλειάς και χαμηλού ελέγχου εργασίας. Σύμφωνα με το μοντέλο του Karasek δύο είναι τα χαρακτηριστικά της εργασίας που επηρεάζουν την υγεία των εργαζομένων και την ευημερία, ο έλεγχος της εργασίας (όπως το δικαίωμα αποφάσεων, η αυτονομία, η διάκριση δεξιοτήτων κ.ά.) και οι εργασιακές απαιτήσεις (π.χ. η σύγκρουση ρόλων, οι διορίες, ο φόρτος εργασίας κ.ά.). Το μοντέλο DCM αργότερα επεκτάθηκε σε μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων-πόρων (Job Demands-Resources).

1.1.1. Μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων - πόρων (Job Demands-Resources)

Το μοντέλο DCM διευρύνθηκε σε μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων-πόρων (Job Demands – Resources model, JD-R), λόγω μιας έρευνας που διεξήχθη σε ένα μεγάλο δείγμα Φινλανδών, η οποία συμπεριέλαβε τους εργασιακούς πόρους σαν διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στις απαιτήσεις και τον έλεγχο (Demerouti, 2001).

Σύμφωνα με το μοντέλο JD-R, το άγχος ή η πίεση είναι το αποτέλεσμα μιας έλλειψης ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις στις οποίες είναι εκτεθειμένοι οι εργαζόμενοι και στους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους (Hakanen, Bakker και Schaufeli, 2006). Οι Schaufeli, Leiter και Maslach (2009) συμπλήρωσαν αργότερα ότι επιβαρυντικά λειτουργεί και η σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών αξιών και εκείνων της οργάνωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυξημένων απαιτήσεων είναι όταν αυξάνεται ο αριθμός των αποδεκτών υπηρεσιών, καθώς και οι απαιτήσεις τους, αλλά υπάρχει ανεπάρκεια σε προσωπικό, σε εξοπλισμό, σε προμήθειες, ακόμα και σε χώρο για την εξυπηρέτηση των απαιτήσεων (ανεπάρκεια πόρων). Κατά τους Demerouti και συν. (2001), οι εργασιακές απαιτήσεις αναφέρονται στις ψυχολογικές, σωματικές και οργανωτικές πτυχές της εργασίας που απαιτούν διαρκή ψυχολογική και σωματική προσπάθεια, άρα ορισμένο φυσιολογικό και ψυχολογικό κόστος.

Συνοπτικά, βασική παραδοχή του παραπάνω μοντέλου είναι ότι δύο κατηγορίες των εργασιακών χαρακτηριστικών (εργασιακές απαιτήσεις και διαθέσιμοι πόροι) επιφέρουν δύο ανεξάρτητες ψυχολογικές διεργασίες που καθορίζουν την ευημερία των εργαζομένων. Οι δύο αυτές διεργασίες, σύμφωνα με τον Sibula (2010), είναι η διαδικασία εξασθένισης και φθοράς της υγείας (μείωση των ψυχικών και σωματικών πόρων των εργαζομένων, οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν κακή υγεία, εξαιτίας των υψηλών εργασιακών απαιτήσεων), και η διαδικασία παρότρυνσης (προώθηση της επαγγελματικής και οργανωτικής δέσμευσης από τους εργασιακούς πόρους).

1.1.2. Μοντέλο Job Demand – Control - Support (JDCS)

Στα τέλη του 1980, οι Johnson και Hall (1988), προσέθεσαν σε αυτό το μοντέλο τη διάσταση της κοινωνικής υποστήριξης στο χώρο της εργασίας, έτσι δημιούργησαν το μοντέλο Job Demand-Control-Support (JDCS). Σύμφωνα με τους Rasku και Kinnunen (2003), αυτή η τρίτη διάσταση προστέθηκε για να υποθέσει ότι η υποστήριξη από τον προϊστάμενο ή το διευθυντή και τους

συναδέλφους θα βοηθήσει τον εργαζόμενο να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της εργασίας.

Το JDCS υποστηρίζει δύο βασικές υποθέσεις για το πώς εργασιακά χαρακτηριστικά μπορούν να επηρεάσουν την ευημερία. Για τους Rasku και Kinnunen (2003) και Pisanti και συν. (2003), η πρώτη υπόθεση ονομάζεται «υπόθεση πίεσης» και υποστηρίζει ότι ένας συνδυασμός υψηλών απαιτήσεων με μικρό εύρος αποφάσεων ή με χαμηλό έλεγχο και η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη σωματική και ψυχική υγεία του εργαζομένου, αλλά και στην ευημερία. Ανάλογα, η δεύτερη υπόθεση είναι η «υπόθεση εκμάθησης», όταν οι απαιτήσεις και ο έλεγχος είναι σε υψηλά επίπεδα, τότε ενισχύεται η ευημερία, η παραγωγικότητα, η αύξηση των κινήτρων και η προσωπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει η κυριαρχία πάνω στο άγχος και άρα να τονώνεται η ικανοποίηση και να προστατεύεται η υγεία.

1.1.3. Το αντισταθμιστικό μοντέλο του Hockey (2000)

Το αντισταθμιστικό μοντέλο του Hockey (2000) ερμηνεύει την ενεργητική διεργασία της επαγγελματικής εξουθένωσης. Βάσει αυτού του μοντέλου, η προσπάθεια του εργαζομένου για εξισορρόπηση μεταξύ των αυξημένων εργασιακών απαιτήσεων και των επιπέδων απόδοσης σε καταστάσεις στρες, οδηγεί σε σωματικό και ψυχικό κόστος (π.χ. κόπωση, αυξημένη δραστηριότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος, απώλεια κινήτρων, κ.ά.). Αυτή η διαρκής αντισταθμιστική προσπάθεια εξαντλεί την ενέργεια του εργαζομένου, με συνέπεια να τον οδηγεί πιο εύκολα σε επαγγελματική εξάντληση και κακή υγεία.

1.1.4. Το συναλλακτικό μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισης

Το Συναλλακτικό Μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισής του των Lazarus και Folkman (1984) θεωρεί ότι οι εμπειρίες άγχους ερμηνεύονται από το άτομο ως συναλλαγές μεταξύ του ίδιου και του περιβάλλοντος. Η προσαρμογή στο εργασιακό στρες καθορίζεται από την αλληλεπίδραση των παραμέτρων της εργασιακής κατάστασης, την εκτίμηση για αυτή την κατάσταση που κάνει το άτομο γνωστικά και την επιλογή των αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Μάλιστα, αναφέρουν ότι όταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι επιτυχείς και το άτομο επιλέγει την πραγματικότητα από την άρνηση, τότε ενισχύεται η εμπιστοσύνη στον εαυτό, το άγχος μειώνεται και αναδύεται η αίσθηση της προσωπικής ευημερίας. Οι Holahan και

Moos (1987) πρόσθεσαν ότι το να έχει κάποιος εμπιστοσύνη στον εαυτό του, υποστήριξη από συγγενείς και φίλους και χαλαρή αντιμετώπιση των καταστάσεων, αντιμετωπίζει το στρες χωρίς να βασίζεται στην αποφυγή.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι είναι αρκετές οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τις αιτίες του ΣΕΕ σε διαπροσωπικό επίπεδο (εργασιακές, φιλικές και οικογενειακές σχέσεις, επαφή με τους παραλήπτες στις υπηρεσίες), σε ατομικό επίπεδο (προσωπικότητα, κίνητρα, προσδοκίες) και οργανωτικό επίπεδο (έλλειψη ανατροφοδότησης, φόρτος εργασίας, γραφειοκρατία). Ωστόσο, για τη μελέτη αυτού του συνδρόμου, η Maslach το 1989 επισήμανε πως καμία πηγή από μόνη της δεν είναι αιτία του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά πρέπει να εξεταστεί ως συνέπεια πολλών αιτίων, κάποια από τα οποία επηρεάζουν περισσότερο από άλλα.

1.2. Όργανο Αξιολόγησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach στους Εκπαιδευτικούς

Το τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach για το Σ.Ε.Ε. έθεσε σημαντικά θεμέλια για τους ερευνητές, ώστε να εξετάσουν το σύνδρομο αυτό. Ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται εξουθενωμένοι σε καθημερινή βάση, κάποιοι άλλοι αισθάνονται έτσι περιστασιακά κατά την διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Με την κλίμακα Maslach Burnout Inventory (MBI) οι ερευνητές κατάφεραν να αποδώσουν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και επιπλέον να εξετάσουν τις πηγές που συνεπάγονται αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Σύμφωνα με τους Maslach και συν. (2001) οι πηγές που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση σχετίζονται με πολυεπίπεδους παράγοντες.

2.1. Κατηγοριοποίηση Παραγόντων της Chang (2009)

Η Chang (2009) κατηγοριοποίησε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ΣΕΕ σε τρεις κατηγορίες -ατομικούς, οργανωτικούς και παράγοντες συναλλαγής- ανάλογα με τις πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης που συνδέονταν. Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν δημογραφικά ή προσωπικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, προσωπικότητα κ.λ.π. (Friedman & Farber, 1992; Greenglass & Burke, 1988; Maslach & Jackson, 1981). Οι μελέτες που υπέδειξαν τους ατομικούς παράγοντες ως πηγές ΣΕΕ απαντούσαν στην ερώτηση «ποιος» βιώνει ΣΕΕ.

Οι οργανωτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά της δουλειάς, όπως υπερβολικές απαιτήσεις εργασίας, κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σχολείου, διοικητική υποστήριξη κ.λπ. (Brissie et al., 1988; Evers et al., 2004; Farber, 1984; Maslach et al., 2001). Οι μελέτες που υπέδειξαν τους οργανωτικούς παράγοντες ως πηγές ΣΕΕ απαντούσαν στην ερώτηση «τι κάνει» τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν το ΣΕΕ.

Ενώ το πρότυπο της εκπαιδευτικής έρευνας έχει μετατοπιστεί σε μία πιο κοινωνική εποικοδομητική προσέγγιση, όλο και περισσότερες έρευνες διερευνούν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών και οργανωτικών παραγόντων. Στη μελέτη της Chang (2009) οι αλληλεπιδραστικοί αυτοί παράγοντες κατηγοριοποιήθηκαν ως παράγοντες συναλλαγής σύμφωνα με το μοντέλο των Lazarus και Folkman (1984). Εξετάζοντας τους παράγοντες στρες οι Lazarus και Folkman προσδιόρισαν τα βασικά στοιχεία για τον καθορισμό της έντασης του στρες καθώς και την ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύσει τον στρεσογόνο παράγοντα.

Οι παράγοντες συναλλαγής περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση των ατομικών με τους οργανωτικούς και/ή κοινωνικούς, όπως τις αντιλήψεις του εργαζόμενου για τον τρόπο διοίκησης, την διαχείριση διασπαστικών μαθητικών συμπεριφορών κλπ. Οι μελέτες που υπέδειξαν τους παράγοντες συναλλαγής ως πηγές ΣΕΕ απαντούσαν στην ερώτηση «τι κάνει» τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν το ΣΕΕ.

2.1.1. Ατομικοί παράγοντες και ΣΕΕ

Ο Freudenberger (1974) ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι που είναι αφοσιωμένοι και αφιερωμένοι στην δουλειά τους είναι πιο επιρρεπείς στο να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση.

2.1.1.1. Ηλικία και ΣΕΕ

Σε ό,τι αφορά την ηλικία τα δεδομένα δεν φαίνεται να είναι σταθερά στη διεθνή βιβλιογραφία (Chang, 2009; Comerchero, 2008; Palesch, 1999; Ransford, 2007; Χαραλάμπους, 2012). Υπάρχουν έρευνες που δεν βρίσκουν καμία στατιστική σημαντικότητα στην ηλικία ως προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009; Μούζουρα, 2005; Χαραλάμπους, 2012). Η Maslach (2001) αναφέρει πως αποτελέσματα σε τέτοιες έρευνες πρέπει να εξάγονται με ιδιαίτερη προσοχή καθώς οι εργαζόμενοι που έχουν υψηλή εξάντληση ίσως να εγκαταλείπουν την εργασία τους σύντομα και έτσι να παραμένουν στους χώρους εργασίας άτομα με χαμηλή εξουθένωση.

Ωστόσο, οι περισσότερες διαθέσιμες έρευνες στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών δείχνουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με διφορούμενη όμως κατεύθυνση. Αναλυτικότερα, εντοπίζονται κάποιες έρευνες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (McKenzie, 2009; Torro και Manjhi, 2011) στις οποίες η ηλικία εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση, με τις νεαρές ηλικίες να σκοράρουν χαμηλότερα επίπεδα και τις μεγαλύτερες ηλικίες να σκοράρουν υψηλότερα στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης.

Από την άλλη, το ερευνητικό δεδομένο που φαίνεται να εμφανίζεται στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Antonίου, Polychroni, και Vlachakis, 2006; Βασιλόπουλος, 2012; Byrne, 1991; Chang, 2009; Comerchero, 2008; Grayson, 2006; Kantas και Vassilaki, 1997; Matier, 2007;

McKenzie, 2009; Μούζουρα, 2005; Palesch, 1999; Warrad, 2012; Χαραλάμπους, 2012; Zalaquet και Wood, 1997) είναι η στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση της ηλικίας με την επαγγελματική εξουθένωση.

Ειδικότερα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-40 ετών σκοράρουν υψηλά στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους άνω των 45 ετών, οι οποίοι αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Antonίου, Polychroni, και Vlachakis, 2006; Byrne, 1991; Chang, 2009; Kantas και Vassilaki, 1997; Πολυχρονόπουλος, 2008; Χαραλάμπους, 2012). Το προαναφερόμενο ερευνητικό δεδομένο φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κάντας, 1996; Kantas και Vassilaki, 1997). Η διαφοροποίηση στην ηλικία έχει προταθεί ότι εξηγείται από τη δυσκολία των νεαρών δασκάλων να ενεργοποιήσουν κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης, προκειμένου να μειώσουν το επαγγελματικό τους άγχος, που προκύπτει από τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους, λόγω ακριβώς της έλλειψης επαγγελματικής εμπειρίας και εμπειρίας ζωής (Antonίου, Polychroni, και Vlachakis, 2006; Norlund, 2011). Έτσι, δημιουργούνται συναισθήματα φθοράς, απογοήτευσης, αυτοαμφισβήτησης και έντονου προβληματισμού, οδηγώντας τους σε έναν προσωπικό και επαγγελματικό επαναπροσδιορισμό (Πολυχρονόπουλος, 2008). Επιπλέον, η μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση στους νεαρούς δασκάλους έχει αποδοθεί στην απογοήτευσή τους και τα αισθήματα ματαιώσης από τις υψηλές ελπίδες και προσδοκίες που μπορεί να είχαν όταν εισήλθαν στο επάγγελμα (Antonίου, Polychroni, και Vlachakis, 2006; Kantas και Vassilaki, 1997; Κάντας, 1996; Πολυχρονόπουλος, 2008).

Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους δεν κινδυνεύουν να εξαντληθούν συναισθηματικά, καθώς είναι «αναγνωρισμένοι» και πλήρως κατασταλλαγμένοι όσον αφορά τους ρόλους, τις προσδοκίες και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Πολυχρονόπουλος, 2008). Τέλος, διαχρονικές έρευνες έχουν δείξει ότι συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης που εμφανίζονται στην αρχή της σταδιοδρομίας δεν είναι παρά προβλήματα αρχικής προσαρμογής και δεν έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις, δεδομένου, άλλωστε, ότι οι νεαροί εκπαιδευτικοί βρίσκονται ακόμη σε μια ηλικία στην οποία μπορούν να σκεφτούν το ενδεχόμενο να αλλάξουν επάγγελμα (Antonίου, Polychroni, και Vlachakis, 2006; Kantas και Vassilaki, 1997; Κάντας, 1996; Πολυχρονόπουλος, 2008).

2.1.1.2. Φύλο και ΣΕΕ

Όσον αφορά το φύλο, τα ερευνητικά ευρήματα είναι επίσης διφορούμενα (Βασιλόπουλος, 2012; Byrne, 1991; Chang, 2009; Gaines, 2011; McKenzie, 2009; Μούζουρα, 2005). Υπάρχουν μελέτες που δεν εντοπίζουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ως προς τη συγκεκριμένη δημογραφική μεταβλητή και άλλες που εντοπίζουν (Byrne, 1991; Chang, 2009; Comerchero, 2008; Gaines, 2011; Χαραλάμπους, 2012). Ανάμεσα στις έρευνες που εντοπίζουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις, υπάρχουν εκείνες που δείχνουν τις γυναίκες πιο ευάλωτες στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης και άλλες που δείχνουν ότι οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα (Byrne, 1991; Chang, 2009). Σε συμφωνία με την τελευταία μερίδα ερευνών έρχεται και εκείνη των Bibou-Nakou, Stogiannidou και Kiosseoglou (1999) που δείχνει ότι οι Έλληνες άνδρες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σκοράρουν υψηλότερα στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η εν λόγω διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα εξηγείται από την κοινωνική κατασκευή της γυναικείας και ανδρικής ταυτότητας και από τις κοινωνικά κατασκευασμένες προσδοκίες καριέρας των δύο φύλων. Οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται μέσα από τον ρόλο του φροντιστή και οι άνδρες μέσα από έναν πιο ανταγωνιστικό και επικεντρωμένο στην επίτευξη ρόλο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο ρόλος του φροντιστή ως τρόπος ζωής στις γυναίκες λειτουργεί προστατευτικά για εκείνες απέναντι στην εξουθένωση σε έναν επαγγελματικό ρόλο, όπως αυτός του εκπαιδευτικού, ο οποίος χαρακτηρίζεται κυρίως από την παροχή φροντίδας (Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou, 1999).

Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι ένα ερευνητικό δεδομένο το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το προαναφερόμενο, αλλά φαίνεται να είναι εκείνο που αναδύεται με σχετική συστηματικότητα στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Byrne, 1991; Chang, 2009; Comerchero, 2008; Fernet και συν., 2012; Grayson, 2006; McKenzie, 2009; Μούζουρα, 2005; Παράσχου, 2012; Πολυχρονόπουλος, 2008; Torpo και Manjhi, 2011; Warrad, 2012; Χαραλάμπους, 2012) είναι ότι οι γυναίκες είναι εκείνες που αναφέρουν συνηθέστερα υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι άνδρες αναφέρουν συνηθέστερα υψηλότερα επίπεδα στην διάσταση της αποπροσωποποίησης. Ως προς την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης στις γυναίκες, το προαναφερόμενο ερευνητικό εύρημα έχει επιβεβαιωθεί και στον πληθυσμό Ελλήνων εκπαιδευτικών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, από τους Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006), ενώ ως προς τη διάσταση της αποπροσωποποίησης στους άνδρες έχει επιβεβαιωθεί σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη διδακτορική διατριβή του Πολυχρονόπουλου (2008). Αναφορικά με το ερευνητικό δεδομένο της υψηλής συναισθηματικής εξάντλησης στις γυναίκες, αυτό πιθανά δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατακτήσει ή δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν ψυχολογικούς πόρους διαχείρισης προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006).

Υπάρχουν άλλες δύο βασικές υποθέσεις αναφορικά με το προαναφερόμενο σχετικά συνεπές από ό,τι φαίνεται ερευνητικό εύρημα. Πρώτον, οι παρατηρούμενες διαφορές φύλου στην επαγγελματική εξουθένωση σε βάρος των γυναικών μπορεί να αντανakλούν τις διαφορές στην κοινωνικοποίηση της ταυτότητας και των στερεοτυπικών ρόλων των δύο φύλων ή τα διαφορετικά κριτήρια στην επιλογή του επαγγέλματος από άνδρες και γυναίκες. Έτσι, για παράδειγμα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι ένα βασικό δομικό συστατικό της ταυτότητας του φύλου τους είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο «συναισθηματισμός», μπορεί συναισθηματικά να συνδέονται και να επενδύουν περισσότερο στη σχέση τους με τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Aholu, 2007; Κάντας, 1996; Πολυχρονόπουλος, 2008; Χαραλάμπους, 2012). Μια τέτοια υπόθεση επιβεβαιώνεται και από το ερευνητικό εύρημα ότι οι γυναίκες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που πηγάζει από τη σχέση με τους μαθητές και συγκεκριμένα από τα προβλήματα συμπεριφοράς τους (Warrad, 2012).

Μία άλλη θεωρητική υπόθεση που έχει προταθεί, η οποία δεν αναιρεί και την υπόθεση για την επίδραση του κοινωνικού ρόλου, είναι ότι οι παρατηρούμενες διαφορές οφείλονται στην επίδραση μιας τρίτης μεταβλητής στην οποία τα δύο φύλα εμφανίζουν διαφορετική επιρρέπεια. Αυτή μπορεί να είναι η χαμηλή αίσθηση ελέγχου στην εργασία, στην οποία οι γυναίκες φαίνεται να είναι συστηματικά πιο επιρρεπείς για την εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης από ό,τι οι άνδρες ή ακόμη και η βαθμίδα του επαγγέλματος. Σε σχέση με αυτήν την μεταβλητή έχει παρατηρηθεί ότι οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, όταν κατέχουν διευθυντική θέση, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, όταν δεν κατέχουν διευθυντική θέση (Aholu, 2007; Κάντας, 1996).

Μία τρίτη μεταβλητή, τέλος, μπορεί να αφορά σε οικογενειακούς στρεσογόνους παράγοντες και συγκρούσεις μεταξύ οικογενειακών και επαγγελματικών ευθυνών, από τις οποίες οι γυναίκες φαίνεται να επιβαρύνονται και να επηρεάζονται περισσότερο από ό,τι οι άνδρες (Antoniou, Polychroni και Vlachakis, 2006; Norlund, 2011). Ειδικότερα, μία γυναίκα εκπαιδευτικός με πολλαπλούς ρόλους τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια σφαίρα, που καλείται να είναι υπεύθυνη για τις ψυχοσυναισθηματικές -συχνά και βιολογικές- ανάγκες τόσο των μελών της οικογένειάς της όσο και των μελών της σχολικής κοινότητας, απαιτείται να επενδύσει συναισθηματικά και να παρέχει διπλή δόση φροντίδας σε δύο πλαίσια ταυτόχρονα, κάτι που μπορεί αναπόφευκτα να την καθιστά πιο ευάλωτη στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Grayson, 2006; Torpo και Manjhi, 2011).

Αναφορικά με τα υψηλά επίπεδα της διάστασης της αποπροσωποποίησης στους άνδρες εκπαιδευτικούς, έχει προταθεί η εξήγηση ότι οι γυναίκες φαίνεται να βρίσκονται πιο κοντά στις ευαίσθητες ανάγκες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δείχνουν περισσότερο ευαισθητοποιημένες στα προβλήματά τους και σε θέματα παροχής υπηρεσιών προς αυτούς, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Οι διαφορές που παρατηρούνται στην έκφραση των συναισθημάτων στα δύο φύλα σχετίζονται με διαφορές που εντοπίζονται στην ιδιοσυγκρασία, την κοινωνικοποίηση, τα ενδοατομικά χαρακτηριστικά και τις πολιτισμικές αξίες. Οι ρόλοι των ανδρών και γυναικών έχουν αλλάξει σημαντικά όσον αφορά την ισότητα εξουσίας τα τελευταία χρόνια, μερικοί άνδρες μπορεί να αισθάνονται ότι κινδυνεύει η ταυτότητά τους και έτσι διατηρούν ένα σκληρό και απρόσωπο προφίλ που καταπνίγει οποιαδήποτε μορφή έκφρασης συναισθημάτων και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι Antoniou και συν. (2009) διεξήγαγαν έρευνα σε 158 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μελέτησαν τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τους παρακάτω στρεσογόνους παράγοντες: τις δυσκολίες κατά την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, εξαιτίας των ελλείψεων σε πόρους και εξοπλισμό, τα συναισθήματα απέναντι στις αυξανόμενες ευθύνες απέναντι στην ευημερία και εκπαίδευση των μαθητών, την πίεση του χρόνου στο σχολείο, τη γενική έλλειψη υποστήριξης από την κυβέρνηση σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, τις διακρίσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες σκόραραν αρκετά υψηλότερα από τους άντρες σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τον βαθμό στον οποίο η ευθύνη για τους μαθητές και η πίεση του χρόνου στο σχολείο θεωρούνται ως σημαντική πηγή στρες. Ομοίως, όταν μελετήθηκαν οι διαφορές αναφορικά με τους 5 αυτούς παράγοντες, οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών. Επιπλέον, οι άντρες βρέθηκαν σημαντικά πιο στρεσαρισμένοι από τις γυναίκες όσον αφορά τον παράγοντα διασπαστικών μαθητικών συμπεριφορών.

Από αυτά τα ευρήματα μπορεί να συνεπάγεται ότι ο κοινωνικός ρόλος και οι διαφορές στην προσωπικότητα αντρών-γυναικών, όπως αυτές καθορίστηκαν από το φύλο τους, μπορεί να έχουν επιπτώσεις στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες. Ωστόσο εξαιτίας του μικρού αριθμού γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οποιαδήποτε διαφορά που σχετίζεται με το φύλο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με προσοχή (Antoniou και συν., 2009).

Σε μετέπειτα έρευνα των Antoniou και συν. (2013) βρέθηκε ότι οι γυναίκες ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα των Rout και Rout (2002) οι οποίοι αναφέρονται στην κοινωνική θεωρία των ρόλων, τους ρόλους του φύλου και τις προσδοκίες του ρόλου των φύλων (Pines και Ronen, 2011).

2.1.1.3. Εργασιακή εμπειρία και ΣΕΕ

Μία άλλη δημογραφική μεταβλητή που επίσης δεν εμφανίζει συνεπή αποτελέσματα σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού (Chang, 2009; Gaines, 2011; Μούζουρα, 2005; Palesch, 1999; Παράσχου, 2012; Χαραλάμπους, 2012). Έχουν διεξαχθεί μελέτες σχετικά με την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Byrne, 1991; Gaines, 2011) οι οποίες δεν εντοπίζουν καμία στατιστικώς σημαντική επίδραση αυτής της μεταβλητής. Ανάμεσα στις έρευνες που εντοπίζουν σημαντική επίδραση αυτής της μεταβλητής, μία μικρή μερίδα ερευνών κάνει λόγο για θετική συσχέτιση, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (> 15 έτη) να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Kokkinos, 2007) και αποπροσωποποίησης (Gaines, 2011; Torro και Manjhi, 2011;

Χαραλάμπους, 2012). Η εξήγηση που έχει προταθεί είναι ότι στους μεγαλύτερους σε εμπειρία εκπαιδευτικούς η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται ως μία απογοήτευση απέναντι σε μακροχρόνιους στρεσογόνους παράγοντες οργανωτικού κλίματος (Gaines, 2011) ή ως μία απογοήτευση απέναντι στον εαυτό τους που δεν έχουν καταφέρει, παρά ακριβώς την μακρόχρονη εμπειρία τους, να κάνουν την διαφορά στη μαθησιακή και ακαδημαϊκή έκβαση των μαθητών τους (Comerchero, 2008).

Από την άλλη, χρειάζεται να επισημανθεί και η αντίθετη κατεύθυνση κάποιων ερευνών με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (> 5 έτη) να είναι εκείνοι που αναφέρουν τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Alvarez, 2007; Chang, 2009; Egyed, 2000; Gaines, 2011; Matier, 2007; Παράσχου, 2012; Πολυχρονόπουλος, 2008; Ransford, 2007; Ross, 2010; Warrad, 2012; Χαραλάμπους, 2012). Το συγκεκριμένο ερευνητικό δεδομένο φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Τόσο η έρευνα του Βασιλόπουλου (2012) όσο και του Κάντα (1998) έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 16 χρόνια διδακτικής εμπειρίας αναφέρουν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη συγκρινόμενοι με συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Βασιλόπουλος, 2012). Το εύρημα αυτό είναι μάλλον αναμενόμενο, εάν αναλογιστούμε ότι χρειάζεται να περάσει αρκετός χρόνος προτού οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, γεφυρώσουν την θεωρία με την πράξη και χτίσουν σταδιακά μέσα από δοκιμές την δική τους εργασιακή αποτελεσματικότητα (Βασιλόπουλος, 2012). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επαγγελματική εξουθένωση στους άπειρους εκπαιδευτικούς έρχεται ως απογοήτευση στην προσαρμογή στο περίπλοκο οργανωτικό σύστημα του χώρου της εκπαίδευσης και από την απόσταση ανάμεσα σε προσωπικές τους μη ρεαλιστικές προσδοκίες και στα πραγματικά επίπεδα επίδοσής τους (Comerchero, 2008).

Επιπλέον, οι άπειροι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι προετοιμασμένοι για τις συναισθηματικές απαιτήσεις της διδασκαλίας, καθώς φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται το συναισθηματικό φόρτο που αυτή συνεπάγεται (φόβος μήπως δε γίνουν δημοφιλείς ή αρεστοί, επιρρέπεια στην κριτική των άλλων, ανησυχία από τη μη εξοικείωση με το διδακτικό αντικείμενο, δυσφορία για την ανάγκη λήψης γρήγορων αποφάσεων για τις οποίες δεν είναι βέβαιοι) (Chang, 2009). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να είναι

εκείνοι που έχουν επιβιώσει από την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς έχουν καταφέρει να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης του δικού τους επαγγελματικού άγχους (Egyed, 2000; Ransford, 2007) και διαθέτουν πλέον αυξημένες πεποιθήσεις επάρκειας, αντιλαμβανόμενοι τους εαυτούς τους ως πιο ικανούς και με περισσότερα εργαλεία στη διάθεσή τους, ώστε να διαχειρίζονται δύσκολες συμπεριφορές στην τάξη (Egyed, 2000; Matier, 2007).

Άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά που βρέθηκαν να σχετίζονται με το ΣΕΕ περιλαμβάνουν την οικογενειακή κατάσταση με τους άγαμους εκπαιδευτικούς να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach και Jackson, 1981; Gold, 1985). Πιο επιρρεπείς φάνηκε επίσης να είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν απογοητευτεί από την έγγαμη ζωή (Burke & Greenglass, 1988), καθώς και όσοι διδάσκουν σε υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης (Maslach και Jackson, 1981).

Παρά το γεγονός ότι τα δημογραφικά στοιχεία παρέχουν περιορισμένα και ανομοιογενή αποτελέσματα, οι έρευνες που μελετούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά δίνουν πιο σταθερά ευρήματα (Chang 2009).

2.1.1.4. Προσωπικά χαρακτηριστικά και ΣΕΕ

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά δίνουν πιο σταθερά ευρήματα σύμφωνα με Chang (2009). Πρώιμες έρευνες σχετικά με το ΣΕΕ αναφέρουν ότι οι καλύτεροι και πιο ιδεαλιστές εργαζόμενοι είναι και πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση, καθώς είναι πιο αφοσιωμένοι στην εργασία τους και καταλήγουν να κάνουν υπερπροσπάθειες για να υποστηρίξουν τα ιδανικά τους (Budinick, 2005; Chang, 2009; Matier, 2007; Palesch, 1999; Warrad, 2012; Χαραλάμπους, 2012). Οι Maslach και συν. (2001) δήλωσαν πως αυτοί οι εξουθενωμένοι εργαζόμενοι ίσως νιώθουν πως οι θυσίες τους δεν ήταν αρκετές για να πετύχουν τους στόχους τους ή μπορεί να βίωσαν μακρά έκθεση σε χρόνιο εργασιακό στρες. Άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν προβλεπτικά για το ΣΕΕ είναι τα χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας, η προσωπικότητα τύπου Α (άτομα με έντονα χαρακτηριστικά ανταγωνισμού, φιλοδοξίας, ανυπομονησίας) (Βασιλόπουλος, 2012; Chang, 2009; Χαραλάμπους, 2012), η χαμηλή αυτοεκτίμηση και οι υψηλές προσδοκίες (Maslach και συν., 2001). Άνθρωποι που θεωρούνται συναισθηματικοί τύποι παρά διανοητικοί,

καθώς και άνθρωποι που αντιμετωπίζουν με παθητικό και αμυντικό τρόπο καταστάσεις είναι πιο επιρρεπείς στο ΣΕΕ (Maslach et al., 2001; Semmer, 1996).

Σε έρευνες αναφέρεται επίσης ότι η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με το μοντέλο προσωπικότητας «Big Five» και συγκεκριμένα με την διάσταση του νευρωτισμού, ο οποίος περιλαμβάνει τα στοιχεία της ανησυχίας, της εχθρότητας, της κατάθλιψης, της αυτοεπίγνωσης και της ευπάθειας (Cano-Garcia et al., 2005; Maslach et al., 2001; Zellars et al., 2004). Τέλος σε έρευνα βρέθηκε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ αισιοδοξίας και ΣΕΕ. Η συσχέτιση ήταν ακόμα μεγαλύτερη και από την συσχέτιση που έχει η επαγγελματική εξουθένωση με το στρες (Chang και συν., 2000).

Παρά το γεγονός ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά φαίνεται να προβλέπουν πιο αποτελεσματικά το ΣΕΕ σε σχέση με τα δημογραφικά, είναι υπό αμφισβήτηση. Οι προσωπικότητες δεν είναι απαραίτητα σταθερές μεταβλητές και οι άνθρωποι μπορεί να αντιδρούν διαφορετικά σε στρεσογόνους παράγοντες ανά περίπτωση (Lazarus και Folkman, 1987). Επιπλέον, ένα άλλο μεγάλο τμήμα της έρευνας που επικεντρώνεται στους κοινωνικούς και οργανωτικούς παράγοντες μπορεί να μας παρέχει μια πιο σταθερή άποψη για τις πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009).

2.1.2. Οργανωτικοί παράγοντες και ΣΕΕ

Οι έρευνες αναγνωρίζουν τους οργανωτικούς παράγοντες ως πηγή επαγγελματικής εξουθένωσης και απαντούν στο «τι κάνει» τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν το ΣΕΕ ή τι είδους εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οδηγούν σε αυτή την κατάσταση (Chang, 2009). Οι παράγοντες που πιστεύεται ότι συμβάλουν στο ΣΕΕ περιλαμβάνουν την έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από συναδέλφους και διοικητικούς (Brissie et al., 1988; Burke & Greenglass, 1999; Maslach et al., 2001), τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σχολείου, την οργανωτική δυσκαμψία (Brissie et al., 1988), τις υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, ανεπαρκή μισθό ή πόρους (Milstein et al, 1984), ανεπαρκή προετοιμασία εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα πειθαρχίας (Farber, 1984; Gold & Bachelor, 1988), έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις του σχολείου (Brissie et al., 1988), τις

συνωστισμένες και φτωχές σε υλικοτεχνική δομή τάξεις, τις κακές συνθήκες εργασίας (Carson, 2006).

Κατά την εξέταση των οργανωτικών παραγόντων ως πηγή επαγγελματικής εξουθένωσης η Chang (2009) προτείνει ότι είναι απαραίτητη περαιτέρω έρευνα των εγγενών/έμφυτων πολιτιστικών πεποιθήσεων ή της οικονομικής ανάπτυξης των διαφορετικών χωρών ή πολιτισμών. Η Maslach και συν. (2001) δήλωσε ότι σε σχέση με διεθνή παραδείγματα, οι άνθρωποι στην Δυτική Ευρώπη, φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους ανθρώπους στην Ασία και την Ανατολική Ευρώπη των οποίων τα επίπεδα είναι σημαντικά υψηλότερα. Συγκεκριμένα, στην Ιαπωνία και την Ταϊβάν έχουν τα υψηλότερα επίπεδα ανάμεσα σε όλους τους εκπαιδευτικούς στην Ασία. Οι Schwarzet και συν. (2000) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην Γερμανία και των εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στο Χονγκ Κονγκ είχαν ελάχιστα χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης. Παρ'όλα αυτά όταν συγκρίθηκαν με τις νόρμες των ΗΠΑ, οι εκπαιδευτικοί του Χονγκ Κονγκ ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα σκορ στην προσωπική ολοκλήρωση και αποπροσωποποίηση και υψηλότερα στην συναισθηματική εξάντληση.

2.1.3. Παράγοντες συναλλαγής και ΣΕΕ

Οι παράγοντες συναλλαγής υποδηλώνουν τη σχέση ανάμεσα στους ατομικούς και τους οργανωτικούς παράγοντες. Μελέτες που εξετάζουν τους παράγοντες αυτούς παρέχουν απαντήσεις στο «ποιος» βιώνει υψηλότερα επίπεδα ΣΕΕ και σε «ποιες καταστάσεις». Αρκετές έρευνες μελέτησαν παράγοντες συναλλαγής σε σχέση με το ΣΕΕ όπως: αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού (Huges, 1987), αυτοαποτελεσματικότητα (Brouewers et al., 1999; Chan, 2006), η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού όπως αντικατοπτρίζεται κοινωνικά (Friedman & Farber, 1992), διαχείριση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών από εκπαιδευτικούς (Friedman, 1995; Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999), κύκλοι αλληλεπίδρασης μαθητών εκπαιδευτικών (Blasé, 1982), εσωτερική επιβάρυνση ή επαγγελματική ευχαρίστηση (Farber, 1984; Friedman και Farber, 1992). Οι Bibou-Nakou, Stogiannidou και Kiosseoglou

(1999) μελέτησαν το ΣΕΕ σε 200 δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Ειδικότερα μελέτησαν τις αιτιώδεις επιδόσεις τους και τη σχέση τους με το ΣΕΕ. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι τιμωρητικές πράξεις σχετίζονταν με μειωμένη προσωπική επίτευξη, ενώ διαδικασίες κοινωνικής ενσωμάτωσης ως στρατηγική αντιμετώπισης σχετίζονταν με μειωμένα αισθήματα αποπροσωποποίησης.

Επιπλέον οι Bibou-Nakou, Stogiannidou και Kiosseoglou (1999) συμφώνησαν με το γεγονός ότι τα επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερα στο γκρουπ των εκπαιδευτικών που απέδωσαν την ανυπακοή των μαθητών σε εσωτερικούς παράγοντες που σχετίζονταν με τους μαθητές. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που δεν έπαιρναν προσωπικά τις διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και χαμηλότερα επίπεδα ΣΕΕ. Επιπροσθέτως, οι Evers και συν. (2004) εξέτασαν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς στην Ολλανδία και πρότειναν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών στην τάξη σχετίζονταν σημαντικά και με τις τρεις διαστάσεις του ΣΕΕ. Η Pines (2002) επίσης πρότεινε πως οι συμπεριφορές διασπαστικών μαθητών στρεσάρουν τους εκπαιδευτικούς, γιατί όταν οι πρώτοι επιδεικνύουν έλλειψη ενδιαφέροντος στη μάθηση και έλλειψη προσοχής στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί ίσως αισθάνονται ασήμαντοι ή αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους.

2.1.4. Τριμερής κατηγοριοποίηση παραγόντων βάσει Forlin

Ο Forlin (2001) κατηγοριοποίησε τους στρεσογόνους παράγοντες που οδηγούν σε ΣΕΕ σε τρεις ομάδες:

Τους διοικητικούς που περιλαμβάνει συνθήκες όπως βαρύς φόρτος εργασίας, υπερφόρτωση και σύγκρουση ρόλων, δυσκολίες σχετικά με τον διαθέσιμο χρόνο και τους πόρους, ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη ομάδα αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με την τάξη, όπως το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, την υψηλή αναλογία μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητών, την περιορισμένη πρόοδο μαθητών εξαιτίας κυρίως διασπαστικών συμπεριφορών (Brouwers &

Tomic, 2000; Friedman, 1995; Hock, 1988).

Οι προσωπικοί παράγοντες συνιστούν την τρίτη ομάδα, η οποία περιλαμβάνει τη φτωχή συνεργασία με συναδέλφους, το φτωχό εργασιακό περιβάλλον, τον έλεγχο που προέρχεται από εξωτερικές θέσεις, τον ανεπαρκή μισθό και το χαμηλό κοινωνικό στάτους (Borg, Riding και Falzon, 1991; Byrne, 1994; Guglielmi και Tatrow, 1988; Kyriakou, 2001; Male και May, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επιπτώσεις του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς

3.1. Επιπτώσεις Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με την Chang (2009) η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Hakanen, 2006; Maslach et al., 2001). Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεπερνούν τον εργαζόμενο και το περιβάλλον γύρω του και επεκτείνονται στον οργανισμό, με αποτέλεσμα να μειώνεται η απόδοσή του, να καθυστερεί στην εκτέλεση των καθηκόντων του και οι υπηρεσίες που προσφέρει να είναι χαμηλές σε ποιότητα. Και για αυτούς τους λόγους είναι συχνές οι πρόωρες συνταξιοδοτήσεις (Maslach et al., 2001). Στους εργαζομένους το ΣΕΕ προκαλεί πνευματικές και φυσικές διαταραχές, ψυχοσωματικά και σωματικά συμπτώματα, υπερβολική και χρόνια κόπωση και διαταραχές στον ύπνο. Πολλές φορές όσοι βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να βιώσουν κατάθλιψη.

3.1.1. Εγκατάλειψη/αλλαγή επαγγέλματος

Πολλοί ερευνητές έχουν συσχετίσει το ΣΕΕ με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία. Τέτοιες είναι η εκούσια αποχώρηση από τη δουλειά, οι πολλές απουσίες από αυτή, η χαμηλή ικανοποίηση από το επάγγελμα, η χαμηλή αποδοτικότητα και η μειωμένη αφοσίωση (Maslach & Jackson, 1981), η έλλειψη συγκέντρωσης στη δουλειά (Pines, 1993), τα υψηλά κόστη για την υγεία και η χαμηλή δημιουργικότητα (Hogan & McKnight, 2007; Shirom, 2003). Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς εντοπίστηκαν τα εξής συμπτώματα: μειωμένη ποιότητα στη διδασκαλία (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), μειωμένος ενθουσιασμός και ενδιαφέρον, δυσαρέσκεια και αποστασιοποίηση (Dunham & Varma, 1998; Hogan & McKnight, 2007).

Εξωτερικά η βλάβη που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς μπορεί να εντοπιστεί και να μετρηθεί βάσει της φθοράς και της ανεπάρκειας που προκύπτει. Στις ΗΠΑ περισσότερο από

το 25% των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα πριν την συμπλήρωση του 3^{ου} διδακτικού έτους, ενώ περισσότεροι από το 40% εγκαταλείπουν το επάγγελμα τα πρώτα 5 χρόνια της διδασκαλίας (Milner & Woolfolk Hoy, 2003; National Center for Educational Statistics 2004; National Commission on Teaching and America's Future 2003; Smith & Ingersoll, 2004). Η αλλαγή επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στα σημερινά σχολεία, από πολλές απόψεις έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις. Σύμφωνα με το US Department of Education το 2007 στην Αμερική τα πρόσφατα ποσοστά αλλαγής επαγγέλματος αγγίζουν το 16.5% στα δημόσια σχολεία και το 19.5% στα ιδιωτικά. Τα ποσοστά αυτά δεν είναι μόνο αξιοσημείωτα πιο υψηλά από τον εθνικό μέσο όρο εργαζομένων αλλά έχει αυξηθεί πάνω από το 1/3 από το σχολικό έτος 1991-1992 (Boe, Cook και Sunderland, 2008).

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Skaalvik και Skaalvik (2011) βρήκαν ότι τα υψηλά ποσοστά παραίτησης παρατηρούνται όχι μόνο στις ΗΠΑ αλλά και σε άλλες χώρες ανεξαρτήτως διαφορών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα όπως την Αυστραλία, την Κίνα και την Αγγλία (Hong, 2010). Στη Νορβηγία δεν βρέθηκαν επίσημα στατιστικά που να δείχνουν είτε παραίτηση (εγκατάλειψη επαγγέλματος), είτε κινητικότητας εκπαιδευτικών (αλλαγή σχολείου).

Πιο ανησυχητικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Kober και συν. (2005) όπου βρέθηκε ότι το 49% όλων των εκπαιδευτικών άφησαν το επάγγελμά τους το 2003 και βρήκαν εργασίες που δεν ανήκαν στον εκπαιδευτικό τομέα. Μια έρευνα σε 1066 εκπαιδευτικούς στην Αγγλία που εγκατέλειψαν το επάγγελμά τους έδειξε ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας ήταν ο βασικός παράγοντας που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε παραίτηση (Buchanan, 2010; Smithers & Robinson, 2003). Στην Γερμανία λιγότερο από το 10% των εκπαιδευτικών παραμένουν μέχρι να συνταξιοδοτηθούν (Macdonald, 1999).

3.1.2. Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις

Οι εργαζόμενοι επιδρούν αρνητικά στους συναδέλφους τους, δημιουργούν συγκρούσεις και διαφωνίες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποσπώνται από τα εργασιακά τους καθήκοντα (Pines και Maslach, 1978). Παράλληλα, επηρεάζεται η προσωπική και κοινωνική

τους ζωή, αφού μεταφέρουν το πρόβλημα της δουλειάς τους στην οικογένεια και στον κοινωνικό τους περίγυρο, έτσι ώστε να αυξάνονται οι εντάσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να χάνουν το ενδιαφέρον τους για κοινωνική ζωή (Griffith et al., 1999). Άλλες επιπτώσεις σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι η τάση των εργαζομένων να ρίχνουν ευθύνες στους άλλους και να έχουν κυνική στάση (Hogan & McKnight, 2007; Pines, 1993), να μειώνουν την κοινωνικότητά τους και να συνάπτουν επιφανειακές σχέσεις με τους συνεργάτες τους (Maslach & Jackson, 1986).

3.1.3. Επιπτώσεις στο άτομο

Οι επιπτώσεις στο άτομο είναι σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές. Πολλοί είναι οι ερευνητές που προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο Αντωνίου (2005) τα κατηγοριοποιεί σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά. Στα σωματικά ανήκουν συμπτώματα όπως δυσκολίες στον ύπνο, πονοκέφαλοι, προβλήματα του στομάχου, κατάθλιψη, υπερένταση, σεξουαλική δυσλειτουργία, καθώς και διαταραχές στη διατροφή. Στα ψυχολογικά συγκαταλέγονται ο έντονος εκνευρισμός και η ανησυχία, το αίσθημα αποξένωσης, η έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου και άλλα. Τέλος, τα συμπεριφορικά οφείλονται σε προβλήματα στην επικοινωνία, τάση για απουσία από τη δουλειά, αδυναμία συγκέντρωσης και άλλα.

Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ΣΕΕ εκφράζονται συνήθως με άσχημο τρόπο, καθώς αναφέρονται σε ημικρανίες από τις οποίες συχνά υποφέρουν, αλλά και από έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία. Σύμφωνα με τον Σούλη (1997) αναφέρονται σε έλλειψη διάθεσης, αδυναμία και συνεχή τάση αυταρχικής συμπεριφοράς και επιθετικότητα. Επιπλέον, αισθάνονται δειλοί μπροστά σε συγκρούσεις και χρειάζονται ηρεμία, ενώ δεν ενδιαφέρονται για τη δουλειά και αδιαφορούν συνειδητά.

3.1.4. Επιπτώσεις ΣΕΕ στη μαθησιακή διαδικασία

Όλες οι προαναφερόμενες επιπτώσεις του Σ.Ε.Ε. δημιουργούν με την σειρά τους συνέπειες στη μαθησιακή διαδικασία. Ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός χάνει

το πάθος του, την αφοσίωσή του, τη δέσμευσή του στη διδασκαλία (Byrne, 1991; Vandenberghe & Huberman, 1999; Warrad, 2012; Χαραλάμπους, 2012) και το ενδιαφέρον του για τα αποτελέσματα της δουλειάς του στους μαθητές του (Παράσχου, 2012; Warrad, 2012), αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι σε όλο το «σχολικό κόσμο» (μαθητές, γονείς και συναδέλφους εκπαιδευτικούς) (Βασιλόπουλος, 2012), αρχίζει να καταβάλλει μειωμένη προσπάθεια (Vandenberghe et al., 1999), δεν προετοιμάζεται επαρκώς (Byrne, 1991; Vandenberghe et al., 1999), η ποιότητα της διδασκαλίας του μειώνεται και εμπλέκεται σε φτωχές από ερεθίσματα επαναλαμβανόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές ρουτίνας (Παράσχου, 2012; Rentzou, 2013; Warrad, 2012), με αποτέλεσμα να γίνεται αναποτελεσματικός και ανεπαρκής στον εκπαιδευτικό του ρόλο (Rentzou, 2013; Vandenberghe et al., 1999) και κατ'επέκταση να παρεμποδίζεται η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Gaines, 2011; Vandenberghe et al., 1999).

Ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά λιγότερο συχνά με τους μαθητές του (Alvarez, 2007; Βασιλόπουλος, 2012; Budinick, 2005; Galanakis, Moraitou, Garivaldis & Stalikas, 2009; Hastings & Bham, 2003; Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005; Rentzou, 2013; Vandenberghe et al., 1999; Warrad, 2012), αναπτύσσει κυνική και επικριτική στάση απέναντί τους, δείχνοντας ελάχιστη προσοχή στις ανάγκες τους (Βασιλόπουλος, 2012; Comerchero, 2008; Galanakis et al., 2009; Jennings & Greenberg, 2009; Παράσχου, 2012; Warrad, 2012), επιδεικνύει λιγότερη ευαισθησία στη σχέση του μαζί τους (Alvarez, 2007; Byrne, 1991; Jennings & Greenberg, 2009; Rentzou, 2013; Vandenberghe et al., 1999; VanZyl, 2003), λιγότερη αποδοχή στην ποικιλομορφία των αναγκών τους (Alvarez, 2007; VanZyl, 2003), καθώς και λιγότερη ανοχή σε διαταρακτικές και προκλητικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Byrne, 1991; Grayson, 2006; Jennings & Greenberg, 2009; Kokkinos et al., 2005; Παράσχου, 2012; Vandenberghe et al., 1999).

Ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός έχει περισσότερες πιθανότητες να αναφέρει μαθητές για πειθαρχικά προβλήματα (Egyed, 2000; Kokkinos et al., 2005) και να εφαρμόσει αυταρχικά μέτρα πειθαρχίας –τιμωρητικές στρατηγικές και όχι θετική ενίσχυση- τα οποία δεν μαθαίνουν την αυτορρύθμιση στους μαθητές (Hastings & Bham, 2003; Jennings

& Greenberg, 2009; Palesch, 1999; Shecter, 2010; Warrad, 2012). Ως αποτέλεσμα, παρεμποδίζεται η δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Shecter, 2010; Warrad, 2012), καθώς οι συγκεκριμένες στρατηγικές συντηρούν το φαύλο κύκλο της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών, η οποία τροφοδοτεί με τη σειρά της αρνητικά συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό, τα οποία έχουν άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας (Jennings et al., 2009; Palesch, 1999).

Κατά συνέπεια είναι φανερό ότι η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού, είτε μέσω της δικής του μειωμένης προσπάθειας είτε μέσω των επιπτώσεών της στη σχέση του με τους μαθητές του, επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα μάθησης (Rentzou, 2013). Επιπλέον, είναι φανερό ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού, αλλά οι συνέπειές της στον εκπαιδευτικό φαίνεται να διαπερνούν και τους μαθητές (Jennings et al., 2009; Vandenberghe et al., 1999), επιφέροντας αρνητικές συνέπειες στη ψυχοσωματική τους υγεία και συναισθηματική τους ευημερία (διαταραχές συναισθήματος, συμπεριφοράς, διαπροσωπικό άγχος) (Jennings et al., 2009; Rentzou, 2013), καθώς επίσης και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Jennings et al., 2009; Παράσχου, 2012; Rentzou, 2013; Vandenberghe et al., 1999; Warrad, 2012).

Εκτός από το προαναφερόμενο, αυτό που αποδεικνύεται και προτείνεται βιβλιογραφικά είναι ότι ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές του σημαντικά λιγότερες πληροφορίες και έπαινο (Kokkinos et al., 2005; Rentzou, 2013), δεν αναγνωρίζει και δεν ενθαρρύνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε χαμηλό αίσθημα αυτεπάρκειας (Vandenberghe et al., 1999), σε μειωμένα εσωτερικά κίνητρα (Budinick, 2005; Fernet et al., 2012; Vandenberghe et al., 1999), συνέπειες που σε επίπεδο συμπεριφοράς μπορεί να αποτυπωθούν στην έλλειψη προσοχής στο μάθημα και σε διαταρακτικές ή αποφευκτικές συμπεριφορές (τάση για απουσίες) των μαθητών (Rentzou, 2013; Vandenberghe et al., 1999), καθώς επίσης και σε μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλή επίτευξη (Rentzou, 2013; Vandenberghe et al., 1999; Warrad, 2012).

3.2. Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αν και δεν έχει μελετηθεί στην έκταση που θα έπρεπε, έχει αναφερθεί από εργαζόμενους που ασκούν επαγγέλματα κοινωνικού χαρακτήρα και φαίνεται να κυμαίνεται σε μέτρια γενικά επίπεδα, συγκρινόμενα με αντίστοιχα μεγέθη του εξωτερικού (Αδαλή, 1999; Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992; Κάντας, 2001; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Λεονταρή 1997; Μόττη-Στεφανίδη, 2000; Παπαθανασίου, 2007; Παπαστυλιανού, υπό δημοσίευση· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007α, 2007β; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Νέα έρευνα της Μόττη-Στεφανίδη (2000) σε εργαζόμενους σε σχολικές μονάδες για άτομα με ειδικές ανάγκες και σε μέλη ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων, έδειξε χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, καθώς και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Οι νεότεροι εργαζόμενοι δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και συναισθηματικής εξουθένωσης από τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Ειδικότερα, όσον αφορά στην προσωπική επίτευξη, όσο περισσότερη έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων δήλωσαν οι εργαζόμενοι, τόσο υψηλότερη ήταν η προσωπική επίτευξη που ένιωθαν. Το αντίθετο συνέβη με τον εργασιακό φόρτο. Όσο περισσότερο εργασιακό φόρτο δήλωσαν οι εργαζόμενοι, τόσο χαμηλότερη ήταν η προσωπική επίτευξη. Όσον αφορά στη συναισθηματική εξουθένωση, όσο υψηλότερο πρόβλημα άνισου καταμερισμού εργασίας, φόρτου εργασίας και σύγκρουσης αρμοδιοτήτων δήλωναν, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η συναισθηματική εξάντληση που βίωναν. Σε γενικές γραμμές, πάντως, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα σε σχέση με το (αμερικάνικο) δείγμα των κατασκευαστών του ερωτηματολογίου.

Στην ίδια έρευνα (Μόττη-Στεφανίδη, 2000) οι πολιτισμικές διαφορές φαίνεται να επηρεάζουν τη συγκεκριμένη διαπίστωση. Στην Ελλάδα οι δυνατοί κοινωνικοί δεσμοί (π.χ. οικογένεια, συντροφικότητα) μπορούν να παίξουν υποστηρικτικό, ανασχαιτικό ρόλο στην περίπτωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο Έλληνας αντισταθμίζει τις πιθανές εργασιακές δυσκολίες, που ενδέχεται να αντιμετωπίζει, από ικανοποιήσεις που παίρνει από

την προσωπική του ζωή. Αντίθετα σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα οι ΗΠΑ, η εργασία είναι αυτοσκοπός και δίνεται μεγάλη αξία στον ανταγωνισμό, στα υψηλά προσωπικά επιτεύγματα και την προσωπική αξία. Οι εργαζόμενοι ξεκινούν την επαγγελματική τους δραστηριότητα με υψηλούς στόχους και προσδοκίες και όταν αυτοί διαψευσθούν αισθάνονται επαγγελματική εξουθένωση.

Σύμφωνα με έρευνα των Λεονταρή και συν. (1997) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο ένα ποσοστό 15% δήλωσε ότι θεωρεί την εργασία του πολύ αγχώδη, ενώ ευρήματα νέας έρευνας των ίδιων ερευνητών (2000) σε εκπαιδευτικούς μόνο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν ότι παρουσίασαν σαφώς χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους (συγκρινόμενα με ευρήματα προερχόμενα από άλλες χώρες) με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, πάντως, να παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά άγχους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι τα επίπεδα του άγχους δεν φάνηκαν να επηρεάζονται από δημογραφικά στοιχεία (πλην του φύλου) αλλά επηρεάστηκαν μόνο από τον Προσωπικό Έλεγχο (που θεωρεί ότι ασκεί το άτομο σε προσωπικά του θέματα) και το Διαπροσωπικό Αντιληπτικό Έλεγχο (το κατά πόσο θεωρεί ότι μπορεί να επηρεάσει καταστάσεις που περιλαμβάνουν και άλλους).

Πρόσφατη έρευνα του Τσιπλητάρη (2002) έδειξε ότι ένας στους δέκα Έλληνες δασκάλους (10%) νιώθει αποδυναμωμένος, απόμακρος και εντελώς ξένος με τους μαθητές και τη σχολική τάξη, λόγω του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ περισσότεροι από τους μισούς (54%) αισθάνονται ατομικά υποβαθμισμένοι, κοινωνικά ανασφαλείς και συναισθηματικά τραυματισμένοι.

Αντίστοιχη έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006) σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα όσον αφορά στη συναισθηματική εξάντληση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης και χαμηλά όσον αφορά στην αποπροσωποποίηση. Ως σπουδαιότερες πηγές άγχους αναφέρθηκαν η συμπεριφορά των μαθητών, ο εργασιακός φόρτος, οι εργασιακές συνθήκες

και η έλλειψη υποστήριξης–αναγνώρισης από την Πολιτεία. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος και υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, ενώ δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων, των πηγών πρόκλησης άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης, οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν διοικητικές θέσεις ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με άλλους συναδέλφους τους, οι άγαμοι παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους έγγαμους συναδέλφους τους. Τέλος, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλότερο στρες και μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης σε σχέση με αυτό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν σαφώς χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σχέση με αυτά που βιώνουν ξένοι συνάδελφοί τους σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Λεονταρή et al., 1997, 2000; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007α, 2007β; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006), ή τουλάχιστον να εντοπίζονται συγκριτικά σε σχετικά περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών της τάξης του 10-15% (Λεονταρή et al., 1997; Τσιπλητάρης, 2002). Τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται και εδώ να επηρεάζουν μόνο ως προς το φύλο, την εμπειρία, (Κάντας, 1996, 2001; Λεονταρή et al., 1997; Παπαστυλιανού, 1997, 1998, υπό δημοσίευση; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006) και την οικογενειακή κατάσταση.

Ιδιαίτερα σημαντικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα επίπεδα επίτευξης και ικανότητάς τους, καθώς και η ικανοποίηση που αντλούν από την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Δημητρόπουλος, 1998; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Μιχόπουλος, 1996; Παπαστυλιανού, υπό δημοσίευση; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Πυργιωτάκης, 1992) και η υπηρεσία σε αστικό ή αγροτικό περιβάλλον (Παπαστυλιανού, 1997, 1998, υπό δημοσίευση; Πυργιωτάκης, 1992).

Η τάση παραίτησης ή πρόωρης αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους που παρατηρείται σε ορισμένες χώρες του εξωτερικού, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, όπως για παράδειγμα στη Μ. Βρετανία, όπου ποσοστό 66% έχει σκεφτεί να εγκαταλείψει το επάγγελμά του (Travers & Cooper, 1993), δεν παρατηρείται στην Ελλάδα, κυρίως λόγω της μονιμότητας που εξασφαλίζει ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης και της απουσίας ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 1998; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006; Πολυχρονόπουλος & Παπαστυλιανού, 2006; Πυργιωτάκης, 1992). Άλλες ενδείξεις που αναφέρονται στην ύπαρξη ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Παπαστυλιανού, 1997) ή διαφόρων αγχογόνων καταστάσεων θα μπορούσαν να εκληφθούν ως συμπτώματα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης και όχι ως σκέψεις αποχώρησης από το επάγγελμα ή πρόωρης συνταξιοδότησης (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης κατά την Περίοδο του Κορονοϊού

4.1. Προσδιορισμός του COVID-19 και η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Στα τέλη του 2019 έκανε απροσδόκητα την εμφάνιση του στη Wuhan της Κίνας ένας νέος ιός, ο οποίος σταδιακά εξαπλώθηκε σε ολόκληρη τον πλανήτη, αποτελώντας έτσι πανδημία. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) ονόμασε την πανδημία ως Covid-19 (Guo et al., 2020), που είναι γνωστός και ως κορονοϊός. Η πανδημία αυτή προκαλεί κρίσεις τόσο στον τομέα υγείας παγκοσμίως όσο και σε όλους τους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η νέα πραγματικότητα που διαμορφώθηκε από την επέλαση του κορονοϊού και τις επιπτώσεις του διαμόρφωσε ένα πρωτόγνωρο σκηνικό για τους πολίτες αλλά και το σύνολο των οργανωμένων κοινωνιών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη νέα κατάσταση αρχικά προέβησαν σε αναστολή της λειτουργίας των σχολείων, των πανεπιστημίων και των λοιπών δομών εκπαίδευσης, προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάσχεση της διασποράς του Covid-19 ακολουθώντας τις συστάσεις των ειδικών. Εν συνεχεία, προχώρησαν στο σχεδιασμό τρόπων και μορφών εκπαίδευσης από απόσταση, κλήθηκαν δηλαδή να διαμορφώσουν εκείνες τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις που απαιτούνταν για τη μετάβαση σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης, η οποία πλέον θα επιτελούνταν για τους μαθητές αλλά και για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών από το σπίτι, μακριά από τις εκπαιδευτικές δομές (Αναστασιάδης, 2020).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν διαδικτυακές πλατφόρμες για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές, τα διαδικτυακά μαθήματα έγιναν ο βασικός τρόπος εκπαίδευσης και οι μαθητές στερήθηκαν την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Ο ΠΟΥ συμβούλεψε τις κυβερνήσεις να εφαρμόσουν αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο μάθησης λόγω της επιδημίας Covid-19, για την αποτροπή της εξάπλωσης της πανδημίας, που είχε στόχο τον περιορισμό της απώλειας της μάθησης και να παρέχει ευκαιρίες εξ αποστάσεως μάθησης, καθώς τα σχολεία ήταν κλειστά (World Bank, 2020).

Η παγκόσμια κοινότητα κλήθηκε να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις. Αρχικά, επιβαλλόταν να αντιμετωπίσει ανθρωποκεντρικά την ΕξΑΕ, επικεντρώνοντας στην ισότιμη πρόσβαση (Reich et al., Reykdal, 2020; Takahama, 2020;). Εν συνεχεία, ο ρόλος των εκπαιδευτικών προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις, καθώς χρειάζεται να κάνει αλλαγές σε μέσα, τεχνικές και μεθόδους όντας ευέλικτος προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες μάθησης μέσα από την ΕξΑΕ (Camacho et al., 2020). Προϋπόθεση βέβαια αποτελεί η υλικοτεχνική υποστήριξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ΕξΑΕ (Zhao et al., 2020). Ειδικότερα στην Ελλάδα, σημαντική ήταν συμβολή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Αιγαίου, τα οποία συνεργάστηκαν με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και προσέφεραν σε σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών την δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης στο πλαίσιο Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOC) με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της σχολικής εκπαίδευσης από απόσταση.

Από την άλλη, οι μαθητές κλήθηκαν να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον, όπου ενισχύεται η αυτονομία τους. Τους παρέχεται δηλαδή η δυνατότητα να μελετούν υλικό μέσω των ηλεκτρονικών πλατφορμών σε χώρο, χρόνο και ρυθμό της επιλογής τους, αλληλεπιδρώντας με τους διδάσκοντες είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα (Zhao et al., 2020). Τέλος, εντός του πλαισίου της ΕξΑΕ καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και η οικογένεια, αναλαμβάνοντας επιπλέον καθήκοντα, που σχετίζονται με την υποστήριξη των παιδιών τους, για να ανταποκριθούν στο καινούργιο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Zhang et al., 2020; Bazzaz, 2020).

Διάφορες χώρες σε όλο τον κόσμο όπως η Ιταλία, η Ιαπωνία, οι ΗΠΑ, κ.λπ., συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση του ΠΟΥ να εφαρμόσουν τον εναλλακτικό τρόπο μάθησης της ΕξΑΕ, λόγω της επιδημίας Covid-19, μέσω του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας. Έγινε χρήση διάφορων εκπαιδευτικών πλατφορμών όπως του YouTube, συστημάτων διαχείρισης εκμάθησης (LMS), ψηφιακών βιβλιοθηκών, της μετάδοσης στο διαδίκτυο, των αποθετηρίων όπως Open Educational Resources (REA) ή παρόμοιας με βάση τη διαθεσιμότητά τους σε μια συγκεκριμένη χώρα (Lapada, Miguel, Robledo & Alam, 2020, pp. 127-144).

Η πανδημία ώθησε τους εκπαιδευτικούς να προετοιμαστούν και να χρησιμοποιήσουν συστήματα ΕΞΑΕ. Σύμφωνα με τον Phan & Dang (2017), παράγοντες όπως η εκπαίδευση/κατάρτιση, η στάση, η τεχνική ικανότητα, οι χρονικοί περιορισμοί, η παιδαγωγική και η μεθοδολογία είναι μεταξύ των σημαντικότερων στοιχείων της ΕΞΑΕ. Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τον Ventayin (2017) σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι στη διαδικτυακή διδασκαλία, διαπιστώθηκε ότι παρά το γεγονός ότι είχαν περιορισμένη εμπειρία στις μεθόδους εξ αποστάσεως διδασκαλίας όπως τεχνικές δεξιότητες, διαχείριση χρόνου, γνώση και στάση στην ηλεκτρονική εκπαίδευση, τελικά κατόρθωσαν να αντιμετωπίσουν.

Σύμφωνα με τους Almonacid-Fierro, Vargas-Vitoria, De Carvalho & Fierro (2021) κατά την περίοδο της πανδημίας παρουσιάστηκε η ανάγκη στους εκπαιδευτικούς να καινοτομήσουν, υιοθετώντας και εφαρμόζοντας νέες μεθοδολογίες μάθησης για τις οποίες δεν είχαν προετοιμαστεί και η τεχνολογία αποτέλεσε ένα από τα κύρια εργαλεία για την παροχή γνώσης, κυρίως μέσω βίντεο και διαδικτυακών μαθημάτων. Επί παραδείγματι στη Χιλή, οι εκπαιδευτικοί από τον κεντρικό ρόλο που είχαν κλήθηκαν να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης για τους μαθητές τους, μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον πιο φιλικό, ευέλικτο και προσαρμοσμένο σε κάθε μαθητή. Σε περιόδους κρίσης γινόμαστε πιο δυνατοί και μαθαίνουμε από τις αντιξοότητες. Αυτή την εποχή η συνεργασία και η αλληλεγγύη υπήρξαν θεμελιώδεις, ώστε ως κοινωνία να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε την πανδημία του Covid-19, με τη δυνατότητα να πλησιάζουμε ευρισκόμενοι σε απόσταση. Από την αρχή αυτής της πανδημίας και με την αναστολή των μαθημάτων πρόσωπο με πρόσωπο, κατέστη απαραίτητη η προσαρμογή και η επανεφεύρεση νέων μορφών επικοινωνίας και παροχής παιδαγωγικής υποστήριξης στους μαθητές. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, απαιτείται να βιώσουμε στην εκπαίδευση εποχές που είναι κατ' ουσίαν ψηφιακές. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία-μάθηση πρέπει να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα.

Κύριος στόχος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν γενικά μια περίπλοκη και ποικίλη εργασία, είναι όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν τις πληροφορίες, το περιεχόμενο και την ύλη με δίκαιο τρόπο, και αυτό καταδεικνύεται από τη μεγάλη χρήση των κοινωνικών

δικτύων και τεχνολογικών εφαρμογών που αποκτούν πλέον μεγάλη σημασία. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, όταν προσπαθούσαν να αξιολογήσουν τους μαθητές τους αντιμετώπισαν διαφορετικές πραγματικότητες, προβλήματα και συνθήκες καθώς αδυνατούν να γνωρίζουν εάν λαμβάνουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (Almonacid-Fierro et al., 2021).

Σε σχέση με την παιδαγωγική διάσταση, αν και το σημερινό πλαίσιο μας περιορίζει, οι εκπαιδευτικοί όλων των μαθημάτων χρειάζεται να επωφεληθούν και να αποσπάσουν τη θετική πλευρά όλης αυτής της κατάστασης. Γι' αυτό το λόγο, οι παιδαγωγοί προσαρμόζονται και αναζητούν τα καλύτερα εργαλεία προκειμένου να πετύχουν τη βέλτιστη δυνατή διαδικασία διδασκαλίας για τους νέους. Αυτό αποτυπώνεται στις εκθέσεις των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν για συνέντευξη, οι οποίοι προσαρμόστηκαν στην τρέχουσα κατάσταση στη χώρα τους (Almonacid-Fierro et al., 2021).

4.2. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

«Η ηλεκτρονική μάθηση είναι ένα καινοτόμο διαδικτυακό σύστημα βασισμένο σε ψηφιακές τεχνολογίες και άλλες μορφές εκπαιδευτικού υλικού, πρωταρχικός στόχος του οποίου είναι να παρέχει στους μαθητές ένα εξατομικευμένο, μαθητοκεντρικό, ανοιχτό, ευχάριστο και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει και ενισχύει τις μαθησιακές διαδικασίες» (Rodrigues et al., 2019, σελ.95).

Η ΕΞΑΕ αφορά στον τύπο διδασκαλίας και μαθησιακής κατάστασης στην οποία α) ο μαθητής βρίσκεται σε απόσταση από τον δάσκαλο/εκπαιδευτικό, β) ο μαθητής χρησιμοποιεί κάποια μορφή τεχνολογίας για να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και γ) ο μαθητής χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να αλληλεπιδράσει με τον δάσκαλο/εκπαιδευτικό και με άλλους μαθητές (Anderson, 2011, pp. 45-74). Η ΕΞΑΕ περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων, πόρων, παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ρόλων, οργανωτικών ρυθμίσεων και μορφών αλληλεπίδρασης, παρακολούθησης και υποστήριξης - με πολλούς πιθανούς συνδυασμούς υποκατάστασης και ολοκλήρωσης (Bach, Haynes & Smith 2007). Δύο είναι οι βασικοί τύποι ΕΞΑΕ, η σύγχρονη και η ασύγχρονη εκπαίδευση.

4.3. Τύποι Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

4.3.1. Ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση

Ο ασύγχρονος τρόπος μάθησης/διδασκαλίας συνιστά την πιο διαδεδομένη μορφή ΕΞΑΕ εξαιτίας του ευέλικτου τρόπου λειτουργίας (Hrastinski, 2008, pp. 51-55). Παρέχεται στους μαθητές άμεσα διαθέσιμο υλικό με τη μορφή διαλέξεων ήχου/βίντεο, φυλλαδίων, άρθρων και παρουσιάσεων Powerpoint. Σε αυτό το υλικό δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης οποτεδήποτε και οπουδήποτε μέσω ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) (Learning Management System) ή άλλων καναλιών αυτού του είδους. Ένα ΣΔΜ είναι ένα σύνολο εργαλείων που φιλοξενεί το περιεχόμενο των μαθημάτων και παρέχει ένα πλαίσιο όπου μπορούν να επικοινωνούν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς, όπως σε μια τάξη. Πλέον σημαντικό αποτελεί ότι ο ασύγχρονος χώρος οδηγεί σε μια αυτόνομη, ανεξάρτητη, μαθησιοκεντρική μάθηση (Murphy, Rodríguez-Manzanares & Barbour, 2011, pp. 583-591). Το γεγονός ότι υπάρχει λιγότερη εξάρτηση από τη μνήμη και τις σημειώσεις και ότι παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες συζητήσεων με ομάδες συμβάλλουν στην οικοδόμηση κριτικής σκέψης και βαθιάς μάθησης (Huang & Hsiao, 2012, pp. 15-30). Επιπλέον, οι περιπτώσεις μη συμμετοχής των μαθητών λόγω ντροπής μειώνονται, χάρη στη λειτουργία από απόσταση, καθώς μετριάζεται ο φόβος που ενδεχομένως έχουν οι μαθητές για το τι θα πει ο εκπαιδευτικός ή οι συμμαθητές τους μέσα στη φυσική τάξη. Τέλος, επειδή υπάρχει λιγότερη πίεση από ένα μάθημα σε πραγματικό χρόνο, η πίεση βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο και οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν πιο καινοτόμα και δημιουργικά (Torral, 2016, pp. 7- 23).

4.3.2. Σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση

Από την άλλη, η σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση αναφέρεται στη διδασκαλία-μάθηση η οποία γίνεται ταυτόχρονα μέσω ηλεκτρονικών μέσων. Με τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία συνομιλίας ή ανταλλαγής μηνυμάτων παρέχεται η ευκαιρία αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητή με μαθητή σε άμεσο χρόνο. Με την τηλεδιάσκεψη διευκολύνεται, εκτός από τη συνομιλία, η προσωπική επικοινωνία (Yamagata-Lynch, 2014, pp. 189- 212). Η «σύγχρονη εικονική τάξη» συνιστά έναν χώρο για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους οι οποίοι αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται σε άμεσο χρόνο. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται

κάμερες και εργαλεία που παρέχουν δυνατότητες διεξαγωγής συζήτησης, που κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία να μοιάζει με την «παραδοσιακή τάξη», εκτός από το γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία έχουν πρόσβαση στην τάξη από διαφορετικό μέρος διαμέσου του διαδικτύου. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να καταγραφεί και να αποθηκευτεί σε «ηλεκτρονική βιβλιοθήκη». Με τη χρήση αυτής της «αρχειοθετημένης ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης», οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση και να παρακολουθήσουν ξανά τις παρουσιάσεις-διαλέξεις των εκπαιδευτικών, όσο συχνά επιθυμούν, έτσι ώστε να κατανοήσουν το παρεχόμενο μαθησιακό υλικό (Λιοναράκης, 2001). Η επίδραση μεταξύ διδασκόντων-διδασκομένων σε άμεσο χρόνο προσομοιάζει αρκετά με μια «παραδοσιακή τάξη», όπου η διαδικασία γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο. Η απόσταση δεν αποτελεί τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ δεν υφίσταται απώλεια χρόνου λόγω μεταφοράς, εξαιτίας της ταυτόχρονης σύνδεσης μέσω του διαδικτύου (Yamagata-Lynch, 2014, pp. 189-212). Συμπληρωματικά, τα σχόλια που γίνονται σε άμεσο χρόνο και οι διευκρινήσεις-απαντήσεις που δίδονται βοηθούν τους μαθητές στην επίλυση και στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων (Μπάνου, 2001, σελ. 53-77).

4.4. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την Περίοδο του Κορονοϊού

Ειδικότερα, αναφορικά με την καλλιέργεια και τη διάδοση της ανοικτής και ΕξΑΕ στην Ελλάδα πλέον σημαντικό παράγοντα αποτελεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο του οποίου είναι καίρια η συμβολή του στην καθιέρωση της ΕξΑΕ στην Ελλάδα. Σημαντικό στοιχείο της στην Ελλάδα ήταν η ανάπτυξη της πλατφόρμας «webex» (<https://www.webex.com/>). Το εργαλείο «webex meetings» προσέφερε σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τη δυνατότητα έτσι ώστε να υπάρχει επικοινωνία με διάφορα πολυμεσικά στοιχεία (βίντεο, ήχος, εικόνα κ.ά.) (Αναστασιάδης, 2020).

Στην 1^η περίοδο του απαγορευτικού (lockdown) η επιτυχής αντιμετώπιση της διασποράς των κρουσμάτων του Covid-19, δημιούργησε ένα κλίμα αισιοδοξίας εν μέσω κοινωνικής και εργασιακής ανασφάλειας, καθώς μετά από αρκετά χρόνια η Ελλάδα εξέπεμψε ένα θετικό μήνυμα προς τον υπόλοιπο κόσμο, το οποίο όμως εξασθένησε κατά την 2^η περίοδο. Σύμφωνα

με τα επίσημα στοιχεία, αν και οκτώ στα δέκα νοικοκυριά έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, λιγότεροι από τους μισούς πολίτες διαθέτουν βασικές γνώσεις ΤΠΕ. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη αξία στην τρέχουσα περίοδο, καθώς οι γονείς καλούνται εκτός όλων των άλλων να υποστηρίξουν τα παιδιά τους προκειμένου να αποκτήσουν πρόσβαση στο νέο περιβάλλον εξ αποστάσεως υποστήριξης (Αναστασιάδης, 2020).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας καλείται να αντιμετωπίσει την πανδημία του Covid-19 υπό δυσμενείς συνθήκες (υποχρηματοδότηση, υστέρηση σε υποδομές και προσβασιμότητα σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, ελλιπής επιμόρφωση σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ κλπ.) με τους εκπαιδευτικούς να έχουν απολέσει σημαντικό μέρος της αγοραστικής τους δύναμης τα τελευταία χρόνια. Σε αυτό το σημείο να υπογραμμίσουμε ότι το 72,68% των μονίμων εκπαιδευτικών είναι άνω των 50 ετών.

Με βάση τα ανωτέρω καθίσταται μάλλον προφανές ότι η Ελλάδα κλήθηκε σε ελάχιστο χρόνο και υπό δυσμενείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες να αμβλύνει τις επιπτώσεις του υφιστάμενου ψηφιακού δυϊσμού με ό,τι αυτό σημαίνει για την εξ αποστάσεως υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στα ευάλωτα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και στις ευπαθείς ομάδες (Αναστασιάδης, 2020).

Πρόσφατη έρευνα των Niemi και Kousa (2020) έδειξε πως οι κύριες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης ήταν η μη αυθεντική αλληλεπίδραση και η έλλειψη αυθορμητισμού που χαρακτηρίζει την προσωπική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν γρήγορα να χρησιμοποιούν τεχνολογικές πλατφόρμες, αλλά η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μέσω αυτής δεν ήταν τόσο υψηλή, ενώ εξέφρασαν σημαντικές ανησυχίες για το κατά πόσο επιτυγχάνεται η πρόοδος των μαθητών.

Τα αποτελέσματα έρευνας σε ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (Σφαντού, 2020) έδειξαν ότι παρόλο που η μετάβαση στη διδασκαλία εξ αποστάσεως ήταν ξαφνική και χωρίς οποιαδήποτε προετοιμασία ή κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στην πλειοψηφία τους αποτελεσματικά και γρήγορα και προσπάθησαν να συνδυάσουν τη σύγχρονη και την ασύγχρονη μάθηση χρησιμοποιώντας πλατφόρμες και εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης. Το

63,8% μάλιστα δεν έχει εκπαιδευτεί σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας στο διαδίκτυο και την ηλεκτρονική μάθηση σε σχέση με το 36,2% που έχει εκπαιδευτεί. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι είναι εξοικειωμένη με τη χρήση υπολογιστή και διαδικτύου, όπως και με τη χρήση προγράμματος E-Learning. Ανάλογα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές του σχολείου είναι μέτρια εξοικειωμένοι με τη χρήση υπολογιστή και διαδικτύου, όπως και με τη χρήση προγράμματος E-Learning.

Η μελέτη (Σφαντού, 2020) εξάλλου, έδειξε ότι η πρόσβαση στο σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης ήταν για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εύκολη σε μέτριο βαθμό, ενώ ήταν εύκολη σε μεγάλο βαθμό η εκμάθηση των βασικών λειτουργιών του προγράμματος. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το 19% έχει διδάξει μέσω διαδικτύου πριν από την πανδημία του Covid-19, ενώ το 81 % όχι. Η προτεινόμενη ηλεκτρονική πλατφόρμα ανταποκρινόταν στις ανάγκες του μαθήματος και οι μαθητές χρησιμοποίησαν με άνεση σε μέτριο βαθμό την πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης. Σχετικά με την αλληλεπίδραση και τα μαθησιακά αποτελέσματα, υπήρξε ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού σε μέτριο βαθμό, κυρίως στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, και υπήρξε αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος σε μέτριο βαθμό. Δημιουργήθηκε κλίμα ομάδας σε μικρό βαθμό και ενισχύθηκαν οι τεχνικές δεξιότητες των μαθητών σε μεγάλο βαθμό.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων 44,8% θα εφάρμοζε στο μέλλον την ηλεκτρονική μάθηση σε όλες τις ειδικότητες σε ανάλογη ή άλλη περίπτωση, το 40,5% μάλλον ναι, ενώ το 4,3% δεν θα την εφάρμοζε και το 10,3% μάλλον όχι. Οι κυριότεροι λόγοι που το σύνολο του 14,6% απάντησε ότι μάλλον δεν θα εφάρμοζε την ηλεκτρονική μάθηση είναι ότι αυξάνει τις μαθησιακές ανισότητες, δε μπορεί να αντικαταστήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο το δια ζώσης μάθημα. Παρατηρούμε όμως ότι ειδικότητες όπως της Φυσικής αγωγής, εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, αλλά και καθηγητές Πληροφορικής απάντησαν σε σχετικά μεγάλα ποσοστά όχι ή μάλλον όχι, πιθανώς λόγω της φύσης του εκάστοτε μαθήματος, αλλά και των μαθησιακών δυσκολιών μερίδας μαθητών. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της έρευνας

αναμένουμε στο εξής μία καλύτερη προετοιμασία εκ μέρους των αρμόδιων Αρχών, προκειμένου η εκπαιδευτική κοινότητα να είναι έτοιμη σε τυχόν μελλοντική τηλεεκπαίδευση.

4.5. Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Αποτελεσματικότητά της Κατά την Περίοδο του Κορονοϊού

Σε ανάλογη έρευνα (Καλαμπίχης, 2021), οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ουδέτερη στάση ως προς την ΕΞΑΕ, καθώς πλέον αρνητικό πρόσημο φέρει ότι μπορεί να δημιουργήσει το αίσθημα της απομόνωσης στους μαθητές. Από την άλλη, στα σημαντικά πλεονεκτήματα της εφαρμογής της ΕΞΑΕ περιλαμβάνεται ότι ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης θα μπορούσε να είναι λύση σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να προσέλθουν στις τάξεις όπως για παράδειγμα εξαιτίας ασθένειας αλλά και ότι τα μαθήματα μέσω αυτής, τα διαδικτυακά μαθήματα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν προάγουν την επικοινωνία μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους και η ΕΞΑΕ δεν θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον ίδιο το μαθητή και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν ότι η εξ αποστάσεως μάθηση απαιτεί διαφορετική προσέγγιση και δεξιότητες από την δια ζώσης διδασκαλία (Stone & Springer, 2019; Foti, 2020). Ο εκπαιδευτικός έχει σημαίνοντα ρόλο στην επιτυχία των μαθητών τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην ΕΞΑΕ (Foti, 2020; Rice, 2006). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τους προβληματισμούς τους για το πώς μπορούν να αποδώσουν στην ΕΞΑΕ, να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης και να κάνουν τον μαθητή να αισθάνεται σημαντικός και όχι απομονωμένος (Artacho et al., 2020).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Καλαμπίχη (2021) σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και ακολουθούν δυσκολίες που αφορούν στην προετοιμασία του περιεχομένου για διαδικτυακή διδασκαλία, την πρόσβαση μαθητών στην τεχνολογία, την επικοινωνία με μαθητές, την αδυναμία διαπροσωπικής επαφής με μαθητές

και την ελλιπή κατάρτισή τους αναφορικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων.

Επιπλέον, στην ίδια έρευνα (Καλαμπίχης, 2021), αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ΕΞΑΕ και την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι στο χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην ΕΞΑΕ, ικανοποιητικά καταρτισμένοι στον χειρισμό της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, αλλά έχουν ένα μέτριο επίπεδο κατάρτισης στη διαχείριση της τάξης, στην αξιολόγηση των μαθητών και στην προετοιμασία για την διαδικτυακή διδασκαλία. Ως προς την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όταν άρχισε η πανδημία, είχαν ένα μικρό προς μέτριο επίπεδο κατάρτισης, ενώ σήμερα το επίπεδο κατάρτισής τους έχει βελτιωθεί από μέτριο προς υψηλό. Σήμερα θεωρούν ότι η ΕΞΑΕ ως προς την αποτελεσματικότητά της είναι σε μέτριο προς χαμηλό επίπεδο αποτελεσματική, ενώ θεωρούν ότι μπορεί σε μέτριο προς μικρό βαθμό να εφαρμοστεί στο μέλλον.

Από τη βιβλιογραφία έως τώρα έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί χρειαζόνταν επίσης υποστήριξη, επαρκείς πόρους και χρόνο να εφαρμόσουν ΕΞΑΕ (Stone & Springer, 2019, pp. 146-169) Η πανδημία έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την ετοιμότητα να διδάξουν στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με τους Trust και Whalen (2020), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είχε διδάξει ποτέ στο διαδίκτυο πριν. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί είχαν πολλές προκλήσεις σχετικά με την τεχνολογία, τις παιδαγωγικές αλλαγές, τις κυβερνητικές οδηγίες και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απροετοίμαστοι και χρειάζονταν πολλή υποστήριξη. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία μπορούν να προσαρμοστούν πιο εύκολα σε ένα μοντέλο ΕΞΑΕ (Trust & Whalen, 2020, pp. 189-199).

Σύμφωνα με τους Sokal και συν. (2020) η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και το επίπεδο της εξάντλησης συσχετίστηκαν σημαντικά με τη στάση τους απέναντι στην τεχνολογία, τη στάση απέναντι στην αλλαγή και την αποτελεσματικότητά τους. Τόσο η συναισθηματική όσο και η γνωστική στάση απέναντι στην αλλαγή έγιναν λιγότερο ευνοϊκές, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή δεν άλλαξε σημαντικά. Σύμφωνα με

τους Sokal, Trudel & Babb (2020b), οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές με τη διαδικτυακή μάθηση, η ανησυχία των εκπαιδευτικών για την ευημερία των μαθητών τους και το γεγονός ότι δεν είχαν όλοι πρόσβαση στο διαδίκτυο, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται και να αισθάνονται αρνητικά σχετικά με την αλλαγή στη διαδικτυακή διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σκεπτικιστικά τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ως εναλλακτικής λύσης για την πρόσωπο με πρόσωπο. Προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι η εξάντληση ακολουθεί την εξέλιξη από την αυξημένη εξάντληση σε αυξημένο κυνισμό σε μειωμένη επίτευξη (Alarcon, 2011; Taris, Leisink & Schaufeli, 2017).

Βάσει προηγούμενων ερευνών, η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα της αυξημένης εξάντλησης, η οποία με τη σειρά της συνεπάγεται κυνισμό και μειωμένη επίτευξη (Alarcon, 2011; Taris, Leisink & Schaufeli, 2017). Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Sokal και συν. (2020) έδειξαν αφενός αυξημένη ενόραση και κυνισμό και αφετέρου αυξημένη επιτυχία στο διάστημα των μηνών Απριλίου και Ιουνίου, που μεσολάβησε ανάμεσα στη συλλογή των δεδομένων. Αυτά τα απροσδόκητα ευρήματα προκύπτουν από το γεγονός ότι από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν επίσης υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της συμπεριφοράς κατά τη διδασκαλία στο διαδίκτυο. Η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με τη φυσική τους παρουσία στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ διαφορετική από τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν απολέσει αρχικά τα πλεονεκτήματα της διαχείρισης της συμπεριφοράς στη δια ζώσης διδασκαλία (Berger, 2020) και μπορεί να έχουν βιώσει αβεβαιότητα (Berger, 2020) σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης συμπεριφορών στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία (Berger, 2020) μεταξύ των τυπικών πρακτικών τους και εκείνων που είναι απαραίτητες για να είναι αποτελεσματικές στο διαδίκτυο. Ωστόσο, πιθανολογείται ότι οι μαθητές που παρακολουθούσαν διαδικτυακά μαθήματα ανταποκρίνονταν θετικά μέχρι τον Ιούνιο, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν περισσότερη αποτελεσματικότητα σε αυτή τη διάσταση της διδασκαλίας. Αυτό αποτελεί μια σημαντική και ουσιαστική βελτίωση, καθώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών είναι σημαντικοί δείκτες της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Brouwers & Tomic, 2000) και πρόβλεψη

της εξάντλησης των εκπαιδευτικών (Aloe et al., 2014).

Στην πραγματικότητα, σε μια προηγούμενη μακροχρόνια μελέτη που διεξήχθη από τους Brouwers και Tomic (2020) σε μη πανδημικές συνθήκες, φάνηκε ότι οι εξαντλημένοι δάσκαλοι είχαν χαμηλότερη αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης, γεγονός που οδήγησε τόσο στην αποπροσωποποίηση όσο και στην απώλεια των επιτευγμάτων - το μεταγενέστερα στάδια εξουθένωσης. Η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας συνίσταται στην εξάντληση που προωθούσε τη διδασκαλία χαμηλότερης ποιότητας, η οποία οδήγησε στην αυτοαντίληψη της κακής διαχείρισης της τάξης και, στη συνέχεια, στην εξάντληση των εκπαιδευτικών.

4.6. Παράγοντες που Συνέβαλαν στο Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης Κατά την Περίοδο του Κορονοϊού

Σύμφωνα με τον Pressley (2021) κατά το σχολικό έτος 2020-2021, λόγω της πανδημίας Covid-19 οι εκπαιδευτικοί επέστρεψαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία κλήθηκαν να διδάξουν με διαφορετικούς τρόπους και εκπαιδευτικές πρακτικές. Εξαιτίας του ιού πολλές σχολικές περιοχές ωθήθηκαν στην εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας, οι οποίες δημιούργησαν νέες απαιτήσεις. Ως εκ τούτου προστέθηκε επιπλέον φόρτος εργασίας στους εκπαιδευτικούς, ο οποίος και προ του Covid-19 επέδρασε στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Ferguson et al., 2012). Η αντιμετώπιση των νέων απαιτήσεων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 οδήγησε και στην πιθανότητα αντιμετώπισης νέων στρεσογόνων παραγόντων.

Ειδικότερα, η μελέτη του Pressley (2021), η οποία αποτελεί μία από τις πρώτες εμπειρικές μελέτες σχετικά με τους παράγοντες που συντελούν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών εξαιτίας του Covid-19, έδειξε ότι υπάρχουν στρεσογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς που επέστρεψαν στην τάξη το 2020-2021 κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Δεδομένου της περιορισμένης διαθέσιμης έρευνας για τον αντίκτυπο του κορονοϊού στη διδασκαλία, τα τρέχοντα ευρήματα προσδιορίζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην

εξουθένωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι το άγχος που δημιουργεί ο Covid-19, το άγχος που προκαλείται από τις απαιτήσεις της διδασκαλίας, η επικοινωνία των γονέων και η διοικητική υποστήριξη. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν προκύπτει διαφορά αναφορικά με το άγχος της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με βάση την εθνικότητα, την τοποθεσία, τα έτη της διδακτικής εμπειρίας και τον τύπο της διδασκαλίας.

Για να περιοριστεί η εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Pressley, 2021), τα σχολεία και οι περιφέρειες χρειάζεται να παρακολουθούν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και να παρέχουν υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Προκύπτουν νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν καινούργιες προκλήσεις και δείχνουν υψηλά επίπεδα άγχους με τις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και ανησυχούν λόγω της τρέχουσας κατάστασης της εκπαίδευσης και της πανδημίας. Η υποστήριξη μπορεί να είναι εκπαιδευτική, τεχνολογική ή συναισθηματική, γιατί ο κορονοϊός είναι θανατηφόρος. Τα σχολεία από την πλευρά τους θα πρέπει να παρέχουν σαφή επικοινωνία και πρωτόκολλα για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ασφαλείς στα σχολεία κατά τη διάρκεια αυτής της επιδημίας. Αναφορικά με το άγχος, οι περιφέρειες μπορούν να παρέχουν τηλεθεραπεία στους εκπαιδευτικούς ως διέξοδο έξω από το σχολείο, για να αντιμετωπίσουν το άγχος που μπορεί να έχουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπλέον, οι περιφέρειες δύνανται να παρέχουν στους καθηγητές μια ημέρα ψυχικής υγείας, για να υποστηρίξουν τον μεγαλύτερο βαθμό αυτο-φροντίδας που απαιτείται κατά τη διάρκεια αυτών των περιόδων άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Συμπληρωματικά, οι εκπαιδευτικοί συχνά δέχονται το μεγαλύτερο μέρος των κριτικών από τους γονείς σχετικά με τις εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνονται από την περιοχή ή το σχολείο, τα οποία πρέπει να υποστηρίξουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς με την παροχή σαφούς επικοινωνίας και υποστήριξης στους γονείς σε επίπεδο περιφέρειας και σχολείου. Τέλος, η υποστήριξη και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές είναι μείζονος σημασίας, προκειμένου να διαχειριστούν το άγχος γύρω από την εκπαίδευση παρέχοντάς τους καθοδήγηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά τους κατά τη διάρκεια της δύσκολης περιόδου της πανδημίας.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Li και συν. (2020) στην Κίνα η αγχώδης διαταραχή επικράτησε στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επιδημίας Covid-19 και συγκεκριμένα με συνολικό ποσοστό 13,67% (13,89% για τις γυναίκες και 12,93% για τους άνδρες). Παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η κατάσταση της εκπαίδευσης, ο τύπος των εκπαιδευτικών, η τοποθεσία του σχολείου, η πηγή πληροφοριών, το επίπεδο ανησυχίας, το επίπεδο φόβου και η κατάσταση της συμπεριφοράς βρέθηκαν να σχετίζονται με το άγχος και μπορεί να θεωρηθούν μέρος της συνολικής διαχείρισης του άγχους.

Ανάλογα, η μελέτη του Beames και συν. (2021) διεξήχθη και αφορά τους εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία. Οι καθηγητές σχολείων της Αυστραλίας, οι οποίοι έχουν πληγεί και αυτοί από την πανδημία Covid-19 χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες συνθήκες εργασίας, να αναλάβουν νέους ρόλους και ευθύνες και να υιοθετήσουν νέους τρόπους εργασίας. Μετά από την αναζήτηση εκθέσεων και της διαθέσιμης ερευνητικής βιβλιογραφίας για το πώς ο Covid-19 έχει επηρεάσει την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών μεταξύ Σεπτεμβρίου 2020 και Οκτωβρίου 2020, προκύπτει ότι μέχρι σήμερα υπάρχει έλλειψη έρευνας με επίκεντρο την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών διεθνώς και στην Αυστραλία. Ωστόσο, από τα στοιχεία που διατίθενται συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών πιθανόν να έχει επιδεινωθεί σημαντικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Ειδικότερα, οι δάσκαλοι στην Αυστραλία ανέφεραν αυξημένο άγχος, εξάντληση και άγχος από την έναρξη της πανδημίας. Σύμφωνα με διαπίστωση της Αυστραλιανής Έρευνας Εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν για την υγεία και την ευημερία τους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο σπίτι, λόγω της κοινωνικής απομόνωσης, των φυσικών περιορισμών του χώρου εργασίας, της υπερβολικού χρόνου έκθεσης στην οθόνη και του άγχους που βίωναν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εξάντληση οφείλεται στον πρόσθετο φόρτο εργασίας που δημιούργησε η ΕΞΑΕ. Τη χρονική περίοδο μεταξύ Σεπτεμβρίου και του Οκτωβρίου του 2020, οπότε διεξήχθη η βιβλιογραφική αναζήτηση για την εκπόνηση της μελέτης των Beames και συν. (2021) διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν περιορισμένες δημοσιευμένες έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση των επιπτώσεων του Covid-19 στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί από μια σειρά ιδρυμάτων αντιμετώπισαν

συνεχόμενο φόρτο εργασίας, εξάντληση, διαταραχές του ύπνου και υψηλό άγχος. Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί εξαιτίας αυτών των παραγόντων ανέφεραν ότι θέλησαν να σταματήσουν τη διδασκαλία και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, γιατί δεν έβλεπαν διέξοδο από το συναισθηματικό αντίκτυπο των συνθηκών που βίωναν εξαιτίας της πανδημίας. Σε αυτήν την έρευνα (Beames et al., 2021) τα δεδομένα συγκλίνουν στα εξής ευρήματα: α) Το άγχος, η κατάθλιψη, τα συμπτώματα μετατραυματικού στρες, η εξουθένωση, η εξάντληση και ο ύπνος είναι προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και β) σε περιόδους έκτακτης ανάγκης, οι δάσκαλοι με προϋπάρχουσες καταστάσεις ψυχικής υγείας περνούν χειρότερα από εκείνους χωρίς προηγούμενες καταστάσεις ψυχικής υγείας.

Σύμφωνα με την έρευνα της Stone (2021) οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αγχωμένοι κατά τη διάρκεια της πανδημίας από ό,τι προηγουμένως. Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών που συμμετείχαν στην εν λόγω μελέτη ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε σύγκριση με τα επίπεδα άγχους πριν από την πανδημία. Επιπλέον, εντοπίζεται μια κύρια πηγή άγχους που έχει επηρεάσει τους ήδη υπερβολικά στρεσορισμένους καθηγητές στις Ηνωμένες Πολιτείες, που σημαίνει, σύμφωνα με τα δεδομένα, ότι πολλαπλοί στρεσογόνοι παράγοντες, σχετιζόμενοι όλοι με τον Covid-19 και τις διαδικτυακές οδηγίες, επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης για διαδικτυακή διδασκαλία είχε ως αποτέλεσμα να επιφορτίσει τους εκπαιδευτικούς με πρόσθετο άγχος.

Χρήσιμα είναι επίσης τα αποτελέσματα της ίδιας μελέτης (Stone, 2021) κατά την αναζήτηση τρόπων για το μετριασμό του άγχους των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσαν να εφαρμοστούν υπηρεσίες για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, όπως η παροχή ενός επιδόματος δαπανών για εκπαιδευτικό υλικό, ακολουθούμενο από περισσότερη υποστήριξη από τη διοίκηση που κατέχει την υψηλότερη θέση όσον αφορά τη ζήτηση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι χρειάζεται ο χρόνος για τον προγραμματισμό των μαθημάτων να είναι αφοσιωμένος στην υπηρεσία, απαιτούνται λιγότερες συναντήσεις καθηγητών και ρεαλιστικοί στόχοι μαθησιακών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Με βάση τα ευρήματά της εν λόγω μελέτης και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών για το άγχος των

εκπαιδευτικών, προτείνεται στις σχολικές περιφέρειες η εφαρμογή των ακόλουθων μέτρων άμβλυνσης, όχι μόνο για την τρέχουσα πανδημία, αλλά για όλες τις κρίσεις που ενδεχομένως ακολουθήσουν στο μέλλον και απαιτούν εκτεταμένη χρήση και εφαρμογή της ΕξΑΕ: α) Δώστε χρόνο κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ημέρας για να επιτρέψετε τον προγραμματισμό και την προετοιμασία του μαθήματος, β) παρέχετε στους απομακρυσμένους εκπαιδευτικούς ένα επίδομα υλικών για την απόκτηση εκπαιδευτικού υλικού ή λογισμικού υπολογιστή που απαιτείται για αποτελεσματική διδασκαλία, γ) δημιουργήστε αναθεωρημένες προσδοκίες μαθησιακών αποτελεσμάτων μάθησης που θα εφαρμοστούν σε περιόδους εκτεταμένης εξ αποστάσεως διδασκαλία, δ) περιορίστε τη συχνότητα και τη διάρκεια των συναντήσεων των καθηγητών, ε) συμβουλευτείτε το διδακτικό προσωπικό πριν εφαρμόσετε νέες στρατηγικές και πολιτικές που άπτονται της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στ) προσλάβετε περισσότερο προσωπικό υποστήριξης για να βοηθήσετε τους εκπαιδευτικούς και ζ) αφιερώστε τουλάχιστον 12 ώρες επαγγελματικής ανάπτυξης ανά τυπικό ακαδημαϊκό έτος σε εξ αποστάσεως εργαστήρια διδασκαλίας και κατάρτιση για καθηγητές.

Η κρίση που προέκυψε από την πανδημία του Covid-19 αποκάλυψε τομείς στο εκπαιδευτικό μας σύστημα που χρήζουν βελτίωσης. Προτεραιότητα για μία αποτελεσματική διδασκαλία είναι η παροχή κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διασφαλιστεί η καλύτερη ανταπόκριση στο μέλλον, όποτε και εάν προκύψουν κρίσεις από πανδημία, τυφώνα ή άλλη φυσική καταστροφή. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της αβεβαιότητας. Συμπερασματικά, επειδή βάσει των δεδομένων οι εκπαιδευτικοί είναι ακόμα πιο αγχωμένοι από ό, τι αρχικά υποτίθεται, είναι επιτακτική ανάγκη να καταβληθούν σημαντικές προσπάθειες για την υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας και οποιωνδήποτε μελλοντικών καταστάσεων που απαιτούν ΕξΑΕ (Stone, 2021).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει και να αποτυπώσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επιπλέον, εξετάζεται κατά πόσο η πανδημία του κορωνοϊού επιδρά στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σε μία προσπάθεια να διερευνηθούν ορισμένες πτυχές του πολυεπίπεδου φαινομένου του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και το πώς αυτό σχετίζεται με την πανδημία του κορωνοϊού, οι ερευνητικοί στόχοι επικεντρώνονται στα παρακάτω ερωτήματα:

- 1.** Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής επαγγελματική εξουθένωση και σε ποιο βαθμό;
- 2.** Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής από την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας;
- 3.** Ποιες οι σημαντικότερες απαιτήσεις, τεχνικά ζητήματα, προβλήματα και επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης, καθώς και ποιες οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;
- 4.** Ποια η επίδραση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική εξουθένωσή τους; Διαπιστώνεται σχέση μεταξύ τους;
- 5.** Ποια η επίδραση της πανδημίας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών; Διαπιστώνεται σχέση μεταξύ τους;

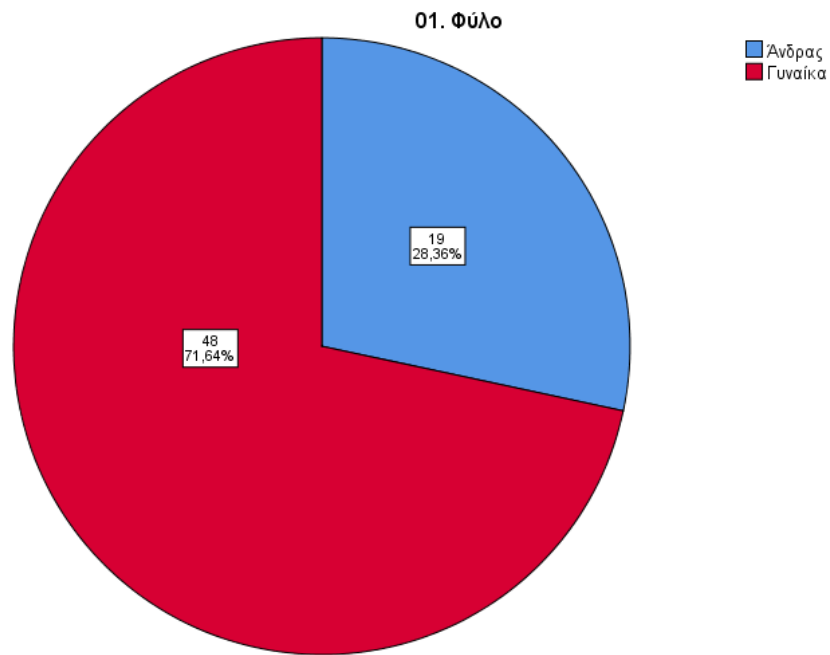
5.3. Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας το αποτέλεσαν 67 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αττικής και Ηλείας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά (Πίνακας 2) τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 2: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=67)

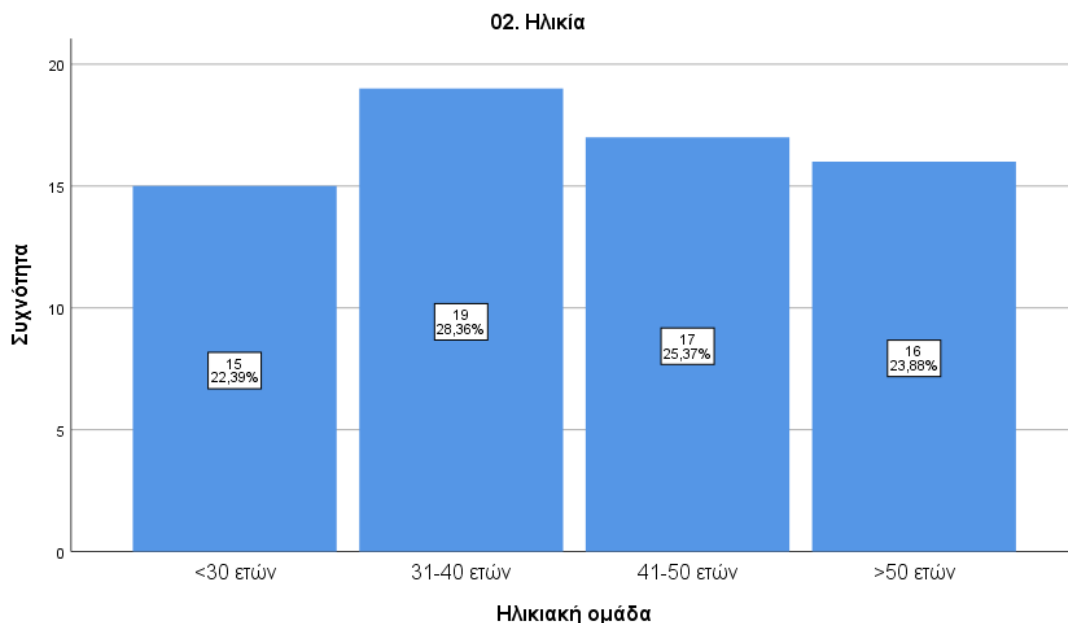
		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	19	28,4
	Γυναίκα	48	71,6
Ηλικιακή ομάδα	<30 ετών	15	22,4
	31-40 ετών	19	28,4
	41-50 ετών	17	25,4
	>50 ετών	16	23,9
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	40	59,7
	Άγαμος	23	34,3
	Άλλο	4	6,0
Αριθμός παιδιών	Κανένα	32	47,8
	Ένα	13	19,4
	Δύο	14	20,9
	Τρία ή περισσότερα	8	11,9
Θέση στην εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια	29	43,3
	Δευτεροβάθμια	33	49,3
	Ειδική αγωγή	5	7,5
Θέση ευθύνης	Όχι	58	86,6
	Ναι	9	13,4
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	1-10 έτη	34	50,7
	11-20 έτη	22	32,8
	21-30 έτη	8	11,9
	>30 έτη	3	4,5
Σχολείο εργασίας	Δημόσιο	46	68,7
	Ιδιωτικό	18	26,9
	Φροντιστήριο	1	1,5
	Ιδιαίτερα μαθήματα	2	3,0
Τόπος εργασίας	Αστική περιοχή	55	82,1
	Ημιαστική περιοχή	8	11,9
	Αγροτική περιοχή	4	6,0

Όπως προκύπτει για από τον παραπάνω πίνακα (**Πίνακας 2**), το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 67 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 48 είναι γυναίκες (71,6%) και οι 19 άνδρες (28,4%) (**Γράφημα 1**). Διαπιστώνεται, λοιπόν, μια υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών κάτι που είναι αναμενόμενο μιας και οι γυναίκες κυριαρχούν στο χώρο της εκπαίδευσης.



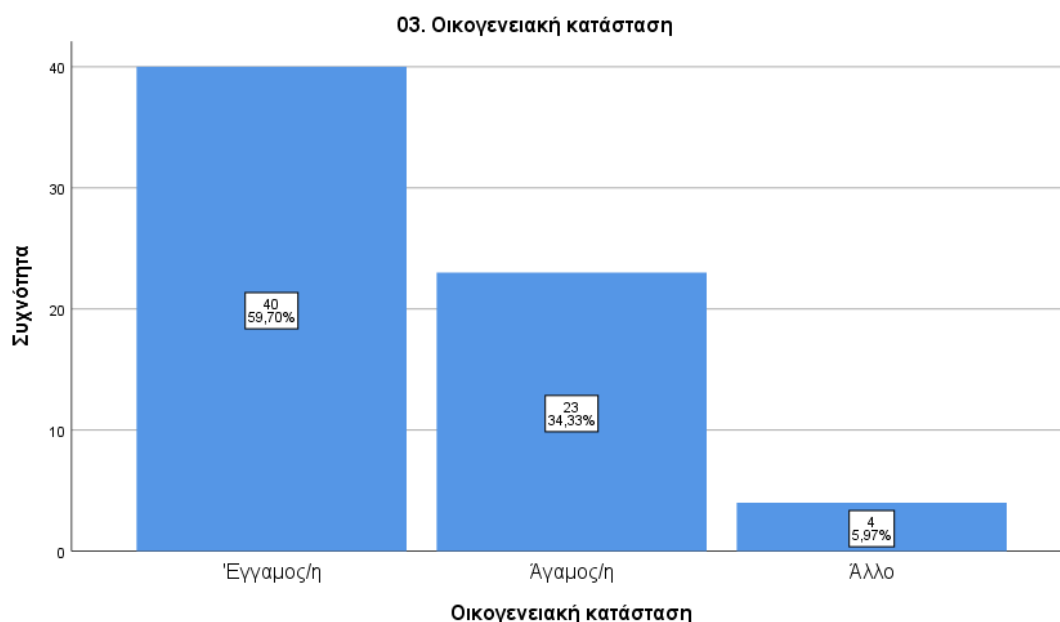
Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών

Ως προς την ηλικία, παρατηρείται μια σχεδόν ισοκατανομή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις διάφορες ηλικιακές κλίμακες. Ειδικότερα, οι περισσότεροι (19) είναι 31-40 ετών (28,4%) (**Γράφημα 2**).



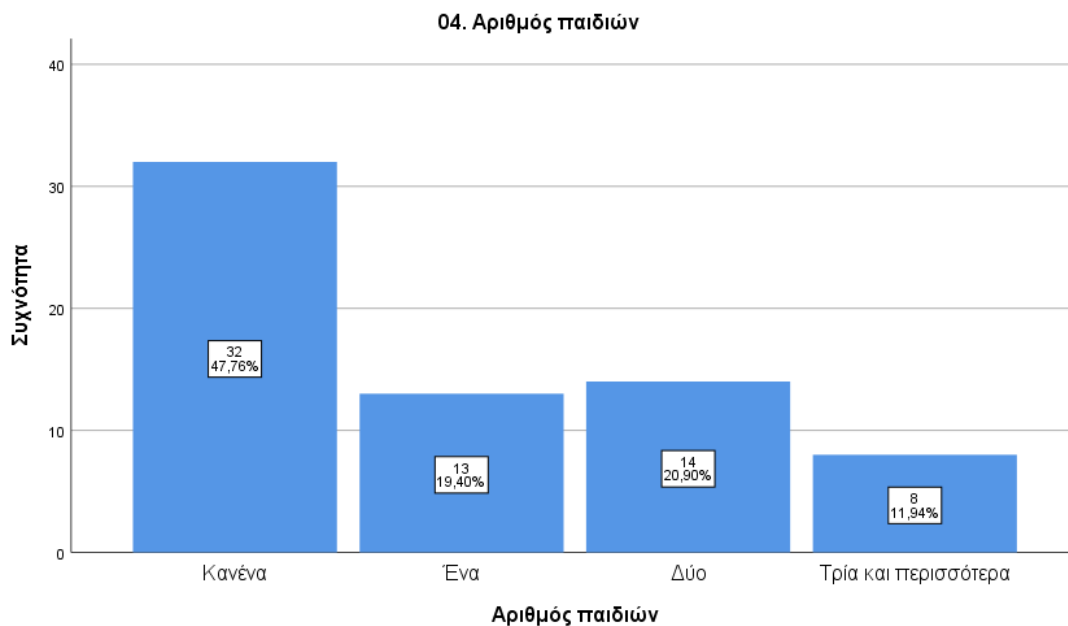
Γράφημα 2: Ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (40) είναι έγγαμοι (59,7%), ενώ 23 είναι άγαμοι (34,3%) και 4 δηλώνουν διαζευγμένοι ή χήροι (6%) (**Γράφημα 3**).



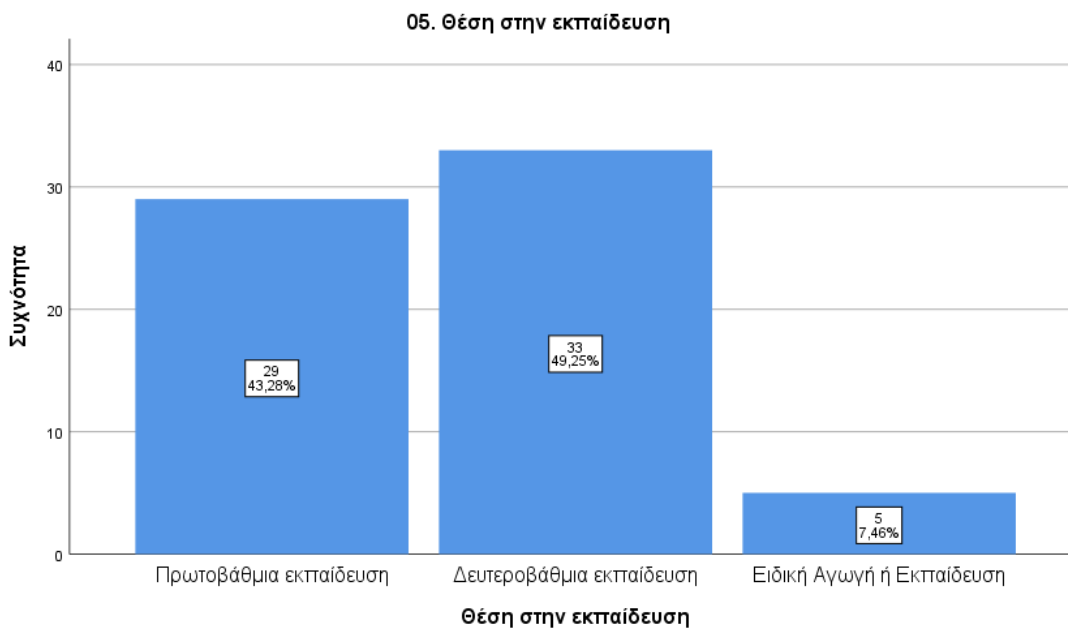
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τον αριθμό παιδιών, οι περισσότεροι (32) δεν έχουν παιδιά (47,8%), 14 έχουν δύο παιδιά (20,9%), 13 έχουν ένα παιδί (19,4%), ενώ 8 εκπαιδευτικοί έχουν τρία ή περισσότερα παιδιά (11,9%) (**Γράφημα 4**).



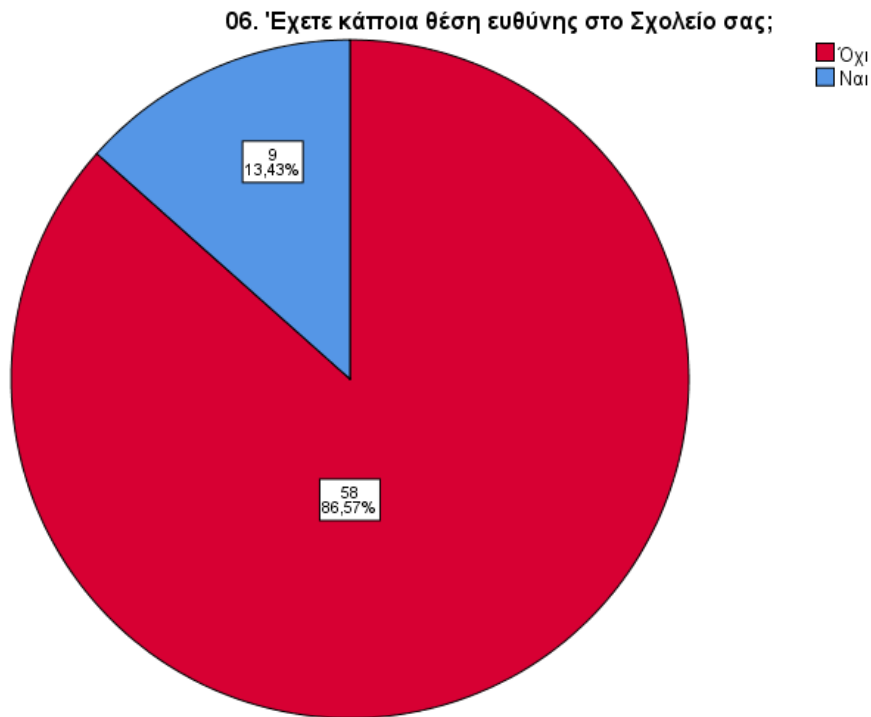
Γράφημα 4: Αριθμός παιδιών εκπαιδευτικών

Επίσης, ως προς τη θέση που υπηρετούν στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (33) εργάζονται ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (49,3%), 29 ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ 5 δηλώνουν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (7,5%) (**Γράφημα 5**).



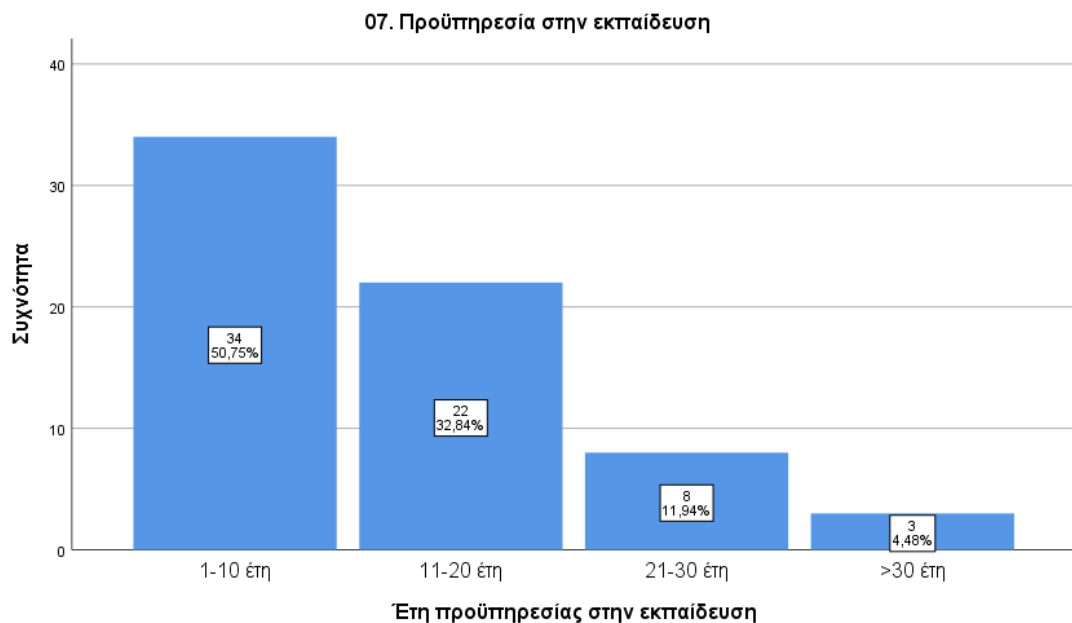
Γράφημα 5: Θέση υπηρετήσης των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά την κατοχή θέσης ευθύνης, η πλειοψηφία (58) είναι απλοί εκπαιδευτικοί τάξης (86,6%), ενώ 9 εκτελούν καθήκοντα διευθυντή/ντριας ή υποδιευθυντή/ντριας (13,4%) (Γράφημα 6).



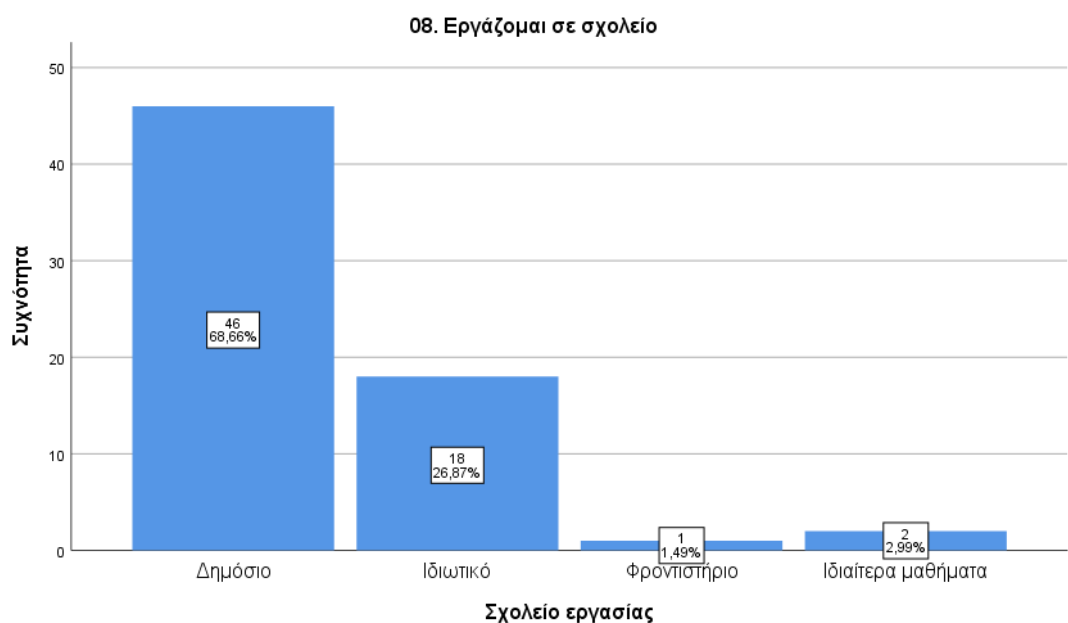
Γράφημα 6: Θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (34) έχουν έως 10 έτη (50,7%), 22 έχουν 11-20 έτη (32,8%), 8 έχουν 21-30 έτη (11,9%), ενώ μόλις 3 έχουν περισσότερα από 30 έτη (4,5%) (Γράφημα 7).



Γράφημα 7: Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

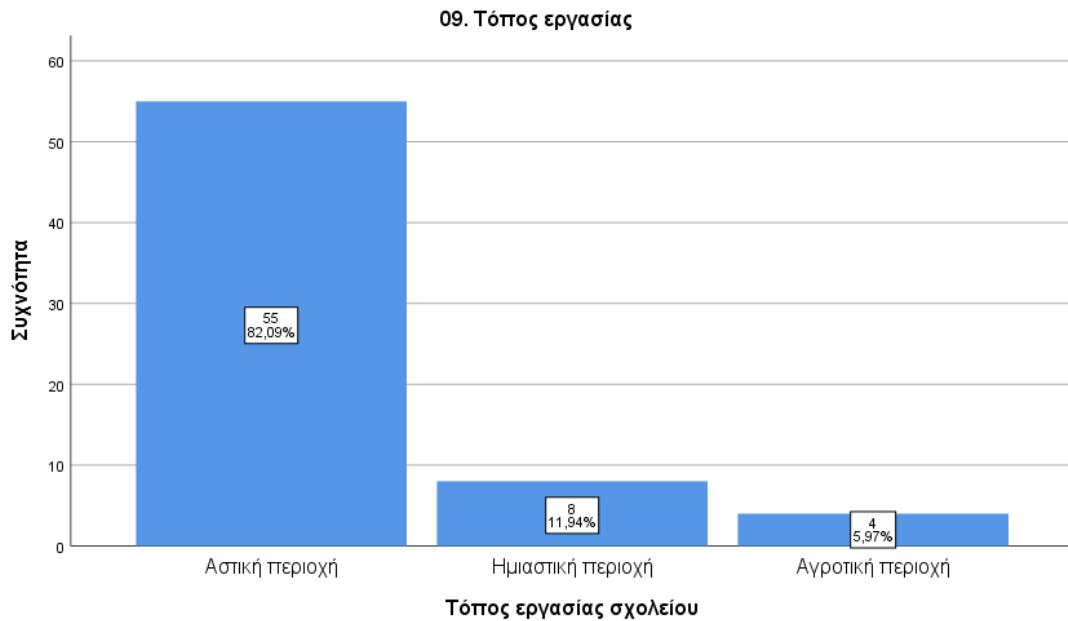
Από την άλλη, η πλειοψηφία (46) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εργάζονται σε δημόσια σχολεία (68,7%), 18 εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία (26,9%), ενώ μόλις 3 εργάζονται είτε σε κάποιο φροντιστήριο (1,5%) είτε κάνει ιδιαίτερα μαθήματα (3%) (**Γράφημα 8**).



Γράφημα 8: Σχολείο εργασίας των εκπαιδευτικών

Τέλος, αναφορικά με τον τόπο εργασίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (55) εργάζονται σε σχολεία αστικής περιοχής (82,1%), 8 σε σχολεία ημιαστικής περιοχής (11,9%),

ενώ μόλις 4 σε σχολεία αγροτικής περιοχής (6%) (Γράφημα 9).



Γράφημα 9: Τόπος εργασίας των εκπαιδευτικών

5.4. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση η οποία παρέχει μετρήσιμα δεδομένα έτοιμα προς επεξεργασία με το κατάλληλο στατιστικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η δειγματοληπτική/δημογραφική έρευνα αποτελεί την πλέον κατάλληλη προσέγγιση όταν θέλουμε να διερευνήσουμε απόψεις ατόμων πάνω σε διάφορα θέματα, καθώς και όταν ο διαθέσιμος χρόνος για τη συλλογή και μετέπειτα την ανάλυση των δεδομένων είναι περιορισμένος. Ειδικότερα, μέσα από τη συλλογή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων δύναται να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να ανακαλυφθούν οι αιτίες αλλαγής των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και λοιπών φαινομένων. Τέλος, η γνώση της ερευνήτριας σχετικά με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων αποτέλεσε ένα επιπλέον λόγο επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου, κάτι που υποστηρίζει και ο Robson (2010).

5.5. Ερευνητική Διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε μέσω της υπηρεσίας Google Forms που προσφέρει η Google. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πλέον δημοφιλές εργαλείο, το οποίο συναντάται πολύ συχνά σε έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης μιας και επιτρέπει τη συγκέντρωση δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μικρό κόστος (Creswell, 2016). Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη διασφάλιση της ανωνυμίας του συμμετέχοντα, ενώ η συμπλήρωσή του γίνεται συνήθως χωρίς την παρουσία του/της ερευνητή/τριας, προφυλάσσει τους ερωτώμενους ώστε να μην νιώθουν πίεση και άγχος, κάτι που εξασφαλίζει υψηλό ποσοστό απαντήσεων (Cohen & Manion, 1994).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τους καλοκαιρινούς μήνες (Ιούνιο, Ιούλιο, Αύγουστο) του σχολικού έτους 2020-21. Για τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία, όπου έγινε ενημέρωσή τους για τον τρόπο συμμετοχής στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από μία επιστολή, στην οποία αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, ενώ επισημαινόταν η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των συλλεγόμενων δεδομένων, καθώς και ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1994). Επίσης, με την επιστολή αυτή ενημερώνονταν οι εκπαιδευτικοί για την ταυτότητα της ερευνήτριας, κάτι που θεωρείται απαραίτητο να συμβαίνει σε κάθε έρευνα. Τέλος, εκφραζόταν η ανάγκη συμμετοχής στην έρευνα καθώς και το αίτημα της ερευνήτριας προκειμένου οι συμμετέχοντες να απαντήσουν με σαφήνεια και ειλικρίνεια.

Η διαδικασία κατασκευής του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ξεκίνησε αφού πρώτα προηγήθηκε η ανατροφοδότηση από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, έτσι ώστε να γίνουν οι όποιες διορθώσεις και αλλαγές στη δομή και στο περιεχόμενό του.

Από την άλλη, οι αυστηροί κανόνες με τα πρωτόκολλα υγειονομικής ασφάλειας που καθιερώθηκαν το τελευταίο χρόνο στα σχολεία της χώρας, ώθησε την ερευνήτρια να αξιοποιήσει το διαδίκτυο και τις υπηρεσίες που αυτό προσφέρει, όπως είναι το ηλεκτρονικό

ταχυδρομείο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, προκειμένου να ενημερωθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, εξάχθηκαν σε ένα αρχείο Excel προκειμένου να κωδικοποιηθούν και να γίνει η ανάλυσή τους μέσω του πακέτου στατιστικής ανάλυσης SPSS.

5.6. Περιγραφή του Ερευνητικού Εργαλείου

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα, ως εργαλείο συλλογής των απαντήσεων - δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με 73 ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου έχουμε εννέα ερωτήσεις (Ερ. 1-9) που εξετάζουν δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικιακή ομάδα, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, θέση εργασίας, προϋπηρεσία, κ.ά.). Στη συνέχεια ακολουθούν δύο ερωτήσεις (Ερ. 10-11) αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας.

Ακολουθούν 22 ερωτήσεις (Ερ. 12-33) που εξετάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και βασίζονται στο Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory - MBI) που κατασκευάστηκε από τους Maslach και Jackson (1986). Για τη χρήση του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς υπάρχει τροποποιημένη έκδοση του MBI, στο οποίο έχει γίνει αντικατάσταση της λέξης «αποδέκτης των υπηρεσιών» του αρχικού με τη λέξη «μαθητής» (Κάντας, 1996). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 22 ερωτήσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε τρεις υποκλίμακες: α) εννέα ερωτήσεις για τη συναισθηματική εξάντληση (Ερ. 12-20), β) οκτώ ερωτήσεις για την προσωπική επίτευξη (Ερ. 21-28) και γ) πέντε ερωτήσεις για την αποπροσωποποίηση (Ερ. 29-33). Όλες οι ερωτήσεις ήταν σε επτάβαθμη κλίμακα Likert όπου: 0 = Ποτέ, 1 = Μερικές φορές

το χρόνο ή λιγότερο, 2 = Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3 = Μερικές φορές το μήνα, 4 = Μια φορά την εβδομάδα, 5 = Μερικές φορές την εβδομάδα και 6 = Κάθε μέρα (Παράρτημα Α).

Τέλος, οι ερωτήσεις 34-73 εξετάζουν ζητήματα που αφορούν την τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας. Ειδικότερα, έξι ερωτήσεις (Ερ. 34, 40-43, 49) μελετούν τις απαιτήσεις για μια σωστή τηλεκπαίδευση, τέσσερις ερωτήσεις (Ερ. 35-38) αφορούν τα τεχνικά προβλήματα της τηλεκπαίδευσης, 24 ερωτήσεις (Ερ. 39, 50-59, 61-73) διερευνούν τα προβλήματα και τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης, ενώ έξι ερωτήσεις (Ερ. 44-48, 60) αφορούν ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην τηλεκπαίδευση. Όλες οι ερωτήσεις ήταν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου: 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ και 5 = Συμφωνώ απόλυτα (Παράρτημα Β).

5.7. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Η εξασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αξιοπιστίας και εγκυρότητας αποτελεί ζητούμενο σε κάθε έρευνα. Για το λόγο αυτό το εργαλείο που κατασκευάστηκε, δηλαδή το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε έτσι ώστε να πληροί ορισμένα κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με τρόπο σαφή και κατανοητό, ενώ η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς έγινε με την ίδια μέθοδο κάτι που συντέλεσε στην αξιοπιστία του εργαλείου (Creswell, 2016),

Επίσης, από τη στιγμή που τα στοιχεία βαθμολογούνται ως συνεχείς μεταβλητές (βλέπε 5/βαθμη και 7/βαθμη κλίμακα Likert), ο συντελεστής άλφα (Cronbach's α) αποτελεί έναν αξιόπιστο δείκτη εκτίμησης της συνέπειας των τιμών του ερωτηματολογίου και συνεπώς της αξιοπιστίας του (Creswell, 2016). Ο συντελεστής alpha του Cronbach's ελέγχει την εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου, αποτελώντας έναν σημαντικό δείκτη αξιοπιστίας. Ο συγκεκριμένος συντελεστής κυμαίνεται μεταξύ του 1 που δηλώνει απόλυτη εσωτερική αξιοπιστία και του 0 που δηλώνει μηδενική εσωτερική αξιοπιστία (Bryman, 2017). Στην περίπτωση μας, για κάθε ομάδα ερωτήσεων είχαμε Cronbach's alpha > 0.7, κάτι που δηλώνει αυξημένη αξιοπιστία για το ερωτηματολόγιό μας.

Πιο συγκεκριμένα, στον ακόλουθο πίνακα (**Πίνακας 3**) συγκεντρώνονται οι τιμές για τον συντελεστή Cronbach's α για όλους τους άξονες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3: Cronbach's α και διαστάσεις/άξονες ερωτηματολογίου

Διάσταση - Άξονας	Cronbach's α
Συναισθηματική εξάντληση	0,932
Προσωπική επίτευξη	0,954
Αποπροσωποποίηση	0,907
Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από εκπαίδευση/εκπαιδευτική πολιτική	0,843
Απαιτήσεις τηλεκπαίδευσης	0,856
Τεχνικά ζητήματα τηλεκπαίδευσης	0,919
Προβλήματα και επιπτώσεις τηλεκπαίδευσης	0,969
Ανάγκη επιμόρφωσης στην τηλεκπαίδευση	0,880

Επιπρόσθετα, διασφαλίστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου μιας και οι άξονες του ερωτηματολογίου με τις ερωτήσεις τους προέκυψαν από τη συζήτηση με ειδικούς του πεδίου (επιβλέπουσα καθηγήτρια και επόπτη διδάκτορα). Επιπρόσθετα, υπάρχει σαφής αντιστοίχιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα, κάτι που σαφώς αυξάνει την όλη εγκυρότητα της έρευνας (Creswell, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ανάλυση Δεδομένων – Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Για να είναι τα αποτελέσματα πιο εύκολα κατανοητά στον αναγνώστη, αρχικά γίνεται παράθεση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, ενώ ακολουθεί η περιγραφική στατιστική ανάλυση και οι έλεγχοι συσχέτισης.

6.1. Ερευνητικό Ερώτημα 1: Βαθμός που οι Εκπαιδευτικοί Βιώνουν το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Για τον προσδιορισμό του βαθμού της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αρχικά υπολογίστηκαν τα αθροίσματα (σκορ) των απαντήσεων των συμμετεχόντων για τις δηλώσεις των τριών υποκλιμάκων του εργαλείου MBI (Maslach, et al., 1996), που είναι οι εξής: α) της συναισθηματικής εξάντλησης, β) της προσωπικής επίτευξης και γ) της αποπροσωποποίησης. Υπενθυμίζεται ότι για τις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, μεγαλύτερο άθροισμα (σκορ) υποδηλώνει μεγαλύτερο επίπεδο – βαθμό εξουθένωσης, ενώ το αντίθετο συμβαίνει για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης. Στον ακόλουθο πίνακα (**Πίνακας 4**) παρουσιάζονται τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης και τα αντίστοιχα όρια των αθροισμάτων ανά υποκλίμακα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

Πίνακας 4: Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και όρια ανά υποκλίμακα

Υποκλίμακα	Όρια επιπέδων εξουθένωσης		
	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό
Συναισθηματική εξάντληση	0-16	17-26	>26
Προσωπική επίτευξη	>38	32-38	0-31
Αποπροσωποποίηση	0-6	7-12	>12

Προκειμένου να μπορέσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα για το βαθμό που οι διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στη δευτεροβάθμια και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση ανά υποκλίμακα, εργαστήκαμε με τον ακόλουθο

τρόπο.

6.1.1. Διάσταση συναισθηματικής εξάντλησης

Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης αφορά σε 9 δηλώσεις - ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις 12-20). Για τους 29 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 21,1 κάτι που καταδεικνύει μέτριο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Συναισθηματική εξάντληση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=29)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
12	Αισθάνομαι συναισθηματικά "στεγνός"/ή από τη δουλειά μου	2,24	1,596
13	Νοιώθω σα να με έχουν "χρησιμοποιήσει" στο τέλος της μέρας	2,24	1,704
14	Αισθάνομαι κόπωση όταν έχω να σηκωθώ το πρωί και να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά	2,45	1,785
15	Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα μου δημιουργεί πίεση	1,83	1,627
16	Νοιώθω σα να έχω "καεί" από την εργασία μου	2,10	1,896
17	Αισθάνομαι απογοητευμένος/η από την εργασία μου	2,00	1,946
18	Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	3,07	1,963
19	Το γεγονός ότι στην δουλειά μου έχω άμεση σχέση με ανθρώπους με κάνει και νοιώθω υπερβολική ένταση	2,86	1,684
20	Αισθάνομαι ότι βρίσκομαι στα όριά μου	2,31	1,734
Σκορ Διάστασης Συναισθηματικής Εξάντλησης		21,10	

Για τους 33 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 20,36 κάτι που καταδεικνύει μέτριο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Συναισθηματική εξάντληση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=33)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
12	Αισθάνομαι συναισθηματικά "στεγνός"/ή από τη δουλειά μου	2,45	1,679
13	Νοιώθω σα να με έχουν "χρησιμοποιήσει" στο τέλος της μέρας	2,24	1,786
14	Αισθάνομαι κόπωση όταν έχω να σηκωθώ το πρωί και να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά	1,76	1,501
15	Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα μου δημιουργεί πίεση	1,52	1,523
16	Νοιώθω σα να έχω "καεί" από την εργασία μου	1,70	1,686
17	Αισθάνομαι απογοητευμένος/η από την εργασία μου	1,79	1,673
18	Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	3,30	1,811
19	Το γεγονός ότι στην δουλειά μου έχω άμεση σχέση με ανθρώπους με κάνει και νοιώθω υπερβολική ένταση	3,12	1,654
20	Αισθάνομαι ότι βρίσκομαι στα όριά μου	2,48	1,679
Σκορ Διάστασης Συναισθηματικής Εξάντλησης		20,36	

Για τους 5 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 14 κάτι που καταδεικνύει χαμηλό βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Συναισθηματική εξάντληση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (N=5)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
12	Αισθάνομαι συναισθηματικά "στεγνός"/ή από τη δουλειά μου	2,20	1,304
13	Νοιώθω σα να με έχουν "χρησιμοποιήσει" στο τέλος της μέρας	0,60	0,894
14	Αισθάνομαι κόπωση όταν έχω να σηκωθώ το πρωί και να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά	2,00	1,225
15	Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα μου δημιουργεί πίεση	0,40	0,548
16	Νοιώθω σα να έχω "καεί" από την εργασία μου	0,80	0,837
17	Αισθάνομαι απογοητευμένος/η από την εργασία μου	0,60	0,548
18	Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	3,20	1,483
19	Το γεγονός ότι στην δουλειά μου έχω άμεση σχέση με ανθρώπους με κάνει και νοιώθω υπερβολική ένταση	3,40	1,140
20	Αισθάνομαι ότι βρίσκομαι στα όριά μου	0,80	0,837
Σκορ Διάστασης Συναισθηματικής Εξάντλησης		14	

Τέλος, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0.932 > 0.7).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,932	9

6.1.2. Διάσταση προσωπικής επίτευξης

Η διάσταση της προσωπικής επίτευξης αφορά σε 8 δηλώσεις - ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις 21-28). Για τους 29 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 29,15 κάτι που καταδεικνύει υψηλό βαθμό προσωπικής επίτευξης (**Πίνακας 8**).

Πίνακας 8: Προσωπική επίτευξη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=29)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
21	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως οι μαθητές/τριες μου αντιλαμβάνονται τα πράγματα	3,45	1,454
22	Ασχολούμαι πολύ αποτελεσματικά με τα προβλήματα των μαθητών/τριών μου	3,52	1,617
23	Πιστεύω πως μπορώ να επηρεάσω θετικά μέσω της δουλειάς μου τις ζωές των άλλων ανθρώπων	3,55	1,594
24	Νοιώθω μεγάλη ενεργητικότητα	3,69	1,312
25	Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια χαλαρωτική ατμόσφαιρα στους/στις μαθητές/τριες μου	3,90	1,589
26	Αισθάνομαι χαρά και ενθουσιασμό όταν δουλεύω αρκετά κοντά με τους/τις μαθητές/τριες μου	4,31	1,628
27	Έχω καταφέρει πολλά που αξίζει να αναφέρει κανείς με αυτή τη δουλειά	3,45	1,549
28	Στην εργασία μου ασχολούμαι με τα όποια συναισθηματικά προβλήματα με πολλή ηρεμία	3,28	1,461
Σκορ Διάστασης Προσωπικής Επίτευξης		29,15	

Για τους 33 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 32,04 κάτι που καταδεικνύει μέτριο βαθμό προσωπικής επίτευξης (**Πίνακας 9**).

Πίνακας 9: Προσωπική επίτευξη εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=33)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
21	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως οι μαθητές/τριες μου αντιλαμβάνονται τα πράγματα	3,85	1,482
22	Ασχολούμαι πολύ αποτελεσματικά με τα προβλήματα των μαθητών/τριών μου	3,55	1,641
23	Πιστεύω πως μπορώ να επηρεάσω θετικά μέσω της δουλειάς μου τις ζωές των άλλων ανθρώπων	3,97	1,551
24	Νοιώθω μεγάλη ενεργητικότητα	3,76	1,437
25	Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια χαλαρωτική ατμόσφαιρα στους/στις μαθητές/τριες μου	4,03	1,447
26	Αισθάνομαι χαρά και ενθουσιασμό όταν δουλεύω αρκετά κοντά με τους/τις μαθητές/τριες μου	4,73	1,526
27	Έχω καταφέρει πολλά που αξίζει να αναφέρει κανείς με αυτή τη δουλειά	4,18	1,648
28	Στην εργασία μου ασχολούμαι με τα όποια συναισθηματικά προβλήματα με πολλή ηρεμία	3,97	1,571
Σκορ Διάστασης Προσωπικής Επίτευξης		32,04	

Για τους 5 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 36,00 κάτι που καταδεικνύει μέτριο βαθμό προσωπικής επίτευξης (**Πίνακας 10**).

Πίνακας 10: Προσωπική επίτευξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (N=5)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
21	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως οι μαθητές/τριες μου αντιλαμβάνονται τα πράγματα	4,40	0,894
22	Ασχολούμαι πολύ αποτελεσματικά με τα προβλήματα των μαθητών/τριών μου	4,60	0,894
23	Πιστεύω πως μπορώ να επηρεάσω θετικά μέσω της δουλειάς μου τις ζωές των άλλων ανθρώπων	4,60	0,894
24	Νοιώθω μεγάλη ενεργητικότητα	4,60	0,548
25	Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια χαλαρωτική ατμόσφαιρα στους/στις μαθητές/τριες μου	4,00	0,707
26	Αισθάνομαι χαρά και ενθουσιασμό όταν δουλεύω αρκετά κοντά με τους/τις μαθητές/τριες μου	5,00	0,707
27	Έχω καταφέρει πολλά που αξίζει να αναφέρει κανείς με αυτή τη δουλειά	4,60	0,894
28	Στην εργασία μου ασχολούμαι με τα όποια συναισθηματικά προβλήματα με πολλή ηρεμία	4,20	0,447
Σκορ Διάστασης Προσωπικής Επίτευξης		36,00	

Τέλος, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0.954 > 0.7).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,954	8

6.1.3. Διάσταση αποπροσωποποίησης

Τέλος, η διάσταση της αποπροσωποποίησης αφορά σε 5 δηλώσεις - ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις 29-33). Για τους 29 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 6,76 κάτι που καταδεικνύει μέτριο βαθμό αποπροσωποποίησης (**Πίνακας 11**).

Πίνακας 11: Αποπροσωποποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=29)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
29	Αισθάνομαι ότι συμπεριφέρομαι σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες σα να ήταν απρόσωπα αντικείμενα	1,17	1,466
30	Έχω γίνει πιο ανάλγητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που ανέλαβα αυτή τη δουλειά	1,38	1,613
31	Αισθάνομαι ότι αυτή η δουλειά με κάνει πιο σκληρό/ή συναισθηματικά	2,03	1,861
32	Δεν με ενδιαφέρει πλέον τι μπορεί να συμβεί στους/στις μαθητές/τριες μου	0,90	1,589
33	Έχω την αίσθηση ότι οι μαθητές/τριες μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	1,28	1,533
Σκορ Διάστασης Αποπροσωποποίησης		6,76	

Για τους 33 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 4,67 κάτι που καταδεικνύει χαμηλό βαθμό αποπροσωποποίησης (**Πίνακας 12**).

Πίνακας 12: Αποπροσωποποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (N=33)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
29	Αισθάνομαι ότι συμπεριφέρομαι σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες σα να ήταν απρόσωπα αντικείμενα	0,91	1,569
30	Έχω γίνει πιο ανάλγητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που ανέλαβα αυτή τη δουλειά	0,82	1,590
31	Αισθάνομαι ότι αυτή η δουλειά με κάνει πιο σκληρό/ή συναισθηματικά	1,12	1,673
32	Δεν με ενδιαφέρει πλέον τι μπορεί να συμβεί στους/στις μαθητές/τριες μου	0,73	1,526
33	Έχω την αίσθηση ότι οι μαθητές/τριες μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	1,09	1,684
Σκορ Διάστασης Αποπροσωποποίησης		4,67	

Για τους 5 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ο μέσος όρος του αθροίσματος των απαντήσεων της διάστασης είναι 3,00 κάτι που καταδεικνύει χαμηλό βαθμό αποπροσωποποίησης (**Πίνακας 13**).

Πίνακας 13: Αποπροσωποποίηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (N=5)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
29	Αισθάνομαι ότι συμπεριφέρομαι σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες σα να ήταν απρόσωπα αντικείμενα	0,20	0,447
30	Έχω γίνει πιο ανάλγητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που ανέλαβα αυτή τη δουλειά	0,60	1,342
31	Αισθάνομαι ότι αυτή η δουλειά με κάνει πιο σκληρό/ή συναισθηματικά	2,00	1,871
32	Δεν με ενδιαφέρει πλέον τι μπορεί να συμβεί στους/στις μαθητές/τριες μου	0,00	0,000
33	Έχω την αίσθηση ότι οι μαθητές/τριες μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	0,20	0,447
Σκορ Διάστασης Αποπροσωποποίησης		3,00	

Τέλος, η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0.907 > 0.7).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,907	5

6.1.4. Σύγκριση υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης για τις διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών

Όλα όσα παρουσιάσαμε λεπτομερώς στις προηγούμενες ενότητες, παρουσιάζονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα (**Πίνακας 14**):

Πίνακας 14: Οι Υποκλίμακες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά Κατηγορία Εκπαιδευτικών

	Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Συναισθηματική Εξάντληση	21,10 (μέτριος βαθμός)	20,36 (μέτριος βαθμός)	14,00 (χαμηλός βαθμός)
Προσωπική Επίτευξη	29,15 (υψηλός βαθμός)	32,04 (μέτριος βαθμός)	36,00 (μέτριος βαθμός)
Αποπροσωποποίηση	6,76 (μέτριος βαθμός)	4,67 (χαμηλός βαθμός)	3,00 (χαμηλός βαθμός)

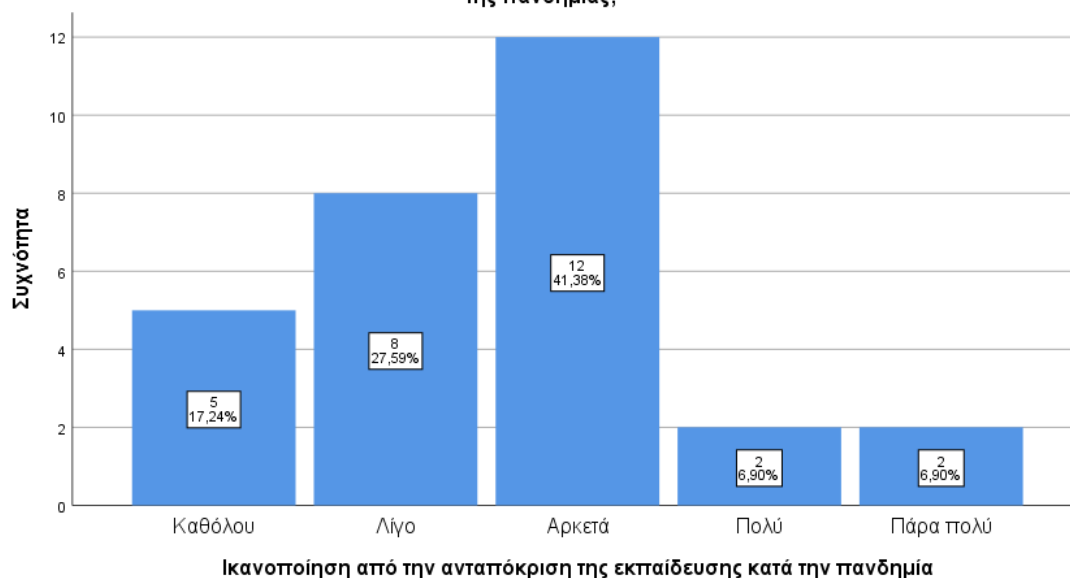
Από τον παραπάνω πίνακα (**Πίνακας 14**) γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης βιώνουν χαμηλότερο βαθμό τόσο συναισθηματικής εξάντλησης όσο και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, είτε εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών.

6.2. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Βαθμός Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών από την Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική κατά την Περίοδο της Πανδημίας

Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γενική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τον τρόπο ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της πανδημίας (Ερώτηση 10), προκύπτει πως οι περισσότεροι (13) δηλώνουν από «Καθόλου» έως «Λίγο» (44,83%), 12 απαντούν «Αρκετά» (41,38%), ενώ μόλις 4 δηλώνουν από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» (13,80%) (**Γράφημα 10**).

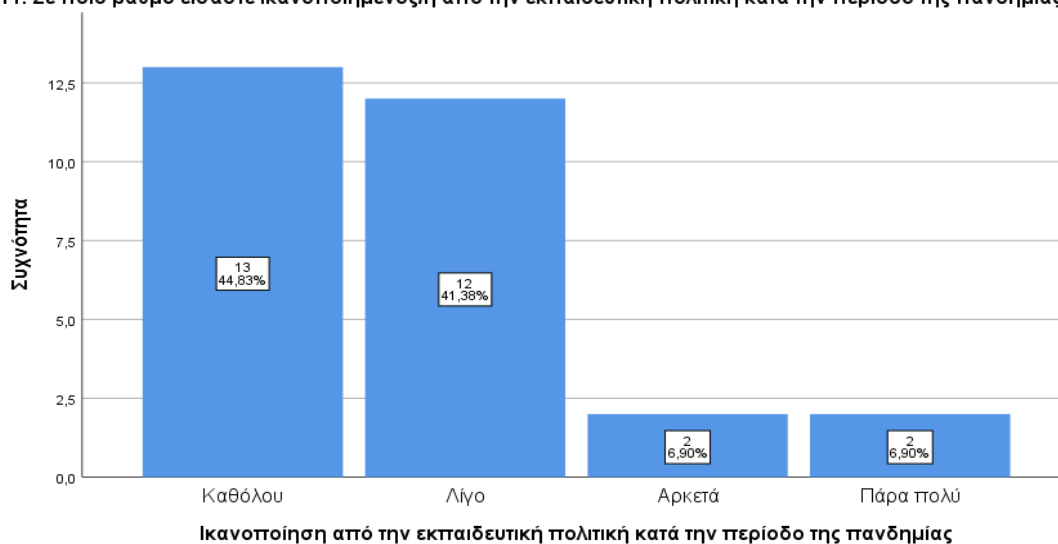
10. Σε ποιο βαθμό είσαστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της πανδημίας;



Γράφημα 10: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας από την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας

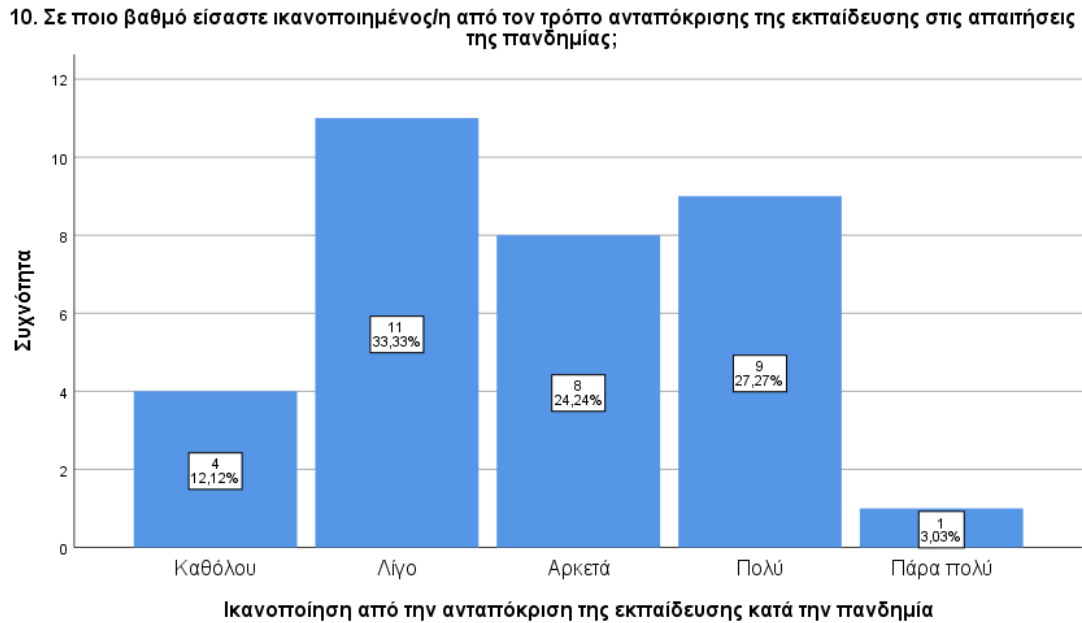
Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γενική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας (Ερώτηση 11), προκύπτει πως η πλειοψηφία (25) δηλώνουν από «Καθόλου» έως «Λίγο» (86,21%), ενώ μόλις 4 δηλώνουν από «Αρκετά» έως «Πάρα πολύ» (13,80%) (**Γράφημα 11**).

11. Σε ποιο βαθμό είσαστε ικανοποιημένος/η από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας;



Γράφημα 11: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας

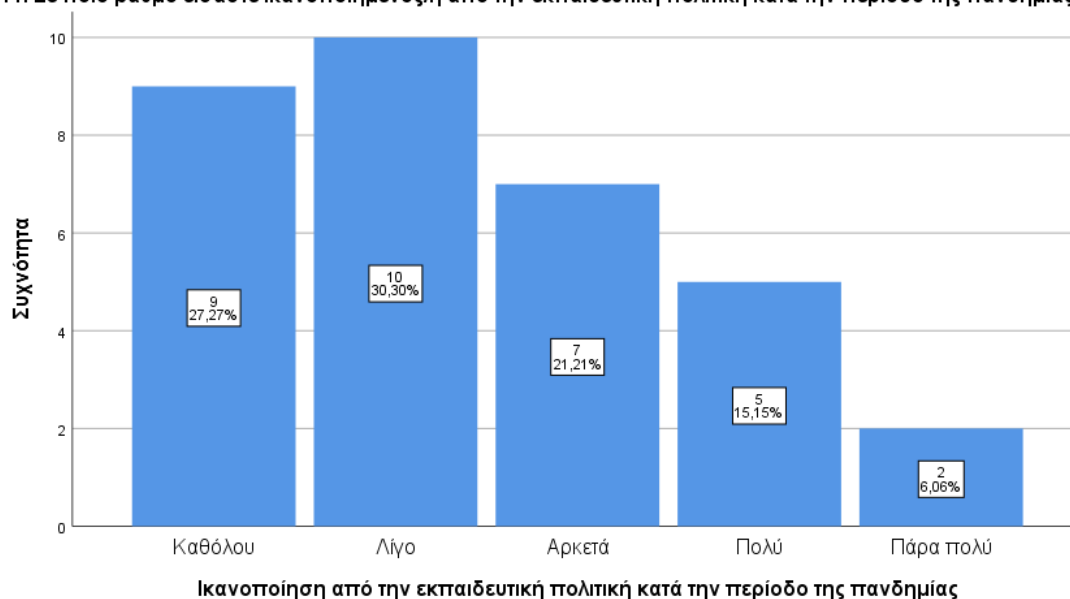
Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γενική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τον τρόπο ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της πανδημίας (Ερώτηση 10), προκύπτει πως οι περισσότεροι (15) δηλώνουν από «Καθόλου» έως «Λίγο» (45,45%), 10 απαντούν από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» (30,30%), ενώ 8 εκπαιδευτικοί δηλώνουν «Αρκετά» (24,24%) (**Γράφημα 12**).



Γράφημα 12: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Δευτεροβάθμιας από την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας

Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γενική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας (Ερώτηση 11), προκύπτει πως η πλειοψηφία (19) δηλώνουν από «Καθόλου» έως «Λίγο» (57,57%), 14 απαντούν από «Αρκετά» έως «Πάρα πολύ» (42,43%) (**Γράφημα 13**).

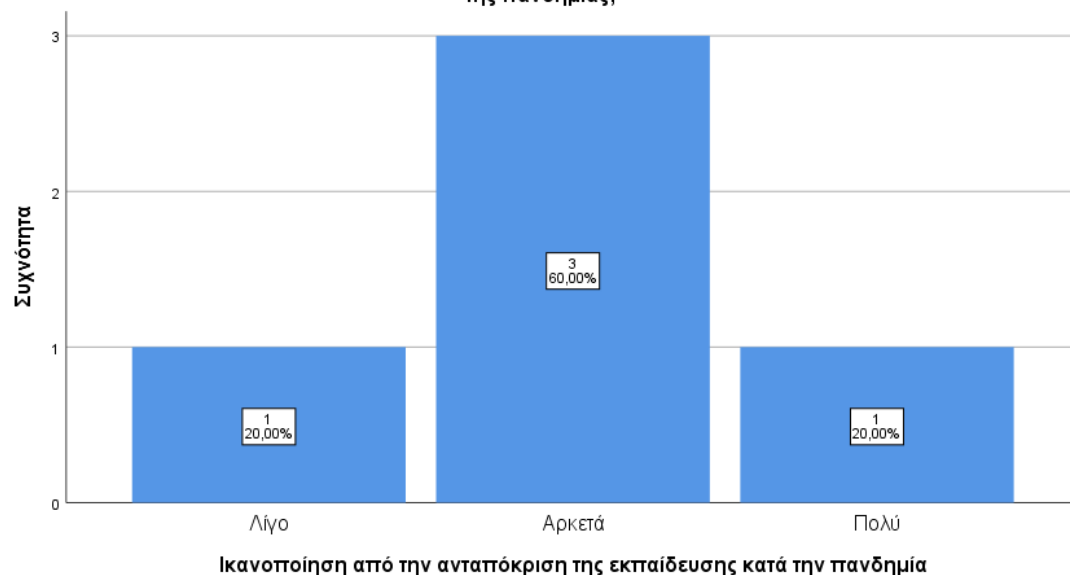
11. Σε ποιο βαθμό είσατε ικανοποιημένος/η από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας;



Γράφημα 13: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Δευτεροβάθμιας από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας

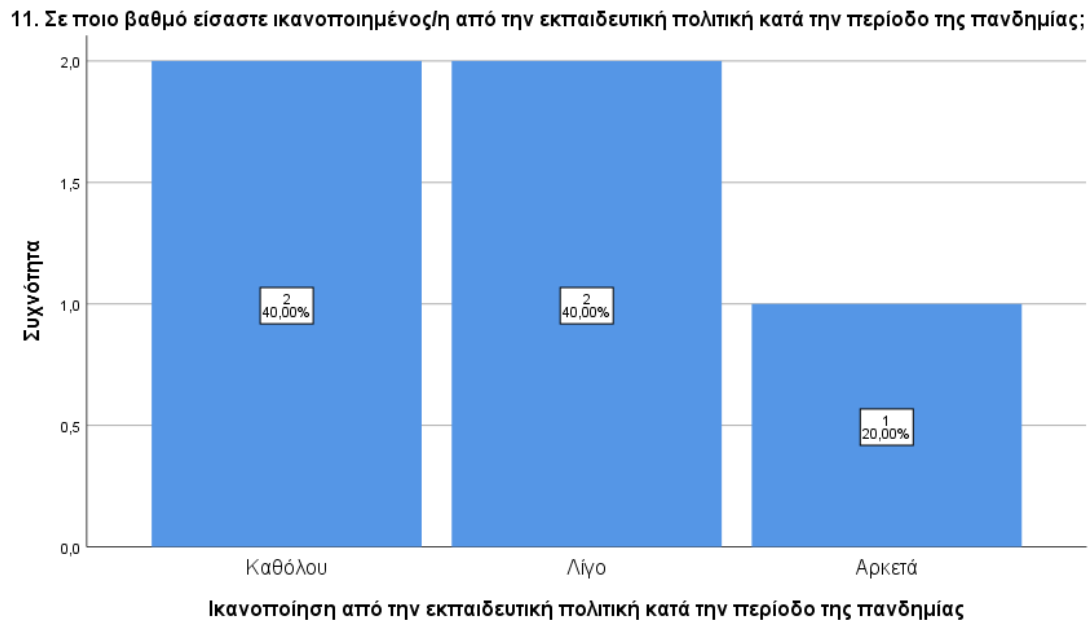
Τέλος, αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, από τον τρόπο ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της πανδημίας (Ερώτηση 10), προκύπτει πως οι περισσότεροι (3) δηλώνουν «Αρκετά» (60%), ένας απάντησε «Λίγο» και ένας δήλωσε «Πολύ» (20%) (**Γράφημα 14**).

10. Σε ποιο βαθμό είσατε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της πανδημίας;



Γράφημα 14: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας

Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας (Ερώτηση 11), προκύπτει πως η πλειοψηφία (4) δηλώνουν από «Καθόλου» έως «Λίγο» (80%), ενώ μόλις ένας απαντά «Αρκετά» (20%) (**Γράφημα 15**).



Γράφημα 15: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας

Στον πίνακα που ακολουθεί (**Πίνακας 15**) παρουσιάζεται συγκεντρωτικά ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, από την εκπαίδευση και ειδικότερα από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας ανά κατηγορία εκπαιδευτικών.

Πίνακας 15: Βαθμός Ικανοποίησης από την Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική κατά την Περίοδο της Πανδημίας ανά Κατηγορία Εκπαιδευτικών

	Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Ικανοποίηση από την Εκπαίδευση	«Καθόλου» έως «Λίγο» (44,83%) «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» (13,80%)	«Καθόλου» έως «Λίγο» (45,45%) «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» (30,30%)	«Λίγο» (20%) «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» (20%)
Ικανοποίηση από την Εκπαιδευτική Πολιτική	«Καθόλου» έως «Λίγο» (86,21%) «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» (6,90%)	«Καθόλου» έως «Λίγο» (57,57%) «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» (21,21%)	«Καθόλου» έως «Λίγο» (80%) «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» (0%)

Ο παραπάνω πίνακας (*Πίνακας 15*) δείχνει ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση και ειδικότερα από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Ειδικότερα, το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας δήλωσαν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης (13,8%), ενώ τη χαμηλότερη ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας δήλωσαν οι Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (0%).

Από την άλλη, ο υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης τόσο από την εκπαίδευση όσο και από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας, παρατηρήθηκε στους Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης.

Τέλος, η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0.843 > 0.7).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,843	2

6.3. Ερευνητικό Ερώτημα 3: Η Τηλεκπαίδευση στην Εποχή της Πανδημίας

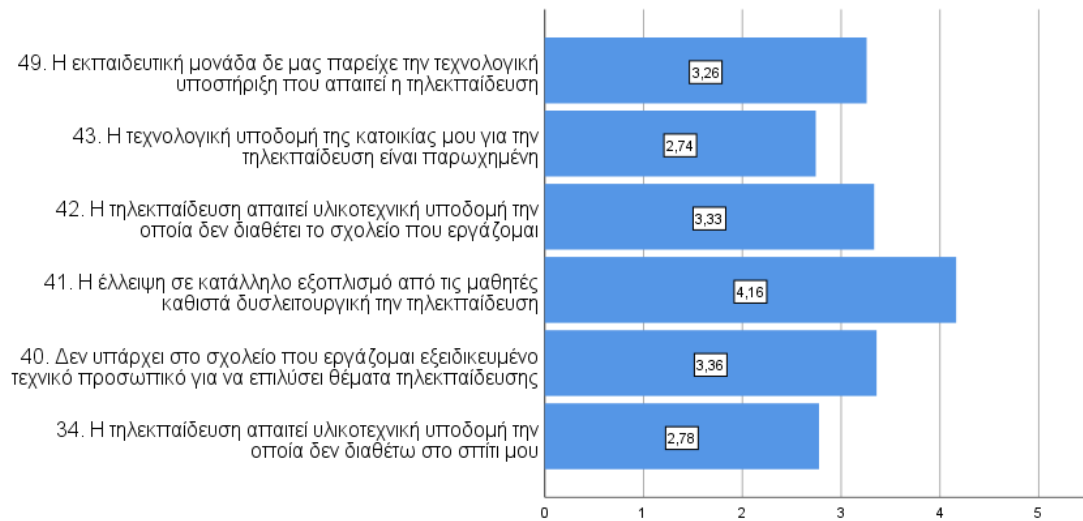
Οι ερωτήσεις που αφορούσαν την τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας, χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες και πιο συγκεκριμένα: α) απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης, β) τεχνικά ζητήματα, γ) προβλήματα και επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης και δ) επιμόρφωση.

Αναφορικά με τις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 6 δηλώσεις – ερωτήσεις για τις οποίες παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στον ακόλουθο πίνακα (**Πίνακας 16**):

Πίνακας 16: Οι απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης (N=67)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
34	Η τηλεκπαίδευση απαιτεί υλικοτεχνική υποδομή την οποία δεν διαθέτω στο σπίτι μου	2,78	1,434
40	Δεν υπάρχει στο σχολείο που εργάζομαι εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό για να επιλύσει θέματα τηλεκπαίδευσης	3,36	1,356
41	Η έλλειψη σε κατάλληλο εξοπλισμό από τις μαθητές καθιστά δυσλειτουργική την τηλεκπαίδευση	4,16	1,149
42	Η τηλεκπαίδευση απαιτεί υλικοτεχνική υποδομή την οποία δεν διαθέτει το σχολείο που εργάζομαι	3,33	1,407
43	Η τεχνολογική υποδομή της κατοικίας μου για την τηλεκπαίδευση είναι παρωχημένη	2,74	1,339
49	Η εκπαιδευτική μονάδα δε μας παρείχε την τεχνολογική υποστήριξη που απαιτεί η τηλεκπαίδευση	3,26	1,471
Συνολικός Μέσος Όρος		3,27	

Μέσοι Όροι των Ερωτήσεων για τις Απαιτήσεις της Τηλεκπαίδευσης



Γράφημα 16: Απαιτήσεις Τηλεκπαίδευσης

Από τον παραπάνω πίνακα (**Πίνακας 16**) και γράφημα (**Γράφημα 16**) προκύπτει πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς βασικότερη απαίτηση για μια σωστή τηλεκπαίδευση αποτελεί η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού από τους μαθητές ($MO = 4,16$), ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν ότι η τεχνολογική τους υποδομή είναι πλέον παρωχημένη ($MO = 2,74$). Τέλος, ο βαθμός αξιοπιστίας Cronbach's α για την παραπάνω κατηγορία είναι $0,856 > 0,7$, συνεπώς ο άξονας των ερωτήσεων είναι αξιόπιστος.

Τέλος, η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα ήταν υψηλή (Cronbach's $\alpha = 0.856 > 0.7$).

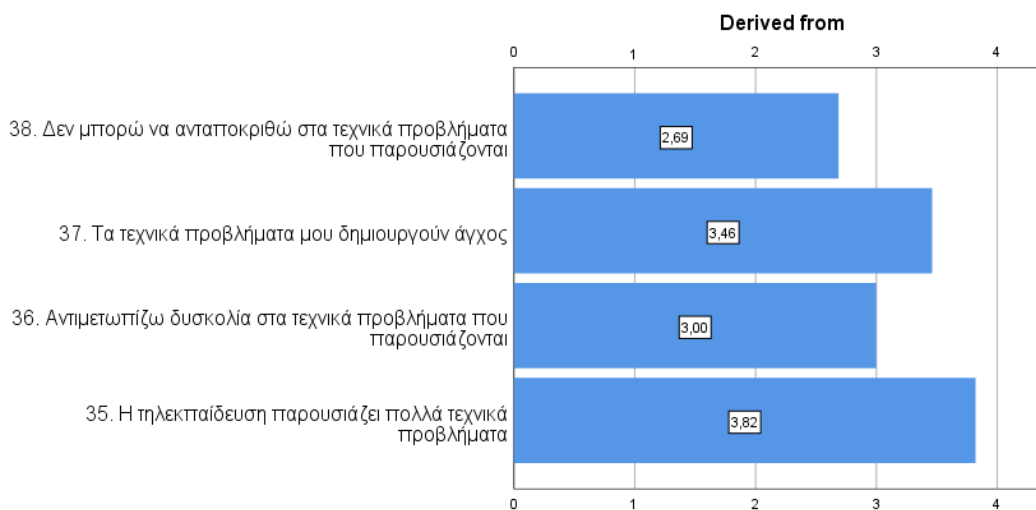
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,856	6

Αναφορικά με τα τεχνικά ζητήματα της τηλεεκπαίδευσης το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 4 δηλώσεις – ερωτήσεις για τις οποίες παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στον ακόλουθο πίνακα (*Πίνακας 17*):

Πίνακας 17: Τα τεχνικά ζητήματα της τηλεκπαίδευσης (N=67)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
35	Η τηλεκπαίδευση παρουσιάζει πολλά τεχνικά προβλήματα	3,82	1,180
36	Αντιμετωπίζω δυσκολία στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται	3,00	1,337
37	Τα τεχνικά προβλήματα μου δημιουργούν άγχος	3,46	1,363
38	Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται	2,69	1,258
Συνολικός Μέσος Όρος		3,24	

Μέσοι Όροι των Ερωτήσεων για τα Τεχνικά Ζητήματα της Τηλεκπαίδευσης



Γράφημα 17: Τεχνικά Ζητήματα Τηλεκπαίδευσης

Από τον παραπάνω πίνακα (**Πίνακας 17**) και γράφημα (**Γράφημα 17**) προκύπτει πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς βασικότερο τεχνικό ζήτημα συνιστούν τα συχνά προβλήματα που συμβαίνουν κατά την τηλεκπαίδευση (ΜΟ = 3,82), ενώ η μη ικανότητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στα διάφορα τεχνικά προβλήματα δεν συναντάται σε υψηλό βαθμό (ΜΟ = 2,69). Τέλος, ο βαθμός αξιοπιστίας Cronbach's α για την παραπάνω κατηγορία είναι $0,919 > 0,7$, συνεπώς ο άξονας των ερωτήσεων είναι αξιόπιστος.

Τέλος, η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = 0.919 > 0.7).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,919	4

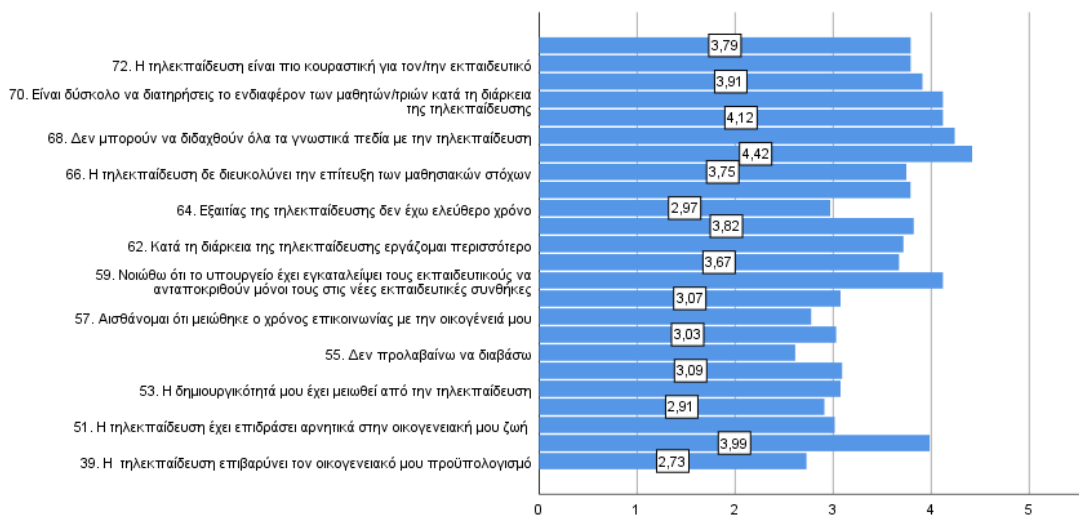
Αναφορικά με τα προβλήματα και τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 24 δηλώσεις – ερωτήσεις για τις οποίες παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στον ακόλουθο πίνακα (**Πίνακας 18**):

Πίνακας 18: Τα προβλήματα και οι επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης (N=67)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
39	Η τηλεκπαίδευση επιβαρύνει τον οικογενειακό μου προϋπολογισμό	2,73	1,463
50	Η διαδικασία της τηλεκπαίδευσης άλλαξε σημαντικά την καθημερινότητά μου	3,99	1,261
51	Η τηλεκπαίδευση έχει επιδράσει αρνητικά στην οικογενειακή μου ζωή	3,01	1,522
52	Με την τηλεκπαίδευση η διδασκαλία μου έχασε το ενδιαφέρον της	2,91	1,495
53	Η δημιουργικότητά μου έχει μειωθεί από την τηλεκπαίδευση	3,07	1,363
54	Εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης αισθάνομαι ότι δεν έχω ελεύθερο χρόνο	3,09	1,475
55	Δεν προλαβαίνω να διαβάσω	2,61	1,381
56	Με τα παιδιά στο σπίτι είναι δύσκολο να κάνω μάθημα χωρίς διακοπές	3,03	1,477
57	Αισθάνομαι ότι μειώθηκε ο χρόνος επικοινωνίας με την οικογένειά μου	2,78	1,485
58	Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης νοιώθω ότι δεν υπάρχει σεβασμός της ιδιωτικότητας μου	3,07	1,540
59	Νοιώθω ότι το υπουργείο έχει εγκαταλείψει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν μόνοι τους στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες	4,12	1,225
61	Η τηλεκπαίδευση μετέβαλε σημαντικά την καθημερινότητά μου	3,67	1,353
62	Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εργάζομαι περισσότερο	3,72	1,401
63	Η τηλεκπαίδευση έχει μεταβάλει τη φύση της εργασίας μου	3,82	1,290
64	Εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης δεν έχω ελεύθερο χρόνο	2,97	1,497

65	Η τηλεκπαίδευση έχει επηρεάσει σημαντικά (αρνητικά) τη μαθησιακή διαδικασία	3,79	1,196
66	Η τηλεκπαίδευση δε διευκολύνει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων	3,75	1,210
67	Η δια ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως	4,42	1,103
68	Δεν μπορούν να διδαχθούν όλα τα γνωστικά πεδία με την τηλεκπαίδευση	4,24	1,256
69	Η τηλεκπαίδευση δεν βοηθά στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος	4,12	1,122
70	Είναι δύσκολο να διατηρήσεις το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης	4,12	1,148
71	Η τηλεκπαίδευση παρεμποδίζει την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής σκέψης των μαθητών/τριών	3,91	1,164
72	Η τηλεκπαίδευση είναι πιο κουραστική για τον/την εκπαιδευτικό	3,79	1,377
73	Με την τηλεκπαίδευση νοιώθω ότι δεν μπορώ να ελέγχω την παιδαγωγική σκέψη με τους μαθητές/τριες μου	3,79	1,135
Συνολικός Μέσος Όρος		3,52	

Μέσοι Όροι των Ερωτήσεων για τα Προβλήματα και τις Επιπτώσεις της Τηλεκπαίδευσης



Γράφημα 18: Προβλήματα και Επιπτώσεις Τηλεκπαίδευσης

Από τον παραπάνω πίνακα (**Πίνακας 18**) και γράφημα (**Γράφημα 18**) προκύπτει πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σημαντικότερα προβλήματα της τηλεκπαίδευσης είναι: α) το ότι η δια ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως (ΜΟ = 4,42), β) το ότι δε μπορούν να διδαχθούν όλα τα γνωστικά πεδία (ΜΟ = 4,24) και γ) πως δε

βοηθά στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος (MO = 4,12).

Από την άλλη, ως λιγότερο σημαντικά προβλήματα αναφέρονται: α) το ότι δεν προλαβαίνουν να διαβάσουν (MO = 2,61), β) πως η τηλεκπαίδευση επιβαρύνει τον οικογενειακό τους προϋπολογισμό (MO = 2,73) και γ) ο μειωμένος χρόνος επικοινωνίας με την οικογένειά τους (MO = 2,78). Τέλος, ο βαθμός αξιοπιστίας Cronbach's α για την παραπάνω κατηγορία είναι $0,969 > 0,7$, συνεπώς ο άξονας των ερωτήσεων είναι αξιόπιστος.

Τέλος, η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα ήταν υψηλή (Cronbach's alpha = $0.969 > 0.7$).

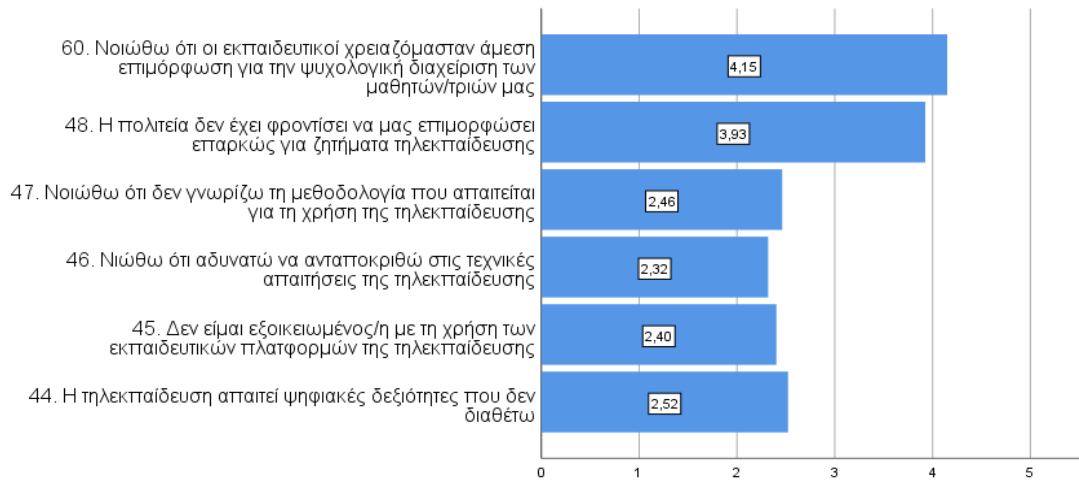
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,969	24

Αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσης στην τηλεκπαίδευση το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 6 δηλώσεις – ερωτήσεις για τις οποίες παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στον ακόλουθο πίνακα (**Πίνακας 19**):

Πίνακας 19: Τηλεκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (N=67)

Ερ.	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
44	Η τηλεκπαίδευση απαιτεί ψηφιακές δεξιότητες που δεν διαθέτω	2,52	1,283
45	Δεν είμαι εξοικειωμένος/η με τη χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών της τηλεκπαίδευσης	2,40	1,349
46	Νιώθω ότι αδυνατώ να ανταποκριθώ στις τεχνικές απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης	2,32	1,255
47	Νοιώθω ότι δεν γνωρίζω τη μεθοδολογία που απαιτείται για τη χρήση της τηλεκπαίδευσης	2,46	1,271
48	Η πολιτεία δεν έχει φροντίσει να μας επιμορφώσει επαρκώς για ζητήματα τηλεκπαίδευσης	3,93	1,341
60	Νοιώθω ότι οι εκπαιδευτικοί χρειαζόμασταν άμεση επιμόρφωση για την ψυχολογική διαχείριση των μαθητών/τριών μας	4,15	1,184
Συνολικός Μέσος Όρος		2,97	

Μέσοι Όροι για τις Ανάγκες Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Τηλεκπαίδευση



Γράφημα 19: Τηλεκπαίδευση και Ανάγκες Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 19) και γράφημα (Γράφημα 19) προκύπτει πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς απαραίτητη είναι η άμεση επιμόρφωσή τους για την ψυχολογική διαχείριση των μαθητών/τριών τους ($MO = 4,15$), ενώ σε μικρότερο βαθμό αδυνατούν να ανταποκριθούν στις τεχνικές απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης ($MO = 2,32$). Τέλος, ο βαθμός αξιοπιστίας Cronbach's α για την παραπάνω κατηγορία είναι $0,880 > 0,7$, συνεπώς ο άξονας των ερωτήσεων είναι αξιόπιστος.

Τέλος, η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα ήταν υψηλή (Cronbach's $\alpha = 0.880 > 0.7$).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,880	6

6.4. Ερευνητικό Ερώτημα 4: Έλεγχος Συσχέτισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών με τα Δημογραφικά και Εργασιακά Στοιχεία τους

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, θέση ή μη ευθύνης, τόπος σχολείου, κ.ά.) εκτελέσαμε το στατιστικό τεστ του Spearman, το οποίο δεν κατέδειξε σε

καμία περίπτωση στατιστικά σημαντική διαφορά μιας και $p\text{-value} > 0.05$ (Παράρτημα Β).

6.5. Ερευνητικό Ερώτημα 5: Έλεγχος Συσχέτισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης με την Τηλεκπαίδευση

Για τον έλεγχο συσχετίσεων εκτελέσαμε το στατιστικό τεστ του Spearman, μιας και δεν ακολουθείται η κανονική κατανομή στις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (π.χ. Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, χ.χ.), ο δείκτης rho παίρνει τιμές μεταξύ -1 και 1, με το πρόσημο να δηλώνει αν είναι θετική ή αρνητική η συσχέτιση. Όταν έχουμε $0.7 \leq \rho \leq 1$ τότε η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών θεωρείται ισχυρή, όταν $0.5 \leq \rho \leq 0.7$ τότε η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών θεωρείται μέτρια, για $0.3 \leq \rho \leq 0.5$ η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι ασθενής, ενώ όταν $0 \leq \rho \leq 0.3$ η συσχέτιση κρίνεται ως πολύ ασθενής. Επίσης, θα πρέπει να ελέγχουμε σε κάθε περίπτωση την τιμή Sig. (2-tailed), η οποία θα πρέπει να βρίσκεται κάτω από την τιμή 0.05, προκειμένου να επιβεβαιώνεται η συσχέτιση.

Για τον έλεγχο συσχέτισης των υποκλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, προσωπική επίτευξη και αποπροσωποποίηση) των εκπαιδευτικών με τις κατηγορίες ερωτήσεων που καθορίστηκαν για την τηλεκπαίδευση (απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης, τεχνικά ζητήματα, προβλήματα και επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης και επιμόρφωση εκπαιδευτικών) εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Spearman με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($\alpha=0.05$).

Για τους εκπαιδευτικούς η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη: α) ασθενούς γραμμικής συσχέτισης της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με τις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης ($\rho=0,466$, $p<0.05$), β) μέτρια γραμμική συσχέτιση της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με τα τεχνικά ζητήματα της τηλεκπαίδευσης ($\rho=0,516$, $p<0.05$), γ) μέτρια γραμμική συσχέτιση της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με τα προβλήματα της τηλεκπαίδευσης ($\rho=0,553$, $p<0.05$) και δ) μέτρια γραμμική συσχέτιση της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην τηλεκπαίδευση ($\rho=0,523$, $p<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν

περισσότερο με τις δηλώσεις του συγκεκριμένων αξόνων να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με όσους δηλώνουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας (Πίνακας 20).

Πίνακας 20: Έλεγχος συσχέτισης της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών με τις κατηγορίες που αφορούν την τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία

Correlations

			Συναισθηματική Εξάντληση	Απαιτήσεις τηλεκπαίδευσης	Τεχνικά ζητήματα τηλεκπαίδευσης	Προβλήματα τηλεκπαίδευσης	Τηλεκπαίδευση και επιμόρφωση
Spearman's rho	Συναισθηματική Εξάντληση	Correlation Coefficient	1,000	,466**	,516**	,553**	,523**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
		N	67	67	67	67	67
	Απαιτήσεις τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,466**	1,000	,757**	,693**	,609**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
		N	67	67	67	67	67
	Τεχνικά ζητήματα τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,516**	,757**	1,000	,848**	,850**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	67	67	67	67	67
	Προβλήματα τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,553**	,693**	,848**	1,000	,719**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
		N	67	67	67	67	67
	Τηλεκπαίδευση και επιμόρφωση	Correlation Coefficient	,523**	,609**	,850**	,719**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.
		N	67	67	67	67	67

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

Από την άλλη, για τους εκπαιδευτικούς η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη: α) πολύ ασθενούς γραμμικής συσχέτισης της διάστασης της προσωπικής επίτευξης με τα τεχνικά ζητήματα της τηλεκπαίδευσης ($\rho=0,241$, $p<0.05$) και β) μέτρια γραμμική συσχέτιση της διάστασης της προσωπικής επίτευξης με τα προβλήματα της τηλεκπαίδευσης ($\rho=0,331$, $p<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις του συγκεκριμένων αξόνων να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό προσωπικής επίτευξης σε σχέση με όσους δηλώνουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Έλεγχος συσχέτισης της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών με τις κατηγορίες που αφορούν την τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία

			Correlations				
			Προσωπική επίτευξη	Απαιτήσεις τηλεκπαίδευσης	Τεχνικά ζητήματα τηλεκπαίδευσης	Προβλήματα τηλεκπαίδευσης	Τηλεκπαίδευση και επιμόρφωση
Spearman's rho	Προσωπική επίτευξη	Correlation Coefficient	1,000	,233	,241*	,331**	,166
		Sig. (2-tailed)	.	,058	,049	,006	,180
		N	67	67	67	67	67
	Απαιτήσεις τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,233	1,000	,757**	,693**	,609**
		Sig. (2-tailed)	,058	.	,000	,000	,000
		N	67	67	67	67	67
	Τεχνικά ζητήματα τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,241*	,757**	1,000	,848**	,850**
		Sig. (2-tailed)	,049	,000	.	,000	,000
		N	67	67	67	67	67
	Προβλήματα τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,331**	,693**	,848**	1,000	,719**
		Sig. (2-tailed)	,006	,000	,000	.	,000
		N	67	67	67	67	67
	Τηλεκπαίδευση και επιμόρφωση	Correlation Coefficient	,166	,609**	,850**	,719**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,180	,000	,000	,000	.
		N	67	67	67	67	67

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

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

Τέλος, για τους εκπαιδευτικούς η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη ασθενούς γραμμικής συσχέτισης της διάστασης της αποπροσωποποίησης με: α) τις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης ($\rho=0,454$, $p<0.05$), β) τα τεχνικά ζητήματα της τηλεκπαίδευσης ($\rho=0,420$, $p<0.05$), γ) τα προβλήματα της τηλεκπαίδευσης ($\rho=0,351$, $p<0.05$) και δ) την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην τηλεκπαίδευση ($\rho=0,369$, $p<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις του συγκεκριμένων αξόνων να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό αποπροσωποποίησης σε σχέση με όσους δηλώνουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας (**Πίνακας 22**).

Πίνακας 22: Έλεγχος συσχέτισης της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών με τις κατηγορίες που αφορούν την τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία

			Correlations				
			Αποπροσωποποίηση	Απαιτήσεις τηλεκπαίδευσης	Τεχνικά ζητήματα τηλεκπαίδευσης	Προβλήματα τηλεκπαίδευσης	Τηλεκπαίδευση και επιμόρφωση
Spearman's rho	Αποπροσωποποίηση	Correlation Coefficient	1,000	,454**	,420**	,351**	,369**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,004	,002
		N	67	67	67	67	67
	Απαιτήσεις τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,454**	1,000	,757**	,693**	,609**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
		N	67	67	67	67	67
	Τεχνικά ζητήματα τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,420**	,757**	1,000	,848**	,850**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	67	67	67	67	67
	Προβλήματα τηλεκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,351**	,693**	,848**	1,000	,719**
		Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	.	,000
		N	67	67	67	67	67
	Τηλεκπαίδευση και επιμόρφωση	Correlation Coefficient	,369**	,609**	,850**	,719**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,000	.
		N	67	67	67	67	67

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα της Έρευνας

7.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Στοιχεία

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν γυναίκες (71,6%), κάτι που είναι σύμφωνο με το γεγονός πως οι γυναίκες πράγματι, βάσει πλειάδας ερευνών, υπερτερούν στο χώρο της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), είτε αυτή αφορά στη γενική είτε στην ειδική αγωγή. Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εργάζονταν σε κάποιο δημόσιο σχολείο (68,7%), αστικής περιοχής (82,1%), ως απλοί εκπαιδευτικοί (86,6%).

Αξιοσημείωτη ήταν η συμμετοχή εκπαιδευτικών διαφόρων ηλικιών, παρόλο που στη χώρα μας ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλός (άνω των 50 ετών), λόγω των ελαχίστων διορισμών κατά την τελευταία δεκαετία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν έγγαμοι (59,7%), ωστόσο μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων δεν είχε κανένα παιδί (47,8%), κάτι που θα πρέπει να προβληματίσει την ευρύτερη κοινωνία. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εργάζονταν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είτε στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια (92,5%), με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας (50,7%).

7.2. Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης βιώνουν χαμηλότερο βαθμό τόσο συναισθηματικής εξάντλησης όσο και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, είτε εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών.

7.3. Βαθμός Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών από την Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική κατά την Περίοδο της Πανδημίας

Η ανάλυση των απαντήσεων κατέδειξε πως ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση και ειδικότερα από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας, βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Ειδικότερα, το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από την εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (13,8%), ενώ τη χαμηλότερη ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (0%). Από την άλλη, υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από την εκπαίδευση όσο και από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας, παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης.

7.4. Η Τηλεκπαίδευση στην Εποχή της Πανδημίας

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, βασικότερη απαίτηση για μια σωστή τηλεεκπαίδευση αποτελεί η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού από τους μαθητές (ΜΟ = 4,16), ενώ οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν ότι η τεχνολογική τους υποδομή είναι πλέον παρωχημένη (ΜΟ = 2,74). Από την άλλη, βασικότερο τεχνικό ζήτημα συνιστούν τα συχνά προβλήματα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης (ΜΟ = 3,82), ενώ η μη ικανότητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στα διάφορα τεχνικά προβλήματα δε συναντάται σε υψηλό βαθμό (ΜΟ = 2,69).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως σημαντικότερα προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης τα εξής: α) το ότι η δια ζώσης διδασκαλία δε μπορεί να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως (ΜΟ = 4,42), β) το ότι δε μπορούν να διδαχθούν όλα τα γνωστικά πεδία (ΜΟ = 4,24) και γ) πως η τηλεεκπαίδευση δε βοηθά στη δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος (ΜΟ = 4,12). Από την άλλη, ως λιγότερο σημαντικά προβλήματα αναφέρονται: α) το ότι δεν προλαβαίνουν να διαβάσουν (ΜΟ = 2,61), β) πως η τηλεεκπαίδευση επιβαρύνει τον οικογενειακό τους προϋπολογισμό (ΜΟ = 2,73) και γ) ο μειωμένος διαθέσιμος χρόνος επικοινωνίας με την οικογένειά τους (ΜΟ = 2,78).

Τέλος, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, απαραίτητη είναι η άμεση επιμόρφωσή τους για τη ψυχολογική διαχείριση των μαθητών/τριών τους ($MO = 4,15$), ενώ σε μικρότερο βαθμό δηλώνουν πως αδυνατούν να ανταποκριθούν στις τεχνικές απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης ($MO = 2,32$).

7.5. Συσχετίσεις

Η εκτέλεση ελέγχου συσχετίσεων κατέδειξε την ύπαρξη:

α) ασθενούς γραμμικής συσχέτισης της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με τις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης ($\rho=0,466$, $p<0.05$),

β) μέτριας γραμμικής συσχέτισης της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με τα τεχνικά ζητήματα της τηλεεκπαίδευσης ($\rho=0,516$, $p<0.05$),

γ) μέτριας γραμμικής συσχέτισης της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με τα προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης ($\rho=0,553$, $p<0.05$) και

δ) μέτριας γραμμικής συσχέτισης της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην τηλεεκπαίδευση ($\rho=0,523$, $p<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις των συγκεκριμένων αξόνων να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με όσους δηλώνουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας.

Από την άλλη, προέκυψαν και οι ακόλουθες συσχετίσεις:

α) πολύ ασθενής γραμμική συσχέτιση της διάστασης της προσωπικής επίτευξης με τα τεχνικά ζητήματα της τηλεεκπαίδευσης ($\rho=0,241$, $p<0.05$) και

β) μέτρια γραμμική συσχέτιση της διάστασης της προσωπικής επίτευξης με τα προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης ($\rho=0,331$, $p<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις του συγκεκριμένων αξόνων να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό προσωπικής επίτευξης σε σχέση με όσους δηλώνουν μικρότερο βαθμό

συμφωνίας.

Τέλος, τα στατιστικά τεστ κατέδειξαν ασθενή γραμμική συσχέτιση της διάστασης της αποπροσωποποίησης με:

α) τις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης ($\rho=0,454$, $p<0.05$),

β) τα τεχνικά ζητήματα της τηλεεκπαίδευσης ($\rho=0,420$, $p<0.05$),

γ) τα προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης ($\rho=0,351$, $p<0.05$) και

δ) την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην τηλεεκπαίδευση ($\rho=0,369$, $p<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις του συγκεκριμένων αξόνων να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό αποπροσωποποίησης σε σχέση με όσους δηλώνουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση, Περιορισμοί και Προτάσεις Επέκτασης της Έρευνας

8.1. Συζήτηση Ευρημάτων

8.1.1. Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης βιώνουν χαμηλότερο βαθμό τόσο συναισθηματικής εξάντλησης όσο και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, είτε εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν ληφθούν υπόψη οι εξειδικευμένες σπουδές που έχουν λάβει οι εν λόγω εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι οποίοι καλούνται καθημερινά να ανταποκριθούν σε καταστάσεις περισσότερο αγχωτικές και απαιτητικές σε σχέση με όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών, κάτι που είναι άξιο αναφοράς και χρήζει, ενδεχομένως, περαιτέρω διερεύνησης. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα που να εξετάζει τα παραπάνω, κάτι που τονίζει τη σημασία της παρούσας έρευνας.

Σχετικά με το κατά πόσο το φύλο, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας παίζουν ρόλο στο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, δεν προέκυψε κάποια διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Υπάρχουν έρευνες που δεν εντοπίζουν στατιστική σημαντικότητα στην ηλικία ως προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009; Μούζουρα, 2005; Χαραλάμπους, 2012), κάτι που προέκυψε και στην παρούσα έρευνα. Επίσης, υπάρχουν αρκετές μελέτες που δεν εντοπίζουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ως προς τη συγκεκριμένη δημογραφική μεταβλητή (ηλικιακή ομάδα) (Byrne, 1991; Chang, 2009; Comerchero, 2008; Gaines, 2011; Χαραλάμπους, 2012). Ενώ, και για το ρόλο των ετών προϋπηρεσίας έχουν διεξαχθεί μελέτες σχετικά με την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Byrne, 1991; Gaines, 2011), οι οποίες δεν εντοπίζουν καμία στατιστικώς

σημαντική επίδραση αυτής της μεταβλητής (Παράρτημα Β).

8.1.2. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας

Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση και ειδικότερα από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας, κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα (κάτω από 20%). Αυτό δείχνει ξεκάθαρα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί όλο αυτό το διάστημα που η εκπαίδευση στα σχολεία της χώρας γινόταν εξ αποστάσεως και όχι δια ζώσης. Τα προβλήματα σχετίζονταν τόσο με την οργάνωση των μαθημάτων, τις απαιτούμενες υλικοτεχνικές υποδομές και τον απαραίτητο εξοπλισμό όσο και από την υποστήριξη από τους φορείς της εκπαίδευσης (Υπουργείο, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, κ.ά.). Το παραπάνω εύρημα μπορεί να δικαιολογηθεί με βάση πρότερες έρευνες (π.χ. Καλαμπίχης, 2021) όπου διαφαίνεται μια ουδέτερη προς αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΕΞΑΕ, καθώς δημιουργεί το αίσθημα της απομόνωσης στους μαθητές, δεν προάγει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, μη έχοντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον ίδιο το μαθητή και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Κάτι τέτοιο φαίνεται από την παρούσα έρευνά, όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως σημαντικότερα προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης τα ακόλουθα: α) το ότι δε μπορούν να διδαχθούν όλα τα γνωστικά πεδία και β) πως η τηλεεκπαίδευση δε βοηθά στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος.

Επιπρόσθετα, η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πηγάζει από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ίδιοι, με τη μεγαλύτερη δυσκολία να αφορά την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, την προετοιμασία του περιεχομένου για τη διαδικτυακή διδασκαλία, την πρόσβαση των μαθητών στην τεχνολογία, καθώς και την ελλιπή κατάρτισή τους αναφορικά με την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων. Επίσης, ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης συμφωνεί με την άποψη που έχουν διατυπώσει εκπαιδευτικοί σε πρότερες έρευνες, όπου θεωρούν ότι η ΕΞΑΕ, ως προς την αποτελεσματικότητά της, είναι σε μέτριο προς χαμηλό

επίπεδο (Καλαμπίχης, 2021).

Τέλος, ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική συμφωνεί με τα ευρήματα των Sokal, Eblie Trudel & Babb (2020b), όπου οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές με τη διαδικτυακή μάθηση και το γεγονός ότι δεν είχαν όλοι τους πρόσβαση στο διαδίκτυο, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται και να αισθάνονται αρνητικά σχετικά με τη μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία.

8.1.3. Η τηλεεκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας και η σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η έρευνά μας κατέδειξε ως βασικότερη απαίτηση για μια σωστή τηλεεκπαίδευση την εξασφάλιση του κατάλληλου και απαραίτητου εξοπλισμού στους μαθητές, κάτι που φάνηκε ξεκάθαρα κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, μιας και αρκετοί μαθητές δε μπορούσαν να συμμετάσχουν λόγω έλλειψης ή κατοχής ξεπερασμένου εξοπλισμού (υπολογιστή ή tablet). Ταυτόχρονα και τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο αποτέλεσαν σημαντικότερο τεχνικό ζήτημα.

Σχετικά με το κατά πόσο τα διάφορα ζητήματα που άπτονται της τηλεεκπαίδευσης επηρέασαν το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, προέκυψε μια μέτρια αλλά αξιοσημείωτη συσχέτιση με τα τεχνικά ζητήματα και τις δυσκολίες για την επίτευξη μιας σωστής και αποτελεσματικής ΕΞΑΕ, καθώς και με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην τηλεεκπαίδευση. Κάτι ανάλογο συναντάται και στις έρευνες των Beames και συν. (2021), Ferguson και συν. (2012) και Stone (2021), όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εξάντληση οφείλεται στον πρόσθετο φόρτο εργασίας που δημιούργησε η ΕΞΑΕ, ενώ προτεραιότητα για μία αποτελεσματική διδασκαλία είναι η παροχή κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς, η οποία θα συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της αβεβαιότητας.

Προκύπτουν, συνεπώς, νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιμετωπίζουν καινούργιες προκλήσεις και δείχνουν υψηλά επίπεδα άγχους εξαιτίας των νέων εκπαιδευτικών απαιτήσεων, ενώ ανησυχούν λόγω της τρέχουσας κατάστασης της

εκπαίδευσης και της πανδημίας. Συμπερασματικά, επειδή βάσει των δεδομένων οι εκπαιδευτικοί είναι ακόμα πιο αγχωμένοι από ό, τι συνήθως, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να καταβληθούν σημαντικές προσπάθειες για την υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας και οποιονδήποτε μελλοντικών καταστάσεων που απαιτούν ΕξΑΕ (Stone, 2021).

Τέλος, απ' όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει, ενδεχομένως, πως από μόνη η χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών (67 άτομα) συνιστά έναν δείκτη της επαγγελματικής εξουθένωσης που προκάλεσε η πανδημία του κορονοϊού, το κλείσιμο της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η πολύωρη, καθημερινή ΕξΑΕ. Αυτό, γιατί παρόλο που η έρευνα διεξήχθη το διάστημα πριν κλείσουν τα σχολεία για τις θερινές διακοπές και διήρκεσε μέχρι τις πρώτες ημέρες έναρξης της σχολικής περιόδου, οπότε οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν φόρτο εργασίας, και παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που καταβλήθηκαν, η διάθεσή τους να συμμετάσχουν ήταν εξαιρετικά πενιχρή.

8.2. Περιορισμοί της Έρευνας

Κάθε έρευνα υπόκειται σε μια σειρά περιορισμών, οι σημαντικότεροι από τους οποίους σχετίζονται είτε με τη μεθοδολογία της έρευνας είτε με χρονικά και οικονομικά στοιχεία της. Στην παρούσα έρευνα εμφανίστηκαν, όπως συμβαίνει συχνά με τις εμπειρικές έρευνες που γίνονται στην εκπαίδευση και όπου ως συμμετέχοντες έχουμε εκπαιδευτικούς, χρονικοί περιορισμοί μια και το χρονικό διάστημα για την πραγματοποίηση, συλλογή, ανάλυση των δεδομένων και εξαγωγή των συμπερασμάτων ήταν περιορισμένο.

Επιπρόσθετα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους θερινούς μήνες του σχολικού έτους 2020-21, το διάστημα πριν το κλείσιμο των σχολικών μονάδων για τις θερινές διακοπές μέχρι και τις πρώτες ημέρες έναρξης του σχολικού έτους, κάτι που έκανε ιδιαίτερα δύσκολη τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής), με αποτέλεσμα το δείγμα των συμμετεχόντων να κυμανθεί σε χαμηλά επίπεδα (μόλις 67 άτομα) κάτι που συνιστά σημαντικό μειονέκτημα της εν λόγω έρευνας.

Επίσης, δε θα πρέπει να παραγνωριστεί πως οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να

συμμετάσχουν στην έρευνα, ύστερα από μία περίοδο αρκετά δύσκολη καθώς, λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, βίωσαν πρωτόγνωρες συνθήκες και συνάντησαν ιδιαίτερα απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις. Το γεγονός αυτό, πιθανόν, να αποτέλεσε αρνητικό παράγοντα, επηρεάζοντας τη διάθεσή τους για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Ένας άλλος περιορισμός που συναντήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το γεγονός πως ουσιαστικά έγινε αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η οποία αναφέρθηκε προηγουμένως. Τέλος, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πιθανόν να προκύψουν προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, από τη στιγμή που η συμπλήρωσή του εξαρτάται όχι μόνο από τη διάθεση των συμμετεχόντων, αλλά και από την προσοχή τους εκείνη τη στιγμή και από την ευλικρίνεια που χαρακτηρίζει τις απαντήσεις που δίνουν.

8.3. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φιλοδοξούν να ωθήσουν τη μελλοντική ερευνητική προσπάθεια σε ζητήματα όπως:

α) τη σύγκριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με δείγμα από όλη την Ελλάδα, για να είναι όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα γενικεύσιμα,

β) την αποτύπωση προτάσεων προκειμένου να ξεπεραστούν τα προβλήματα που δημιούργησε η τηλεεκπαίδευση σε ό, τι αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών,

γ) την εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών που αποβλέπουν στη συνεχή ενίσχυση και ενθάρρυνση της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους και τη διεύθυνση του σχολείου, όσο και με ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους) έτσι ώστε να περιοριστούν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης και

δ) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των εργαλείων τηλεκπαίδευσης, καθώς και σε θέματα ψυχολογίας, διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι που θα τους βοηθήσει να ελέγχουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, την πίεση και το άγχος που τους δημιουργείται στον εργασιακό χώρο.

Κλείνοντας, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να δοθεί το έναυσμα για το σχεδιασμό μεταγενέστερων ερευνών, κάτι που αποτελεί μία από τις προσδοκίες μου, προκειμένου να συμβάλλω στην προώθηση της έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαλή, Ε., Α. (1999). *Συγκριτική Μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης Νοσηλευτών σε Παθολογικά Τμήματα ΜΕΘ και Τμήματα Επειγόντων Περιπτώσεων*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Νοσηλευτικής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 33-52.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior*, 79(2), 549-562.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior*, 79(2), 549-562.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Almonacid-Fierro, A., Vargas-Vitoria, R., De Carvalho, R. S., & Fierro, M. A. (2021). Impact on Teaching in Times of COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 432-440.
- Alvarez, H. K. (2008). Teachers' thinking about classroom management: The explanatory role of self-reported psychosocial characteristics. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(sup1), 42-54.
- Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(3), 183-202.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό

Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.

Anderson, T. (2011). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.). *The theory and practice of online learning*. 2nd Edition (pp. 45–74). *Edmonton: Athabasca University Press*.

Αντωνίου, Α. Σ. (2005). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στις μονάδες ψυχικής υγείας και ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης. *Παρεμβάσεις σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο*.

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, 682 – 690.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(03), 349.

Bach, S., Haynes, P., & Smith, J. L. (2007). *Online learning and teaching in higher education*. Maidenhead: *Open University Press*.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό

άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Bazzaz, D. (2020). Dispatches from parents: Northshore School District's first online-only day to prevent coronavirus spread. *The Seattle Times*.

Beames, J. R., Christensen, H., & Werner-Seidler, A. (2021). School teachers: the forgotten frontline workers of Covid-19. *Australasian Psychiatry*, 10398562211006145.

Berger, J. (2020). *The Catalyst: How to change anyone's mind*. Simon & Schuster.

Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional children*, 75(1), 7-31.

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational psychology*, 11(1), 59-75.

Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance*.

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

Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (1999). Teacher Burnout and Self-Efficacy in Eliciting Social Support.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας έρευνα* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- Budinick, L. (2005). *A study of the teacher burnout and school psychologist support*. Fairleigh Dickinson University.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371-380.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1988). Career orientations and psychological burnout in teachers. *Psychological reports*, 63(1), 107-116.
- 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(3), 261-275.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators. *Teaching & Teacher Education*, 7, 197-209.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American educational research journal*, 31(3), 645-673.
- Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., Menezes, H. D., & Sant' Anna, R. M. (2020). Tutoring in distance education in times of COVID-19: relevant guidelines. *Research, Society and Development*, 9(5), e30953151.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual differences*, 38(4), 929-940.

- Carson III, R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout*. Purdue University.
- Garzon Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martin, J. L., Marin Marin, J. A., & Gomez Garcia, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255- 263.
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής. Αθήνα: Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΜΠΣ “Εκπαίδευση και Πολιτισμός”, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in the Human Services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cherniss, C. (1980b). Staff burnout: Job stress in the human services (p. 21). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Comerchero, V. (2008). *Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout*. Fordham University.
- Δημητρόπουλος, Ε.(1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). New York: Human Sciences Press.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School psychology international*, 27(4), 462-474.
- Egyed, C. J. (2000). *The relationship of teacher efficacy, burnout, experience, and the referral of disruptive students*. University of Missouri-Columbia.
- Etzion, D. (1987). *Burnout: The hidden agenda of human distress*. Tel Aviv University, Faculty of Management, The Leon Recanati Graduate School of Business Administration.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72(2), 227-243.
- Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning*, 8(1).
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research*, 43(3), 235-245.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1).
- Gaines, C. B. (2011). Perceived principal support and middle school teacher burnout.
- Galanakis, M., Moraitou, M., Garivaldis, F. J., & Stalikas, A. (2009). Factorial structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory (MBI) in Greek midwives. *Europe's Journal of Psychology*, 5(4), 52-70.
- Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and solutions. *The Clearing House*, 58(5), 210-212.
- Gold, Y., & Bachelor, P. (1988). Signs of burnout are evident for practice teachers during the teacher training period. *Education*, 108(4), 546–555.
- Grayson, J. L. (2006). *An assessment of teacher burnout levels as associated with contextual and diversity factors in rural Appalachian school districts* (Doctoral dissertation, Ohio University).
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- 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.
- Guo, Y. R., Cao, Q. D., Hong, Z. S., Tan, Y. Y., Chen, S. D., Jin, H. J., ... & Yan, Y. (2020). The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak—an update on the status. *Military Medical Research*, 7(1), 1-10.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.

- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School psychology international*, 24(1), 115-127.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize It; What to Do about It. *Learning*, 7(5), 37-39.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public personnel management*, 17(2), 167-189.
- Hockey, G. R. J. (2000). Work environments and performance.
- Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124.
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 946.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.
- Huang, X. & Hsiao, E. L. (2012). Synchronous and asynchronous communication in an online environment: Faculty experiences and perceptions. *Quarterly review of distance education*, 13(1), 15-30.
- Hughes, T. M. (1987). The Prediction of Teacher Burnout through Personality Type, Critical Thinking, and Self-Concept.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

- Jin, P., Yeung, A. S., Tang, T. O., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of psychosomatic research*, 65(4), 357-362.
- Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, 78(10), 1336-1342.
- Καλαμπίχης, Ε. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19* (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Ευρωπαϊκής πολιτικής και Διακυβέρνησης, Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίθα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, 217-230.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.
- Køber, T., Risberg, T., & Texmon, T. (2005). Hvor jobber førskolelærere og lærere. *Utdanning 2005*, 232e253.
- 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. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243.

- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και 328 επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Kyriacou, C., & SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, 48(2), 159-167.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169.
- Λεονταρή, Α. Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7 (2-3), 139-152.
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of affective disorders*, 277, 153-158.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835-848.
- Male, D. B., & May, D. (1997). Research section: Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British journal of special education*, 24(3), 133-140.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). Maslach burnout inventory manual. Mountain View, California: CPP, Inc.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). MBI: Maslach Burnout Inventory; manual research edition. *University of California, Palo Alto, CA*.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., (1993). Historical and conceptual development of burnout
Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.309-330). Washington Taylor & Frances.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslach, C., & SE, J. (1996). Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) In
Maslach C, Jackson SE, Leiter MP, editors. MBI manual 3rd ed Mountain View, CA: CPP.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey
(MBI-ES). C. In Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), MBI Manual (3rd Ed.). Palo
Alto, CA: Consulting Psychologists 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. (2008). Measuring burnout. In C.L. Cooper & S.
Cartwright (Eds.), *The Oxford handbook of organizational well-being* (pp. 86–108).Oxford:
Oxford University Press.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16 –22.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout. Definitional issues in analyzing, a complex
phenomenon. In: Paine S.W. *Job stress and burnout*, 29-40.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional in analyzing a complex phenomenon.
Ws Paine (ed.): *Job stress and burnout*. Beberly Hills.
- Matier, K. E. (2007). *A systems thinking approach to education reform: Addressing issues
surrounding teacher burnout through comprehensive school change*. Oregon State
University.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher*

education, 15(8), 835-848.

McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home from Work Exhausted! The Energy Engineering Approach*. Bowen & Rogers.

McKenzie, K. E. (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. Capella University.

Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263-276.

Milstein, M. M., Golaszewski, T. J., & Duquette, R. D. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(5), 293-297.

Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583-591.

Μιχόπουλος, Α. (1996). Η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 89-111.

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*, 458-486.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σελ. 95-104). Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου*

εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης (Doctoral dissertation, Aristotle University Of Thessaloniki (AUTH); Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)).

Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ζητήματα ορολογίας και μεθοδολογίας, Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Προπομπός.

Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation Between teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International*, 20, 209-217.

Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International journal of technology in education and science*.

Norlund, S. (2011). *Psychosocial work factors and burnout: a study of a working general population and patients at a stress rehabilitation clinic* (Doctoral dissertation, Umeå universitet).

Palesch, K. E. (1999). The effects of exercise, hobbies, and social support on teacher burnout.

Παπαθανασίου, Μ. (2007). Η επαγγελματική εξουθένωση σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας και η σχέση της με δημογραφικές μεταβλητές και την ψυχική υγεία. *Ψυχολογία*, 14, 14-25.

Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμόγιαννη, & Β. Μεσσίνη (Επιμ.). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα*, 211-230.

Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007α). Οργανωτικό κλίμα, σύγκρουση, ασάφεια ρόλου και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 122, 40-59.

- Παράσχου, Ε. Β. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (No. GRI-2012-9382). Aristotle University of Thessaloniki.
- Pedersen, S. (1998). Teacher burn-out in America: A study of one public and two private schools in Iowa. Access address: http://www.oveerik.net/Alternativ/003_Livsstil/Teacher%20Burn-out%20in%20America.pdf. Date of access, 1, 2020.
- Peeters, M. A., & Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of occupational health psychology*, 10(1), 64-75.
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal Open Distance E-Learn. IJODEL*, 3(1), 1-16.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Psychiatric services*, 29(4), 233-237.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8(2), 121-140.
- Pines, A. M., & Ronen, S. (2011). Gender differences in burnout. In A. S. Antoniou, & C. L. Cooper (Eds.), *New directions in organizational psychology and behavioral medicine* (pp. 107- 122).
- Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology and health*, 18(4), 523-536.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Τόμος Γ, 161-186.

Πολυχρονόπουλος, Μ. Κ. (2008). Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 537-550.

Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 0013189X211004138.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας. εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Ransford, C. R. (2007). *The role of school and teacher characteristics on teacher burnout and implementation quality of a social-emotional learning curriculum*. The Pennsylvania State University.

Rasku, A., & Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology and health*, 18(4), 441-456.

Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13*, 43(3), 249-26.

Reich, J., Buttner, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., & Slama, R. (2020). Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look.

Rice, K. L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K–12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425-448.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς*

επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & Education*, 136, 87-98.

Ross, J.A., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101, 50–60.

Rout, U. R., & Rout, J. K. (2002). Stress management for primary health professionals. *New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers*.

Salanova, M., Llorens, S., García-Renedo, M., Burriel, R., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Toward a four-dimensional model of burnout: A multi-group factor-analytic study including depersonalization and cynicism. *Educational & Psychological Measurement*, 65(5), 807–819.

Schaufeli, W. B. (2006). The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout. *The International Review of Social Psychology*, 19, 87-131.

Schaufeli, W.B. & Buunk, B.P. (1996). Professional Burnout. In M.J Schabracq, J.A.M. Winnubst, & C.L. Cooper (Eds.) *Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 331-346).

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.

Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationship with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress & Coping*, 20, 177– 196.

Schaufeli, B. W., Leiter, P. M, Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204 – 220.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A

cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309.

Σφαντού, Φ. (2020). Ηλεκτρονική μάθηση: έρευνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα.

Shecter, C. (2010). *Keystone Classroom Management: A Practical Approach to Producing Widespread Change in Student Behaviour*. Degree of Master of Arts, University of Toronto.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. *Self-processes, learning, and enabling human potential*, 223-247.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.

Smithers, A., & Robinson, P. (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession.

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016.

Sokal, L., Bobb, J., & Trudel, L. E. (2020). How to prevent teacher burnout during the coronavirus pandemic. *The Conversation*.

Σούλης, Σ. (1997). Φαινόμενο "burnout". Το σύνδρομο της εποχής μας; *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 20, 16- 19.

Stone, A. L. Teacher Stress During the COVID-19 Pandemic.

Stone, C., & Springer, M. (2019). Interactivity, connectedness and 'teacher-presence': Engaging and retaining students online. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2), 146-169.

- Takahama, E. (2020, March 4). Northshore School District closes all schools for coronavirus concerns: 'We are no longer able to provide quality instruction.' *The Seattle Times*.
- Taris, T. W., Leisink, P. L., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: Contribution of the job demands-resources model. In *Educator stress* (pp. 237-259). Springer, Cham.
- Taris, T. W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping, 17*(1), 103–122.
- Topal, A. D. (2016). Examination of University Students' Level of Satisfaction and Readiness for E-Courses and the Relationship between Them. *European Journal of Contemporary Education, 15*(1), 7-23.
- Toppo, M. R., & Manjhi, G. (2013). Burnout among para-teachers in India.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189-199. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>.
- Hoy, A. W., & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration, 38*(3), 247–271.
- Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, 203-204.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British journal of educational psychology, 71*(2), 243-259.
- Van Zyl, Y. (2003). *Occupational stress, burnout, job satisfaction, work engagement and*

organisational commitment of educators on senior level in the Sedibeng West district (Doctoral dissertation, North-West University).

Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Source book of International Research and Practice.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625.

Ventayen, R. J. M. (2018). Teachers' readiness in online teaching environment: a case of department of education teachers. *PSU Journal of Education, Management and Social Sciences*, 2(1).

Warrad, M. I. (2012). *Teacher burnout: Causes and projected preventative and curative interventions*. Drexel University.

Waugh, C. K., & Judd, M. R. (2005). Trainer Burnout: The Syndrome Explored. *Journal of Career and Technical Education*, 19. *Digital Library and Archives*.

Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 189-212.

Zalaquett, C. P., & Wood, R. J. (1997). Evaluating Stress. *A Book of Resources*.

Zellars, K. L., Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Hoffman, N., & Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (5), 887–911.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Zembylas, M., & Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8(3), 235–256.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management, MDPI, Open Access Journal*, vol. 13(3), 1-6.

Zhao, N., Zhou, X., Liu, B., & Liu, W. (2020). Guiding teaching strategies with the education platform during the COVID-19 epidemic: Taking Guiyang No. 1 Middle School teaching practice as an example. *Sci Insigt Edu Front*, 5(2), 531-539.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

Α. Δημογραφικά και Εργασιακά Στοιχεία

01. Φύλο

Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

02. Ηλικία

<30 ετών ☐ 31-40 ετών ☐

41-50 ετών ☐ >50 ετών ☐

03. Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος/η ☐ Άγαμος/η ☐ Άλλο ☐

04. Αριθμός παιδιών

Κανένα ☐ Ένα ☐

Δύο ☐ Τρία ή περισσότερα ☐

05. Θέση στην εκπαίδευση

Γενικής αγωγής – Πρωτοβάθμια ☐

Γενικής αγωγής – Δευτεροβάθμια ☐

Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ☐

06. Έχετε κάποια θέση ευθύνης στο Σχολείο σας;

Όχι ☐ Ναι ☐

07. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση:

1-10 έτη	☐	11-20 έτη	☐
21-30 έτη	☐	>30 έτη	☐

08. Εργάζομαι σε σχολείο:

Δημόσιο	☐	Ιδιωτικό	☐
Φροντιστήριο	☐	Ιδιαίτερα μαθήματα	☐

09. Τόπος εργασίας

Αστική περιοχή	☐	Ημιαστική περιοχή	☐	Αγροτική περιοχή	☐
----------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	------------------	--------------------------

B. Ικανοποίηση από την Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική κατά την Πανδημία

10. Σε ποιο βαθμό είσατε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της πανδημίας;

Καθόλου	☐	Λίγο	☐	Αρκετά	☐
Πολύ	☐	Πάρα πολύ	☐		

11. Σε ποιο βαθμό είσατε ικανοποιημένος/η από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας;

Καθόλου	☐	Λίγο	☐	Αρκετά	☐
Πολύ	☐	Πάρα πολύ	☐		

Γ. Επαγγελματική Εξουθένωση

Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Ερώτηση	Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
12. Αισθάνομαι συναισθηματικά "στεγνός"/ή από τη δουλειά μου	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Νοιώθω σα να με έχουν "χρησιμοποιήσει" στο τέλος της μέρας	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Αισθάνομαι κόπωση όταν έχω να σηκωθώ το πρωί και να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα μου δημιουργεί πίεση	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Νοιώθω σα να έχω "καεί" από την εργασία μου	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Αισθάνομαι απογοητευμένος/η από την εργασία μου	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Το γεγονός ότι στην δουλειά μου έχω άμεση σχέση με ανθρώπους με κάνει και νοιώθω υπερβολική ένταση	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Αισθάνομαι ότι βρίσκομαι στα όριά μου	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι μαθητές/τριες μου αντιλαμβάνονται τα πράγματα	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. Ασχολούμαι πολύ αποτελεσματικά με τα προβλήματα των μαθητών/τριών μου	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Πιστεύω πως μπορώ να επηρεάσω θετικά μέσω της δουλειάς μου τις ζωές των άλλων ανθρώπων	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Νοιώθω μεγάλη ενεργητικότητα	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια χαλαρωτική ατμόσφαιρα στους/στις μαθητές/τριες μου	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Αισθάνομαι χαρά και ενθουσιασμό όταν δουλεύω αρκετά κοντά με τους/τις μαθητές/τριες μου	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Έχω καταφέρει πολλά που αξίζει να αναφέρει κανείς με αυτή τη δουλειά	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Στην εργασία μου ασχολούμαι με τα όποια συναισθηματικά προβλήματα με πολλή ηρεμία	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Αισθάνομαι ότι συμπεριφέρομαι σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες σα να ήταν απρόσωπα αντικείμενα	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Έχω γίνει πιο ανάλγητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που ανέλαβα αυτή τη δουλειά	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Αισθάνομαι ότι αυτή η δουλειά με κάνει πιο σκληρό/ή συναισθηματικά	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Δεν με ενδιαφέρει πλέον τι μπορεί να συμβεί	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

στους/στις μαθητές/τριες μου							
33. Έχω την αίσθηση ότι οι μαθητές/τριες μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Δ. Η Τηλεκπαίδευση την Περίοδο του COVID-19

Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.					
Ερώτηση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
34. Η τηλεκπαίδευση απαιτεί υλικοτεχνική υποδομή την οποία δεν διαθέτω στο σπίτι μου	☐	☐	☐	☐	☐
35. Η τηλεκπαίδευση παρουσιάζει πολλά τεχνικά προβλήματα	☐	☐	☐	☐	☐
36. Αντιμετωπίζω δυσκολία στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται	☐	☐	☐	☐	☐
37. Τα τεχνικά προβλήματα μου δημιουργούν άγχος	☐	☐	☐	☐	☐
38. Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται	☐	☐	☐	☐	☐
39. Η τηλεκπαίδευση επιβαρύνει τον οικογενειακό μου προϋπολογισμό	☐	☐	☐	☐	☐
40. Δεν υπάρχει στο σχολείο που εργάζομαι εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό για να επιλύσει θέματα τηλεκπαίδευσης	☐	☐	☐	☐	☐
41. Η έλλειψη σε κατάλληλο εξοπλισμό από τις μαθητές καθιστά δυσλειτουργική την τηλεκπαίδευση	☐	☐	☐	☐	☐
42. Η τηλεκπαίδευση απαιτεί υλικοτεχνική υποδομή την οποία δεν διαθέτει το σχολείο που εργάζομαι	☐	☐	☐	☐	☐
43. Η τεχνολογική υποδομή της κατοικίας μου για την τηλεκπαίδευση είναι παρωχημένη	☐	☐	☐	☐	☐
44. Η τηλεκπαίδευση απαιτεί ψηφιακές δεξιότητες που δεν διαθέτω	☐	☐	☐	☐	☐
45. Δεν είμαι εξοικειωμένος/η με τη χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών της τηλεκπαίδευσης	☐	☐	☐	☐	☐

46. Νιώθω ότι αδυνατώ να ανταποκριθώ στις τεχνικές απαιτήσεις της τηλεκαίδευσης	☐	☐	☐	☐	☐
47. Νοιώθω ότι δεν γνωρίζω τη μεθοδολογία που απαιτείται για τη χρήση της τηλεκαίδευσης	☐	☐	☐	☐	☐
48. Η πολιτεία δεν έχει φροντίσει να μας επιμορφώσει επαρκώς για ζητήματα τηλεκαίδευσης	☐	☐	☐	☐	☐
49. Η εκπαιδευτική μονάδα δε μας παρείχε την τεχνολογική υποστήριξη που απαιτεί η τηλεκαίδευση	☐	☐	☐	☐	☐
50. Η διαδικασία της τηλεκαίδευσης άλλαξε σημαντικά την καθημερινότητά μου	☐	☐	☐	☐	☐
51. Η τηλεκαίδευση έχει επιδράσει αρνητικά στην οικογενειακή μου ζωή	☐	☐	☐	☐	☐
52. Με την τηλεκαίδευση η διδασκαλία μου έχασε το ενδιαφέρον της	☐	☐	☐	☐	☐
53. Η δημιουργικότητά μου έχει μειωθεί από την τηλεκαίδευση	☐	☐	☐	☐	☐
54. Εξαιτίας της τηλεκαίδευσης αισθάνομαι ότι δεν έχω ελεύθερο χρόνο	☐	☐	☐	☐	☐
55. Δεν προλαβαίνω να διαβάσω	☐	☐	☐	☐	☐
56. Με τα παιδιά στο σπίτι είναι δύσκολο να κάνω μάθημα χωρίς διακοπές	☐	☐	☐	☐	☐
57. Αισθάνομαι ότι μειώθηκε ο χρόνος επικοινωνίας με την οικογένειά μου	☐	☐	☐	☐	☐
58. Κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης νοιώθω ότι δεν υπάρχει σεβασμός της ιδιωτικότητας μου	☐	☐	☐	☐	☐
59. Νοιώθω ότι το υπουργείο έχει εγκαταλείψει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν μόνοι τους στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες	☐	☐	☐	☐	☐
60. Νοιώθω ότι οι εκπαιδευτικοί χρειαζόμασταν άμεση επιμόρφωση για την ψυχολογική διαχείριση των μαθητών/τριών μας	☐	☐	☐	☐	☐
61. Η τηλεκαίδευση μετέβαλε σημαντικά την καθημερινότητά μου	☐	☐	☐	☐	☐
62. Κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης εργάζομαι περισσότερο	☐	☐	☐	☐	☐
63. Η τηλεκαίδευση έχει μεταβάλει τη	☐	☐	☐	☐	☐

φύση της εργασίας μου					
64. Εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης δεν έχω ελεύθερο χρόνο	☐	☐	☐	☐	☐
65. Η τηλεκπαίδευση έχει επηρεάσει σημαντικά (αρνητικά) τη μαθησιακή διαδικασία	☐	☐	☐	☐	☐
66. Η τηλεκπαίδευση δε διευκολύνει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων	☐	☐	☐	☐	☐
67. Η δια ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως	☐	☐	☐	☐	☐
68. Δεν μπορούν να διδαχθούν όλα τα γνωστικά πεδία με την τηλεκπαίδευση	☐	☐	☐	☐	☐
69. Η τηλεκπαίδευση δεν βοηθά στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος	☐	☐	☐	☐	☐
70. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης	☐	☐	☐	☐	☐
71. Η τηλεκπαίδευση παρεμποδίζει την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής σκέψης των μαθητών/τριών	☐	☐	☐	☐	☐
72. Η τηλεκπαίδευση είναι πιο κουραστική για τον/την εκπαιδευτικό	☐	☐	☐	☐	☐
73. Με την τηλεκπαίδευση νοιώθω ότι δεν μπορώ να ελέγχω την παιδαγωγική σκέψη με τους μαθητές/τριες μου	☐	☐	☐	☐	☐

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Έλεγχοι Συσχέτισης Επαγγελματικής Εξουθένωσης με Φύλο, Ηλικία και Προϋπηρεσία

Correlations

			Συναισθηματική Εξάντληση	01. Φύλο	02. Ηλικία	07. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση
Spearman's rho	Συναισθηματική Εξάντληση	Correlation Coefficient	1,000	,059	,038	-,006
		Sig. (2-tailed)	.	,635	,762	,961
		N	67	67	67	67
	01. Φύλο	Correlation Coefficient	,059	1,000	-,164	-,337**
		Sig. (2-tailed)	,635	.	,186	,005
		N	67	67	67	67
	02. Ηλικία	Correlation Coefficient	,038	-,164	1,000	,693**
		Sig. (2-tailed)	,762	,186	.	,000
		N	67	67	67	67
	07. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Correlation Coefficient	-,006	-,337**	,693**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,961	,005	,000	.
		N	67	67	67	67

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

Correlations

			Προσωπική επίτευξη	01. Φύλο	02. Ηλικία	07. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση
Spearman's rho	Προσωπική επίτευξη	Correlation Coefficient	1,000	,189	,195	,176
		Sig. (2-tailed)	.	,126	,114	,155
		N	67	67	67	67
	01. Φύλο	Correlation Coefficient	,189	1,000	-,164	-,337**
		Sig. (2-tailed)	,126	.	,186	,005
		N	67	67	67	67
	02. Ηλικία	Correlation Coefficient	,195	-,164	1,000	,693**
		Sig. (2-tailed)	,114	,186	.	,000
		N	67	67	67	67
	07. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Correlation Coefficient	,176	-,337**	,693**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,155	,005	,000	.
		N	67	67	67	67

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

Correlations

			Αποπροσωποποίηση	01. Φύλο	02. Ηλικία	07. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση
Spearman's rho	Αποπροσωποποίηση	Correlation Coefficient	1,000	-,087	-,166	-,173
		Sig. (2-tailed)	.	,483	,181	,161
		N	67	67	67	67
	01. Φύλο	Correlation Coefficient	-,087	1,000	-,164	-,337**
		Sig. (2-tailed)	,483	.	,186	,005
		N	67	67	67	67
	02. Ηλικία	Correlation Coefficient	-,166	-,164	1,000	,693**
		Sig. (2-tailed)	,181	,186	.	,000
		N	67	67	67	67
	07. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Correlation Coefficient	-,173	-,337**	,693**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,161	,005	,000	.
		N	67	67	67	67

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