



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

ΚΟΥΜΕΡΤΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΟΥΜΕΡΤΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

A.M: 4152021017

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**«BURNOUT SYNDROME OF TEACHERS IN SPECIAL AND GENERAL
EDUCATION»**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

ΤΣΑΜΠΑΡΛΗ ΚΙΤΣΑΡΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΟΜΟΤΙΜΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, **ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

□

Burnout syndrome of teachers in special and general education

ΚΟΥΜΕΡΤΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Επιβλέπουσα: Τσαμπαρλή Κιτσαρά Αναστασία

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 5 Φεβρουαρίου 2024

Τσαμπαρλή Κιτσαρά Αναστασία

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Σοφός Αλιβίζος

Ρόδος, Φεβρουάριος 2024

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

ΚΟΥΜΕΡΤΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1 ^ο :Επαγγελματική εξουθένωση	13
1.1 Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης	13
1.2 Ιστορική αναδρομή	14
1.3 Στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης	15
1.4 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης.....	16
1.5 Διάκριση επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης	19
1.6 Συμπτώματα και επιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς	20
1.7 Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο :Επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση	25
2.1 Επαγγελματική εξουθένωση στα σχολεία ειδικής αγωγής(Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)	25
2.2 Επαγγελματική εξουθένωση στα σχολεία γενικής αγωγής(Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)	26
2.3 Έρευνες εκπαιδευτικών γενικής αγωγής	27
2.4 Έρευνες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	30
2.5 Αντιμετώπιση Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	34
Κεφάλαιο 3 ^ο :Μεθοδολογία της έρευνας.....	37

3.1 Σκοπός -Στόχοι της Έρευνας	37
3.2 Μεθοδολογία της έρευνας	37
3.3 Συμμετέχοντες	39
3.4 Ερευνητικά εργαλεία.....	41
3.5 Σχεδιασμός ερωτήσεων	42
3.6 Δεοντολογία της έρευνας.....	44
3.7 Ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων	44
Κεφάλαιο 4ο: Αποτελέσματα	46
4.1 Αποτελέσματα συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών.....	46
4.2 Ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής	46
4.2.1 Ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	49
4.3 Πιέσεις στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	52
4.3.1 Πιέσεις στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	54
4.4 Διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής	55
4.4.1 Διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	57
4.5 Προσωπικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	60
4.5.1 Προσωπικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	61
4.6 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	63
4.6.1 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	64
Κεφάλαιο 5ο: Συζήτηση	66

Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα	70
6.1 Περιορισμοί της μελέτης	71
6.2 Προτάσεις.....	72
Βιβλιογραφία	73
Παράρτημα Α: Έντυπο Συναίνεσης.....	86
Παράρτημα Β: Ερωτήσεις	87
Παράρτημα Γ: Συνέντευξη	89

Κατάλογος Πινάκων-Γραφημάτων

Γράφημα 3.1:Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων.....46

Πίνακας 3.1:Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων.....47

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διαπίστωση των παραγόντων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση. Ο σχεδιασμός της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής προσέγγισης με ημιδομημένη συνέντευξη και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 7 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 7 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μελέτη των εμπειριών των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποκαλύπτει ένα πλούσιο μωσαϊκό επαγγελματικής ικανοποίησης, επαγγελματικών απαιτήσεων, διαπροσωπικών σχέσεων, προσωπικών μεταβλητών και επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ευρήματα αποτυπώνουν το περίπλοκο έδαφος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται θετικά και αρνητικά. Στα θετικά περιλαμβάνονται η διδασκαλία και η επαφή με τους μαθητές ενώ στα αρνητικά περιλαμβάνονται η χαμηλή αμοιβή, τα διοικητικά καθήκοντα και το άγχος για την ασφάλεια των μαθητών. Επίσης οι εργασιακές πιέσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τα οργανωτικά ζητήματα και την κάλυψη της διδακτικής ύλης ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τα διοικητικά καθήκοντα και με την υλικοτεχνική υποδομή. Επιπλέον οι συναδελφικοί δεσμοί, οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών και η συμμετοχή των γονέων παίζουν ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τέλος η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τόσο τους εκπαιδευτικούς γενικής όσο και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αλλά για διαφορετικούς λόγους.

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the burnout of special education teachers compared to general education teachers of secondary education and to identify the factors that lead teachers to burnout. The design of the present study was carried out through a qualitative approach with a semi-structured interview and for the analysis of the results the thematic analysis was chosen. The present study involved 7 general education teachers and 7 secondary school special education teachers.

The study of the experiences of general and special education teachers reveals a rich mosaic of job satisfaction, professional demands, interpersonal relationships, personal variables and burnout. The findings illustrate the complex terrain of the teaching profession.

The professional satisfaction of general and special education trainers is characterized positively and negatively. Positives include teaching and contact with students, while negatives include low pay, administrative tasks and stress about student safety. Also, the labor pressures faced by general education teachers concern students' behavior problems, organizational issues and the coverage of teaching material, while special education teachers face difficulties with administrative tasks and with logistical infrastructure. In addition, collegial bonds, student interactions, and parental involvement play a role in the onset of burnout syndrome, as do teachers' personal characteristics. Finally, burnout affects both general and special education teachers, but for different reasons.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν καθημερινά στρεσογόνες καταστάσεις και είναι πρώτο στη λίστα των επαγγελματιών που αντιμετωπίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με την βιβλιογραφία διαφέρουν και είναι δυνατόν να χωριστούν σε 4 επίπεδα: τους δημογραφικούς, τους προσωπικούς, τους οργανωσιακούς και τους διαπροσωπικούς.

Στόχος είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διαπίστωση των παραγόντων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση. Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής προσέγγισης και επιδιώκει να διερευνήσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί γενικής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης;
2. Οι δημογραφικοί, οι προσωπικοί, οι οργανωσιακοί και οι διαπροσωπικοί παράγοντες επιδρούν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής;

Οι υπάρχουσες μελέτες στην πλειοψηφία τους προέρχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία και δεν είναι συγκριτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεπώς προκύπτει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος στον ελλαδικό χώρο.

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία για την διαφοροποιημένη κατανόηση των στάσεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία συνεπάγεται μια συστηματική διαδικασία εντοπισμού, οργάνωσης και κατανόησης επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος σε ένα δεδομένο σύνολο δεδομένων.

Για την επίτευξη των στόχων που θέτει η παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως το πιο ενδεδειγμένο ερευνητικό εργαλείο. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις

διεξήχθησαν με ερωτήσεις ανοικτού τύπου που σχεδιάστηκαν με βάση το ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory (MBI), το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά από τους Maslach, Jackson και Leiter το 1997 και προσαρμόστηκε περαιτέρω από τον Kokkinos (2006). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να περιλαμβάνουν τόσο τις διαστάσεις που περιγράφονται στο MBI όσο και πρόσθετες γνώσεις που αντλήθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης ξεκίνησε με δημογραφικές ερωτήσεις για τη δημιουργία πληροφοριών σχετικά με το πλαίσιο, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, η ειδικότητα, ο τύπος του εκπαιδευτικού ιδρύματος (σχολείο γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης) και τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας. Έπειτα το ερωτηματολόγιο εμβαθύνει στους προσωπικούς παράγοντες, διερευνώντας τα κίνητρα του ατόμου για την επιλογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τις προσδοκίες, την ικανοποίηση από την εργασία και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια. Μετά διερευνήθηκαν οι οργανωτικοί παράγοντες μέσω ερωτήσεων που αφορούσαν τις πιέσεις στο χώρο εργασίας, τις συνθήκες στέγασης, τις προκλήσεις υλικοτεχνικής υποδομής, τα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια του σχολείου, τους μηχανισμούς αντιμετώπισης και τις αντιλήψεις για τον φόρτο εργασίας και την ικανοποίηση από τις αμοιβές. Ακόμα διερευνήθηκε η διαπροσωπική δυναμική με ερωτήσεις που αφορούσαν τις σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντές, μαθητές και γονείς.

Οι ερωτήσεις ήταν σκόπιμα σχεδιασμένες ώστε να είναι ανοικτού τύπου, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Στη παρούσα μελέτη διενεργήθηκαν 14 ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις σε 7 εκπαιδευτικούς γενικής και 7 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Στην παρούσα εργασία, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στον χώρο του σχολείου(ΓΕΛ,ΕΝΕΕΓΥΛ,ΕΕΕΕΚ) τη χρονική περίοδο του Μαΐου του 2023. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν όλες με τις ίδιες συνθήκες και δεν υπήρχαν εξωτερικές ή εσωτερικές παρεμβάσεις.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση η οποία συνεπάγεται μια συστηματική διαδικασία εντοπισμού, οργάνωσης και κατανόησης

επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος σε ένα δεδομένο σύνολο δεδομένων. Δημιουργήθηκαν 5 θεματικοί άξονες: Εργασιακή Ικανοποίηση, Πιέσεις στο εργασιακό περιβάλλον, Διαπροσωπικές σχέσεις, Προσωπικοί παράγοντες, Επαγγελματική εξουθένωση. Το τελικό βήμα περιλάμβανε την συγγραφή των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 1^ο:Επαγγελματική εξουθένωση

1.1Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης

Η Επαγγελματική εξουθένωση στο ICD-11 ορίζεται ως «σύνδρομο που θεωρείται ότι προκύπτει από χρόνια στρες στον χώρο εργασίας που δεν έχει αντιμετωπιστεί με επιτυχία. Χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις: αισθήματα εξάντλησης ή απώλειας της ενέργειας, αυξημένη πνευματική απόσταση από τη δουλειά κάποιου ή αισθήματα αρνητισμού ή κυνισμού που σχετίζονται με τη δουλειά του και μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα»(Berg, 2019).

Η εξουθένωση αναφέρεται συγκεκριμένα σε φαινόμενα στο επαγγελματικό πλαίσιο και δεν πρέπει να εφαρμόζεται για να περιγράψει εμπειρίες σε άλλους τομείς της ζωής. Σύμφωνα με τον Maslach (1982) ο όρος «burnout» χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη «συνολική κατάρρευση του επαγγελματία». Με τον όρο επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται η «ψυχοσωματική κατάσταση και εργασιακή απόδοση ενός προσώπου ή ομάδας προσώπων ενταγμένου στην παραγωγική διαδικασία και τη σχεδόν ολοκληρωτική εκμηδένιση της επαγγελματικής και προσωπικής υπόστασης του ατόμου»(Hakanen&Bakker,2017).

Η συναισθηματική εξουθένωση αποτελείται από τρεις διαστάσεις την: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και συναισθήματα μειωμένης προσωπικής επιτυχίας. Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από μειωμένη σωματική, γνωστική και συναισθηματική ενέργεια. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην αντιμετώπιση των ανθρώπων ως απρόσωπα αντικείμενα που οδηγεί σε κυνικές συμπεριφορές. Η μειωμένη προσωπική επιτυχία αναφέρεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης στη συνεισφορά της δουλειάς κάποιου(Maslach&Leiter, 2016).

Ο παγκόσμιος οργανισμός υγεία (Hozo et al.,2015)τόνισε ότι η επαγγελματική εξουθένωση στην εργασία υποδηλώνει αλλαγές σωματικές και ψυχικές οι οποίες προκύπτουν από μακροχρόνια επίδραση συσσωρευμένων στρεσογόνων παραγόντων στο χώρο της εργασίας. Το σύνδρομό της επαγγελματικής εξουθένωσης συναντάται συχνά σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα τα οποία παρέχουν υπηρεσίες στον πληθυσμό(Maslach&Leiter,2016). Συνήθως τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται από έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τους

στόχους, τους ρόλους και το περιεχόμενο της εργασίας(Demerouti et al.,2014). Η έλλειψη σαφήνειας οδηγεί σε άγχος και εξουθένωση.

Η εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης απαιτεί την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων εξωτερικών όπως είναι οι συνθήκες εργασίας, η αμοιβή, η αναγνώριση καθώς και ατομικών παραγόντων όπως είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου(Burisch,2014).

Στον χώρο της εκπαίδευσης «η επαγγελματική εξουθένωση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία η δέσμευση και ο ιδεαλισμός που χαρακτηρίζουν τους νέους στην εκπαίδευση εκπαιδευτικούς, ανταγωνίζεται την πραγματικότητα που επικρατεί, γεγονός που εντείνει ακόμα περισσότερο το χάσμα ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα που θα έπρεπε να έχουν και σε αυτήν που έχουν, με αποτέλεσμα την αναποτελεσματικότητα»(Friedman ,2000).

1.2 Ιστορική αναδρομή

Το 1970 για πρώτη φορά αναφέρθηκε η επαγγελματική εξουθένωση σε πολλά άρθρα. Οι ερευνητές δούλεψαν για να κατανοήσουν τη δυναμική του συνδρόμου, τα αίτια και τις συνέπειες του (Maslach&Leiter,2016). Το 1975 ο Freudenberger χαρακτήρισε την συναισθηματική εξάντληση και την απώλεια κινήτρων που βίωναν άτομα τα οποία εργαζόταν σε υγειονομική υπηρεσία με τον όρο «επαγγελματική εξουθένωση»(Fontes,2020). Το 1976 μια ομάδα ερευνητών που μελετούσε τα συναισθήματα στο χώρο της εργασίας χρησιμοποίησαν επίσης τον όρο «επαγγελματική εξουθένωση» για να περιγράψουν την εξάντληση και την αποπροσωποποίηση των εργαζομένων στον τομέα της υγείας(Leiter et al.,2015).

Στην αρχή η ερευνά για την επαγγελματική εξουθένωση ήταν ποιοτική και περιγραφική και επικεντρώνονταν στο διαπροσωπικό πλαίσιο της εργασίας, στα συναισθήματα, κίνητρα και στις αξίες του ατόμου που διέπουν την δουλειά του. Στη δεκαετία του 1980 η έρευνα έγινε ποσοτική και συλλέχθηκαν δεδομένα με ερωτηματολόγια. Το 1981 δημιουργήθηκε από τον Maslach και Jackson το ερωτηματολόγιο Maslach burnout inventory(MBI) ,το οποίο είναι ευρέως γνωστό και χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα. Αρχικά σχεδιάστηκε για να

χρησιμοποιείτε σε επαγγέλματα τα οποία παρέχουν υπηρεσίες, στη συνέχεια αναπτύχθηκε και για τους εκπαιδευτικούς(Schaufeli,2017).

Οι έρευνες σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν ξεκινήσει στο τέλος της δεκαετίας του 1970.Οι έρευνες ξεκίνησαν από την βόρεια Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική γιατί υπήρχαν ενδείξεις ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρέαζε τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο διδασκαλίας και συμπεριφοράς προς τους μαθητές τους και τους απειλούσε σωματικά και ψυχικά(Krantz et al.,2021).Το 1979-1998 πραγματοποιήθηκαν έρευνες για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε πολλά επαγγέλματα. Την δεκαετία του 1990 ξεκινούν οι πρώτες έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα από τις πρώτες έρευνες στην ειδική αγωγή είναι αντιφατικά. Η έρευνα για την επαγγελματικής εξουθένωση συνεχίστηκε και την δεκαετία του 1990 και επεκτάθηκε και σε άλλα επαγγέλματα.

Η επαγγελματική εξουθένωση παρατηρείται σε ένα πλήθος επαγγελμάτων και έχουν σχεδιαστεί μεθοδολογικά και στατιστικά εργαλεία για την εξέταση πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ επιρροών και επιδράσεων(Leiter et al.,2015).

1.3 Στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι «μια κατάσταση ψυχικής και σωματικής κούρασης ως απόρροια της διάψευσης των προσδοκιών σε σχέση με την αναμενόμενη ανταμοιβή από την προσφορά και την αφοσίωση σε κάποιο σκοπό»(Κάμτσιος&Λώλης,2016).Επιπλέον είναι απόρροια χρόνιου άγχους το οποίο συσσωρεύεται και προκαλεί στον επαγγελματία το αίσθημα της ανικανότητας και δεν προκαλείται από ένα μεμονωμένο γεγονός. Τα στάδια που αναπτύσσεται η επαγγελματική εξουθένωση είναι τα παρακάτω(Ghanizadeh&Jahedizadeh,2015):

1. Ενθουσιασμός: Ο εκπαιδευτικός στην αρχή της καριέρας του αισθάνεται ενθουσιασμένος με προσδοκίες που δεν είναι ρεαλιστικές ,με μη επιτεύξιμους στόχους. Αφιερώνει υπερβολικό χρόνο στην εργασία του και αντλεί ικανοποίηση αποκλειστικά από την εργασία του. Ακόμη επενδύει συναισθηματικά στις σχέσεις που δημιουργεί με τους συναδέλφους.

2. Αμφιβολία- αδράνεια: Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι προσδοκίες του και οι στόχοι δεν μπορούν να επιτευχθούν. Αυτό τον οδηγεί σε απογοήτευση. Στην αρχή προσπαθεί με διάφορους τρόπους παρακολουθώντας σεμινάρια και με περισσότερη δουλειά να εκπληρώσει τις προσδοκίες του. Σταδιακά αρχίζει να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και να τον ενοχλεί η εργασία του.
3. Απογοήτευση- Ματαίωση: Ο εκπαιδευτικός αρχίζει να ματαιώνεται και να απογοητεύεται. Η δουλειά του τον αγχώνει και αμφιβάλλει για τις ικανότητες του. Ο εκπαιδευτικός αναθεωρεί τους στόχους του, καταλήγει να απομακρύνεται από τους μαθητές του και από τον χώρο του σχολείου.
4. Απάθεια: Στο τελικό στάδιο ο εκπαιδευτικός μειώνει την ενέργεια που αφιέρωνε στην εργασία του, δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των μαθητών του και δεν αναλαμβάνει εργασίες που απαιτούν υπευθυνότητα. Συνεχίζει να πηγαίνει στην εργασία του μόνο για να βιοπορίζεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις στις προσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις. Νιώθει ότι δεν έχει υποστήριξη από κανέναν και είναι αβοήθητος.

1.4 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Για την κατανόηση των αιτιακών παραγόντων του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης αναπτύχθηκαν ποικίλα θεωρητικά μοντέλα. Τα επικρατέστερα «είναι: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss και το μοντέλο του Edelwich και Bordsky το 1980, το μοντέλο τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson το 1982, το μοντέλο των Pines και Aronson το 1988, το μοντέλο Shirom-Melamed το 2003 και το μοντέλο της Κοπεγχάγης το 2005» (Λιθοξοπούλου&Γεράκη, 2022).

Σύμφωνα με το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss η επαγγελματική εξουθένωση αποτελείται από 3 φάσεις και είναι μια διαδικασία και όχι ένα συμβάν. Η πρώτη είναι η φάση του εργασιακού στρες: Ο εργαζόμενος καταλαβαίνει ότι οι διαθέσιμοι πόροι δεν είναι αρκετοί ώστε να επιτύχει τους στόχους του και φορτίζεται συναισθηματικά. Η δεύτερη φάση είναι η εξάντληση: Ο εργαζόμενος εξαντλείται συναισθηματικά και στρεσάρεται. Χάνει το ενδιαφέρον του για εργασία και αποφεύγει την ανάληψη ευθυνών. Η τρίτη φάση είναι η αμυντική κατάληξη: Ο εργαζόμενος γίνεται απαθής και αλλάζει την συμπεριφορά του.

Προσπαθεί να επιβιώσει στην εργασία του και δεν επενδύει συναισθηματικά σε αυτήν(Chirico,2016).

Σύμφωνα με τους Edelmich και Bordsky η επαγγελματική εξουθένωση αποτελείται από 4 στάδια. Το πρώτο είναι το στάδιο του ενθουσιασμού: Ο εργαζόμενος στην αρχή της εργασία του αισθάνεται ενθουσιασμένος με προσδοκίες που δεν είναι ρεαλιστικές ,με μη επιτεύξιμους στόχους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απογοήτευση του. Στο δεύτερο στάδιο ο εργαζόμενος νιώθει αδρανής και αμφιβάλλει για τις προσδοκίες του. Νιώθει αποτυχημένος στην εργασία του και ότι φταίει ο ίδιος χωρίς να αναθεωρεί τις προσδοκίες του. Στο επόμενο στάδιο ο εργαζόμενος ματαιώνεται και απογοητεύεται. Στο τέλος δεν επενδύει στην εργασία του ούτε στις διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους/πελάτες. Νιώθει ανεπαρκής και εργάζεται μονό για βιοπορισμό (Ozturk, 2020).

Το θεωρητικό μοντέλο των Maslach και Jackson είναι το επικρατέστερο. Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελείται από τρία στάδια. Το πρώτο είναι η συναισθηματική εξάντληση κατά την οποία ο εργαζόμενος αισθάνεται κούραση τόσο συναισθηματικά όσο και σωματικά. Ο εργαζόμενος δεν έχει ούτε ενέργεια ούτε διάθεση για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του. Νιώθει ότι οι υποχρεώσεις και οι απαιτήσεις του επαγγέλματος τον έχουν εξαντλήσει. Ακόμη δεν θέλει να προσφέρει στους άλλους ανθρώπους, δεν είναι συνεπής ή παραγωγικός στην εργασία του(Passalacqua, 2016).Οι εκπαιδευτικοί στο στάδιο της συναισθηματικής εξάντλησης αποπροσανατολίζονται από τα καθήκοντα τους και πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και προσδοκίες των μαθητών τους. Νιώθουν ότι δεν έχουν αποθέματα ψυχικά και όσο αυξάνεται η συναισθηματική τους εξάντληση μπορεί να οδηγηθούν να εγκαταλείψουν την εργασία τους(Teles et al.,2020).

Το δεύτερο στάδιο είναι η αποπροσωποποίηση η οποία είναι συνέπεια και μηχανισμός άμυνας στην συναισθηματική εξάντληση. Το άτομο αποστασιοποιείται από την εργασία του και αδιαφορεί για τους συναδέλφους του. Κάποιες φορές συμπεριφέρεται επιθετικά απέναντι τους. Στους πελάτες/μαθητές/αρρώστους συμπεριφέρεται αντιεπαγγελματικά, με αγένεια και απάθεια. Επίσης αντιμετωπίζει τους συναδέλφους του καθώς και αυτούς που τους παρέχει υπηρεσίες ως άγνωστα αντικείμενα. Απέναντι στην εργασία του παρουσιάζει απαθή στάση. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται στο στάδιο της αποπροσωποποίησης αποστασιοποιούνται από τους μαθητές τους και στη συνέχεια υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι τους (O'Brennan et al.,2017).

Το τελευταίο στάδιο είναι η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων. Ο εργαζόμενος αισθάνεται ανίκανος και αναποτελεσματικός στην εργασία του. Μειώνεται η απόδοση του ,η αυτοεκτίμηση του και οδηγείται στην κατάθλιψη ή στην παραίτηση από την εργασία του. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο νιώθουν αποτυχημένοι, ανίκανοι στην εργασία τους και δεν προσπαθούν να βελτιωθούν με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή επίδοση(Saloviita&Pakarinen, 2021).Επομένως, οι συνέπειες από την επαγγελματική εξουθένωση δεν επηρεάζουν μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές τους.

Το 2001 η αποπροσωποποίηση αντικαταστάθηκε με τον όρο κυνισμός .Ο κυνισμός περιλαμβάνει την «αρνητική στάση του ατόμου και την απογοήτευση ,την απομυθοποίηση απέναντι σε άτομα , ομάδες ατόμων, οργανισμούς ή αντικείμενα». Η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων αντικαταστάθηκε από την αναποτελεσματικότητα για να συμπεριλάβει «την χαμηλή αυτοεκτίμηση ,την έλλειψη επιτυχούς περάτωσης και την μειωμένη παραγωγικότητα». Οι αλλαγές αυτές έγιναν για να μπορεί το μοντέλο να απευθύνεται και σε επαγγέλματα τα οποία δεν παρέχουν υπηρεσίες(Maslach&Schaufeli, 2018).

Το μοντέλο των Pines και Aronson αναφέρει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι σωματική, συναισθηματική και πνευματική. Η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται από τον Pines με μόνο ένα κριτήριο με το ότι ο εργαζόμενος αναζητά το ενδιαφέρον στην εργασία του ώστε να οδηγηθεί στην επιτυχία άλλα όταν οδηγείται στην αποτυχία βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται σε τομείς όπως η οικογένεια και η πολιτική εκτός από τους επαγγελματίες παροχής υπηρεσιών. Η εκτίμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης προέρχεται από μια κλίμακα (Platsidou&Daniilidou, 2016).

Το μοντέλο των Shirom-Melamed περιγράφει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση συναισθηματική και αποτελείται από σωματική, συναισθηματική και γνωστική εξάντληση. Ο εργαζόμενος νιώθει ότι δεν έχει ενέργεια, δεν συμπαθεί τους συναδέλφους του και η διανοητική του ευκινησία είναι περιορισμένη. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 ερωτήσεις και αξιολογεί την σωματική κούραση, την γνωστική φθορά, την ένταση και την ατονία του εργαζομένου (Gerber et al.,2018).

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης είναι το πιο πρόσφατο για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο δημιουργός του μοντέλου της Κοπεγχάγης και οι συνεργάτες του περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως «μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής κούρασης, η οποία προκύπτει από εργασιακές καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές»(Schaufeli&Greenglass,2001) Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 υποκλίμακες και εξετάζει την προσωπική και επαγγελματική εξουθένωση καθώς και την εξουθένωση που δημιουργείται από την επαφή με συναδέλφους/πελάτες. Οι ερωτήσεις απευθύνονται σε άτομα από όλα τα επαγγέλματα (Fiorilli et al.,2015).

1.5 Διάκριση επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται προνομιούχο εξαιτίας του ωραρίου και των πολυημέρων διακοπών ωστόσο βάση ερευνών συγκαταλέγεται παγκοσμίως στα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα(Aboagye et al.,2018).Το επαγγελματικό άγχος στους εκπαιδευτικούς αποτελείται από συναισθήματα αρνητικά τα οποία νιώθει ο εκπαιδευτικός λόγω της αντίληψης των καταστάσεων που βιώνουν και τον τρόπο που τις αντιμετωπίζουν και έχει ως αποτέλεσμα την απειλή της αυτοεκτίμησης και της επιτυχίας τους (Στάγια& Ιορδανίδης,2014).Συγκεκριμένα στην Ελλάδα σε ποσοστό περίπου 54 % βιώνουν στρες οι εκπαιδευτικοί .

Απόρροια του παρατεταμένου επαγγελματικού στρες είναι η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι όρος της εργασίας της ιατρικής και αποτελείται από συναισθηματικά, συμπεριφορικά και σωματικά συμπτώματα και βλάπτει κυρίως εργαζόμενους σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών(Smetackova et al.,2019).Πολλές φορές το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση θεωρούνται ταυτόσημοι όροι αλλά δεν είναι .Η επαγγελματική εξουθένωση είναι πιο σύνθετη γιατί το άγχος προκαλείται από υποκειμενικές και αντικειμενικές καταστάσεις ενώ η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται από διαφορετικές μεταβλητές όπως κοινωνικές και μορφωτικές με αποτέλεσμα την εξάντληση των συναισθηματικών αποθεμάτων και την μείωση της απόδοσης τους(Skaalvik&Skaalvik, 2016).

Οι κύριοι παράγοντες που δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι ο αφόρητος φόρτος εργασίας, οι πολυάριθμες τάξεις, η έλλειψη συναδελφικότητας, οι δύσκολες συμπεριφορές

των μαθητών, η χαμηλή αμοιβή, οι κακές σχέσεις με τους γονείς, οι συχνές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη δυνατότητας εξέλιξης, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και η ανεπαρκής επιμόρφωση στην διαχείριση των μαθητών (R.Richards et al.,2018). Το εργασιακό άγχος και η συναισθηματική εξάντληση λειτουργούν αμφίδρομα όσο αυξάνεται το στρες αυξάνεται και η συναισθηματική εξάντληση καθώς και η μείωση προσωπικών κατορθωμάτων.Οι γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Antoniou et al., 2013). Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο επαγγελματικό άγχος και στην εξουθένωση. Όταν ένας εκπαιδευτικός βιώνει επαγγελματικό άγχος εξαντλείται πρώτα σωματικά, εμπλέκεται περισσότερο και οδηγείται σε πανικό και αγχώδεις διαταραχές ενώ στην εξουθένωση αποστασιοποιούνται συναισθηματικά, απογοητεύονται, νιώθουν αβοήθητοι και οδηγούνται στην αποπροσωποποίηση (Pines&Keinan ,2005).

Συμπερασματικά το χρόνιο επαγγελματικό άγχος έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης η οποία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και χαμηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων (García-Carmona et al., 2019).

1.6 Συμπτώματα και επιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς

Για την αναγνώριση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι σημαντική η κατανόηση των συμπτωμάτων για την κατάλληλη διάγνωση και αντιμετώπιση του. Τα συμπτώματα του συνδρόμου περιλαμβάνουν «την ψυχοσωματική καταπόνηση του εργαζομένου και την εξάντληση όλων των προσωπικών ψυχικών του αποθεμάτων κατά την προσπάθεια προσαρμογής που στις καθημερινές δυσκολίες που σχετίζονται με την επαγγελματική του δραστηριότητα»(Tavella et al.,2021).

Τα συμπτώματα εκδηλώνονται με σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις καθώς και με αλλαγές στη συμπεριφορά(Σπυρομήτρος&Ιορδάνιδης,2017).Τα σωματικά συμπτώματα εκδηλώνονται με πονοκέφαλο, αύξηση καρδιακών παλμών, μυοσκελετικά προβλήματα, υπέρταση, ενδοκρινικά προβλήματα, άσθμα, δυσκολίες στον ύπνο, κρυολογήματα, νευρικότητα, έλκος, κόπωση, πόνους στο στομάχι και νευρολογικά, καρδιαγγειακά προβλήματα (Hassard&Cox, 2015). Τα ψυχολογικά συμπτώματα εκδηλώνονται με κρίσεις πανικού, χαμηλή αυτοεκτίμηση, οργή, κατάθλιψη και χρόνιο άγχος (Eurofound, 2018).

Οι αλλαγές στην συμπεριφορά εκδηλώνονται με μειωμένη διάθεση για αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους ,με επικριτική συμπεριφορά στους συναδέλφους, με ευερεθιστικότητα, με απουσίες από την εργασία, με δυσκολία ολοκλήρωσης της εργασίας, αναβλητικότητα, με υπερκατανάλωση αλκοόλ και υπερφαγία(Πλαλή, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξουθενωθεί επαγγελματικά νιώθουν έντονο άγχος, απονία, μειωμένο ενθουσιασμό και δυσκολία συγκέντρωσης στην εργασία τους. Φέρονται επιθετικά προς τους μαθητές τους και τους συναδέλφους του και μειώνεται η αποδοτικότητα τους. Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και μειώνεται η δημιουργικότητα τους. Ακόμα αισθάνονται ότι το επάγγελμα τους έχει εξαντλήσει σωματικά και ψυχικά. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να γίνονται αναποτελεσματικοί, να νιώθουν έντονο άγχος και μειωμένη αυτοεκτίμηση. Αποτυγχάνουν να συνεργαστούν με τους μαθητές τους και αυτό έχει ως συνέπεια τη μείωση της απόδοσης των μαθητών(Κάμτσιος&Λώλης,2016).

Νιώθουν ανασφαλείς να εφαρμόζουν νέες μεθοδολογίες στην εκπαίδευση καθώς πιστεύουν ότι δεν θα τα καταφέρουν. Προτιμούν να απομονώνονται και να φεύγουν από την εργασία τους(Galanakis et al.,2020). Ακόμη ο εκπαιδευτικός που είναι επαγγελματικά εξουθενωμένος μέσα στην τάξη δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν μπορεί να θυμηθεί τα ονόματα των μαθητών του, νιώθει ότι δεν κάνει καλά την δουλειά του και ότι προκαλεί προβλήματα στους μαθητές του.

Επίσης δεν ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τους μαθητές του είναι απρόσωπος , ψυχρός και τσακώνεται μαζί τους, διαφωνεί με τους συναδέλφους του και τους γονείς των μαθητών του ,δεν δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις και νιώθει κοινωνικά απαξιωμένος . Επιπλέον μειώνεται η διάθεση του για διδασκαλία με αποτέλεσμα να απουσιάζει συχνά από την εργασία του, να απομακρύνεται για να μην αισθάνεται άγχος και μερικές φορές να οδηγείται ακόμα και στην παραίτηση από τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα(Szempguch,2018).

Συμπερασματικά ο εκπαιδευτικός που βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματική εξουθένωσης νιώθει να καταρρέει ψυχολογικά, μαιώνεται, μειώνονται οι προσδοκίες για τον εαυτό του αλλά και για την απόδοση των μαθητών του και νιώθει αποτυχημένος. Επομένως οι επιπτώσεις του συνδρόμου είναι πολύ σοβαρές και για τον εκπαιδευτικό και για τους μαθητές του(Fesun et al.,2020).

1.7 Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με την βιβλιογραφία διαφέρουν και είναι δυνατόν να χωριστούν σε 4 επίπεδα: τους δημογραφικούς, τους προσωπικούς, τους οργανωσιακούς και τους διαπροσωπικούς (R.Richards et al.,2018).

Στους δημογραφικούς παράγοντες ανήκουν το: φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσία, οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο. Σε πολλές έρευνες στους εκπαιδευτικούς οι γυναίκες φαίνεται να εμφανίζουν συχνότερα επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τους άντρες γιατί οι γυναίκες δένονται συναισθηματικά με τους μαθητές τους και δείχνουν περισσότερο τα συναισθήματα και την κόπωση τους σε σύγκριση με τους άντρες(Sarıçam&Sacız,2014).Οι γυναίκες εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση στο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης ενώ οι άντρες στο επίπεδο της αποπροσωποποίησης.

Επίσης η ηλικία και η εμπειρία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας είναι πιο εύκολο να εξουθενωθούν. Αυτό συμβαίνει γιατί οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεγάλη επαγγελματική εμπειρία και αισθάνονται ανεπαρκείς(Fiorilli et al.,2017).

Η οικογενειακή κατάσταση συνδέεται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις σχέσεις τους με άλλα άτομα λόγω της εμπειρίας τους. Επιπλέον αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα προβλήματα στην εργασία τους εξαιτίας των οικογενειακών υποχρεώσεων(Carton&Fruchart, 2014).

Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν αφιερώσει πολύ χρόνο για την απόκτηση των πτυχίων τους για αυτό το λόγο έχουν υψηλές προσδοκίες από την εργασία τους όταν δεν εκπληρώνονται απογοητεύονται(Shaheen&Mahmood, 2016).

Οι προσωπικοί παράγοντες αναφέρονται στην προσωπικότητα του εργαζόμενου ,η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης(Zysberg et al., 2017). Σπουδαίο παράγοντα πρόβλεψης των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης

αποτελεί ο τύπος προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Ο νευρωτισμός αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την διάσταση της αποπροσωποποίησης. «Τα υψηλά επίπεδα νευρωτισμού συσχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση ενώ τα υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης δημιουργούν χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού και αυξημένα επίπεδα εξωστρέφειας»(Zhang et al.,2016).Επιπλέον αλλά στοιχεία της προσωπικότητας που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αυτοεκτίμηση και η συνείδηση του εργαζόμενου. Εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χωρίς συνείδηση είναι πιο πιθανόν να εξουθενωθούν επαγγελματικά(Kim et al.,2019).

Στους οργανωσιακούς παράγοντες ανήκουν ο φόρτος εργασίας ,η πίεση του χρόνου , οι χαμηλές αμοιβές, οι εργασιακές απαιτήσεις, οι μη διαθέσιμοι πόροι. Οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαχειριστούν μεγάλο φόρτο εργασίας, συμπληρωματική διοικητική εργασία, υπερπλήρεις αίθουσες, υλικοτεχνικές ελλείψεις και ανεπαρκείς εγκαταστάσεις του σχολείου (Hozo et al., 2015). Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχειριστούν ζητήματα τα οποία συνδέονται με προθεσμίες, εργασιακό φόρτο και συχνές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα(Σπυρομήτρος&Ιορδανίδης,2017).Επιπλέον το ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών τους επιτρέπει λίγα ή καθόλου διαλλείματα και πρέπει συνεχώς να βρίσκονται σε εγρήγορση. Ο φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου οδηγούν στην συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έλλειψη διαθέσιμων πόρων με την παρουσία υψηλών εργασιακών απαιτήσεων. Οι κτιριακές υποδομές στην Ελλάδα δεν είναι σε καλή κατάσταση και τα σχολεία δεν είναι πλήρως εξοπλισμένα(Liaropoulos, 2020).Ακόμη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μισθός τους είναι ανεπαρκής καθώς αναγκάζονται να συμπληρώνουν το εισόδημα τους με δεύτερη δουλειά για αυτό τον λόγο αισθάνονται δυσαρέσκεια και οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση.

Στους διαπροσωπικούς παράγοντες ανήκουν οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή ,τους συναδέλφους, τους μαθητές τους και τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαχειριστούν συγκρούσεις με συναδέλφους, μαθητές, γονείς, ασάφεια ρόλων, μη συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων και μη υποστήριξη και κατάρτιση. Επιπλέον η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους και τους ανώτερους καθώς και η ασάφεια των ρόλων σχετικά με την εργασία οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση(Rodríguez-Mantilla&Fernández-Díaz, 2017).Οι σχέσεις που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους και τον διευθυντή πρέπει να διέπονται από οικειότητα, υποστήριξη, αποδοχή,

συνεργασία ώστε να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και να μην εξουθενώνονται. Η έλλειψη συνεργασίας και συναδελφικότητας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αποπροσωποποίηση (Smetackova et al.,2019).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν την κακή επικοινωνία με τους γονείς οι οποίοι επεμβαίνουν στον τρόπο διδασκαλίας, αντιμετώπισης της συμπεριφοράς και αξιολόγησης των μαθητών τους δημιουργούν ανασφάλεια(Θάνου κ.α,2019). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην σχέσεις τους με τους μαθητές. Πολλοί μαθητές δεν έχουν κίνητρα να παρακολουθήσουν το μάθημα και είναι απείθαρχοι ή αδιαφορούν αυτό έχει ως συνέπεια την κατάρρευση της σχέσης εκπαιδευτικού –μαθητή και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς αισθάνονται αναποτελεσματικοί(Shen et al.,2015).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι απαιτητικό γιατί πρέπει να διαχειριστούν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους καθώς διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να νιώθουν αβεβαιότητα, να μην ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν στην εργασία τους και να μην είναι σίγουροι για τον τρόπο που θα πραγματοποιήσουν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Οι πολλαπλοί ρόλοι που πρέπει να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί τους εξουθενώνουν (Arvidsson et al.,2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:Επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση

2.1 Επαγγελματική εξουθένωση στα σχολεία ειδικής αγωγής(Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρέπει να παρέχουν τις συνθήκες ώστε κάθε παιδί να δέχεται την κατάλληλη εκπαίδευση ανεξαρτήτως των δυσκολιών του και να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία συμφωνά με τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού (Κασίδης και συν.,2015).Τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση φοιτούν σε σχολεία «Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης(ΕΝΕΕΓΥΛ)» ή σε «εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)». Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απευθύνονται σε μαθητές για τους οποίους πρέπει να κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν τις δυσκολίες τους ή τις δυνατότητες τους συχνά αυτό τους δημιουργεί έντονο άγχος.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης τους μαθαίνουν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες αναφέρονται σε τάξεις με παιδιά τα οποία δεν έχουν διαφορετικές δυσκολίες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν στρες γιατί δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση και επιμόρφωση ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (Στασινός, 2017).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες επαγγελματικές συνθήκες, μη ύπαρξη αρκετών πόρων, δεν έχουν τα κατάλληλα εποπτικά μέσα ούτε εργαλεία και ακατάλληλη υποδομή ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών(Langher et al.,2017).

Ακόμη έχουν να διαχειριστούν τις προσδοκίες των γονιών και της κοινωνίας και νιώθουν ότι έχουν τεράστια ευθύνη απέναντι στα παιδιά((Sindelar et al.,2014).Η πίεση από τους γονείς στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι έντονη γιατί έχουν εξαντληθεί οι ίδιοι ψυχολογικά και σωματικά αγχώνονται για την υγεία των παιδιών τους και έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες ή υποτιμούν τις δυνατότητες των παιδιών τους (Langher et al., 2017).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαχειριστούν πολλούς ρόλους πρέπει να ασχοληθούν με τα διοικητικά- γραφειοκρατικά (Romano,2016),τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και τις σχέσεις τους στον χώρο του σχολείου.

Ακόμη αισθάνονται έντονο άγχος γιατί νιώθουν ότι δεν έχουν επαρκή υποστήριξη από την σχολική ηγεσία αλλά έχουν να αντιμετωπίσουν τις υψηλές προσδοκίες οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα(Andrews&Brown,2015).

Επιπλέον σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική τους εξουθένωση είναι οι μη επαρκείς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, οι μειωμένες οικονομικές απολαβές ,η μη ηθική ανταμοιβή του κοινωνικού τους έργου. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

2.2 Επαγγελματική εξουθένωση στα σχολεία γενικής αγωγής(Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν καθημερινές δυσκολίες στο σχολείο τους όπως είναι ο θόρυβος, τεράστιος φόρτος εργασίας, η μη ύπαρξη μέσων, ο περιορισμένος χρόνος ώστε να εκτελέσουν πολλές και διαφορετικές εργασίες και οι πολλαπλοί ρόλοι οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση(Schaufeli et al.,2017).

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συγκεκριμένες ώρες αλλά οι εργασίες που έχουν να διεκπεραιώσουν είναι πολλές και γίνονται εκτός του σχολικού ωραρίου π.χ. τα τελευταία χρόνια η χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα είναι απαραίτητη και πρέπει να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους για να γίνει αυτό παρακολουθούν επιμορφώσεις εκτός του σχολικού ωραρίου.

Επίσης έχουν πολλαπλούς ρόλους και δημιουργείται ασάφεια και σύγκρουση π. χ δεν ξέρουν ποιες είναι οι ευθύνες τους. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειρίζονται την συμπεριφορά των μαθητών τους οι οποία ποικίλει ιδιαίτερα στην ηλικιακή ομάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και την συμπεριφορά των συναδέλφων τους που πολλές φορές χαρακτηρίζεται ως εχθρική και ανταγωνιστική(Shkëmbi et al.,2015).Οι μαθητές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι πρόθυμοι να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (McGrath&VanBergen, 2015) .

Επιπλέον η επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους αγχώνει και τους αποδιοργανώνει γιατί δεν τους αντιμετωπίζουν με σεβασμό και τους θεωρούν υπεύθυνους για την πρόοδο και την απόδοση των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να παρέχουν στους μαθητές τους εξατομικευμένη διδασκαλία όμως το ωρολόγιο πρόγραμμα και οι πολυάριθμες τάξεις δεν τους το επιτρέπουν. Θέλουν να είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί απέναντί στους μαθητές τους άλλα πρέπει να τους κρίνουν από τις εργασίες τους και την συμπεριφορά τους .Ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές και οι γονείς αδιαφορούν για την μόρφωση τους και επικεντρώνονται στην σχολική επιτυχία και στην επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν τυποποιημένες διαδικασίες και να μην μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες(Καμτσιος&Λώλης ,2016) .

Όλα αυτά οδηγούν σε σύγχυση και τους δημιουργούν άγχος γιατί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ανθρωπιστικό και επηρεάζεται από συναισθηματικές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ευθύνονται για την πρόοδο των μαθητών τους και για την σωματική τους ασφάλεια αυτό τους δημιουργεί άγχος και τους εξαντλεί συναισθηματικά. Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει το γεγονός ότι δεν νιώθουν ασφάλεια, υποστήριξη από το κράτος ,δεν λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την απόδοση της εργασίας τους , δεν νιώθουν ότι εξελίσσονται και θεωρούν ότι η αμοιβή τους είναι χαμηλή(Maslach&Leiter,2016).Όλα αυτά συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

2.3 Έρευνες εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά αγχωτικές καταστάσεις και είναι πρώτο στη λίστα των επαγγελμάτων που αντιμετωπίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach&Leiter,2016).Επιπλέον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι παγκοσμίως στην λίστα των πιο αγχωτικών επαγγελμάτων. Πάνω από το 41% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα εντός 5 ετών από την έναρξη τα εργασίας τους και το 66% εγκαταλείπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για να ασχοληθούν με κάποια άλλη εργασία (Macias, 2020). Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που είναι παθιασμένοι με την εργασία τους σε ένα πολύ απαιτητικό περιβάλλον οδηγούνται σε ψυχική

και σωματική κόπωση που είναι δύσκολο να καταπολεμηθεί, επηρεάζει τη στάση τους και καθιστά δύσκολη τη εργασία με τους μαθητές όλη την ημέρα (Rankin, 2022).

Στην Ελλάδα η πλειοψηφία των ερευνών δείχνει ότι παραμένει σε χαμηλά επίπεδα και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας είναι περισσότερο εξουθενωμένοι από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (Platsidou&Agaliotis,2017, Κάμτσιος&Λώλης,2016). Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκουν σε πολλές και διαφορετικές τάξεις και πρέπει να έχουν την δυνατότητα να προσαρμόζονται συναισθηματικά αυτό τους οδηγεί σε εξάντληση(Pietarinen et al.,2021).Από την άλλη πλευρά μια έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι: οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ένιωθαν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και χαμηλή προσωπική επίδοση από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και δεν διέφεραν σημαντικά στο τομέα της αποπροσωποποίησης(Πολυχρόνη&Αντωνίου,2006· Kokkinos,2006).

Επιπλέον πολλές έρευνες παρουσιάζουν τα αίτια της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι: «η έλλειψη υποδομών, η σύγκρουση ρόλων, η χαμηλή αμοιβή, η απουσία ελέγχου και αυτονομίας, η δυσκολία επαγγελματικής εξέλιξης καθώς και τα χαρακτηριστικά του ατόμου όπως τα δημογραφικά και οι προσδοκίες του.»(Rajak&Chandra, 2017·Park&Lee, 2016).Σύμφωνα με άλλες έρευνες τους εκπαιδευτικούς τους αγχώνει η γραφειοκρατία, τα διοικητικά ,το ότι δεν τους δίνονται ευκαιρίες εξέλιξης ,η πίεση του χρόνου, ο τεράστιος φόρτος εργασίας ,η κακή επικοινωνία με τους γονείς, ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων, η απουσία επιβράβευσης και οι εργασίες που δεν μοιράζονται δίκαια (Saloviita&Pakarinen,2021·Rodríguez-Mantilla &Fernández-Díaz, 2017).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για τις κτιριακές υποδομές και την έλλειψη υποστηρικτικού υλικού. Αντίθετα οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους ,τον διευθυντή τους και οι ωραίες εμπειρίες από τα διδακτικά περιβάλλοντα τους βοηθούν να νιώθουν ικανοί και συναισθηματικοί προς τους μαθητές τους(Marek et al.,2017·Buunk&Schaufeli,2018).

Ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν πάντα τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης των αγχωτικών καταστάσεων και δεν νιώθουν ότι

έχουν την κοινωνική υποστήριξη αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης στην εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους και νιώθουν ότι έχουν την κοινωνική υποστήριξη (Fiorilli et al.,2019).

Επιπρόσθετα μια άλλη αιτία εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν μια ιδεατή εικόνα του σχολείου και όταν έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα αγχώνονται και απογοητεύονται με αποτέλεσμα να εμφανίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Molero et al.,2019).

Συμφώνα με τον Καμτσιο και Λωλή (2016) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δούλευαν πάνω από 30 χρόνια εμφάνιζαν μειωμένη συναισθηματική εξάντληση και μεγάλη επίτευξη προσωπική αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί με πολύ προϋπηρεσία έχουν υψηλότερες αμοιβές και δεν έχουν την ανάγκη να είναι επαγγελματικά επιτυχημένοι όπως οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί. Ομοίως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι μικρότεροι στην ηλικία δίνουν βαρύτητα στην δουλειά ενώ οι μεγαλύτεροι ενδιαφέρονται περισσότερο για την οικογένεια τους και έχουν αποδεχτεί το εργασιακό τους περιβάλλον και την θέση τους ενώ οι νεότεροι προσπαθούν να το αλλάξουν και δεν είναι ικανοποιημένοι. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν εμπειρία και μπορούν να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις χωρίς να αγχώνονται, οι ανώτεροι τους συμπεριφέρονται με καλύτερο τρόπο και τους υποστηρίζουν σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς παράλληλα έχουν πετύχει τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από τους νεότερους εκπαιδευτικούς που έχουν υψηλές προσδοκίες και λιγότερη εμπειρία(Κάμτσιος&Λώλης,2016·Burisch, 2014) .

Επιπλέον το φύλο των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση οι άνδρες φαίνεται να έχουν υψηλότερο σκορ την αποπροσωποποίηση και στην προσωπική επίτευξη από τις γυναίκες. Επιπροσθέτως η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί μπορούν να λύνουν τις συγκρούσεις και επενδύουν συναισθηματικά σε άλλους τομείς πέρα από την εργασία έχουν

υψηλότερο σκορ στην προσωπική επίτευξη και χαμηλότερο στην αποπροσωποποίηση σε σχέση με τους άγαμους εκπαιδευτικούς(Bianchi et al., 2014).

Συμπληρωματικά οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι ανταγωνιστικοί, ελεγκτικοί και ευαίσθητοι είναι επιρρεπής στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης(Maslach&Leiter, 2016). Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει ότι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν το πτυχίο της βασικής τους σχολής, μεταπτυχιακά ή διδακτορικό αναλαμβάνουν μεγαλύτερες υποχρεώσεις και έχουν υψηλότερες προσδοκίες αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξουθενώνονται(Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης,2017).

Ένα ακόμη αίτιο είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές και όχι μόνιμοι. Οι αναπληρωτές έχουν περισσότερο άγχος από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς γιατί αλλάζουν συχνά επαγγελματικά περιβάλλοντα, συναδέλφους, ο ρόλος τους είναι ασαφής και αβέβαιος((Liagoroulos, 2020). Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πλήττονται από το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

2.4 Έρευνες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Τα αποτελέσματα από τις πρώτες έρευνες στην ειδική αγωγή είναι αντιφατικά. Ο αριθμός των ερευνών στην Ελλάδα είναι περιορισμένος όσον αφορά την ειδική αγωγή και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι σε χαμηλά επίπεδα συγκριτικά με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών.

Οι έρευνες στην ειδική αγωγή παρουσιάζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εξουθενώνονται συναισθηματικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς παρουσιάζουν χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση και αυξημένο εργασιακό άγχος(Pavlidou et al.,2022). Σχεδόν το 1/3 των νέων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εγκαταλείπουν το επάγγελμα μετά από τρία χρόνια εργασίας. Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς που εγκαταλείπουν το επάγγελμα αναφέρουν ως κύριους λόγους την γραφειοκρατία που πρέπει να ολοκληρωθεί, την έλλειψη

διοικητικής υποστήριξης, την χαμηλή αμοιβή, τις πολυάριθμες τάξεις και την σπάνια συνεργασία με συναδέλφους.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στα ελληνικά δημόσια σχολεία βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους για την έλλειψη προόδου των μαθητών τους, την ανάγκη των μαθητών τους για συνεχή επίβλεψη και τη δική τους ανησυχία για το αν μπορούν να καλύψουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους και να υποστηρίξουν τις κοινωνικές τους ανάγκες (Jeon et al., 2022).

Επίσης οι εκπαιδευτικοί οι όποιοι είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία παρουσιάζουν χαμηλότερη «συναισθηματική εξάντληση» και «αποπροσωποποίηση» και μεγαλύτερη «προσωπική ολοκλήρωση» από τους μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Shen et al., 2015). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το φύλο των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες εξαντλούνται συναισθηματικά περισσότερο από τους άντρες και οι γυναίκες ζητάνε βοήθεια για την επίλυση των προβλημάτων από τους συμβούλους ειδικής αγωγής περισσότερο από τους άντρες (Williams & Dikes, 2015 · Paquette & Rieg, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται άγχος από την πίεση του χρόνου, τον φόρτο εργασίας καθώς και από τις κακές συνθήκες και το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης που μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές ειδικής αγωγής (Grant, 2017). Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα πολλές φορές να εγκαταλείπουν την τάξη ειδικής αγωγής (Ghani et al., 2014 · Romano, 2016).

Επιπλέον όταν διδάσκουν σε ένα σχολείο στο οποίο το κλίμα είναι υποστηρικτικό παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ενώ όταν στο χώρο εργασίας τους λαμβάνουν λιγότερη εκπαιδευτική υποστήριξη παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση και βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικού στρες. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων για το πρόγραμμα περιγράφουν συναισθήματα περιθωριοποίησης και απογοήτευσης από τους διευθυντές τους ενώ εκείνοι που βιώνουν μεγαλύτερη αυτονομία αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικού στρες (R. Richards et al., 2018). Η έλλειψη αυτονομίας αυξάνει την πίεση του χώρου εργασίας, δίνει την αντίληψη της έλλειψης διοικητικής υποστήριξης και αυξάνει το άγχος των εκπαιδευτικών με την πάροδο του χρόνου (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Συμφώνα με έρευνες το άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εξαρτάται από τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους και αν υπήρχε σωστή καθοδήγηση-υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς τότε το άγχος τους θα μειωνόταν σημαντικά. Η διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων με μαθητές, συναδέλφους και γονείς είναι ζωτικής σημασίας ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν ένα θετικό σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Malinen&Savolainen,2016). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις διαπροσωπικές συγκρούσεις γιατί έχουν διδαχτεί την διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με εμπειρία διαχειρίζονται καλύτερα τα προβλήματα με τους μαθητές και τους γονείς από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Langher et al.,2017).

Επιπλέον η έλλειψη υλικού, η έλλειψη υποδομών, η απαιτητική γραφειοκρατία παράλληλα με τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζονται σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής(Soini et al.,2019).

Σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης διαδραματίζει και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις καταστάσεις που τον αγχώνουν. Οι εκπαιδευτικοί με καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, αμεσότητα και χιούμορ φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και λιγότερο άγχος στην εργασία τους. Ο τρόπος αντιμετώπισης τω αγχωτικών καταστάσεων εξαρτάται όχι μόνο από την προσωπικότητα αλλά και από την κουλτούρα της χώρα που έχει μεγαλώσει (Mojsa-Kaja et al.,2015).Για αυτό τον λόγο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση σε χαμηλότερο βαθμό από ότι σε άλλες χώρες γιατί η κουλτούρα τους βοηθάει να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις που τους αγχώνουν(Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης ,2017).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται πολλά χρόνια σε σχολεία ειδικής αγωγής εμφανίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ενώ οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους(Hester et al.,2020·Duli,2016).Παρομοίως οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης από τους αγάμους εκπαιδευτικούς αυτό συμβαίνει

γιατί οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί στηρίζονται από το περιβάλλον τους όταν προκαλούνται εντάσεις στην εργασία τους (Parray et al.,2016).

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά και πολλά παραπάνω προσόντα από τα τυπικά δείχνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, αυτό συμβαίνει γιατί αναλαμβάνουν διοικητικές θέσεις και έχουν πολλές προσδοκίες από την δουλειά τους σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς με τυπικά προσόντα(Togorova et al.,2021).

Επιπλέον σημαντική αιτία στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί το γεγονός αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διάλεξαν το επάγγελμα γιατί το ήθελαν ή για επαγγελματική αποκατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διάλεξαν να εργάζονται στην ειδική αγωγή για επαγγελματική αποκατάσταση παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Νιώθουν ανεπαρκείς, αναποτελεσματικοί ,σωματική και ψυχική κούραση μολαταύτα δεν θα άλλαζαν την εργασία στην ειδική αγωγή διότι δεν έχουν την επιλογή να εργαστούν στην γενική αγωγή και η ειδική αγωγή τους δίνει επαγγελματικές επιλογές και σταθερότητα(Σταθοπούλου& Βλαχάκη,2018).

Ακόμη ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής διαδραματίζει η διαταραχή των μαθητών που διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι οι ευθύνες διδασκαλίας και διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών σε μαθητές με κοινωνικές συναισθηματικές ανάγκες (δηλαδή διαταραχή αυτιστικού φάσματος, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας, συναισθηματικές συμπεριφορικές διαταραχές) σχετίζονται με υψηλά επίπεδα στρες λόγω των υψηλών αναγκών, τα προβλήματα συμπεριφοράς και το φτωχό κίνητρο αυτών των μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οι οποίοι έχουν μαθητές με συναισθηματική διαταραχή διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης εξαιτίας της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών τους (Romano, 2016). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίδασκαν μαθητές με νοητική υστέρηση βίωναν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μαθητές με συναισθηματική διαταραχή (Zarafshan et al.,2013).

Συμπερασματικά η ηλικία, οι διαταραχές των μαθητών στις τάξεις ειδικής αγωγής καθώς και ο αριθμός των μαθητών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Mukundan et al.,2016).Με βάση τις έρευνες όλα τα παραπάνω εξουθενώνουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

2.5 Αντιμετώπιση Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Οι ειδικοί για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης προτείνουν παρεμβάσεις σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο. Η λειτουργικότητα των παρεμβάσεων εξαρτάται τόσο από το εργασιακό περιβάλλον όσο και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου.

Οι ατομικές παρεμβάσεις στοχεύουν στην μείωση του στρες που δημιουργείτε στον εργασιακό χώρο από τους γρήγορους ρυθμούς και στην δημιουργία υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος. Οι οργανωσιακές παρεμβάσεις στοχεύουν στην δημιουργία καλύτερων εργασιακών χώρων, στη συμμετοχή των εργαζόμενων στην λήψη αποφάσεων, στον προγραμματισμό ,στην σαφήνεια των καθηκόντων και τον ρόλο του κάθε εργαζόμενου, στην συνεχή επιμόρφωση των εργαζομένων και στην συμβουλευτική των ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εργασία τους. Επίσης η στήριξη της οικογενειακής ζωής των εργαζομένων μέσω προγραμμάτων ώστε η επαγγελματική και οικογενειακή ζωή να μην βρίσκονται σε αντιπαράθεση αλλά να ενισχύονται οι σχέσεις(Αντωνίου& Ντάλλα,2010).

Σε ατομικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει την ύπαρξη του συνδρόμου, να κατανοήσει τα αίτια και να ορίσει τους τομείς που ελέγχει στην ζωή του και στην εργασία του και είναι υπεύθυνος ώστε να ακολουθήσει την κατάλληλη στρατηγική αντιμετώπισης. Πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης διαδραματίζει ο εντοπισμός της γιατί της περισσότερες φορές ο εργαζόμενος την αντιλαμβάνεται όταν εκδηλώνονται σοβαρά συμπτώματα ψυχικά και σωματικά(Kebbi, 2018).Βασικός λοιπόν τρόπος αντιμετώπισης είναι η ενημέρωση των εργαζομένων για τα συμπτώματα του συνδρόμου και τους τρόπους αντιμετώπισης ώστε να μπορούν να την

προβλέψουν πριν εμφανιστεί. Η προληπτική αντιμετώπιση έχει συσχετιστεί με μειωμένα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και κυνισμού.

Με την ενημέρωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να υιοθετήσει προληπτικές στρατηγικές αυτορρύθμισης ώστε να ρυθμίσει την συμπεριφορά, τα συναισθήματα του και τις σκέψεις του. Με την αυτορρύθμιση μπορούν να διαχειριστούν τον χρόνο τους, να θέσουν προτεραιότητες και να αγνοήσουν τις προκλήσεις (Pyhältö et al.,2021).Να ιεραρχήσουν τους στόχους τους και να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες από τις υψηλές προσδοκίες(Väisänen et al., 2018). Οι στρατηγικές αυτορρύθμισης βοηθούν στην μείωση της εξάντλησης των εκπαιδευτικών και στην καλύτερη προσαρμογή τους στον εργασιακό χώρο.

Στην συνέχεια θα αναθεωρήσει τους στόχους και τις προσδοκίες του και θα θέσει στόχους ρεαλιστικούς. Με την επαναξιολόγηση των στόχων μειώνουν τις αρνητικές συνέπειες από τις υψηλές προσδοκίες .Συγχρόνως θα αναζητήσει την στήριξη από το οικογενειακό-φιλικό του περιβάλλον και τους συναδέλφους ώστε να μειωθεί το στρες που βιώνει στην εργασία του. Μπορούν να διδάσκουν συνεργατικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου ώστε να αναπτυχτούν επαγγελματικά ,να διαχειριστούν τις συγκρούσεις και να ενδιαφέρονται πραγματικά για την εργασία των άλλων εκπαιδευτικών ώστε να μην εξουθενώνονται συναισθηματικά (Pietarinen et al.,2021). Επίσης η λήψη κοινωνικής υποστήριξης φαίνεται να μειώνει τον κυνισμό και να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση του συνδρόμου (Fiorilli et al., 2017).

Επιπλέον θα ασχοληθεί με δραστηριότητες εκτός της εργασίας του ώστε να χαλαρώσει και να περάσει ευχάριστα τον προσωπικό του χρόνο. Η σωματική άσκηση, οι τεχνικές χαλάρωσης, η εδραίωση τεχνικών διαχείρισης χρόνου, οι κοινωνικές επαφές και η υποστήριξη από το περιβάλλον συντελούν στην χαλάρωση του εργαζομένου και στην αντιμετώπιση του συνδρόμου.

Σε οργανωσιακό επίπεδο, το περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού δηλαδή το σχολείο πρέπει να είναι υποστηρικτικό. Να παρέχει στους εκπαιδευτικούς άδειες, να τους δίνονται ευκαιρίες εξέλιξης και επιμόρφωσης σχετικά με την εργασία τους αλλά ταυτόχρονα να τους παρέχει ελεύθερο χρόνο ώστε να ασχολούνται με προσωπικά ενδιαφέροντα. Να δημιουργηθούν σχολικές οργανώσεις και να παρέχουν συνέδρια, σεμινάρια στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα μαθαίνουν νέες τεχνικές για αποτελεσματική επικοινωνία και διαχείριση

συγκρούσεων (Al-dyiar&Salem, 2013). Η προσωπική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο. Ακόμη πρέπει να παρέχεται επιβράβευση και αναγνώριση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σκληρά όπως η παροχή περισσότερων αδειών και η αναγνώριση τους στους συλλόγους διδασκόντων. Ύψιστης σημασίας είναι η δημιουργία κατάλληλων χώρων εργασίας αλλά και διαλειμματος για να μπορούν να χαλαρώσουν ,να ανακτήσουν τις δυνάμεις τους και να αισθάνονται ευχάριστα. Επιπρόσθετα πρέπει οι διοικητικές και γραφειοκρατικές εργασίες να κατανέμονται δίκαια στους εκπαιδευτικούς ώστε να μην έρχονται αντιμέτωποι με υπερβολικό φόρτο εργασιών ,οι αποφάσεις να λαμβάνονται συλλογικά και να υπάρχει σαφήνεια στον ρόλο κάθε εκπαιδευτικού(Pavlidou et al.,2022).

Η διδασκαλία πρέπει να διέπεται από ανθρωπιά, σύνδεση, ζεστασιά και αγάπη. Αυτή η σημαντική πτυχή της διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους ειδικούς ,τους υπεύθυνους και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργείται ένα θετικό και ζεστό κλίμα στην τάξη που ευνοεί τη μάθηση και δεν οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση (Ghanizadeh&Royaei, 2015).

Κεφάλαιο 3^ο:Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός -Στόχοι της Έρευνας

Όπως ήδη είδαμε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όσο κι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν καθημερινά στρεσογόνες καταστάσεις και είναι πρώτο στη λίστα των επαγγελματιών που αντιμετωπίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach&Leiter,2016).Ωστόσο οι υπάρχουσες μελέτες στην πλειοψηφία τους προέρχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία και δεν είναι συγκριτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής συνεπώς προκύπτει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος στον ελλαδικό χώρο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διαπίστωση των παραγόντων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση. Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε και σχεδιάστηκε μέσω ποιοτικής προσέγγισης και επιδιώκει να διερευνήσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1.Οι εκπαιδευτικοί γενικής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση πως βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης;
2. Οι δημογραφικοί , προσωπικοί ,οι οργανωσιακοί και οι διαπροσωπικοί παράγοντες επιδρούν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής;

3.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία διότι αυτό το είδος έρευνας υιοθετεί μια ερμηνευτική και νατουραλιστική στάση, κατά την οποία οι ερευνητές διερευνούν

τα φαινόμενα μέσα στα εγγενή τους πλαίσια, προσπαθώντας να τα δια φωτίσουν και να τα ερμηνεύσουν μέσα από τον φακό των σημασιών που αποδίδουν τα άτομα (Denzin&Lincoln, 2005). Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα χρησιμεύει ως πολύτιμη μέθοδος για τη διευκρίνιση μη αριθμητικών πληροφοριών, προσφέροντας μια διαφοροποιημένη κατανόηση των στάσεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των ατόμων και παρέχοντας μια διορατική αλλά συνήθως παραστατική απεικόνιση των κινήτρων που καθοδηγούν τις ανθρώπινες ενέργειες.

Συγκεκριμένα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία συνεπάγεται μια συστηματική διαδικασία εντοπισμού, οργάνωσης και κατανόησης επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος σε ένα δεδομένο σύνολο δεδομένων (Braun&Clarke 2012,57). Μέσω αυτής της μεθόδου, οι ερευνητές αποκτούν γνωστική πρόσβαση σε συλλογικά πλαίσια δημιουργίας νοήματος και εμπειριών. Η διάκριση των μυριάδων μοτίβων νοήματος εντός του συνόλου δεδομένων είναι στην αρμοδιότητα του ερευνητή. Ωστόσο, η εστίαση έγκειται σε εκείνα τα μοτίβα που έχουν σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα, ιδίως σε εκείνα που θεωρούνται συναφή για την αντιμετώπιση των ερευνητικών ερωτημάτων (Braun&Clarke 2012,57). Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμεύουν ως κατευθυντήριες αρχές καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της θεματικής ανάλυσης.

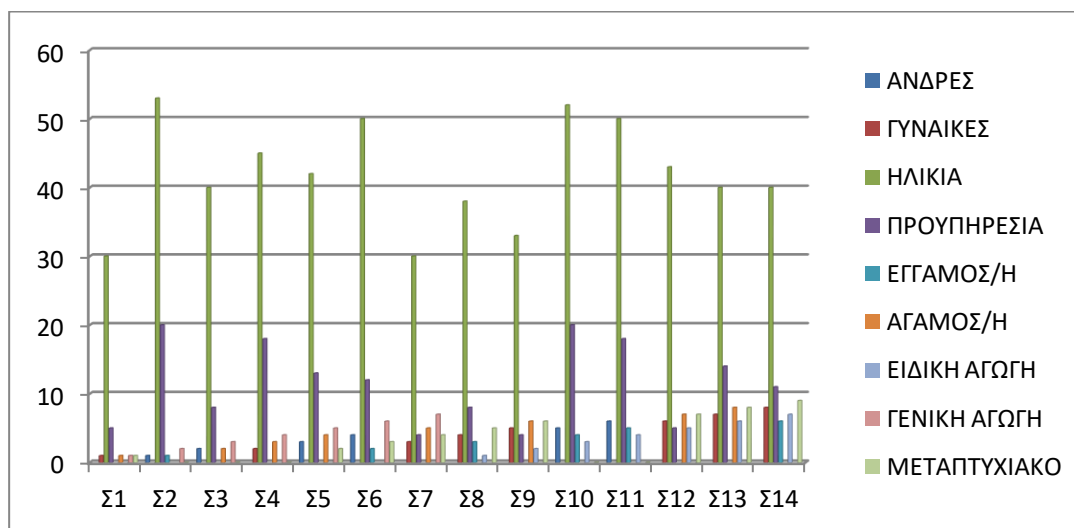
Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η θεματική ανάλυση δεν ακολουθεί ένα καθαρά "τεχνικό" πλαίσιο, στο οποίο ο ερευνητής, παρόμοια με έναν αρχαιολόγο, ανασύρει λανθάνουσες θεματικές ή κατηγορίες που κρύβονται μέσα στα δεδομένα και περιμένουν την αποκάλυψή τους (Braun&Clarke 2012,63). Αντίθετα, στην αναλυτική διαδικασία σημαντική προϋπόθεση είναι ο ενεργός και δημιουργικός ρόλος του ερευνητή. Μέσω της καλλιέργειας μιας διαλογικής σχέσης με τα δεδομένα, ο ερευνητής εμπλέκεται στην παραγωγή και την κατασκευή θεμάτων, σε αντίθεση με μια απλή προσέγγιση με γνώμονα την ανακάλυψη. Σε αντίθεση με άλλες αναλυτικές μεθόδους που είναι προσδεδεδεμένες σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια -όπως η ανάλυση λόγου στη θεωρία του λόγου, η ανάλυση συνομιλίας στην εθνομεθοδολογία ή η αφηγηματική ανάλυση στην αφηγηματική θεωρία- η θεματική ανάλυση χαρακτηρίζεται ως μια ευέλικτη αναλυτική προσέγγιση, προσαρμόσιμη σε ποικίλους θεωρητικούς προσανατολισμούς. Οι ερευνητές, ανεξάρτητα από τις θεωρητικές τους αφετηρίες, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη θεματική ανάλυση με ποικίλους τρόπους για να αντλήσουν πληροφορίες από τα δεδομένα (Τσιώλης, 2018).

3.3 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα είναι συνολικά 14 εκπαιδευτικοί, 7 γενικής αγωγής (3 γυναίκες και 4 άνδρες) και 7 ειδικής αγωγής (5 γυναίκες και 2 άνδρες) και ηλικίας 30 έως 53 ετών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται σε σχολεία της περιφέρειας της Σύρου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην γενική αγωγή οι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία από 4 έως 20 έτη και στην ειδική αγωγή από 4 έως 20 έτη. Στην γενική αγωγή 3 είναι παντρεμένοι και 4 ανύπαντροι το ίδιο ισχύει και για την ειδική αγωγή. Οι συμμετέχοντες/ούσες στην γενική αγωγή είναι 2 μαθηματικοί, 1 μουσικός, 1 φυσικός, 1 φιλόλογος, 1 χημικός και 1 καθηγήτρια γαλλικών. Στην ειδική αγωγή το δείγμα αποτελείται από 2 φιλόλογους, 1 καθηγήτρια αγγλικών, 1 γυμναστή, 1 γεωπόνο, 1 μαθηματικό και 1 πληροφορικής.

Το δείγμα ήταν ευκολίας, καθώς ο ερευνητής είχε άμεση πρόσβαση σε αυτούς. Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχτηκε γιατί παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή να πλησιάζει το δείγμα του ανεμπόδιστα και γοργά (Ηλιοπούλου, 2015).

Γράφημα 3.1 Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων



Πίνακας 3.1 Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΟΙΚ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΓΕΝΙΚΗ/ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	Ακαδημαϊκή Βαθμίδα
Σ1	ΓΥΝΑΙΚΑ	30	5	ΑΓΑΜΗ	ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

Σ2	ΑΝΔΡΑΣ	53	20	ΕΓΓΑΜΟΣ	ΦΥΣΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ3	ΑΝΔΡΑΣ	40	8	ΑΓΑΜΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ4	ΓΥΝΑΙΚΑ	45	18	ΕΓΓΑΜΗ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ5	ΑΝΔΡΑΣ	42	13	ΑΓΑΜΟΣ	ΧΗΜΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ6	ΑΝΔΡΑΣ	50	12	ΕΓΓΑΜΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ7	ΓΥΝΑΙΚΑ	30	4	ΑΓΑΜΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ8	ΓΥΝΑΙΚΑ	38	8	ΕΓΓΑΜΗ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ9	ΓΥΝΑΙΚΑ	33	4	ΑΓΑΜΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ10	ΑΝΔΡΑΣ	52	20	ΕΓΓΑΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ11	ΑΝΔΡΑΣ	50	18	ΕΓΓΑΜΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ12	ΓΥΝΑΙΚΑ	43	5	ΑΓΑΜΗ	ΓΕΩΠΟΝΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ13	ΓΥΝΑΙΚΑ	40	14	ΑΓΑΜΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ14	ΓΥΝΑΙΚΑ	40	11	ΑΓΑΜΗ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

3.4 Ερευνητικά εργαλεία

Για την επίτευξη των στόχων που θέτει η παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως το πιο ενδεδειγμένο ερευνητικό εργαλείο. Η ημιδομημένη συνέντευξη αναδεικνύεται ως μια μεθοδολογική προσέγγιση που περιγράφεται από τον Burgess (1984) ως "συζήτηση με σκοπό". Χαρακτηριζόμενη από τυπικότητα, αυτή η μορφή συνέντευξης περιλαμβάνει μια δομημένη εμπλοκή μεταξύ του συνεντευκτή και των ερωτώμενων.

Μια κεντρική πτυχή αυτής της τεχνικής είναι η χρήση ενός οδηγού συνέντευξης - ενός συστηματικά οργανωμένου καταλόγου ανοικτών ερωτήσεων και θεμάτων που πρέπει να εξεταστούν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, συχνά με συγκεκριμένη σειρά. Ο ανοικτός χαρακτήρας των ερωτήσεων καθορίζει τα όρια της έρευνας, ενώ επιτρέπει τόσο στον συνεντευκτή όσο και στον ερωτώμενο να διερευνήσουν συγκεκριμένα θέματα με μεγαλύτερη λεπτομέρεια, συχνά διευκολυνόμενοι από την προσθήκη υποδείξεων. Παρά το δομημένο πλαίσιο, η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης επιτρέπει την ευελιξία, επιτρέποντας στον συνεντευκτή να ακολουθήσει σχετικές γραμμές έρευνας που μπορεί να αποκλίνουν από τον οδηγό όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο. Στην ουσία, η προσέγγιση αυτή συνδυάζει την τυπικότητα με την προσαρμοστικότητα, προωθώντας μια συστηματική αλλά και δυναμική διερεύνηση που αποδίδει ολοκληρωμένες γνώσεις για το συγκεκριμένο θέμα (Barclay, 2018).

Στη παρούσα μελέτη διενεργήθηκαν 14 ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα Β) σε 7 εκπαιδευτικούς γενικής και 7 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Στην παρούσα εργασία, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στον χώρο του σχολείου (ΓΕΛ, ΕΝΕΕΓΥΛ, ΕΕΕΕΚ) τη χρονική περίοδο του Μαΐου του 2023. Το πρώτο βήμα για να ξεκινήσει η διαδικασία της έρευνας στις περιπτώσεις των σχολείων (ΓΕΛ, ΕΝΕΕΓΥΛ, ΕΕΕΕΚ) ήταν να γίνει συνάντηση με τον διευθυντή του σχολείου, στην συνέχεια ο διευθυντής με έφερε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά τους ενημέρωσα για το θέμα και τον σκοπό της παρούσας μελέτης. Έπειτα κανονίσαμε ραντεβού για μια ατομική συνέντευξη στο χρόνο που εξυπηρετούσε τους εκπαιδευτικούς. Επιλέχθηκε η ατομική συνέντευξη γιατί δεν υπάρχει κίνδυνος να επηρεαστεί ο ένας συμμετέχων από τις απαντήσεις του άλλου.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη για να εντοπιστούν παραλήψεις ή λάθη στις ερωτήσεις και να γίνει καλύτερη κατανόηση των ερωτήσεων. Έπειτα δόθηκε ένα έντυπο

σε όλους τους συμμετέχοντες για συναίνεση (βλ.Παράρτημα Α σελ.90-91). Επίσης ενημερώθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες/ούσες πως σε όλη την διάρκεια της συνέντευξης μπορούν να διακόψουν ή ακόμα και να αποχωρήσουν από την συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και διήρκησε η κάθε συνέντευξη 20-25 λεπτά. Σε όλες τις συνεντεύξεις τηρήθηκαν οι ίδιες συνθήκες.

3.5 Σχεδιασμός ερωτήσεων

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων σχεδιάστηκαν με βάση το ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory (MBI), το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά από τους Maslach, Jackson και Leiter το 1997 και προσαρμόστηκε περαιτέρω από τον Kokkinos (2006).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να περιλαμβάνουν τόσο τις διαστάσεις που περιγράφονται στο MBI όσο και πρόσθετες γνώσεις που αντλήθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης ξεκίνησε με δημογραφικές ερωτήσεις για τη δημιουργία πληροφοριών σχετικά με το πλαίσιο, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, η ειδικότητα, ο τύπος του εκπαιδευτικού ιδρύματος (σχολείο γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης) και τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις εμβαθύνουν στους προσωπικούς παράγοντες, διερευνώντας τα κίνητρα του ατόμου για την επιλογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τις προσδοκίες, την ικανοποίηση από την εργασία και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια π.χ. Ήταν επιλογή σας να εργαστείτε σε ειδικό ή γενικό σχολείο; Αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από την δουλειά σας;

Οι οργανωτικοί παράγοντες διερευνήθηκαν μέσω ερωτήσεων που αφορούσαν τις πιέσεις στο χώρο εργασίας, τις συνθήκες στέγασης, τις προκλήσεις υλικοτεχνικής υποδομής, τα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια του σχολείου, τους μηχανισμούς αντιμετώπισης και τις αντιλήψεις για τον φόρτο εργασίας και την ικανοποίηση από τις αμοιβές π.χ. Αντιμετωπίζετε προβλήματα με τις στεγαστικές συνθήκες και την υλικοτεχνική υποδομή; Είσατε ικανοποιημένος/η από την αμοιβή σας στο σχολείο;

Η διαπροσωπική δυναμική διερευνήθηκε με ερωτήσεις που αφορούσαν τις σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντές, μαθητές και γονείς. Η συνέντευξη έθιξε επίσης την πιθανή διεύθυνση των προβλημάτων που σχετίζονται με την εργασία στην προσωπική ζωή. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας, παρέχοντας μια αποχρωματισμένη κατανόηση της συνολικής εργασιακής τους ικανοποίησης π.χ. Πως είναι η σχέση σας με τους συναδέλφους σας και τον διευθυντή σας; Πως είναι η σχέση σας με τους μαθητές σας;

Οι ερωτήσεις ήταν σκόπιμα σχεδιασμένες ώστε να είναι ανοικτού τύπου, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ερευνητικά ερωτήματα

1°: Τα δημογραφικά σχετίζονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης;

2° : Ποιοι προσωπικοί παράγοντες επιδρούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης;

3°: Ποιοι οργανωτικοί παράγοντες επιδρούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης;

4°: Ποιοι διαπροσωπικοί παράγοντες επιδρούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης;

5o: Οι εκπαιδευτικοί γενικής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης;

Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο

1, 2, 3, 4,5,6,7

8,9,10,11

12,13,14,15,16

17,18,19,20

12,14,15

3.6 Δεοντολογία της έρευνας

Τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας αποτελούν πολύ σημαντικά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια μιας ερευνητικής διαδικασίας. Τα ζητήματα αυτά, σχετίζονται με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για να πετύχει τους σκοπούς του και θα πρέπει να καταλαμβάνουν κεντρική θέση στην ερευνητική διαδικασία της οποίας και να αποτελούν οργανικό μέρος (Ιωσηφίδης, 2008).

Αρχικά, εξασφαλίστηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων κατόπιν πλήρης ενημέρωσής τους, σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας. Από την αρχική συνάντηση γνωστοποιούνταν στους εκπαιδευτικούς, ότι η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων θα ήταν απόλυτα εγγυημένη. Οι μέρες και ώρες συνάντησης καθορίστηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου. Επιλέχθηκε ένας χώρος απαλλαγμένος από θορύβους, ώστε να εξασφαλίζεται ο ιδιωτικός της χαρακτήρας και να μη διακόπτεται η συζήτηση από εξωτερικές ενοχλήσεις (Βάμβουκας, 2002).

3.7 Ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων

Αρχικά όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και η αναπαραγωγή των απαντήσεων των συμμετεχόντων έγινε αυτολεξεί χωρίς να γίνει καμία παραποίηση. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε αυτολεξεί για την βέλτιστη κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και την ανάλυση τους.

Στην συνέχεια οι συνεντεύξεις αναγνώστηκαν αρκετές φορές για να κατανοηθούν τα δεδομένα από την ερευνήτρια. Η κωδικοποίηση αρχικά έγινε με την αναζήτηση επαναλαμβανόμενων φράσεων ή λέξεων οι οποίες παρέπεμπαν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Έπειτα μετά την κωδικοποίηση, προσδιορίστηκαν θέματα με την ομαδοποίηση συναφών κωδικών. Η διαδικασία αυτή περιλάμβανε την αναζήτηση μοτίβων, συνδέσεων και επαναλαμβανόμενων ιδεών μέσα στα δεδομένα(Ισαρη&Πούρκος, 2016). Δημιουργήθηκαν 5 θεματικοί άξονες: Εργασιακή Ικανοποίηση, Πιέσεις στο εργασιακό περιβάλλον, Διαπροσωπικές σχέσεις, Προσωπικοί παράγοντες, Επαγγελματική εξουθένωση. Το τελικό βήμα περιλάμβανε την συγγραφή των αποτελεσμάτων και επιλέχθηκαν αποσπάσματα και παραδείγματα από τις συνεντεύξεις για να επεξηγηθούν τα βασικά ευρήματα. Αυτά χρησιμοποιήθηκαν για να υποστηρίξουν και να εμπλουτίσουν την ερμηνεία των δεδομένων.

Κεφάλαιο 4ο: Αποτελέσματα

4.1 Αποτελέσματα συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών , προέκυψαν οι έξι κωδικοί: Η επαφή με τα παιδιά και τους συναδέλφους, καλό ωράριο, χαμηλή αμοιβή, συμπεριφορά των μαθητών, γραφειοκρατία, άγχος σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών, άγχος εξαιτίας της συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, κάλυψη της διδακτικής ύλης, οργανωτικά ζητήματα, ανεκπλήρωτες προσδοκίες σχετικά με την επαγγελματική σταθερότητα, στεγαστικές συνθήκες και υλικοτεχνική υποδομή, σχέσεις με συναδέλφους, με μαθητές, με γονείς των μαθητών, σταθερότητα στην εργασία, επίδραση στη προσωπική ζωή, προετοιμασία υλικού για το μάθημα, συναισθήματα σχετιζόμενα με την επαγγελματική εξουθένωση.

Οι παραπάνω κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες, κάποιες από τις οποίες είναι: Ικανοποίηση από την εργασία, πιέσεις στο εργασιακό περιβάλλον, διαπροσωπικές σχέσεις, προσωπικοί παράγοντες και επαγγελματική εξουθένωση.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν αναλύονται παρακάτω χρησιμοποιώντας τα πιο ουσιαστικά και χρήσιμα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων για τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.2 Ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Θετικά

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μια διχοτόμηση θετικών και αρνητικών πτυχών. Στην θετική πλευρά, είναι το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσφέρει μια ποιότητα ζωής και ότι υπάρχει μια αίσθηση χαράς που προέρχεται από την πράξη της διδασκαλίας και τη διαδραστική εμπλοκή με τους

μαθητές. Η εσωτερική ανταμοιβή της προσωπικής ολοκλήρωσης είναι εμφανής, ιδίως όταν οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στα μαθήματα που διδάσκονται.

Η επαφή με τα παιδιά και τους συναδέλφους

«Έρχομαι σε επαφή με τη νεολαία, πράγμα που σε αναζωογονεί που σε βοηθάει στο έργο.»
(Σ1,ΓΑ)

«Μου αρέσει η αγάπη που λαμβάνω από τα παιδιά και ότι καθημερινά τα βλέπω να κατακτούν νέες μαθηματικές έννοιες. Επίσης μου αρέσει η σχέση που έχω με τους συναδέλφους μου, πολλοί είναι φίλοι μου.» (Σ2,ΓΑ)

«Με ικανοποιεί η επαφή που έχω με την νέα γενιά λόγω του σχολείου και ότι τους διδάσκω κάτι που μου αρέσει.» (Σ3,ΓΑ)

«Η άμεση επαφή με τα παιδιά και γενικά ο τρόπος που γίνεται το μάθημα, η διδασκαλία.»
(Σ4,ΓΑ)

Το καλό ωράριο

«Με ικανοποιεί το πάρα πολύ καλό ωράριο ,με ικανοποιεί το ότι συναναστρέφομαι ανθρώπους με τους οποίους μπορώ να επικοινωνήσω.» (Σ5,ΓΑ)

«Προσφέρει ελεύθερο χρόνο που τον έχουν προσφέρει οι συνθήκες εργασίας οι οποίες είναι πολύ καλές.»(Σ1,ΓΑ)

Αρνητικά

Η χαμηλή αμοιβή

Ωστόσο, αυτό το θετικό συναίσθημα αντιπαραβάλλεται με έντονη δυσαρέσκεια σχετικά με την αμοιβή. Η μισθολογική δυσαρέσκεια είναι ένα διάχυτο θέμα, με τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τη συλλογική αίσθηση ότι η αποζημίωσή τους δεν είναι ανάλογη του απαιτητικού φόρτου εργασίας, της αλλαγής κατοικίας και των σημαντικών ευθυνών που συνεπάγεται ο ρόλος τους.

«Θεωρώ ότι ο μισθός μας είναι χαμηλός και δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας.» (Σ1,ΓΑ)

«Ο μισθός μας είναι χαμηλός και ως αναπληρωτές έχουμε πολλά έξοδα σχεδόν κάθε χρόνο αλλάζουμε τόπο κατοικίας είναι δύσκολο να βρούμε οικονομικό σπίτι το κόστος ζωής είναι υψηλό.»(Σ3,ΓΑ)

«Οι αμοιβές των καθηγητών δεν είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο, συγκρινόμενες είτε με ότι γίνεται στην υπόλοιπη Ευρώπη, είτε με το επίπεδο σπουδών που μπορεί να έχουν πολλοί συνάδελφοι, είτε για το γεγονός ότι αναγκαζόμαστε πάρα πολλές φορές να βρισκόμαστε εκτός της οικίας μας για τις ανάγκες της εκπαίδευσης με φοβερή οικονομική επιβάρυνση. Θα έπρεπε να υπάρχει κάποιο έξτρα μόνους για να μετακινούμαστε κάθε χρόνο ως αναπληρωτές.»(Σ4,ΓΑ)

«Θεωρώ την αμοιβή μας πολύ χαμηλή για την δουλειά που προσφέρουμε.»(Σ5,ΓΑ)

«Θεωρώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κακοπληρωμένο.»(Σ6,ΓΑ)

Η συμπεριφορά των μαθητών

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια διαδεδομένη υποβόσκουσα τάση άγχους και εξάντλησης, υπογραμμίζοντας την επιβαρυντική φύση του επαγγέλματός τους.

«Αισθάνομαι άγχος κατά την διάρκεια του σχολείου όχι σχετικά με την διδασκαλία. Πολλές φορές οι τάξεις είναι πολυάριθμες και μέσα υπάρχουν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία δεν ξέρω πώς να διαχειριστώ δεν έχουμε εκπαιδευτεί για αυτό. Προσπαθώ με διάφορους τρόπους αλλά όταν δεν πιάνει η μέθοδος που χρησιμοποιώ αγχώνομαι γιατί διαταράσσεται το σύνολο των μαθητών της τάξης και δεν μπορώ να κάνω μάθημα.»(Σ7,ΓΑ)

Η γραφειοκρατία

Στην ένταση αυτή συμβάλλει σημαντικά η γραφειοκρατική πίεση που προέρχεται από τα διοικητικά καθήκοντα, τις κανονιστικές αλλαγές και το μόνιμο βάρος της γραφειοκρατίας,

συμβάλλοντας συλλογικά σε ένα περιβάλλον που θέτει σε δοκιμασία τη συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης.

«Η ύλη είναι πιεστική και πρέπει να εκτελέσω και διάφορες γραφειοκρατικές εργασίες σε περιορισμένο χρόνο. Τέτοιες μέρες αισθάνομαι πίεση.»(Σ2,ΓΑ)

«Κάποιες μέρες η πίεση είναι μεγάλη τρέχεις να προλάβεις να βγάλεις την ύλη. Υπάρχει τρομερή γραφειοκρατία κάθε μέρα βγαίνει και μια καινούργια εγκύκλιος.»(Σ3,ΓΑ)

«Πίεση δημιουργεί και η γραφειοκρατία, οι εγκύκλιοι αλλάζουν συνεχώς αναλαμβάνουμε διοικητικά καθήκοντα χωρίς να είναι επιλογή μας.»(Σ5,ΓΑ)

«Είμαι πιεσμένος λόγω του ότι μπορεί να έχω πάρα πολλές ώρες , να έχει έρθει μια καινούργια εγκύκλιος. Υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας και η χρονική προθεσμία για την ολοκλήρωση των εργασιών να είναι πολύ μικρή.»(Σ6,ΓΑ)

Όπως διατυπώθηκε και στην αρχή, οι απαντήσεις ήταν μεικτές ως προς το ερώτημα «Είσαστε ικανοποιημένοι από τη δουλειά σας;» με απαντήσεις όπως «Ναι μου αρέσει πολύ η δουλειά μου» και «Δεν αισθάνομαι ικανοποιημένη».

4.2.1 Ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Θετικά

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βρίσκουν σημαντική επαγγελματική ικανοποίηση μέσω των θετικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές, βιώνοντας την πρόοδο και τα επιτεύγματά τους. Η ικανοποίηση που προκύπτει από τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων και τη θετική συμβολή στη ζωή των μαθητών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της επαγγελματικής τους ολοκλήρωσης.

Η επαφή με τα παιδιά

«Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά ότι μαζί σου κάνουν μικρά βήματα αλλά για αυτά είναι μεγάλα η ειδική αγωγή είναι δύσκολη αλλά παίρνεις πολύ αγάπη και νιώθεις όταν καταφέρνεις κάτι πολύ σημαντική.»(Σ8,ΕΑ)

«Με ικανοποιεί πολύ ότι εργάζομαι σε κάτι που το αγαπάω. Αγαπάω την ειδική αγωγή, μου αρέσουν πάρα πολύ τα παιδιά της ειδικής αγωγής η προσπάθεια που κάνουν για να μάθουν κάτι και το πώς εγώ θα τα διδάξω για να το μάθουν είναι κάτι πολύ δημιουργικό.»(Σ9,ΕΑ)

«Η αποδοχή από τους μαθητές μου.»(Σ10,ΕΑ)

«Με ικανοποιεί πάρα πολύ ότι βρίσκω σε παιδιά έδαφος να δουλέψω αυτά που θέλω ,ότι υπάρχουν πολλά σημεία στα οποία βλέπω εξέλιξη, ή αναγνωρίζω την διαφορετικότητα στα παιδιά και μου αρέσει να ψάχνω και κάτι παραπάνω για να τα βοηθήσω.»(Σ11,ΕΑ)

«Αυτό που με ικανοποιεί είναι κυρίως αυτό που βλέπω στα παιδιά. Τα οποία ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν , αντιλαμβάνονται το χρόνο που τους αφιερώνεις. Και κατά κάποιο τρόπο το εκτιμούν αυτό. Και φαίνεται. Από εκεί παίρνω ικανοποίηση και αντλώ την ικανοποίηση.» (Σ12,ΕΑ)

«Η ευχαρίστηση και η αποδοχή των μαθητών μου στο τέλος του μαθήματος.»(Σ13,ΕΑ)

Αρνητικά

Η χαμηλή αμοιβή

Η ανεπάρκεια των οικονομικών απολαβών έρχεται σε αντιπαράθεση με την επαγγελματική ικανοποίηση που προσφέρει η επαφή με τα παιδιά.

«Όχι δεν είμαι ικανοποιημένος από την αμοιβή, θεωρώ το επίδομα στην ειδική αγωγή που παίρναμε παλιά πρέπει να το παίρνουμε, από την άλλη αμείβεται από τα χαμόγελα των παιδιών και την αγάπη αλλά στις μέρες μας δυστυχώς χρειάζεσαι και οικονομικές απολαβές.»(Σ13,ΕΑ)

«Σύμφωνα με την ελληνική πραγματικότητα είναι μια καλή αμοιβή όχι όμως αρκετά καλή για αυτά που προσφέρουμε.»(Σ8,ΕΑ)

«Όχι. Μέχρι το 2013 υπήρχε ένα επίδομα ειδικής αγωγής των 195€. Αν θυμάμαι καλά, το έπαιρναν όσοι συνάδελφοι δούλευαν στην ειδική αγωγή. Αυτό, όπως και κάποια άλλα επιδόματα, κόπηκαν το 2013. Και μειώθηκε ο μισθός μας κατά ένα μεγάλο ποσοστό. Απλά συνεχίσαμε σε αυτό το κομμάτι, επειδή αυτό μάθαμε. Δεν είναι καθόλου ικανοποιητικός ο μισθός γιατί δεν είναι μόνο οι ώρες εργασίας στο σχολείο όσον αφορά την προετοιμασία, την επιμόρφωση, πράγματα που οι εκπαιδευτικοί τα κάνουμε το απόγευμα στο σπίτι μας εκτός σχολικού ωραρίου.»(Σ10,ΕΑ)

«Όχι καθόλου παίρνουμε πολύ λίγα χρήματα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αμείβεται με παραπάνω χρήματα.»(Σ12,ΕΑ)

Άγχος σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών

Ωστόσο, εν μέσω αυτής της ικανοποίησης, εμφανίζονται αξιοσημείωτες προκλήσεις. Σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών και την διαχείριση βίαιων συμπεριφορών.

«Ναι αισθάνομαι άγχος. Κάποιες μέρες είναι πολύ δύσκολες, αισθάνομαι άγχος για την σωματική ακεραιότητα των παιδιών.»(Σ14,ΕΑ)

« Με αγχώνει η ευθύνη για την ασφάλεια των παιδιών.» (Σ8,ΕΑ)

Άγχος εξαιτίας της συμπεριφοράς μαθητών

«Έχω ένα άγχος ξέροντας ότι σε κάποια τμήματα θα αντιμετωπίσω μια βίαιη συμπεριφορά. Προσπαθώ από την προηγούμενη μέρα ακόμα να σκεφτώ πως θα το διαχειριστώ. »(Σ9,ΕΑ)

Αυτές οι προκλήσεις, σε αντιπαράθεση με τις ανταποδοτικές πτυχές του επαγγέλματος, δημιουργούν ένα διαφοροποιημένο τοπίο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, που απαιτεί μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των εγγενών χαρών της διδασκαλίας και των τρομερών εμποδίων που συναντούν.

4.3 Πιέσεις στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Οι εργασιακές πιέσεις στο πεδίο της διδασκαλίας της γενικής εκπαίδευσης εκδηλώνονται σε διάφορες διαστάσεις, με ιδιαίτερες προκλήσεις εντός της τάξης, οργανωτικά πεδία και ανησυχίες σχετικά με την εργασιακή ασφάλεια.

Αρνητικά

Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

«Πλέον στις τάξεις του γενικού σχολείου υπάρχουν πολλά παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς για τα οποία δεν έχω διδαχτεί τον τρόπο που μπορώ να τα διαχειριστώ.

Δημιουργείται φασαρία την ώρα του μαθήματος.»(Σ1,ΓΑ)

«Είναι κάποιες φορές που η ένταση στην τάξη που δημιουργείται από τα παιδιά είναι μεγάλη παράλληλα με τις πολλές ώρες διδασκαλίας χωρίς κενό σε κάνουν να αισθάνεσαι πίεση.»(Σ2,ΓΑ)

«Είναι μέρες που τα παιδιά είναι αδιάφορα και κάνουν φασαρία.»(Σ3,ΓΑ)

«Κυρίως οι καταστάσεις που έχουν να κάνουν με ανάρμοστες συμπεριφορές μαθητών.»(Σ5,ΓΑ)

«Με αγχώνει το ότι δεν νιώθω προστατευμένη αν κάποιο παιδί χτυπήσει επίσης στα προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη δεν νιώθω ότι έχω κάποια υποστήριξη.»(Σ6,ΓΑ)

«Κάποιες φορές ναι αισθάνομαι άγχος όταν νιώθω ότι δεν μπορώ να αντιμετωπίσω μια ανάρμοστη συμπεριφορά ενός μαθητή.»(Σ7,ΓΑ)

Κάλυψη της διδακτικής ύλης

Η επιτακτική ανάγκη κάλυψης της διδακτικής ύλης, η οποία συχνά επιβάλλεται από οδηγίες του υπουργείου, ενισχύει τους στρεσογόνους παράγοντες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

«Όταν πρέπει να βγάλω συγκεκριμένη ύλη και ο χρόνος δεν φτάνει.»(Σ1,ΓΑ)

«Η ύλη είναι πιεστική.»(Σ7,ΓΑ)

Οργανωτικά ζητήματα

Οργανωτικά ζητήματα επιτείνουν αυτές τις προκλήσεις, που κυμαίνονται από την οξεία έλλειψη βασικών πόρων, όπως αίθουσες διδασκαλίας, εξοπλισμός και διδακτικό υλικό.

«Στα περισσότερα σχολεία δεν έχω αίθουσα μουσικής ούτε μουσικά όργανα για να διδάξω στα παιδιά μουσική φέρνω τα δικά μου μουσικά όργανα.»(Σ1,ΓΑ)

«Τρομερά προβλήματα δεν έχουμε εποπτικά μέσα για να δουλέψουμε. Οι στεγαστικές συνθήκες στα περισσότερα σχολεία είναι άθλιες.»(Σ2,ΓΑ)

«Δεν έχω συγκεκριμένη αίθουσα για το μάθημα των γαλλικών, αλλάζω κάθε φορά αίθουσα και δεν έχω τα εποπτικά μέσα που χρειάζομαι για την διδασκαλία.»(Σ3,ΓΑ)

«Υλικοτεχνική υποδομή δεν έχουμε, έχω κάνει σε σχολεία που δεν έχουμε ούτε καν αίθουσες για να δουλέψουμε ούτε τον απαραίτητο εξοπλισμό. Πολλά σχολεία είναι πολύ παλιά τα κτίρια σχεδόν ετοιμόρροπα.»(Σ5,ΓΑ)

«Στα περισσότερα σχολεία που δούλεψα δεν υπήρχαν καθόλου εποπτικά μέσα. Πολλοί καθηγητές ή διευθυντές μας ζητάνε να χρησιμοποιούμε με φειδώ τα διάφορα υλικά, να κάνουμε οικονομία όσο μπορούμε.»(Σ6,ΓΑ)

«Έχω δουλέψει σε σχολεία που είναι μέσα σε λυόμενο. Δεν έχουν θέρμανση ,δεν έχουμε αίθουσες ούτε τον απαραίτητο εξοπλισμό ιδίως για τα μαθήματα της φυσικής. Δεν υπάρχουν αίθουσες εργαστηρίων και τα υλικά που πρέπει να χρησιμοποιήσω ακόμα και αν υπάρχουν βρίσκονται διασκορπισμένα. Πολλές φορές θέλω να κάνω την δουλεία μου και δεν μπορώ γιατί δεν έχω τον εξοπλισμό.»(Σ7,ΓΑ)

Αυτές οι πιέσεις που σχετίζονται με την τάξη, την οργάνωση και την εργασία υπογραμμίζουν την πολύπλευρη φύση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στις καθημερινές επαγγελματικές τους επιδιώξεις.

4.3.1 Πιέσεις στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Αρνητικά

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν σοβαρές εργασιακές πιέσεις που απορρέουν από την έλλειψη πόρων και τις διοικητικές προκλήσεις. Οι ανεπάρκειες σε ζωτικής σημασίας πόρους, όπως ο εξειδικευμένος εξοπλισμός, οι ειδικές αίθουσες διδασκαλίας και τα απαραίτητα ψηφιακά εργαλεία, αναδεικνύονται σε σημαντικά εμπόδια, εμποδίζοντας την απρόσκοπτη παροχή βέλτιστης εκπαίδευσης και υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες .

Στεγαστικές συνθήκες και υλικοτεχνική υποδομή

«Γενικά υπάρχουν πολλά προβλήματα στεγαστικά και υλικοτεχνικής υποδομής σε πολλά σχολεία ειδικής αγωγής.»(Σ8,ΕΑ)

«Πρέπει πάντα να φέρνω τον δικό μου υπολογιστή, δεν υπάρχει προτζέκτορας, δεν υπάρχουν υπολογιστές ενώ υποτίθεται ζούμε σε μια ψηφιακή εποχή δεν υπάρχουν αυτά στο σχολείο παρόλο που έχουν γίνει αιτήματα αλλά στα ειδικά σχολεία δεν έχουν επανδρωθεί.» (Σ9,ΕΑ)

«Δυστυχώς τα περισσότερα ειδικά σχολεία δεν έχουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και οι στεγαστικές συνθήκες δεν είναι τόσο ευνοϊκές προκειμένου να γίνει το μάθημα όπως έχει σχεδιαστεί.»(Σ10,ΕΑ)

«Θεωρώ ότι απέχουμε πολύ από αυτό που θα έπρεπε να έχουμε στις τάξεις για να μπορούμε να καλύψουμε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Δεν υπάρχει ο απαραίτητος εξοπλισμός.»(Σ11,ΕΑ)

«Υπάρχουν ελλείψεις. Δεν έχουμε τα πιο απλά υλικά ας πούμε, όπως οι μπάλες καλαθοσφαίρισης, ποδοσφαίρου και αναγκάζομαστε να φέρνουμε από το σπίτι μας.»(Σ12,ΕΑ)

«Οι στεγαστικές συνθήκες είναι άθλιες. Δεν έχουμε αίθουσες ,δεν έχουμε τον απαραίτητο εξοπλισμό. Πολλές φορές είναι αδύνατον να δουλέψουμε ειδικά τα παιδιά της ειδικής αγωγής χρειάζονται εξειδικευμένο εξοπλισμό τον οποίο δεν έχουμε.»(Σ13,ΕΑ)

Η γραφειοκρατία

Η προκύπτουσα πίεση από αυτούς τους περιορισμούς πόρων βαραίνει τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, οι διοικητικές πιέσεις και τα γραφειοκρατικά καθήκοντα επιδεινώνουν περαιτέρω τις προκλήσεις. Οι απαιτήσεις των διοικητικών αρμοδιοτήτων λειτουργούν ως στρεσογόνοι παράγοντες, αποσπούν την προσοχή από το βασικό καθήκον της διδασκαλίας και επηρεάζουν τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις προσωπικές πτυχές της ζωής των εκπαιδευτικών.

«Πίεση υπάρχει πάντα σε ένα πλαίσιο ειδικής αγωγής. Ιδιαίτερα με την γραφειοκρατία το ότι πρέπει να ακολουθήσουμε νόμους οι οποίοι στα πλαίσια της ειδικής αγωγής δεν μπορούν να εφαρμοστούν.»(Σ8,ΕΑ)

«Με πιέζει η διεκπεραίωση κάποιων διοικητικών θεμάτων.»(Σ9,ΕΑ)

Αυτή η διπλή πίεση, που προέρχεται από την ανεπάρκεια πόρων και τη διοικητική πολυπλοκότητα, υπογραμμίζει το περίπλοκο τοπίο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής περιηγούνται στους κρίσιμους ρόλους τους.

4.4 Διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην διδασκαλία της γενικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν δυναμικές σχέσεις με συναδέλφους, τον διευθυντή, τους μαθητές και γονείς.

Θετικά

Συναδελφικές σχέσεις

«Η σχέση μου με τον διευθυντή είναι καλή αλλά τυπική. Με τους συναδέλφους έρχομαι πιο κοντά σε φιλικό επίπεδο και δεν υπάρχουν προστριβές.»(Σ1,ΓΕ)

«Οι συνάδελφοι μου είναι εξαιρετικοί με τους περισσότερους έχουμε και φιλική σχέση πέρα από την επαγγελματική. Το κακό είναι ότι κάθε χρόνο αλλάζουμε σχολείο όποτε δεν είναι σε κάθε σχολείο το ίδιο.»(Σ3,ΓΕ)

«Η σχέση με τους συναδέλφους θεωρώ ότι με όλους είναι από καλή έως και άριστη.»(Σ4,ΓΕ)

«Είναι πάρα πολύ καλές. Έχουμε μια άψογη συνεργασία.»(Σ5,ΓΕ)

«Είναι πολύ καλές είμαι διορισμένη και είμαι χρόνια σε αυτό το σχολείο υπάρχει μια σχέση αλληλοσεβασμού και οικειότητας.»(Σ6,ΓΕ)

«Είναι πολύ καλή. Οι συνάδελφοι είναι υποστηρικτικοί και βοηθητικοί όπως και ο διευθυντής.»(Σ7,ΓΕ)

Σχέσεις με μαθητές

Παρομοίως, οι σχέσεις με τους μαθητές τείνουν να είναι γενικά θετικές, αν και η διαχείριση της ακατάλληλης συμπεριφοράς αποτελεί μόνιμη πρόκληση.

«Με τους περισσότερους μαθητές είναι καλή αν και υπάρχουν περιπτώσεις που νιώθω απογοήτευση όταν βλέπω ότι κάποιοι μαθητές δεν ανταποκρίνονται, είναι αδιάφοροι.»
(Σ1,ΓΕ)

«Είναι καλές με τους περισσότερους με κάποιους είμαι περισσότερο δεμένη συναισθηματικά σε σχέση με άλλους. Μετά από τόσα χρόνια αποκτάς αδυναμίες.»(Σ3,ΓΕ)

«Σε γενικές γραμμές είναι καλή. Υπάρχουν κάποια παιδιά που δυσκολεύονται στην φυσική και δεν έχουν σκοπό να ακολουθήσουν επαγγέλματα που αφορούν την φυσική και είναι αδιάφορα.»(Σ4,ΓΕ)

«Προσπαθώ να είναι καλές με κάποια όρια δε θέλω να γίνουμε κολλητοί. Δεν θέλω να θεωρούμε ότι είμαστε στο ίδιο επίπεδο έχω καταλάβει ότι βοηθάει στην τάξη να γίνεται διακριτός ο ρόλος του καθηγητή και μαθητή.»(Σ5,ΓΕ)

Αρνητικά

Σχέση με τους γονείς των μαθητών

Σχετικά με την σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς, παρατηρείται ένα κυρίαρχο θέμα αδιαφορίας, ιδίως στο πλαίσιο της παρακολούθησης της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών. Ταυτόχρονα, υπάρχει μια διχοτόμηση στις προσδοκίες, με ορισμένους γονείς να έχουν υψηλά πρότυπα που σχετίζονται με τους βαθμούς, προσθέτοντας ένα επιπλέον επίπεδο πολυπλοκότητας στον περίπλοκο ιστό των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και των προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς στη γενική εκπαίδευση.

«Είναι γονείς οι οποίοι συνεργάζονται, υπάρχουν και γονείς οι οποίοι είναι αδιάφοροι. Οι πιο πολλοί ενδιαφέρονται για τους βαθμούς και όχι για την μάθηση των παιδιών τους. Επίσης αν πούμε κάτι αρνητικό για το παιδί τους εμείς είμαστε ανάξιοι.» (Σ1,ΓΕ)

«Για το μάθημα των γαλλικών οι γονείς δεν ενδιαφέρονται γιατί δεν είναι μάθημα κατεύθυνσης εκτός από αυτούς που θέλουν να σπουδάσουν τα παιδιά τους γαλλική φιλολογία οπότε οι περισσότεροι είναι αδιάφοροι για την πρόοδο των παιδιών τους στα γαλλικά.»(Σ2,ΓΕ)

«Αρκετά καλή αν και οι προσδοκίες τους είναι πολύ μεγάλες για τους βαθμούς των παιδιών τους.»(Σ3,ΓΕ)

«Δυστυχώς οι περισσότεροι γονείς είναι αδιάφοροι τους ενδιαφέρουν μόνο οι βαθμοί και όχι η συμπεριφορά των παιδιών τους .Όταν το παιδί τους παίρνει χαμηλό βαθμό θεωρούν ότι εσύ δεν κάνεις σωστά την δουλειά σου και φταις ,δεν σε σέβονται.»(Σ4,ΓΕ)

«Με τους γονείς έρχομαι σε επαφή μόνο όταν παίρνουν τους βαθμούς των παιδιών τους. Δεν έρχονται να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους θα τους χαρακτηρίζα αδιάφορους. Η σχέση μας είναι τυπική.»(Σ5,ΓΕ)

4.4.1 Διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Θετικά

Συναδελφικές σχέσεις

Στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν ένα φάσμα δυναμικών. Οι συναδελφικές σχέσεις, ως επί το πλείστον, κυμαίνονται από καλές έως άριστες, καλλιεργώντας ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ύπαρξη ανεκπλήρωτων προσδοκιών και τάσσονται υπέρ της βελτίωσης της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων.

«Κάποιες φορές περιμένω και κάποια πράγματα παραπάνω από τους συναδέλφους που δεν γίνονται.»(Σ8,ΕΑ)

«Πολύ καλές αν και υπάρχουν κάποιες διαφωνίες σχετικά με τον τρόπο που διαχειριζόμαστε τις δυσκολίες των παιδιών.»(Σ9,ΕΑ)

«Η σχέση μου με τους συναδέλφους είναι καλή και υπάρχει θετικό κλίμα το ίδιο και με τον διευθυντή του σχολείου.»(Σ10,ΕΑ)

«Επιδιώκω να έχω καλή σχέση με τους συναδέλφους και να συνεργάζομαι με όσους είναι εφικτό σε διάφορα projects κτλ. Είναι πολύ βοηθητικό να υπάρχει αλληλεπίδραση με τα μέλη του συλλόγου, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Και με τον διευθυντή του σχολείου προσπαθώ να διατηρώ μια καλή συνεργασία και σχέση.»(Σ11,ΕΑ)

Σχέση με μαθητές

Η σχέση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους μαθητές θεωρείται πολύ σημαντική και οι περισσότεροι έχουν άριστη σχέση με τους μαθητές τους. Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών ειδικής αγωγής διέπεται από σεβασμό και ενσυναίσθηση.

«Η σχέση με τους μαθητές μου είναι εξίσου καλή και προσπαθώ να συμπεριφέρομαι στον καθένα με σεβασμό και ενσυναίσθηση ανάλογα με τις ανάγκες του.»(Σ12,ΕΑ)

«Η σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού σε ένα ειδικό πλαίσιο είναι λίγο περίεργες. Πρέπει οι σχέσεις να στηρίζονται στο σεβασμό, την αλληλεπίδραση και να υπάρχουν όρια.»(Σ13,ΕΑ)

«Η σχέση με τους μαθητές μου είναι καλή και προσπαθώ να χτίζω μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας.»(Σ14,ΕΑ)

Αρνητικά

Σχέση με τους γονείς των μαθητών

Επίσης, η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται απαραίτητη, ιδίως στο πλαίσιο των σχολείων ειδικής αγωγής. Παρ' όλα αυτά, σημαντικές προκλήσεις εμποδίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Η απουσία δομημένων πλαισίων και η περιορισμένη εκπαίδευση των γονέων επιτείνουν αυτές τις δυσκολίες, αντανακλώντας το περίπλοκο τοπίο στο οποίο κινούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς.

«Το συγκεκριμένο κομμάτι θέλει πολύ δουλειά γιατί είτε έχουμε γονείς οι οποίοι αδιαφορούν δεν έχουν έρθει ποτέ να με ρωτήσουν για το παιδί τους ή υπάρχουν γονείς των οποίων οι προσδοκίες απέχουν πολύ από αυτό το οποίο τα παιδιά τους μπορούν να επιτύχουν.»(Σ8,ΕΑ)

«Δυστυχώς στα ειδικά σχολεία αυτό είναι ένα πρόβλημα δεκαετιών, το οποίο. Δύσκολα θα μπορέσει να λυθεί στην ελληνική εκπαίδευση, διότι οι γονείς είναι και αυτοί ανεκπαιδευτοι. Δυστυχώς δεν υπάρχουν δομές να πηγαίνουν και αυτοί με τα αλληπάλληλα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι γονείς και σ' αυτό το νησί που είμαι τώρα και σε αυτή την σχολική μονάδα δεν υπάρχει συνεργασία με γονείς, δηλαδή είναι άφαντοι. Οι γονείς αδιαφορούν το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι τα χαρτιά για να παίρνουν τα επιδόματα.»(Σ9,ΕΑ)

«Η επαφή με τους γονείς των μαθητών ΑμεΑ θα πρέπει να διακρίνεται από ενσυναίσθηση και κατανόηση αλλά συγχρόνως να διατηρούνται οι επιθυμητές ισορροπίες και να υπάρχει οριοθέτηση.»(Σ10,ΕΑ)

«Η σχέση με τους γονείς είναι καλή και προσπαθώ να διατηρώ τις ισορροπίες και να ακούω με προσοχή τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους δείχνοντας ενσυναίσθηση.»(Σ11,ΕΑ)

«Είναι καλή, έχω καλή επαφή με τους γονείς. Αν και κάποιους δεν ξέρω για ποιο λόγο δεν τους έχω δει ποτέ. Κάποιους ελάχιστους βέβαια δεν ξέρω αν φταίω εγώ ή αν εκείνοι το έχουν αποφύγει. Αλλά με τους περισσότερους έχω καλή επαφή.»(Σ7,ΕΑ)

4.5 Προσωπικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Αρνητικά

Οι προσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη διάσταση μεταξύ των προσδοκιών και της πραγματικότητας του επαγγέλματος, επηρεάζοντας σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σταθερότητα στην εργασία

Η εργασιακή ανασφάλεια διαπερνά το τοπίο της διδασκαλίας στη γενική εκπαίδευση, με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να εκφράζουν ιδιαίτερα ανησυχίες σχετικά με τη σταθερότητα και την εκπλήρωση των επαγγελματικών προσδοκιών.

«Όχι δεν έχουν εκπληρωθεί [οι προσδοκίες μου] γιατί ήμουν αναπληρωτής αρκετά χρόνια και τώρα που διορίστηκα δεν έχω καταφέρει να επιστρέψω στον τόπο μου.»(Σ5,ΓΑ)

«Προσδοκούσα να έχω μια δουλειά που να μου προσφέρει σταθερότητα, αλλά αυτό δεν συνέβη γιατί είμαι αναπληρωτής αρκετά χρόνια και τώρα που διορίστηκα δεν έχω καταφέρει να επιστρέψω στον τόπο μου.»(Σ1,ΓΕ)

«Ηθελα να εργαστώ στο σχολείο γιατί μου άρεσε η επαφή με τα παιδιά και οι συνθήκες εργασίας που προσφέρει το σχολείο αλλά τελικά κατάλαβα ότι τα είχα ιδανικά στο μυαλό μου πριν ξεκινήσω να εργάζομαι. Πίστευα ότι θα είμαι σε ένα σχολείο και δεν θα πηγαίνω από σχολείο σε σχολείο ούτε ότι θα αλλάζω τόπο διαμονής κάθε Σεπτέμβριο μέχρι να διοριστώ.»(Σ6,ΓΕ)

Επίδραση στη προσωπική ζωή

Επιπλέον, ο αντίκτυπος του επαγγέλματος στην προσωπική ζωή εμφανίζεται ως αξιοσημείωτη ανησυχία, με τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν το άγχος που προέρχεται από τις επαγγελματικές ευθύνες που διεισδύουν στους προσωπικούς τους τομείς.

«Είναι μέρος της προσωπικής μας ζωής γενικότερα, το επάγγελμά μας, όταν περνάμε τόσες ώρες στο σχολείο τα προβλήματα της επαγγελματικής ζωής περνάνε στην προσωπική ζωή.»(Σ2,ΓΕ)

«Ναι δυστυχώς επηρεάζομαι και τα μεταφέρω και στην προσωπική μου ζωή αν γίνει κάτι στο σχολείο θα βγω για καφέ με μια φίλη μου και θα το συζητήσω.»(Σ4,ΓΕ)

«Μπορεί να διεισδύσουν στην προσωπική σου ζωή τα προβλήματα όταν συμβαίνει κάτι στο σχολείο το κουβαλάς και στο σπίτι σου.»(Σ5,ΓΕ)

«Θεωρώ ότι επηρεάζομαι. Φεύγω από την δουλειά και συνεχίζω να σκέφτομαι αυτά που πήγαν στραβά στο σχολείο.»(Σ7,ΓΕ)

Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία ωστόσο εξέφρασαν καλύτερη στάση απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους και δεν τα αφήνουν να διεισδύουν στην προσωπική τους ζωή.

«Πλέον όχι όσο περνάνε τα χρόνια νιώθεις πως ότι και να συμβεί μπορείς να το αντιμετωπίσεις.»(Σ1,ΓΕ)

«Μετά από τόσα χρόνια έχω μάθει τα προβλήματα να μην τα μεταφέρω το στην προσωπική μου ζωή.»(Σ3,ΓΕ)

«Πλέον μετά την δεκαετία έχω συνηθίσει και είμαι πολύ καλύτερα. Δεν τα αφήνω να μπαίνουν στην προσωπική μου ζωή.»(Σ6,ΓΕ)

4.5.1 Προσωπικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Αρνητικά

Οι προσωπικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, με το άγχος και τη συναισθηματική εξάντληση να εμφανίζονται ως επαναλαμβανόμενα θέματα.

Επίδραση στη προσωπική ζωή

«Ναι πολλές στην ειδική αγωγή διεισδύουν πολύ έντονα γιατί με προβληματίζουν και μετά. Γιατί πρέπει συνέχεια να λύνεις προβλήματα δεν σε βοηθάει πάντα το πλαίσιο να τα λύσεις άρα αυτά τα παίρνεις στο σπίτι σου και σε προβληματίζουν.»(Σ8,ΕΑ)

«Κάποια εργασιακά προβλήματα έχουν κάποιο αντίκτυπο στην προσωπική μου ζωή ορισμένες φορές.»(Σ11,ΕΑ)

Ωστόσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μεγαλύτερη προϋπηρεσία εξέφρασαν καλύτερη στάση απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους .

«Σαφώς κάποιες μέρες υπάρχουν προβλήματα στην εργασία αλλά προσπαθώ να μην τα αφήνω να επηρεάζουν την προσωπική μου ζωή.»(Σ10,ΕΑ)

«Σίγουρα διεισδύουν στην προσωπική ζωή. Απλά μετά από τόσα χρόνια προσπαθώ να τα αφήνουμε εκτός προσωπικής και εκτός οικογενειακής ζωής.»(Σ13,ΕΑ)

Προετοιμασία υλικού για το μάθημα

Η δημιουργία υλικού θεωρείται απαραίτητη για την αποτελεσματική διδασκαλία, η χρονοβόρα φύση αυτού του έργου συμβάλλει στον συνολικό φόρτο εργασίας, τονίζοντας την περίπλοκη αλληλεπίδραση των προσωπικών παραγόντων στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

«Ναι γιατί δεν έχουμε κομμάτι ωρολογίου ειδικά στα ΕΕΕΕΚ και στα ΕΝΕΕΓΥΛ, ειδικά στα ΕΝΕΕΓΥΛ υποτίθεται ότι ακολουθούμε το γενικό σχολείο εκ των πραγμάτων όμως δεν

μπορείς να το ακολουθήσεις άρα πρέπει να το εξατομικεύσεις και στο ΕΕΕΕΚ είναι ακόμα πιο ευρύ το φάσμα. Εννοείται ότι η ειδική αγωγή δεν είναι γενική, δεν είναι ένα βιβλίο που πρέπει να το ακολουθήσεις αλλά δεν υπάρχει υλικό είναι πολύ διάσπαρτο οπότε πρέπει να φτιάξεις εσύ το δικό σου. Δεν υπάρχει ούτε καν ένας μπουσουλάς για να πεις για παράδειγμα ότι θα κάνω αυτή την ενότητα και εσύ απλά θα το εξατομικεύσεις στο παιδί σου. Αυτό είναι το δύσκολο.»(Σ8,ΕΑ)

«Ετοιμάζω το υλικό ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Είναι μέρος της εργασίας μας η προετοιμασία του υλικού. Το υπάρχον υλικό προσαρμόζεται για να ανταποκριθούμε στις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα.»(Σ9,ΕΑ)

«Με επιβαρύνει γιατί το ετοιμάζω έκτος του σχολικού ωραρίου και χρειάζομαι αρκετές ώρες.»(Σ10,ΕΑ)

«Υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Απλά είναι δύσκολο να το ακολουθήσω κατά γράμμα. Επειδή είναι και πολύ διαφορετικές οι περιπτώσεις των παιδιών, ακόμα και σε ένα τμήμα 4 ατόμων. Μπορεί να έχεις 4 διαφορετικούς χαρακτήρες με διαφορετικά ενδιαφέροντα. Όποτε προσπαθείς αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να μπορούν τα παιδιά να κάνουν κάτι από κοινού.»(Σ11,ΕΑ)

4.6 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Η εξάντληση και η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζονται ως αισθητά και διάχυτα συναισθήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, αντανακλώντας τις τρομερές προκλήσεις που ενυπάρχουν στο επάγγελμα τους.

Αρνητικά

Συναισθήματα σχετιζόμενα με την επαγγελματική εξουθένωση

«Υπάρχουν μέρες που νιώθω κούραση και εξάντληση τις μέρες όπου βλέπεις ότι αυτό που κάνεις δεν έχει ανταπόκριση.»(Σ1,ΓΕ)

«Επιστρέφω εξουθενωμένη από το σχολείο στο σπίτι καθημερινά.» (Σ2,ΓΕ)

«Πάρα πολύ κουραστικό, ειδικά στην κατεύθυνση. Κάποιες μέρες αισθάνομαι αρκετά κουρασμένος.»(Σ3,ΓΕ)

«Ναι σχεδόν καθημερινά, αισθάνομαι κούραση και εξάντληση».(Σ4,ΓΕ)

4.6.1 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Αρνητικά

Συναισθήματα σχετιζόμενα με την επαγγελματική εξουθένωση

Αναγνωρίζοντας τη διάχυτη φύση του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται εξάντληση και κούραση για διάφορους λόγους.

«Ναι συχνά θα έλεγα νιώθω κουρασμένη μετά το σχολείο κυρίως συναισθηματικά όχι τόσο σωματικά.»(Σ8,ΕΑ)

«Όλες οι μέρες στο σχολείο δεν είναι ίδιες φυσικά υπάρχουν μέρες μου νιώθω πίεση, κούραση και συναισθηματική εξάντληση κυρίως όταν υπάρχουν εντάσεις μεταξύ των μαθητών.»(Σ9,ΕΑ)

«Νιώθω συχνά κουρασμένη και συναισθηματικά εξαντλημένη κυρίως στην αρχή της χρονιάς που δεν γνωρίζω να τα παιδιά.»(Σ12,ΕΑ)

«Αισθάνομαι μια καθημερινή κούραση κυρίως όταν έχω να αντιμετωπίσω δύσκολες συμπεριφορές των παιδιών.»(Σ10,ΕΑ)

«Ναι αισθάνομαι μια κούραση στο κομμάτι ότι πρέπει να φτιάχνεις συνέχεια υλικό να σκέφτεσαι και να δημιουργείς ,είναι λίγο περίεργο από την μια αισθάνεσαι δημιουργικότητα

αλλά από την άλλη όλο αυτό είναι ψυχοφθόρο γιατί πρέπει να το κάνεις πέρα από το
διδασκτικό σου ωράριο.»(Σ14,ΕΑ)

Κεφάλαιο 5ο: Συζήτηση

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης παρουσιάζει μια σύνθετη αλληλεπίδραση θετικών και αρνητικών στοιχείων. Ενώ το αίσθημα χαράς που απορρέει από τη διδασκαλία και οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές συμβάλλουν στην προσωπική ικανοποίηση, προκύπτει σημαντική δυσαρέσκεια, ιδίως όσον αφορά τις μισθολογικές ανησυχίες. Το κυρίαρχο αίσθημα είναι ότι η αποζημίωση δεν ευθυγραμμίζεται με τον απαιτητικό φόρτο εργασίας και τις ευθύνες. Αυτή η δυσαρέσκεια, σε συνδυασμό με το άγχος και την εξάντληση, δημιουργεί ένα διαφοροποιημένο τοπίο όπου οι εγγενείς ανταμοιβές της διδασκαλίας συνυπάρχουν με σημαντικές προκλήσεις (Erarslan, 2021).

Παρομοίως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντλούν σημαντική ικανοποίηση από τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και την παρακολούθηση της προόδου τους. Η οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων και η θετική συμβολή στη ζωή των μαθητών αποτελούν κομβικές πτυχές της επαγγελματικής τους ολοκλήρωσης. Ωστόσο, αυτή η ικανοποίηση δεν στερείται προκλήσεων, με το άγχος και την κόπωση να εμφανίζονται σε περίοπτη θέση, ιδίως κατά την αντιμετώπιση θεμάτων ασφάλειας και των συναισθηματικών βαρών της εργασίας. Επίσης είναι δυσαρεστημένη από την χαμηλή αμοιβή τους. Η διχοτόμηση μεταξύ ικανοποίησης και προκλήσεων χαρακτηρίζει το τοπίο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Wheeler, 2017).

Οι πιέσεις στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης εκδηλώνονται σε διάφορες διαστάσεις. Οι προκλήσεις συμπεριφοράς των μαθητών, οι απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών που επιβάλλονται από τις οδηγίες του Υπουργείου και τα οργανωτικά ζητήματα συμβάλλουν στους στρεσογόνους παράγοντες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Η εργασιακή ανασφάλεια, ιδίως μεταξύ των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, επιτείνει περαιτέρω τις πολύπλευρες προκλήσεις στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης. Η γραφειοκρατική πίεση που απορρέει από τα διοικητικά καθήκοντα και τις κανονιστικές αλλαγές προσθέτει στη συνολική πίεση, θέτοντας κινδύνους για την ευημερία των εκπαιδευτικών (Maphalala, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν σοβαρές εργασιακές πιέσεις που προκύπτουν από την έλλειψη πόρων και τις διοικητικές προκλήσεις. Οι ανεπάρκειες σε

βασικούς πόρους, σε συνδυασμό με τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις, την εργασιακή ανασφάλεια δημιουργούν ένα δύσκολο περιβάλλον. Η αδυναμία πρόσβασης σε εξειδικευμένο εξοπλισμό και ειδικές αίθουσες διδασκαλίας εμποδίζει τη δημιουργία ενός χώρου μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Αυτές οι διπλές πιέσεις υπογραμμίζουν το περίπλοκο τοπίο στο οποίο κινούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά την εκπλήρωση του κρίσιμου ρόλου τους (Allam&Martin, 2021).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σφαίρα της διδασκαλίας της γενικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν ένα διαφοροποιημένο μωσαϊκό, που περιλαμβάνει δυναμικές με συναδέλφους, τον διευθυντή, τους μαθητές και γονείς. Οι συναδελφικές σχέσεις παρουσιάζουν ένα φάσμα εμπειριών, με περιπτώσεις θετικών και υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων να αντιπαρατίθενται σε πιο τυπικές συναντήσεις. Η ρευστότητα των σχέσεων επηρεάζεται κυρίως από την επαναλαμβανόμενη πρόκληση της αλλαγής σχολείου, εμποδίζοντας την καλλιέργεια μόνιμων επαγγελματικών δεσμών. Οι σχέσεις με τους μαθητές τείνουν γενικά προς τη θετικότητα, αν και η διαχείριση της ακατάλληλης συμπεριφοράς παραμένει μια συνεχής πρόκληση. Η συμμετοχή των γονέων παρουσιάζει ένα κυρίαρχο θέμα αδιαφορίας, θέτοντας πρόσθετες πολυπλοκότητες στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης (Herrmann et al., 2021).

Οι συναδελφικές σχέσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κυμαίνονται από καλές έως εξαιρετικές, συμβάλλοντας σε ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον. Ωστόσο, οι ανεκπλήρωτες προσδοκίες μεταξύ των συναδέλφων αναδεικνύουν την ανάγκη για ένα πιο συνεκτικό και υποστηρικτικό επαγγελματικό δίκτυο. Η συνεργασία με τους γονείς, που θεωρείται απαραίτητη στην ειδική εκπαίδευση, αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις λόγω της απουσίας δομημένων πλαισίων και της περιορισμένης εκπαίδευσης των γονέων. Αυτές οι πολυπλοκότητες υπογραμμίζουν τις διαφοροποιημένες διαπροσωπικές σχέσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής περιηγούνται στο μοναδικό τους πλαίσιο (Ning et al., 2015).

Οι προσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν ένα αξιοσημείωτο χάσμα μεταξύ των προσδοκιών και της πραγματικότητας του επαγγέλματος. Ενώ οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ικανοποίηση για την επίτευξη ορισμένων στόχων, η δυσαρέσκεια που απορρέει από τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες, ιδίως όσον αφορά

την επαγγελματική σταθερότητα, διαμορφώνει τη συνολική επαγγελματική εξουθένωση. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι οι προσδοκίες τους ικανοποιήθηκαν σχετικά με τους στόχους που είχαν θέσει, δηλαδή να κάνουν τα παιδιά να αγαπήσουν το αντικείμενο διδασκαλίας τους, να τους μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις. Ωστόσο, εκφράστηκε έντονη η δυσαρέσκεια που απορρέει από τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες, ιδίως σε σχέση με την επιθυμία για επαγγελματική σταθερότητα και αποκλειστική τοποθέτηση σε ένα μόνο σχολείο, ένα συναίσθημα που εκφράστηκε από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αυτή η αναντιστοιχία μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας αποτελεί κρίσιμο στοιχείο και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση. Ο αντίκτυπος του επαγγέλματος στην προσωπική ζωή αποτελεί προβληματισμό, με το άγχος που προκύπτει από τις επαγγελματικές ευθύνες να εισβάλλει στους προσωπικούς τομείς (DeRosa, 2016).

Για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι προσωπικοί παράγοντες εκδηλώνονται με άγχος και συναισθηματική εξάντληση, που σχετίζονται κυρίως με τις ανησυχίες για την ασφάλεια των μαθητών, τις συναντήσεις με τη βία και την ανάγκη για εξατομικευμένο διδακτικό υλικό. Οι διαφορετικοί βαθμοί συναισθηματικής εξάντλησης υπογραμμίζουν τη φύση του επαγγέλματος. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης και οι ατομικές διαφορές στη διαχείριση αυτών των συναισθηματικών απαιτήσεων καθίστανται αναπόσπαστο μέρος της πλοήγησης στις πολυπλοκότητες της διδασκαλίας στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, η απαίτηση για εξατομικευμένο διδακτικό υλικό που να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών υπογραμμίζεται ως βασικός προσωπικός παράγοντας .

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης και ο χρονοβόρος χαρακτήρας της προετοιμασίας του υλικού συμβάλλουν στο συνολικό φόρτο εργασίας, αναδεικνύοντας τη σύνθετη αλληλεπίδραση των προσωπικών παραγόντων στην επαγγελματική τους ζωή (Blumenthal&Blumenthal, 2021).

Η εξάντληση και η επαγγελματική εξουθένωση είναι διάχυτες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, αντανakλώντας τις τρομερές προκλήσεις που ενυπάρχουν στο επάγγελμα τους. Οι απαιτήσεις της διαχείρισης διαφορετικών τάξεων, η αντιμετώπιση γραφειοκρατικών πιέσεων και η αντιμετώπιση οργανωτικών ελλείψεων συμβάλλουν σε ένα σταθερό περιβάλλον κόπωσης. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια κούραση που πηγάζει από τη συναισθηματική επιβάρυνση που προκαλεί η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των

μαθητών, η αντιμετώπιση των γραφειοκρατικών πιέσεων και η αντιμετώπιση των ευρύτερων οργανωτικών ελλείψεων του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η ανεπάρκεια των οικονομικών ανταμοιβών επιδεινώνει περαιτέρω τους στρεσογόνους παράγοντες, δημιουργώντας μια ισχυρή συναισθηματική εξάντληση.

Επίσης σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης διαδραματίζει ο χρόνος εργασίας τόσο στην γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας έχουν εμπειρία και μπορούν να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις χωρίς να αγχώνονται και έχουν αποδεχτεί το εργασιακό τους περιβάλλον(Κάμτσιος&Λώλης,2016).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συνδέεται στενά με το άγχος που προκύπτει από τη συναισθηματική επένδυση, την έλλειψη πόρων και τις διοικητικές πιέσεις. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων, αναγνωρίζοντας τη σημασία της πρόβλεψης, της ενδεδειγμένης προετοιμασίας και της κοινωνικής υποστήριξης για τη διαχείριση του στρες και την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι μοναδικές απαιτήσεις του ρόλου τους καθιστούν αναγκαία μια προληπτική προσέγγιση της συναισθηματικής ευημερίας, δίνοντας έμφαση στις συνεχείς προσπάθειες για την καλλιέργεια της ανθεκτικότητας και τη διατήρηση μιας βιώσιμης ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Mulyani et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί συχνά βρίσκουν παρηγοριά στα συνεργατικά συστήματα υποστήριξης και στον στρατηγικό σχεδιασμό για τον μετριασμό των επιπτώσεων των στρεσογόνων παραγόντων.

Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα

Η μελέτη των εμπειριών των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποκαλύπτει ένα πλούσιο μωσαϊκό επαγγελματικής ικανοποίησης, επαγγελματικών απαιτήσεων, διαπροσωπικών σχέσεων, προσωπικών μεταβλητών και επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ευρήματα αυτά αποτυπώνουν την πολυπλοκότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και έχουν συνέπειες για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα συστήματα υποστήριξης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών γενικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από ένα μείγμα καλών και αρνητικών πτυχών. Τα θετικά συναισθήματα που λαμβάνονται από τη διδασκαλία και οι ευχάριστες σχέσεις με τους μαθητές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τη δυσαρέσκεια για το μισθό και την κουραστική φύση των διοικητικών καθηκόντων. Οι εκπαιδευτική ειδικής αγωγής, από την άλλη πλευρά, βρίσκουν ικανοποίηση στις γνήσιες σχέσεις με τους μαθητές, αλλά παλεύουν επίσης με το άγχος και την κούραση, ιδίως όταν πρόκειται για θέματα ασφάλειας. Η ισορροπία μεταξύ ικανοποίησης και δυσκολιών επηρεάζει τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση και των δύο ομάδων.

Οι εργασιακές πιέσεις διαφέρουν ανάλογα με τον εκπαιδευτικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, στην εκπλήρωση των προσδοκιών του προγράμματος σπουδών και στην αντιμετώπιση οργανωτικών ζητημάτων. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν προκλήσεις λόγω των περιορισμών των πόρων και των διοικητικών δυσκολιών. Ο μοναδικός χαρακτήρας αυτών των δυσκολιών αναδεικνύει το ποικίλο έδαφος στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, υπογραμμίζοντας τη σημασία των μέτρων εξατομικευμένης υποστήριξης.

Οι συναδελφικοί δεσμοί, οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών και η συμμετοχή των γονέων παίζουν ρόλο στον πολύπλοκο ιστό των διαπροσωπικών δυναμικών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν την εναλλαγή σχολείων, η οποία έχει αντίκτυπο στις μακροπρόθεσμες επαγγελματικές σχέσεις, καθώς και ποικίλα επίπεδα οικογενειακής συμμετοχής. Οι θετικοί δεσμοί με τους συναδέλφους βοηθούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αλλά δείχνουν επίσης επιθυμία για βελτιωμένη συνεργασία. Τα προβλήματα εμπλοκής των γονέων υπογραμμίζουν τις μοναδικές πολυπλοκότητες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην οικοδόμηση ουσιαστικών συνεργασιών.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά έχουν σαφώς αντίκτυπο στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Η δυσαρέσκεια μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης πηγάζει από τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες και το άγχος που εισβάλλει στην προσωπική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρέπει να αντιμετωπίσουν συναισθηματικά ζητήματα που σχετίζονται με την ασφάλεια των μαθητών καθώς και την χρονοβόρα προσπάθεια προετοιμασίας εξατομικευμένων πόρων. Η κατανόηση και η αντιμετώπιση αυτών των προσωπικών στοιχείων είναι ζωτικής σημασίας για την αύξηση της ευημερίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τόσο τους εκπαιδευτικούς γενικής όσο και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αλλά για διαφορετικούς λόγους. Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης λόγω της ποικιλίας των μαθημάτων, των διοικητικών εργασιών και της ανεπαρκούς οικονομικής αποζημίωσης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαχειρίζονται την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιώντας τακτικές όπως η πρόβλεψη και η κοινωνική υποστήριξη, κατανοώντας την αξία της ανθεκτικότητας στη συγκεκριμένη κατάστασή τους. Η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης απαιτεί συγκεκριμένες λύσεις που αναγνωρίζουν τα μοναδικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

6.1 Περιορισμοί της μελέτης

Στην παρούσα μελέτη τα βασικά ερωτήματα έχουν καλυφθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Πάραυτα υπάρχουν κάποιοι αναπόφευκτοι περιορισμοί λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και του τοπικού περιορισμού καθώς όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στην Σύρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να μην μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια.

Ακόμη δυσκολίες πρόεκυψαν από την επικοινωνία του μελετητή με τους εκπαιδευτικούς καθώς κάποιοι δεν ήθελαν να λάβουν μέρος στην έρευνα γιατί θα μαγνητοφωνούνταν ή γιατί δεν είχαν χρόνο.

Επίσης οι ερωτήσεις στην συνέντευξη θα μπορούσαν να ήταν περισσότερες ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν την γνώμη τους περαιτέρω σχετικά με τους παράγοντες που

τους οδηγούν να εξουθενώνονται επαγγελματικά άλλα αυτό θα δυσκόλευε τους συμμετέχοντες καθώς ο χρόνος τους ήταν περιορισμένος .

6.2 Προτάσεις

Αρχικά για να γενικευτούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προτείνεται ο σχεδιασμός παρόμοιων μελετών οι οποίες θα αποτελούνται από μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και να γίνει η καταγραφή των απόψεων τους σχετικά με το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης και θα μπορούσαν να διερευνήσουν βαθύτερα συγκεκριμένες θεραπείες και την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη.

Σημαντική θα ήταν η συστηματική μελέτη του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών της ειδικής και της γενικής αγωγής και πως συνδέεται το νομοθετικό πλαίσιο, οι διαπροσωπικές σχέσεις ,οι προσωπικοί παράγοντες με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και οι στρατηγικές αντιμετώπισης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό θα οδηγήσει στο σωστό σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η μελέτη αυτή καταδεικνύει τις διαφορετικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, τονίζοντας τη σημασία των εξειδικευμένων μέτρων υποστήριξης. Είναι ανάγκη στα σχολεία να υπάρχει ψυχολόγος για τους εκπαιδευτικούς ώστε να τους υποστηρίξει ψυχολογικά δεδομένου ότι έχει τη δυνατότητα να εμπεριέχει τις αγωνίες τους και πρακτικά να τους συμβουλεύει ώστε να μπορούν να λύνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και να μην εξουθενώνονται.

Τα ευρήματα αυτά πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, τους διοικητικούς υπαλλήλους και τους ενδιαφερόμενους φορείς κατά την ανάπτυξη πολιτικών και συστημάτων υποστήριξης για τη βελτίωση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ικανοποίησης και, τελικά, της ποιότητας της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Aboagye, M. O., Qin, J., Qayyum, A., Antwi, C. O., Jababu, Y., & Affum-Osei, E. (2018). Teacher burnout in pre-schools: A cross-cultural factorial validity, measurement invariance and latent mean comparison of the Maslach Burnout Inventory, Educators Survey (MBI-ES). *Children and Youth Services Review*, 94, 186-197.
- Al-diyar, M. A., & Salem, A. A. M. (2013). Psychological burnout and coping strategies of special education teachers in the state of Kuwait. *Journal of Education and Practice*, 4(20), 117-127.
- Allam, F., & Martin, M. (2021). Issues and challenges in special education: A qualitative analysis from teacher's perspective. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 2021–2058. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.4.2021>
- Andrews, A., & Brown, J. L. (2015). Discrepancies in the ideal perceptions and the current experiences of special education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 126-131.
- 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.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ. Εκδ.), *Εργασία & Κοινωνία*, 365-399.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC public health*, 19(1), 1-13.

- Βάμβουκας, Μ. (2002). Εισαγωγή στην παιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Barclay, C. (2018). Semi-Structured Interviews. In KnowHow (pp. 1–3).
https://know.fife.scot/data/assets/pdf_file/0028/177607/Know_How-Semistructured-interviews.pdf
- Berg, S. (2019). WHO adds burnout to ICD-11. What it means for physicians. American Medical Association, Physician Health. July.
- Bianchi, R., Truchot, D., Laurent, E., Brisson, R., & Schonfeld, I. S. (2014). Is burnout solely job-related? A critical comment. *Scandinavian journal of psychology*, 55(4), 357-361.
- Blumenthal, S., & Blumenthal, Y. (2021). Coping Strategies of Teachers: An Inventory of Approaches and Programs and Their Knowledge and Usage in German Schools. *International Journal of Educational Methodology*, 7(4), 697–713. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1323504>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In *APA handbook of research methods in psychology*. American Psychological Association.
- Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (2018). Burnout: A perspective from social comparison theory. In *Professional burnout* (pp. 53-69). CRC Press.
- Burgess, R. G. (1984). *In the field: an Introduction to Field Research*. Routledge.
- Burisch, M. (2014). *Das burnout-syndrom*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Carton, A., & Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger
- Chirico, F. (2016). Job stress models for predicting burnout syndrome: a review. *Annali dell'Istituto superiore di sanita*, 52(3), 443-456.

- Demerouti, E. (2014). Individual strategies to prevent burnout. *Burnout at work: A psychological perspective*, 32-55.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1–32). Sage Publications.
- DeRosa, L. (2016). BEGINNING TEACHERS: THE CONNECTION BETWEEN EXPECTATIONS AND JOB SATISFACTION .
- Duli, S. (2016). Years of work experience, an important predictor of burnout in special education. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, 17(1), 318-322.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 255). New York: Human Sciences Press
- Erarslan, A. (2021). The Role of Job Satisfaction in Predicting Teacher Emotions: A Study on English Language Teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*. <https://doi.org/10.33200/ijcer.900776>
- Eurofound. (2018). *Burnout in the workplace: A review of data and policy responses in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fengler, J. (1993). Burnout und berufliche Deformation im Sozialarbeiterberuf. *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit* (6), 202-211.
- Fesun, H., Nechytailo, T., Kanivets, T., Zhurat, Y., & Radchuk, V. (2020). The Correlation of Socio-Psychological Factors with “Burnout” Syndrome in Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 294-311.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., FIOREDISTELLA IEZZI, D. O. M. E. N. I. C. A., Pepe, A., & Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(4).

- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian journal of educational research*, 61(2), 127-138.
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in psychology*, 10, 2743.
- Fontes, F. F. (2020). Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum: Memory and History in Psychology*, 37, 1676-1669.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606.
- Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Aarsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 8, 20-27.
- Zhang, J., Zhou, M., & Zhang, J. (2016). The interactive effects of personality and burnout on knowledge sharing among teachers. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(8), 1267-1280.
- Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24(S1), 122.
- Galanakis, M., Graki, E., Dimitriadou, M., Kalemaki, I., Kalogirou, E., Kourbeli, M., & Chouliara, R. (2020). Occupational burnout in Greek teachers: A contemporary study in the era of economic crisis. *Psychology*, 11(8), 1170-1178.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208.

- Gerber, M., Colledge, F., Mücke, M., Schilling, R., Brand, S., & Ludyga, S. (2018). Psychometric properties of the Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) among adolescents: results from three cross-sectional studies. *BMC psychiatry*, 18(1), 1-13.
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 4-13.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24-39.
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150.
- Grant, M. C. (2017). A Case Study of Factors That Influenced the Attrition or Retention of Two First-Year Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77, 84.
- Ηλιοπούλου, Π. (2015). Συλλογή δεδομένων- δειγματοληψία Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Hakanen, J. J., & Bakker, A. B. (2017). Born and bred to burn out: A lifecourse view and reflections on job burnout. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 354.
- Hassard, J., & Cox, T. (2015). Work-related stress: Nature and management. EU-OSHA.
- Hozo, E. R., Sucic, G., & Zaja, I. (2015). Burnout syndrome among educators in pre-school institutions. *Materia socio-medica*, 27(6), 399.
- Herrmann, L., Nielsen, B. L., & Aguilar-Raab, C. (2021). The Impact of COVID-19 on Interpersonal Aspects in Elementary School. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.635180>
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348-365.

- Θάνου, Κ., Γκόλια, Α. Κ., & Αναστασίου, Σ. (2019). Συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και ο ρόλος του σχολικού διευθυντή. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 68.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2022). Early childhood special education teachers' job burnout and psychological stress. *Early education and development*, 33(8), 1364-1382.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική επετηρίδα παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595-605.
- Kebbi, M. (2018). Stress and Coping Strategies Used by Special Education and General Classroom Teachers. *International Journal of Special Education*, 33(1), 34-61.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational psychology review*, 31, 163-195.
- Krantz, J., Eriksson, M., & Salzman-Erikson, M. (2021). Experiences of Burnout Syndrome and the Process of Recovery: A Qualitative Analysis of Narratives Published in Autobiographies. *European Journal of Mental Health*, 16(1), 20-37.

- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Λιθοξοπούλου, Σ., & Γεράκη, Α. (2022). Η Επαγγελματική Εξουθένωση και το Άγχος των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. *Education Sciences*, 2022(1), 31-52.
- Langher, V., Caputo, A., & Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120
- Liaropoulos, P. (2020). Substitute teachers and unemployment. The case of Greece. *International Journal of Education and Research*, 8(8), 15-24.
- Leiter, M. P., Day, A., & Price, L. (2015). Attachment styles at work: Measurement, collegial relationships, and burnout. *Burnout research*, 2(1), 25-35.
- Macias, J. M. (2020). The Relationship Between the Perceived Authentic Leadership of Principals and Teacher Burnout. Our Lady of the Lake University.
- Maphalala, M. C. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.
<https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n1p77>
- Marek, T., Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (2017). Professional burnout: Recent developments in theory and research. (Vol. 33).
- Maslach, C., 1982. Understanding Burnout: Definitional Issues in Analyzing a Complex Phenomenon. In W.S. Paine (ed.), *Job Stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: Sage Focus Editions, 29-40.
- Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351-357). Academic Press.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (2018). Historical and conceptual development of burnout. In *Professional burnout* (pp. 1-16). CRC Press.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 60, 144-152.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers—worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102-119.
- MoleroJurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed research international*, 2019.
- Mukundan, J., Rezvani, S. A., & Zare, P. (2016). Burnout among Primary and Secondary School Teachers of English Subject in Malaysia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(6), 354.
- Mulyani, S., Salameh, A. A., Komariah, A., Timoshin, A., Hashim, N. A. A. N., Fauziah, R. S. P., Mulyaningsih, M., Ahmad, I., & Ul din, S. M. (2021). Emotional Regulation as a Remedy for Teacher Burnout in Special Schools: Evaluating School Climate, Teacher’s Work-Life Balance and Children Behavior. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655850>

- Ning, H. K., Lee, D., & Lee, W. O. (2015). Relationships between teacher value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. *Social Psychology of Education*, 18(2), 337–354. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9294-x>
- O’Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review*, 46(2), 165-176.
- Ozturk, Y. E. (2020). A theoretical review of burnout syndrome and perspectives on burnout models. *Bussecon Review of Social Sciences (2687-2285)*, 2(4), 26-35.
- 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.
- ΠΛΑΛΗ, Ζ. (2018). Διερεύνηση του επιπέδου επαγγελματικής εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας σε σχέση με τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας. 1
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood/special education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58.
- Park, J., & Lee, J. (2016). Measuring the impact of organizational culture on burnout and turnover intention among early childhood teachers. *International Information Institute*, 19(4), 1077-1082.
- Parray, W. M., Kumar, S., & Awasthi, P. (2016). Stress among teachers: A theoretical examination. *Int J Indian Psych*, 3(4), 88-97.
- Pavlidou, K., Alevriadou, A., & Antoniou, A. S. (2022). Professional burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 191-205.

- Pines, A. M., &Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and individual differences*, 39(3), 625-635.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Leskinen, E., &Soini, T. (2021). Is individual-and school-level teacher burnout reduced by proactive strategies?. *International journal of school & educational psychology*, 9(4), 340-355.
- Platsidou, M., &Daniilidou, A. (2016). Three scales to measure burnout of primary school teachers: empirical evidence on their adequacy. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 164-186.
- Platsidou, M., &Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., &Soini, T. (2021).Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 219-242.
- Rajak, R., & Chandra, B. (2017). Exploring predictors of burnout and work engagement among teachers-a review on higher educational institutions of india. *Journal of the indian academy of applied psychology*, 43(1), 145.
- Rankin, J. G. (2022). *First aid for teacher burnout: How you can find peace and success*. Taylor & Francis.
- R. Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768-787.
- Romano, T. (2016). *Special and General Education Teachers' Perceptions of School Reform Initiatives: Relationship to Stress and Burnout* (Doctoral dissertation, Barry University).

- Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. doi: 10.7334/psicothema2016.309.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης.
- Σταθοπούλου, Α., & Βλαχάκη, Α. Χ. (2018). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ που εργάζονται με μαθητές με Νοητική Αναπηρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1000-101.
- Στασινός, Μ. (2017). Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Shaheen, F., & Mahmood, N. (2016). Demographic Variables as Determinants of Emotional Burnout among Public School Teachers. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 10(1).
- Shkëmbi, F., Melonashi, E., & Fanaj, N. (2015). Workplace stress among teachers in Kosovo. *SAGE Open*, 5(4), 2158244015614610.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & health*, 16(5), 501-510.

- Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction*, 105-127.
- Szempruch, J. (2018). Feeling of professional burnout in teachers of secondary schools. *The New Educational Review*, 54, 219-230.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.
- Sindelar, P. T., Wasburn-Moses, L., Thomas, R. A., & Leko, C. D. (2014). The policy and economic contexts of teacher education. *Handbook of research on special education teacher preparation*, 3-17.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Smetackova, I., Viktorova, I., PavlasMartanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in psychology*, 10, 2287.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D., & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622-639.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης, 97-125.
- Tavella, G., Hadzi-Pavlovic, D., & Parker, G. (2021). Burnout: Redefining its key symptoms. *Psychiatry Research*, 302, 114023.

- Teles, R., Valle, A., Rordiguez, S., Pineiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 301-317.
- Wheeler, W. (2017). Exploring job satisfaction of teachers at Special Education Schools in a South African Education District.
- Williams, J., & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337-345.

Παράρτημα Α: Έντυπο Συναίνεσης

Π.Μ.Σ. Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή

Συμμετοχή στην έρευνα «Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής»

Επιστημονικά Υπεύθυνη: Τσαμπαρλή Κιτσάρα Αναστασία

Ερευνήτρια: Κουμερτά Βασιλική

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «μοντέλα παρέμβασης στην ειδική αγωγή» του πανεπιστημίου αιγαίου.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει «την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής» της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να διαπιστωθούν ποιοι παράγοντες είναι αυτοί οι οποίοι οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη και δεν θα ζητηθούν προσωπικά δεδομένα. Οι συνεντεύξεις για την έρευνα θα ηχογραφηθούν και θα διαγραφούν μετά την απομαγνητοφώνηση. Η διάρκεια των συνεντεύξεων θα είναι 15-20 λεπτά. Μπορείτε να συμμετέχετε στην έρευνα εθελοντικά. Σε οποιαδήποτε στιγμή της συνέντευξης μπορείτε να μην απαντήσετε σε ερωτήσεις και να αποχωρήσετε αν το θελήσετε .

Δηλώνω ότι:

1. Έχω διαβάσει τη σχετική πληροφορία ή/και έχω ενημερωθεί προφορικά.
2. Έχω κατανοήσει τη διαδικασία της έρευνας και οι απορίες μου έχουν απαντηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Με το παρόν έντυπο συναινώ να συμμετάσχω στη έρευνα

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

Παράρτημα Β: Ερωτήσεις

Δημογραφικά

1. Το φύλο σας;
2. Η ηλικία σας;
3. Η οικογενειακή σας κατάσταση;
4. Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;
5. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
6. Εργάζεστε σε σχολείο γενικής ή ειδικής αγωγής;
7. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Προσωπικοί παράγοντες

8. Ήταν επιλογή σας να εργαστείτε σε σχολείο γενικής ή ειδικής αγωγής ;
 - Τι προσδοκίες είχατε;
 - Πιστεύεται ότι οι προσδοκίες σας έχουν εκπληρωθεί ή θα εκπληρωθούν;
9. Αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από την δουλειά σας (λίγο- πολύ- πάρα πολύ);
 - Αν ναι τι είναι αυτό ή αυτά που σας ικανοποιούν;
 - Αν όχι τι είναι αυτό ή αυτά που σας δυσαρεστούν;
10. Πως θα περιγράφατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;
11. Αν έχετε προβλήματα στην εργασία σας , θεωρείτε ότι αυτά διεισδύουν στην προσωπική σας ζωή ;

Οργανωσιακοί παράγοντες

12.Υπάρχουν μέρες που αισθάνεστε πιεσμένος/η στο σχολείο;

- Αν ναι ποιοι είναι οι παράγοντες και οι συνθήκες που σας πιέζουν στον χώρο της δουλειά σας;

13.Αντιμετωπίζεται προβλήματα με τις στεγαστικές συνθήκες και την υλικοτεχνική υποδομή;

14.Αισθάνεστε άγχος κατά την διάρκεια του σχολείου;

- Αν ναι τι είναι αυτό που σας αγχώνει ;
- Πως αντιμετωπίζεται τις καταστάσεις που σας αγχώνουν;
- Νιώθετε συχνά κούραση και συναισθηματική εξάντληση;

15.Ετοιμάζεται εσείς το υλικό σας;

- Αν ναι πιστεύεται ότι σας επιβαρύνει η καθημερινή προετοιμασία εξατομικευμένου υλικού;

16.Είσαστε ικανοποιημένος/η από την αμοιβή σας στο σχολείο;

Διαπροσωπικοί παράγοντες

17.Πως είναι η σχέση σας με τους συναδέλφους σας και τον διευθυντή σας;

18.Πως είναι η σχέση σας με τους μαθητές σας;

19.Πως είναι η συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών σας;

20.Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε πως νιώθετε στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας;

Παράρτημα Γ: Συνέντευξη

Πληροφορίες διεξαγωγής της συνέντευξης

Ημερομηνία:25-5-2023

Τόπος :ΕΕΕΕΚ ΣΥΡΟΥ

Ώρα:10:40

Δημογραφικά στοιχεία

1.Ποιο είναι το φύλο σας;

-Γυναίκα

2.Ποια είναι η ηλικία σας;

-40 ετών

3.Ποιά είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

-Άγαμη

4.Σε ποια ακαδημαϊκή βαθμίδα ανήκετε; (μορφωτικό επίπεδο)

-2 μεταπτυχιακά (το ένα πάνω στην ειδική αγωγή και στην Αγγλία)

5.Ποιά είναι η ειδικότητά σας;

-Φιλολόγος

6.Εργάζεστε σε σχολείο γενικής ή ειδικής αγωγής;

-Ειδική αγωγή

7.Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

-14

Προσωπικοί παράγοντες

8. Ήταν επιλογή σας να εργαστείτε σε σχολείο γενικής ή ειδικής αγωγής ;

-Ναι, εξ αρχής.

- **Τι προσδοκίες είχατε;**

-Μετά τα 2 μεταπτυχιακά ως φιλόλογος μπορούσα να εργαστώ σε πάρα πολλές δομές ,οι προσδοκίες μου όμως ήταν να εργαστώ σε ένα ειδικό σχολείο που θα είχε και την υλικοτεχνική υποδομή αλλά και θα μπορούσα να κάνω κάποια εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, δεν μπορώ να πω ότι ήμουν απολυτά χαρούμενη όταν ξεκίνησα να δουλεύω και είδα ότι δεν έχουμε τίποτα από αυτά. Είχα αρχικά υψηλές προσδοκίες αλλά σιγά συμβιβάστηκα.

- **Πιστεύεται ότι οι προσδοκίες σας έχουν εκπληρωθεί ή θα εκπληρωθούν;**

-Δεν έχουν εκπληρωθεί απόλυτα οι προσδοκίες μου αλλά σταδιακά κάτι γίνεται.

9. Αισθάνεστε ικανοποιημένη από την δουλειά σας(λίγο- πολύ- πάρα πολύ);

-Ναι είμαι πολύ ικανοποιημένη.

- **Αν ναι τι είναι αυτό ή αυτά που σας ικανοποιούν;**

-Με ικανοποιεί πολύ ότι εργάζομαι σε κάτι που το αγαπάω. Αγαπάω την ειδική αγωγή, μου αρέσουν πάρα πολύ τα παιδιά της ειδικής αγωγής η προσπάθεια που κάνουν για να μάθουν κάτι και το πώς εγώ θα τα διδάξω για να το μάθουν είναι κάτι πολύ δημιουργικό.

10. Πως θα περιγράφατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

-Είναι ένα σπουδαίο επάγγελμα γιατί διαμορφώνεις προσωπικότητες, τους αυριανούς πολίτες, διδάσκεις όχι μόνο το διδακτικό κομμάτι αλλά κυρίως αποτελείς ένα πρότυπο αξιών ,ηθών και δεξιοτήτων. Επομένως θα το χαρακτήριζα δημιουργικό και ευχάριστο.

11. Αν έχετε προβλήματα στην εργασία σας ,θεωρείτε ότι αυτά διεισδύουν στην προσωπική σας ζωή ;

-Ναι πολλές φορές ειδικά τα πρώτα χρόνια που δούλευα στην ειδική αγωγή διείσδυαν πολύ έντονα γιατί με προβλημάτιζαν και μετά. Γιατί δεν υπήρχε ένα γενικό πλαίσιο στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα οπότε έπρεπε συνέχεια να βρίσκεις καινούργια πράγματα και να ασχολείσαι, να λύνεις προβλήματα δεν σε βοηθούσε το πλαίσιο να τα λύσεις άρα αυτά τα έπαιρνες στο σπίτι σου και σε προβλημάτιζαν. Πλέον μετά την δεκαετία έχω συνηθίσει και είμαι πολύ καλύτερα. Δεν τα αφήνω να μπαίνουν στην προσωπική μου ζωή.

Οργανωσιακοί παράγοντες

12.Υπάρχουν μέρες που αισθάνεστε πιεσμένη στο σχολείο;

-Από όταν ήρθα στο ειδικό σχολείο στην Σύρο είναι η τρίτη χρόνια δεν αισθάνομαι πιεσμένη. Είναι ένα πλαίσιο ευχάριστο, έχει άλλους ρυθμούς οπότε κάθε μέρα είναι μια ευχάριστη διαδικασία.

13.Αντιμετωπίζεται προβλήματα με τις στεγαστικές συνθήκες και την υλικοτεχνική υποδομή;

-Ναι πρέπει πάντα να φέρνω τον δικό μου υπολογιστή, δεν υπάρχει προτζέκτορας, δεν υπάρχουν υπολογιστές ενώ υποτίθεται ζούμε σε μια ψηφιακή εποχή δεν υπάρχουν αυτά στο σχολείο παρόλο που έχουν γίνει αιτήματα αλλά στα ειδικά σχολεία δεν έχουν επανδρωθεί.

14.Αισθάνεστε άγχος κατά την διάρκεια του σχολείου;

-Όχι δεν αισθάνομαι άγχος.

- **Νοιώθετε συχνά κούραση και συναισθηματική εξάντληση;**

-Ναι αισθάνομαι μια κούραση στο κομμάτι ότι πρέπει να φτιάχνεις συνέχεια υλικό να σκέφτεσαι και να δημιουργείς ,είναι λίγο περίεργο από την μια αισθάνεσαι δημιουργικότητα αλλά από την άλλη όλο αυτό είναι ψυχοφθόρο γιατί πρέπει να το κάνεις πέρα από το διδακτικό σου ωράριο.

15.Ετοιμάζεται εσείς το υλικό σας;

-Ναι

- **Αν ναι πιστεύεται ότι σας επιβαρύνει η καθημερινή προετοιμασία εξατομικευμένου υλικού;**

-Ναι γιατί δεν έχουμε κομμάτι ωρολογίου ειδικά στα ΕΕΕΕΚ και στα ΕΝΕΕΓΥΛ, ειδικά στα ΕΝΕΕΓΥΛ υποτίθεται ότι ακολουθούμε το γενικό σχολείο εκ των πραγμάτων όμως δεν μπορείς να το ακολουθήσεις άρα πρέπει να το εξατομικεύσεις και στο ΕΕΕΕΚ είναι ακόμα πιο ευρύ το φάσμα . Εννοείται ότι η ειδική αγωγή δεν είναι γενική, δεν είναι ένα βιβλίο που πρέπει να το ακολουθήσεις αλλά δεν υπάρχει υλικό είναι πολύ διάσπαρτο οπότε πρέπει να φτιάξεις εσύ το δικό σου. Δεν υπάρχει ούτε καν ένας μπουσουλός για να πεις για παράδειγμα ότι θα κάνω αυτή την ενότητα και εσύ απλά θα το εξατομικεύσεις στο παιδί σου. Αυτό είναι το δύσκολο.

16.Είσαστε ικανοποιημένη από την αμοιβή σας στο σχολείο;

-Όχι δεν είμαι ,θεωρώ το επίδομα στην ειδική αγωγή που παίρναμε παλιά πρέπει να το παίρνουμε, από την άλλη αμείβεται από τα χαμόγελα των παιδιών και την αγάπη αλλά στις μέρες μας δυστυχώς χρειάζεσαι και οικονομικές απολαβές.

Διαπροσωπικοί παράγοντες

17.Πως είναι η σχέση σας με τους συναδέλφους σας και τον διευθυντή σας;

-Εξαιρετική.

18.Πως είναι η σχέση σας με τους μαθητές σας;

-Παρά πολύ καλή. Είμαι πολύ χαρούμενη που έχουμε τόσο καλούς μαθητές.

19.Πως είναι η συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών σας;

-Οι γονείς έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από εμάς και δεν μπορούν να αντιληφθούν τις δυσκολίες των παιδιών τους πολλές φορές. Δεν συνεργάζονται μαζί μας.

20. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε πως νιώθετε στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας;

-Αν εξαιρέσω κάποιες μέρες που είμαι κουρασμένη αλλά όχι λόγω του σχολείου λόγω των άλλων υποχρεώσεων γιατί ένας εκπαιδευτικός δεν έχει μόνο το να πάει στο σχολείο πρέπει να προετοιμάσει, να φτιάξει, να δημιουργήσει πέρα από το υλικό του πρέπει να κάνει γιορτές και γραφειοκρατικά θέματα έχει μια ένταση και μια δυσκολία σε αυτό το κομμάτι αλλά κάθε μέρα όταν γυρίζω στο σπίτι μου λόγω των αγκαλιών και των χαμόγελων των παιδιών είμαι πολύ χαρούμενη και γεμάτη.