

ΑΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ ΤΤ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών
εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας
εκπαίδευσης στην Ελλάδα.**

ΚΥΡΙΑΚΑΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΛΟΥΠΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΑΘΗΝΑ

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2016

*«Θεωρώντας την εκπαίδευση ως αυτοσκοπό,
αναγνωρίζουμε τη γνώση ως μια από τις
υπέρτατες αξίες...»*

Abul Kalam Azam

(Υπουργός Παιδείας της Ινδίας, 1947-1958)

*Αφιερωμένη σε όλους τους εκπαιδευτικούς που
καθημερινά αγωνίζονται για ένα καλύτερο αύριο...*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την εκδήλωση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (μόνιμους και αναπληρωτές) της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάλυση των παραμέτρων που σχετίζονται με το εξεταζόμενο σύνδρομο, καθώς και στον τρόπο, με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί τελούν σε σχέση συνάφειας με το επαγγελματικό άγχος, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις σύγχρονες εργασιακές συνθήκες, στο πλαίσιο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης στην Ελλάδα. Επιπροσθέτως, εντοπίζεται και ερμηνεύεται ο βαθμός εμφάνισης των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης, την οποία παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιδείνωση των εργασιακών τους συνθηκών, αλλά και στο είδος της εργασιακής συμβατικής σχέσης (μόνιμοι-μη μόνιμοι). Το Δείγμα της έρευνας αποτελείται από 134 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των δημοσίων σχολείων της Αττικής, καθώς και από δύο κλειστές διαδικτυακές ομάδες αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων. Τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα, φανερώνουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν έντονα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα, τα συμπτώματα αυτά εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στους μη μόνιμους εκπαιδευτικούς (αναπληρωτές-ωρομίσθιους). Συνεπώς, η εργασία καταδεικνύει ότι οι επιδεινούμενες εργασιακές συνθήκες στη σύγχρονη περίοδο της «κρίσης» συμβάλλουν σημαντικά στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συνδρόμου, με αποτέλεσμα να πλήττονται οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο και ταυτόχρονα να υπονομεύεται η εύρυθμη λειτουργία του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις- κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, μόνιμοι - μη μόνιμοι, αναπληρωτές-ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, επαγγελματικές συνθήκες, εποχή της κρίσης.

ABSTRACT

The present assignment examines the manifestation of the professional exhaustion syndrome affecting educators (both tenured and substitute) of the Greek Public Educational System. The paper casts light on the parameters relating to the analyzed syndrome and their correlation to professional stress, to the individual characteristics of the educators and to the contemporary working conditions, within the framework of a prolonged economic recession in Greece. Additionally, the assignment locates and interprets the extent to which the symptoms of professional exhaustion are present in the lives of public education professors, by emphasizing on the deterioration of their working conditions and on the distinction between the types of the contractual relationships (tenured/non-tenured educators). The representative sample of the research was comprised of 134 teachers appointed in primary schools and high schools in the prefecture of Attica, as well as two internet-based groups of substitute educators. The methodological approach applied to the above mentioned conduct was the quantitative research by means of questionnaires. The outcomes of the research suggest that public education teachers experience intense symptoms of professional exhaustion, especially in the case of non-tenured educators (substitute / hourly-wages income). Consequently, the worsening employment conditions in this contemporary era of crisis, contribute greatly to the manifestation of the particular syndrome. In conclusion, the paper summarizes that the educators are being damaged on an individual level, while at the same time the proper functioning of the educational process is being undermined.

Key-words: Professional exhaustion, tenured / non tenured / substitute (or by hourly wages) educators, working conditions, the era of crisis.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	5
1.1 Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον	5
1.2 Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	9
1.2.1 Διάρθρωση και Χαρακτήρας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	9
1.2.2 Το ανθρώπινο δυναμικό στελέχωσης της εκπαίδευσης.....	10
1.2.3 Καθήκοντα και Δικαιώματα	11
1.2.4 Πρόσβαση στη σχολική εκπαίδευση	12
1.2.5 Αξιολόγηση.....	17
1.2.6 Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της κρίσης.....	18
1.3 Χαρακτηριστικά- πορεία εξέλιξης	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.....	27
2.1 Προσδιορισμός της έννοιας.....	27
2.2 Συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης.....	31
2.3 Παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης.....	33
2.3.1 Ο ρόλος του εργασιακού άγχους	35
2.3.2 Ο ρόλος των συνθηκών και του οργανωτικού περιβάλλοντος της εργασίας	39
2.3.3 Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών	44
2.4 Τρόποι αντιμετώπισης επαγγελματικής εξουθένωσης	47
ΜΕΡΟΣ Β΄ : Ε Ι Δ Ι Κ Ο Μ Ε Ρ Ο Σ.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΡΕΥΝΑ.....	53
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	53

3.2 Υλικό και μέθοδος.....	53
3.3 Αποτελέσματα	58
3.3.1 Μελετώμενα χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	58
3.3.2 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach.....	61
3.3.3 Ερωτηματολόγιο για τις εργασιακές συνθήκες	69
3.3.4 Έλεγχος Συνάφειας – Crosstabulation.....	73
3.3.5 Πολυμεταβλητή Ανάλυση – Discriminant Analysis	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	117

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 : Ερώτηση 5 (Σχέση Εργασίας- Maslach).....	74
Πίνακας 2: Ερώτηση 5 Chi-Square Test	74
Πίνακας 3: Ερώτηση 8 (Σχέση Εργασίας- Maslach).....	75
Πίνακας 4: Ερώτηση 8 Chi-Square Test	76
Πίνακας 5: Ερώτηση 20 (Σχέση Εργασίας- Maslach).....	77
Πίνακας 6: Ερώτηση 20 Chi-Square Test	77
Πίνακας 7: Ερώτηση 2 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	79
Πίνακας 8: Ερώτηση 2 Chi-Square Test	79
Πίνακας 9: Ερώτηση 3 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	80
Πίνακας 10: Ερώτηση 3 Chi-Square Test	81
Πίνακας 11: Ερώτηση 5 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	82
Πίνακας 12: Ερώτηση 5 Chi-Square Test	83
Πίνακας 13: Ερώτηση 7 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	84
Πίνακας 14: Ερώτηση 7 Chi-Square Test	84
Πίνακας 15: Ερώτηση 9 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	85
Πίνακας 16: Ερώτηση 9 Chi-Square Test	86
Πίνακας 17: Ερώτηση 10 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	87
Πίνακας 18: Ερώτηση 10 Chi-Square Test	88
Πίνακας 19: Ανασύσταση Μόνιμων-Μη Μόνιμων (Ερωτηματολογίου Maslach).....	89
Πίνακας 20 : Διάκριση (Ερωτηματολογίου Maslach).....	89
Πίνακας 21: : Ανασύσταση Μόνιμων-Μη Μόνιμων (Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών).....	90
Πίνακας 22 :Διάκριση (Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών).....	90

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Φύλο	58
Διάγραμμα 2: Ηλικία.....	59
Διάγραμμα 3 : Οικογενειακή Κατάσταση.....	59
Διάγραμμα 4: Έχοντες Παιδιά.....	60
Διάγραμμα 5: Αριθμός Παιδιών.....	60
Διάγραμμα 6: Επιπλέον Σπουδές.....	60
Διάγραμμα 7 : Σχέση Εργασίας.....	61
Διάγραμμα 8: Έτη Προϋπηρεσίας.....	61
Διάγραμμα 9: MBI_1 «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία».....	62
Διάγραμμα 10: MBI_2 «Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στο σχολείο»	62
Διάγραμμα 11 : MBI_4 «Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου»	63
Διάγραμμα 12: MBI_5 «Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου»	63
Διάγραμμα 13: MBI_6 «Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς».....	63
Διάγραμμα 14: MBI_8 «Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου,.....	64
Διάγραμμα 15: MBI_9 «Νιώθω «άδειος/α», σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος της σχολικής μέρας».....	64
Διάγραμμα 16: MB_10 «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν».....	65
Διάγραμμα 17: MB_12 «Νιώθω ότι με τη διδασκαλία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των μαθητών μου».....	66
Διάγραμμα 18: MB_11 «Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά».....	66
Διάγραμμα 19: MB_16 «Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου».....	67
Διάγραμμα 20: MBI_13 «Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα»	67

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Διάγραμμα 21: MBI_15 «Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά»	68
Διάγραμμα 22: MBI_17 «Στο τέλος της ημέρας, νιώθω ικανοποίηση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου».....	68
Διάγραμμα 23 : ΕΡΓ_ΣΥΝ_1 «Νιώθω ότι δεν πληρώνομαι ικανοποιητικά για τη δουλειά που προσφέρω»	69
Διάγραμμα 24: ΕΡΓ_ΣΥΝ_11 «Ανησυχώ μήπως ο μισθός μου μειωθεί ακόμα περισσότερο, λόγω των οικονομικών συνθηκών».....	70
Διάγραμμα 25 : ΕΡΓ_ΣΥΝ_6 «Ο μισθός μου είναι επαρκής για να καλύψω τις βασικές μου υποχρεώσεις»	70
Διάγραμμα 26 Διάγραμμα 26: ΕΡΓ_ΣΥΝ_2 «Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω».....	71
Διάγραμμα 27: ΕΡΓ_ΣΥΝ_3 «Είναι εξουθενωτικές για μένα οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό μου περιβάλλον»	71
Διάγραμμα 28: : ΕΡΓ_ΣΥΝ_9 «Είναι πολύ κουραστικό για μένα το να πρέπει να εργάζομαι σε 2, 3 ή και παραπάνω σχολεία».....	72
Διάγραμμα 29: ΕΡΓ_ΣΥΝ_4 «Νιώθω απογοητευμένος/η που στη δουλειά μου δε μου προσφέρονται ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης»	72
Διάγραμμα 30: ΕΡΓ_ΣΥΝ_10 «Αναγνωρίζεται η προσφορά μου στην εργασία τόσο από τους συναδέλφους μου, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζομαι»	73
Διάγραμμα 31 : Ερώτηση 5 (Σχέση Εργασίας- Maslach)	75
Διάγραμμα 32 : Ερώτηση 8 (Σχέση Εργασίας- Maslach)	76
Διάγραμμα 33 : Ερώτηση 20 (Σχέση Εργασίας- Maslach)	78
Διάγραμμα 34 : Ερώτηση 2 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	80
Διάγραμμα 35 : Ερώτηση 3 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	81
Διάγραμμα 36 : Ερώτηση 5 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	83
Διάγραμμα 37 : Ερώτηση 7 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	85
Διάγραμμα 38 : Ερώτηση 9 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	86
Διάγραμμα 39 : Ερώτηση 10 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη παγκόσμια κρίση, η οποία κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια ασκεί ποικίλες αρνητικές επιδράσεις στους περισσότερους τομείς της ατομικής και συλλογικής δραστηριότητας στα πλαίσια των κοινωνιών. Αναλυτικότερα, συνιστά κρίση όχι μόνο σε οικονομικό επίπεδο, αλλά και κρίση ιδεολογίας και αξιών, κοινωνική, πολιτική και ψυχολογική κρίση. Στο ελληνικό κράτος την εμφάνιση της κρίσης σηματοδότησαν οι αποκαλύψεις που έγιναν το 2009 για το υπέρογκο δημοσιονομικό έλλειμμα, που οδήγησαν στην προσφυγή της χώρας στο μηχανισμό στήριξης και συγχρόνως την ένταξη της σε διεθνή οικονομικό έλεγχο. Οι αλλαγές που έχουν επέλθει από τότε μέχρι σήμερα είναι ραγδαίες, βίαιες, πολύ-επίπεδες και πολυσήμαντες.

Σε οικονομικό επίπεδο, οι επιπτώσεις της κρίσης είναι ίσως οι πιο εμφανείς, καθώς οι μειώσεις των μισθών και των συντάξεων έχουν ήδη πλήξει σημαντικά την ελληνική οικογένεια. Σύμφωνα με τους οικονομολόγους Marmot και Bell (2009), η οικονομική κρίση προκαλεί δραματικές επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή, δεδομένου ότι η μείωση και η απουσία εισοδήματος περιορίζει την αγοραστική ικανότητα και ωθεί μεγάλα τμήματα του πληθυσμού στη φτώχεια. Ιδιαίτερα στη χώρα μας, τα κοινωνικά επιδόματα και γενικότερα οι δαπάνες για την υγεία έχουν μειωθεί δραματικά, ενώ ο τομέας της παιδείας παρουσιάζει σημαντικό έλλειμμα σε ανθρώπινο δυναμικό, σε υλικοτεχνικές και κτηριακές υποδομές. Επιπλέον, τα ποσοστά της ανεργίας παρουσιάζουν μεγάλη άνοδο, ιδιαίτερα στους νέους. Σύμφωνα με τα στοιχεία που έχει δημοσιεύσει η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) το Σεπτέμβριο του 2013 το ποσοστό ανεργίας της χώρας έφτασε το 27,4%, έναντι του 26,0% το 2012 και του 18,8% που είχαμε το 2011. Η αύξηση της ανεργίας προκάλεσε την όξυνση του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας, γεγονός που με τη σειρά του συντέλεσε στην ελαστικοποίηση των σχέσεων εργασίας και στη διαμόρφωση καταπιεστικών ή και απάνθρωπων συνθηκών εργασίας (Gkorezis & Petridou, 2012)

Οι διαρκείς μειώσεις του συνολικού οικογενειακού εισοδήματος, η ραγδαία αύξηση της ανεργίας και η συνακόλουθη εργασιακή ανασφάλεια που βιώνουν οι εργαζόμενοι, σε συνδυασμό με την επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών τους προκαλούν άγχος, έντονη ανησυχία, καταθλιπτικά συμπτώματα, ακόμη και σκέψεις αυτοκτονίας και γενικότερα αυξάνουν τους κινδύνους για την ψυχική υγεία, την

οικογενειακή και την κοινωνική ζωή τους (Laaksonen, Martikainen, Lahelma, 2005). Ως εκ τούτου, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σταδιακά εντείνεται, καταγράφοντας αυξητική πορεία σε όλους σχεδόν τους εργασιακούς χώρους. (Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου, 1992).

Πολύ πιο συχνά όμως εμφανίζεται το εξεταζόμενο σύνδρομο στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπως είναι αυτό του εκπαιδευτικού (Farber, 1991). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία θεωρείται ένα από τα πιο στεσογόνα και αγχωτικά επαγγέλματα. Οι αυξανόμενες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, σε συνδυασμό με το απαιτητικό σχολικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται, τις πενιχρές αμοιβές, τη μειωμένη αναγνώριση και τις περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης μπορούν να τους οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2006).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές αξιόλογες ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες μάλιστα από αυτές, η επαγγελματική εξουθένωση των υπό έρευνα εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των Μόττη-Στεφανίδη (2000), του Νταρή (2010), της Δανηλίδου (2013) και της Κεπενού, (2015). Όμως, σε καμία από τις μέχρι τώρα διεξαχθείσες έρευνες δεν επιχειρείται η σύνδεση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με την παρατεταμένη και κλιμακούμενη οικονομικο-κοινωνικο-πολιτική κρίση που διέρχεται η χώρα μας και με τη επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών που αυτή έχει επιφέρει. Επιπροσθέτως, σε καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν επιχειρείται συγκριτική μελέτη του εν λόγω συνδρόμου ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο γεγονός μάλιστα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν λάβουμε υπόψη μας το ότι ο πληθυσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών διαρκώς αυξάνεται, και είναι αυτός που υφίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυσμενείς συνέπειες της κρίσης και της ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων που αυτή επέφερε.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις λοιπόν μας ώθησαν να διερευνήσουμε το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, διενεργώντας έρευνα σε ισόρροπα δείγματα αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών, εστιάζοντας μάλιστα, εκτός των

άλλων, και στις συνθήκες εργασίας τους, όπως αυτές διαμορφώνονται στη σημερινή «Ελλάδα της κρίσης».

Εκτός όμως από τους παραπάνω λόγους, για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος επηρεαστήκαμε και από την κοινή επαγγελματική μας ταυτότητα, ως εκπαιδευτικών και από την κοινή επιθυμία μας να επιτευχθεί επιτέλους η πολυπόθητη και πολυσυζητημένη «αναβάθμιση της ποιότητας» στην εκπαίδευση. Θεωρήσαμε δηλαδή ότι παρόλο που όλοι οι θεωρητικοί της παιδείας συνδέουν την επιτυχία κάθε προσπάθειας για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς, υποβαθμίζουν όμως την επίδραση που ασκούν οι συνθήκες εργασίας τους στην τελική επίδοσή τους. Με την παρούσα εργασία λοιπόν επιχειρήσαμε, εκτός των άλλων, και να αναδείξουμε όλους τους παράγοντες (εργασιακούς, οργανωσιακούς και ατομικούς), που ευθύνονται για το εργασιακό άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αλλά και να προτείνουμε τρόπους για την άμβλυνση του φαινομένου. Με αυτόν τον τρόπο, κατά τη γνώμη μας, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αφοσιωθούν απερίσπαστοι στο έργο τους, μεγιστοποιώντας τις επαγγελματικές τους επιδόσεις και κατ' επέκταση συμβάλλοντας τα μέγιστα στην ευρύτερη ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Άλλωστε, η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, και ειδικότερα στο ρυθμό οικονομικής μεγέθυνσης (economic growth rate) της έχει αποδειχθεί μακρο-οικονομικά εδώ και πολλά χρόνια. Σύμφωνα με τον Shultz (1961) και τη θεωρία του για το ανθρώπινο κεφάλαιο, η οικονομική ανάπτυξη ενός έθνους εξαρτάται από ποιότητα της εκπαίδευσης του. Επίσης ο Romer (1986, 1990, 1992) και ο Lucas (1988) υποστηρίζουν ότι όσο περισσότερη γνώση συσσωρεύεται στην κοινωνία, τόσο πιο παραγωγικά γίνονται τα άτομα, καθώς οι γνώσεις λειτουργούν ως δημόσιο αγαθό, από το οποίο επωφελούνται όλοι. Με δεδομένο λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γίνεται επιτακτικό το αίτημα της στήριξης τους τόσο από την πολιτεία, όσο και από την ευρύτερη κοινωνία.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: Στο πρώτο επιχειρείται η βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι παράμετροι που σχετίζονται με τη διεξαχθείσα έρευνα και τα αποτελέσματά της.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση περιλαμβάνει το πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο. Στο πρώτο κεφάλαιο διαγράφεται το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Σε αυτό γίνεται λόγος για το ρόλο και το έργο του, για το χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο καλείται να ενταχθεί, για τον τρόπο πρόσβασής του σε αυτό, για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του, για τα χαρακτηριστικά και την πορεία εξέλιξής του, για τη διάκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε μόνιμους και αναπληρωτές, αλλά και για τις αλλαγές που έχουν επέλθει στις συνθήκες εργασίας όλων των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της «κρίσης». Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αρχικά επιχειρείται η αποσαφήνιση της έννοιας, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπτώματα του συνδρόμου και οι παράγοντες που ευνοούν την εμφάνισή του. Επιπλέον γίνεται αναφορά στο ρόλο του εργασιακού άγχους, των συνθηκών και του οργανωτικού περιβάλλοντος της εργασίας, καθώς και των ατομικών – δημογραφικών χαρακτηριστικών. Στο τέλος του κεφαλαίου προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αντίστοιχα, το ειδικό μέρος της εργασίας μας περιλαμβάνει το τρίτο και το τέταρτο κεφάλαιο. Στο τρίτο παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, διευκρινίζονται το υλικό και οι μέθοδοι που ακολουθήσαμε και αναλύονται διεξοδικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, στο τέταρτο παρουσιάζονται τα συμπεράσματά μας.

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε την εικόνα του σύγχρονου εκπαιδευτικού της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Θα αναφερθούμε στο σύνθετο ρόλο και στο πολύπλευρο έργο που καλείται να επιτελέσει, θα περιγράψουμε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που βιώνει, εστιάζοντας στις συνθήκες εργασίας του και ιδιαίτερα στις δυσκολίες και τους περιορισμούς που υφίσταται στη σύγχρονη εποχή της κρίσης. Τέλος, θα μιλήσουμε για την πορεία εξέλιξης του και για τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν την επαγγελματική του κουλτούρα.

1.1 Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, από την κυριαρχία της πληροφορίας, από την παγκοσμιοποίηση όλων των τομέων της ανθρώπινης δράσης, από βίαιες και συνεχείς μεταβολές στο οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό γίνεσθαι. (Τερζής, 1993). Η επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, η ευρωπαϊκή ενοποίηση και η αναγκαιότητα διεθνούς επικοινωνίας, δημιουργούν ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης μεταξύ των λαών, με αποτέλεσμα όλες σχεδόν οι δυτικές κοινωνίες να εμφανίζουν χαρακτηριστικά πολιτισμικού πλουραλισμού και να αποκτούν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Κεσίδου, 2004). Οι συνθήκες αυτές εντείνουν την πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνικών δομών και επηρεάζουν το χώρο της εκπαίδευσης, επιβάλλοντας σημαντικές διαφοροποιήσεις, εκτός των άλλων, και στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (Τερζής, 1993).

Ιδιαίτερα στο σύγχρονο πλαίσιο των συνεχών αλλαγών, η παρεχόμενη εκπαίδευση συνιστά κύριο παράγοντα ατομικής και κοινωνικής ευημερίας. Το σχολείο επιφορτίζεται με την ευθύνη να καλλιεργήσει την κριτική ικανότητα των

μαθητών και να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, προετοιμάζοντας τους επαρκώς για τους σύνθετους ρόλους που θα κληθούν να αναλάβουν στο σύγχρονο, πολύπλοκο, τεχνολογικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, ικανοποιεί το κοινό αίτημα για προσφορά υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε όλους. Με δεδομένο λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν τους στόχους του σχολείου, ο ρόλος τους είναι καταλυτικός. (Ματσαγγούρας, 1998; Παπαναούμ, 2003)

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται διεθνώς η τάση επαναπροσδιορισμού της θέσης του εκπαιδευτικού, με στόχο την αναβάθμιση του ρόλου και του έργου που παρέχει. Προς αυτήν την κατεύθυνση οδήγησε βέβαια και η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία αύξησε μεν τον αριθμό των εκπαιδευτικών και των μαθητών, δημιούργησε όμως και σύνθετα προβλήματα αναφορικά με τη διασφάλιση της ποιότητάς της. Το σίγουρο πάντως είναι πως η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης σηματοδότησε την αναγνώριση της διδασκαλίας ως επαγγέλματος, διακριτής δηλαδή απασχόλησης που ανατίθεται μόνο σε όσους διαθέτουν εκείνα τα προσόντα που μπορούν να εγγυηθούν την επιτυχή άσκησή της (Μαυρογιώργος, 1993; Παπαναούμ, 2003).

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας απηχούν πολλές και διαφορετικές αντιλήψεις για τη φύση της διδασκαλίας, ως κυριάρχου στοιχείου του ρόλου των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Eric Hoyle (1980), ο οποίος εκλαμβάνει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ως την ικανότητά τους να εντάσσουν τη διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τη θεωρία και τις τρέχουσες εξελίξεις της Παιδαγωγικής. Αντίστοιχα, οι Little & McLaughlin (1993), αναδεικνύουν ως στοιχεία επαγγελματισμού, εκτός των άλλων, την επαρκή αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την έρευνα και τις μεταπτυχιακές σπουδές. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στοχεύει στην αύξηση της αποδοτικότητας τους και αντανακλά το επιτακτικό αίτημα για αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, δεδομένου ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ως παιδαγωγοί είναι επαγγελματίες, δεν τους αναγνωρίζεται το status των επαγγελματιών, όπως συμβαίνει στους γιατρούς και τους δικηγόρους (Βασιλού- Παπαγεωργίου, 1992; Κελπανίδης, 2002; Παπαοικονόμου, 2013).

Βέβαια ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα σύγχρονο σχολείο δεν εξαντλείται στη διδασκαλία, παρόλο που αυτή αποτελεί κύριο στοιχείο του ρόλου του. Η λέξη «ρόλος» χρησιμοποιείται με τη θεσμική έννοια, περιλαμβάνοντας τα εκπαιδευτικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες, όπως αυτές καθορίζονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αλλά και με τη γενικότερη κοινωνιολογική έννοια. Περικλείει δηλαδή και πράξεις, ενέργειες, και στάσεις που αναμένονται από αυτόν, βάσει των προσδοκιών της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (Πολυζωάκης, 2008).

Όμως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αν και αναγνωρίζεται ως κεντρικός ρυθμιστής της παιδαγωγικής πράξης της ευρύτερης σχολικής δράσης, έρχεται αντιμέτωπος με μια κοινωνική πραγματικότητα που περιορίζει ή και αντιμάχεται το έργο του σχολείου (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007). Αν και θεωρείται σημαντικός συντελεστής της ποιότητας της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό του έργο οριοθετείται και προδιαγράφεται σε μεγάλο βαθμό από το κανονιστικό-συγκεντρωτικό πλαίσιο και από τα ασφυκτικά περιθώρια χρηματοδότησης της εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρόλο που η σπουδαιότητα του ρόλου του, ως κοινωνικοποιητικού φορέα αναγνωρίζεται από όλους (κυρίως από τους γονείς), το έργο που καλείται να επιτελέσει συχνά μοιάζει συγκεχυμένο και οι προσδοκίες της πολιτείας και των άλλων ομάδων αναφοράς είναι συχνά αντικρουόμενες και διαφορετικές από την ερμηνεία και την αυτό-αντίληψη του δρώντος. Συνεπώς ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, όντας από τη μια πλευρά απλός υπάλληλος στη βάση της διοικητικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, και από την άλλη επαγγελματίας παιδαγωγός, αρμόδιος για την επιτυχή διαχείριση ποικίλων προκλήσεων, συχνά αμφιρρέπει ανάμεσα στις δύο αντίθετες όψεις του ρόλου του. Αυτή η αντίθεση των προσδοκιών του υπαλληλικού και του παιδαγωγικού του ρόλου δημιουργεί συγκρουσιακές καταστάσεις που συνθέτουν το καθημερινό κλίμα στο οποίο καλείται να δράσει (Μουχάγιερ, 1985; Πυργιωτάκης, 2000; Παπαναούμ, 2003).

Εκτός από τα παραπάνω, η διαδικασία κοινωνικοποίησης των νέων, όπως αυτή συντελούνταν μέχρι πρότινος, διαταράχθηκε, λόγω της εμφάνισης και σταδιακής παντοδυναμίας άλλων, «ανώνυμων» φορέων κοινωνικοποίησης, όπως τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός επιφορτίστηκε με τον επιπρόσθετο ρόλο του περιορισμού των επιδράσεων των σύγχρονων «συνυπεύθυνων φορέων

αγωγής» (Κωνσταντίνου, 2001; Μλεκάνης, 2005). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι η πρόσβαση στο πολιτισμικό κεφάλαιο, στην πληροφορία και γενικότερα στην κοινωνία της γνώσης συνιστούν στις μέρες μας στοιχεία διαφοροποίησης της κοινωνικής ιεραρχίας και συνδέονται με τις δυνατότητες κοινωνικής ανέλιξης, εργασιακής αποκατάστασης και οικονομικής ανεξαρτησίας, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός στις μέρες μας καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές του για έναν κόσμο πολύ διαφορετικό από εκείνο των γονέων τους (Πυριωτάκης, 2000; Μλεκάνης, 2005).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία, δυσχεραίνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και συγχρόνως ενισχύουν την κρισιμότητά του ρόλου του. Το εκπαιδευτικό έργο πλέον, πέρα από το παραδοσιακό του περιεχόμενο, οφείλει να περιλαμβάνει τη διαρκή ενημέρωση, τη συμβουλή, την υποστήριξη, τη συνεργασία, το συντονισμό, τη διοίκηση και τη διαχείριση, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των νέων, την αυτοδύναμη ένταξη τους στην κοινωνία και την οικονομική και εργασιακή τους αποκατάσταση (Γιώτη, Νόβα & Καλτσούνη, 2002). Γι'αυτό ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού (competence), δηλαδή η άρτια γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, η διδακτική, αξιολογητική, διαγνωστική και συμβουλευτική ικανότητα. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα την σχολική τάξη και να συνεργάζεται εύκολα με τους κοινωνικούς φορείς (Ξωχέλης, 2006). Μάλιστα, επειδή στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας δεν είναι εφικτή η οικειοποίηση, από τη νέα γενιά, του συνόλου των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογικών εφαρμογών, ο εκπαιδευτικός καλείται να εστιάζει στην ποιότητα και στον τρόπο απόκτησης της γνώσης και όχι στην ποσότητα και την πληρότητά της, διαθέτοντας προσαρμοστικότητα, ευελιξία και άριστη επιστημονική κατάρτιση. Τέλος, στους ρόλους του εκπαιδευτικού εντάσσεται και η σύνδεση του παιδαγωγικού του λόγου, αλλά και της εκπαιδευτικής του πρακτικής με την κοινωνικοπολιτική κριτική και την κοινωνική παρέμβαση, με στόχο την αλλαγή των κακώς κειμένων της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα (Ράπτης & Ράπτη, 2002; Μλεκάνης, 2005).

1.2 Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Σε συλλογικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί συνιστούν μια επαγγελματική ομάδα που, όπως ήδη έχει αναφερθεί, επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συνεπώς είναι σημαντικές όλες οι ρυθμίσεις που αφορούν τόσο την παρεχόμενη εκπαίδευση, όσο και τους εκπαιδευτικούς, την προετοιμασία και τους όρους ένταξής τους στο επάγγελμα, τις συνθήκες εργασίας τους, την εξέλιξη και την επιμόρφωσή τους (Παπαναούμ, 2003).

1.2.1 Διάρθρωση και Χαρακτήρας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η Εκπαίδευση στη χώρα μας ιεραρχείται σε τρεις βαθμίδες: Την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια, οι οποίες συνιστούν μια ιεραρχημένη κλίμακα σχολικών και εκπαιδευτικών μονάδων ανάλογα με την ηλικία των σπουδαστών, το σκοπό της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την εξέλιξη του αντικειμένου μάθησης κ.α. (Δενδρινού-Αντωνάκη, 1971). Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι πλέον δεκαετής (το Δεκέμβριο του 2006, ψηφίστηκε ο νόμος για υποχρεωτική φοίτηση ενός έτους στο νηπιαγωγείο, Ν.3518/2006, άρθρο 73, ΦΕΚ 272 τ. Α΄, 21.12.2006) και περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά και τα γυμνάσια.

Τη διοικητική διάρθρωση του σχολικού μας συστήματος μπορούμε, με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, να τη διακρίνουμε σε τρία επίπεδα διοίκησης: το εθνικό, το περιφερειακό, και το σχολικό. Πιο αναλυτικά:

- το εθνικό επίπεδο περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια,
- το περιφερειακό επίπεδο (έδρα περιφέρειας), που αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια,
- το επίπεδο σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει τον Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή (Σαΐτης, 2008).

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σχολικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, διότι ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/σχολικό επίπεδο. Παρατηρούμε λοιπόν ότι στην κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας, ενώ οι διευθυντές των σχολείων έχουν

περιορισμένες αρμοδιότητες κυρίως εκτελώντας εντολές της κεντρικής εξουσίας. Οι αρμοδιότητές τους αφορούν στην καθημερινότητα της λειτουργίας του σχολείου, στο λειτουργικό (βραχυπρόθεσμο) προγραμματισμό, στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και στον έλεγχο των λειτουργιών του σχολείου, στην καθοδήγηση και παρακίνηση του προσωπικού. Ένα πλήθος εγκυκλίων και νόμων ρυθμίζουν και την παραμικρή λεπτομέρεια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ενώ τα κεντρικά διοικητικά όργανα χειρίζονται όλα τα θέματα. Κάποιες προσπάθειες για αποκέντρωση στον έλεγχο και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησαν με το ν.1566/85, ενώ η συζήτηση συνεχίστηκε και εντάθηκε ειδικά μετά την έκθεση εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (1996). Όμως, παρά τις νομοθετικές προσπάθειες του Ν.2525/1997 και του Ν.2986/2002, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και η εκπαιδευτική μονάδα είναι ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αποκέντρωση του «περιεχομένου της εκπαίδευσης», ώστε να δοθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση η δυνατότητα να συνδιαμορφώνει, με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό, τα προγράμματα σπουδών ή ακόμα περισσότερο, να χαράσσει μια τοπική εκπαιδευτική πολιτική, μέσα στο πλαίσιο της εθνικής, παρέμεινε ζητούμενο. Η τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και τοπικοί κοινωνικοί φορείς, όπως οι γονείς, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών ή οι παραγωγικές τάξεις, κατέστησαν μεν συμμετέχοντες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, αλλά για θέματα ήσσονος σημασίας. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό (Κουτούζης, 2008, 2012; Μιχόπουλος, 1993; Κατσαρός, 2008; Κατσαρός & Τύπας, 2005).

1.2.2 Το ανθρώπινο δυναμικό στελέχωσης της εκπαίδευσης

Στο άρθρο 53 του ν.272/99 ορίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκουν στο σώμα των δημόσιων πολιτικών-διοικητικών υπαλλήλων και εφαρμόζονται γι' αυτούς οι διατάξεις του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα. Συνεπώς, το νομικό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διέπεται από τις διατάξεις του ν.

1566/85, καθώς και από άλλες σχετικές νομοθετικές ή κανονιστικές ρυθμίσεις (Σαίτης, 2008).

Με τον όρο «δημόσιοι υπάλληλοι» εννοούμε «τα φυσικά πρόσωπα, τα οποία παρέχουν τις υπηρεσίες τους στο δημόσιο νομικό πρόσωπο του κράτους, καθώς συνδέονται με μια ειδική νομική σχέση που έχει συναφθεί προαιρετικά, συνεπάγεται ιεραρχική εξάρτηση και πειθαρχική ευθύνη και διέπεται αποκλειστικά ή εν μέρει από ειδικούς κανόνες του διοικητικού δικαίου» (Σπηλιωτόπουλος, 1999).

1.2.3 Καθήκοντα και Δικαιώματα

Σύμφωνα λοιπόν με το Δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα του 2007, όσον αφορά στα Καθήκοντα και τα Δικαιώματα του υπαλλήλου, ισχύουν τα εξής:

- Ο υπάλληλος εκτελεί τα καθήκοντα του κλάδου ή της ειδικότητας του. Σε περιπτώσεις επιτακτικής υπηρεσιακής ανάγκης που δεν μπορεί να καλυφθεί με άλλον τρόπο, επιτρέπεται να ανατίθενται στον υπάλληλο καθήκοντα άλλου κλάδου ή ειδικότητας.
- Σε όμοιες περιπτώσεις επιτρέπεται να ανατίθενται στον υπάλληλο εργασίες συναφείς με την ειδικότητα ή τα καθήκοντα του ή για τις οποίες έχει την απαιτούμενη εμπειρία ή ειδίκευση.

Ακόμα, για τους εκπαιδευτικούς, ισχύουν όσα αναφέρονται παρακάτω:

- Οι θέσεις προσωπικού της κατηγορίας Ειδικών θέσεων (ΕΘ) κατατάσσονται στους βαθμούς πρώτο (1ο) και δεύτερο (2ο).
- Οι θέσεις των κατηγοριών Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (ΠΕ), Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΤΕ), Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ) και Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΥΕ) κατατάσσονται σε πέντε (5) συνολικά βαθμούς ως ακολούθως: Βαθμός Α΄, Βαθμός Β΄, Βαθμός Γ΄, Βαθμός Δ΄, Βαθμός Ε΄.

Οι θέσεις των κατηγοριών ΠΕ, ΤΕ και ΔΕ κατατάσσονται στους βαθμούς Δ΄, Γ΄, Β΄ και Α΄, από τους οποίους κατώτερος είναι ο Δ΄ και ανώτερος ο Α΄. Για την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό για την κατηγορία ΠΕ απαιτείται: Από το βαθμό Δ΄ στο βαθμό Γ΄ διετής υπηρεσία στο βαθμό Δ΄, από το βαθμό Γ΄ στο βαθμό Β΄ πενταετής υπηρεσία στο βαθμό Γ΄ και από το βαθμό Β΄ στο βαθμό Α΄ εξαετής

υπηρεσία στο βαθμό Β΄ (Η παραπάνω βαθμολογική και κατά συνέπεια μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζεται σήμερα στην πράξη. Βλ. σελ.: 20. Όπως αναφέρεται στο άρθρο 41 του ΦΕΚ 26, 9-2-2007., ο κάθε εκπαιδευτικός, ως υπάλληλος, έχει δικαίωμα σε μισθό. Ο μισθός καθορίζεται σε μηνιαία βάση και έχει σκοπό την αξιοπρεπή διαβίωση του υπαλλήλου. Οι κάθε είδους πρόσθετες αποδοχές ή απολαβές των υπαλλήλων δεν μπορεί να είναι κατά μήνα ανώτερες από το σύνολο των αποδοχών της οργανικής τους θέσης. Η αξίωση του υπαλλήλου για μισθό παύει με τη λύση της υπαλληλικής σχέσης. Ο υπάλληλος έχει δικαίωμα ελευθερίας της έκφρασης, συνδικαλιστικής ελευθερίας, δικαίωμα απεργίας, (σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου που το ρυθμίζει) και δικαίωμα στη διασφάλιση συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας (άρθρο 45, ΦΕΚ 26, 2007).

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 47 του παραπάνω ΦΕΚ, η υπηρεσιακή εκπαίδευση είναι δικαίωμα του υπαλλήλου. Η εκπαίδευση γίνεται με τη συμμετοχή του υπαλλήλου σε προγράμματα εισαγωγικής εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και προγράμματα ή κύκλους μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα άρθρα 48-56 του ΦΕΚ 26, 2007, έχει δικαίωμα κανονικής άδειας, ειδικής άδειας, άδειας χωρίς αποδοχές, άδειας μητρότητας, δικαίωμα διευκολύνσεων υπαλλήλων με οικογενειακές υποχρεώσεις, δικαίωμα αναρρωτικής άδειας, άδειας υπηρεσιακής εκπαίδευσης, άδειας για επιμορφωτικούς ή επιστημονικούς λόγους και άδειας εξετάσεων. Τέλος, σύμφωνα με το Π.Δ. 50/1996, οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύτεκνοι ή πάσχουν από χρόνιες ασθένειες ή έχουν παιδιά τα οποία χρειάζονται ειδική θεραπευτική αγωγή ή εκπαίδευση, κατά τις μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών, μετατίθενται ή τοποθετούνται, κατά προτεραιότητα, συγκρινόμενοι μόνο μεταξύ τους (Σαΐτης, 2008).

1.2.4 Πρόσβαση στη σχολική εκπαίδευση

Την ευθύνη για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η κεντρική διοίκηση, η οποία, ανάλογα με τις εκτιμώμενες ανάγκες και την ασκούμενη πολιτική, προβαίνει σε προσλήψεις διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2008).

Στην Ελλάδα εδώ και δεκαπέντε χρόνια τουλάχιστον, παρατηρείται μεγάλη δυσκολία στην απορρόφηση των εκπαιδευτικών. Για αρκετά χρόνια εφαρμοζόταν ελεγχόμενη εισαγωγή φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (numerus clausus), άρα και ελεγχόμενη «παραγωγή» εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το σύστημα διορισμού μέσω της επετηρίδας. Ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών με βάση την επετηρίδα, όμως, δημιούργησε ιδιαίτερα έντονα προβλήματα, όταν έπαψε να υπάρχει σχετική ισορροπία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι ο χρόνος αναμονής στην επετηρίδα κυμαινόταν το 1997 ,έτος κατάργησης της επετηρίδας, περίπου στα 10 χρόνια για τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους, ενώ για τις διάφορες ειδικότητες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κυμαινόταν από 8 μέχρι 14 χρόνια (Κασσωτάκης, 1997).

Με την ψήφιση των νόμων 2525/97 και 2725/99 και την έκδοση του Προεδρικού Διατάγματος 144/1997 και της Υπουργικής Απόφασης Φ.361.1/11/153/Δ1/21-3-97, ΦΕΚ242,τ.Β΄ για τους διορισμούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργήθηκε ένα νέο καθεστώς, που ισχύει μέχρι σήμερα και έχει ως εξής:

1.2.4.1. Το τακτικό προσωπικό

Οι διορισμοί εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνονται κατά ένα ποσοστό των πληρούμενων οργανικών θέσεων από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων και κατά σειρά εγγραφής τους σε αυτούς και κατά το υπόλοιπο από τους μετέχοντες επιτυχώς σε γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Συνεπώς στο ισχύον σύστημα διορισμού τακτικού προσωπικού μπορούμε να διακρίνουμε, βάσει του άρθρου 7 του ν. 3027/2002 (ΦΕΚ 152, τ. Α΄) δύο κατηγορίες πρόσληψης διδακτικού προσωπικού: «...αα)σε ποσοστό 75% από τους επιτυχόντες στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά τη σειρά βαθμολογίας τους σε αυτόν και ββ) σε ποσοστό 25% από όσους είναι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 138 του ν. 2725/1999 και κατά τη σειρά εγγραφής τους. Αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι για διορισμό στην κατηγορία αα , οι κενές θέσεις πληρούνται , μέχρι εξαντλήσεως, με διορισμό υποψηφίων της κατηγορίας ββ».

Το Α.Σ.Ε.Π. προκηρύσσει και διενεργεί κάθε δύο έτη διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα κατάταξης εκπαιδευτικών κατά κλάδο και ειδικότητα με σκοπό το διορισμό ή την πρόσληψή τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ύστερα από αίτημα του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετά την οριστικοποίηση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού συντάσσονται από το Α.Σ.Ε.Π., κατά κλάδο και ειδικότητα, οι τελικοί πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακες Επιλογής Εκπαιδευτικών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Π.Ε.Ε.Π.Δ.Ε.), στους οποίους εντάσσονται όσοι συγκέντρωσαν τη βαθμολογική βάση στο διαγωνισμό αυτόν ή σε έναν τουλάχιστον από τους δύο προηγούμενους διαγωνισμούς. Η σειρά κατάταξης των μετεχόντων στον τελικό πίνακα προσδιορίζεται από τις μονάδες που συγκέντρωσαν στο διαγωνισμό, από ακαδημαϊκά κριτήρια, από την προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτικών και από κοινωνικά κριτήρια.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι εγγεγραμμένοι στους τελικούς πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών, με την ίδια απόφαση καλούνται να υποβάλουν δήλωση προτίμησης μέσα σε συγκεκριμένη προθεσμία και διορίζονται με βάση τη σειρά τους στον τελικό πίνακα κατάταξης εκπαιδευτικών και τις δηλωθείσες προτιμήσεις. Ο διορισμός των εκπαιδευτικών γίνεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, η οποία δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και γνωστοποιείται στους διορισμένους με σχετική ανακοίνωση στον ημερήσιο τύπο. Με την ίδια ανακοίνωση οι διοριζόμενοι καλούνται να προσέλθουν εντός της προβλεπόμενης προθεσμίας, για να ορκιστούν και να αναλάβουν υπηρεσία, προσκομίζοντας τα από το νόμο προβλεπόμενα δικαιολογητικά.

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Γ.Υ. 11314/31-10-2014 εγκύκλιο «Μεταθέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»: Δικαίωμα υποβολής αίτησης μετάθεσης έχουν οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν ένα έτος υπηρεσίας στην κατεχόμενη οργανική θέση, μέχρι 31 Αυγούστου του 2015. Μάλιστα μετά το πέρας του πρώτου χρόνου υπηρεσίας έχουν δικαίωμα υποβολής αίτησης και για απόσπαση, εντός του ΠΥΣΔΕ τοποθέτησής τους, από ΠΥΣΔΕ σε ΠΥΣΔΕ, ή ακόμα και σε άλλες υπηρεσίες που υπάγονται στη δικαιοδοσία του ΥΠΕΠΘ, με βάση τα κριτήρια που

καθορίζονται κάθε χρόνο από σχετική εγκύκλιο. Επιπλέον, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός και μονιμοποιείται, έπειτα από εισήγηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετεί (Σαΐτης, 2008; Ταραλάικου Ευτέρπη 2015).

Αξίζει τέλος να σημειωθεί, ότι το σύστημα διορισμών, μεταθέσεων και αποσπάσεων ευνοεί τις συχνές αλλαγές στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων, διαμορφώνοντας μια αρνητική οργανωσιακή κατάσταση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Σαΐτης, 2008). Αναλυτικότερα, η κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού σε μεγάλο εύρος επισύρει αρνητικές επιπτώσεις στη συνοχή της ομάδας και κατ' επέκταση στη λειτουργία των σχολείων. Και αυτό γιατί τα σχολεία, ως χώρος εργασίας, δε βασίζονται σε μια «τυποποιημένη» καθημερινή εργασία ρουτίνας, αλλά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, την αίσθηση της συνέχειας και της συνοχής μεταξύ των εργαζομένων (Ingersoll & Smith, 2003). Το παραπάνω επιβεβαιώνεται μάλιστα από σχετική έρευνα του Πυργιωτάκη, σύμφωνα με την οποία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν επιβαρυντικές τις συχνές μετακινήσεις, τονίζοντας ότι δυσχεραίνουν και παρεμποδίζουν την άσκηση του επαγγέλματός τους (Πυργιωτάκης, 1992).

1.2.4.2. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με το άρθρο 17 του ν.1566/1985, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει, προβλέπεται ότι αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν από τα σχολεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και αν υπάρχουν άλλες έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται με αίτησή τους προσωρινοί αναπληρωτές με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου.

Η πρόσληψη των αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών διενεργείται σύμφωνα με την παράγραφο 7 του άρθρου 6 του ν. 2525/1997, ως εξής: «Από το σχολικό έτος 1998-1999 προσωρινοί αναπληρωτές και ωρομισθιοί εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται, κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 2 του παρόντος άρθρου, από τους πίνακες επιτυχόντων στο διαγωνισμό και μη διοριζόμενους σε οργανικές θέσεις. Από το έτος 2003, οι προσλήψεις προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων

εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από τους πίνακες επιτυχόντων στο διαγωνισμό υποψήφιων εκπαιδευτικών». Ειδικότερα, σύμφωνα με την παράγραφο 4 του άρθρου 7 του ν.3027/2002 για την πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2002-2003 και εφεξής, καταργούνται οι πίνακες των περιπτώσεων γ' και δ' της παραγράφου 7 του άρθρου 1 του ν.2942/2001 και, πέραν του πίνακα του άρθρου 138 του ν. 2725, ο οποίος προηγείται, συντάσσεται, για κάθε έτος, ενιαίος πίνακας προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών, στον οποίο κατατάσσονται κατά σειρά όσοι έχουν τις προϋποθέσεις της περίπτωσης γ' της παραγράφου 1, σε συνδυασμό με τις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου αυτού (Σαϊτής, 2008).

Κάθε χρόνο εκδίδεται σχετική εγκύκλιος από το Υπουργείο Παιδείας που αναφέρει την προθεσμία υποβολής αιτήσεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειώσουμε ότι για πρώτη φορά, σύμφωνα με την εγκύκλιο αναπληρωτών - ωρομισθίων εκπαιδευτικών σχολικού έτους 2016-2017 (Αρ.Πρωτ.112158/Ε2/08-07-2016/ΥΠΠΕΘ), η Αίτηση-Δήλωση υποβάλλεται μόνο ηλεκτρονικά στη διαδικτυακή πύλη του Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης Προσωπικού Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης (ΟΠΣΥΔ) του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και μαζί με τα δηλωθέντα στοιχεία αυτής επέχει θέση υπεύθυνης δήλωσης του άρθρου 8 του ν. 1599/1986 (ΦΕΚ 75 Α').

Μαζί με την αίτηση ή κατά την πρόσληψή τους, οι ενδιαφερόμενοι κάθε χρόνο υποχρεούνται να υποβάλλουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, όπως πιστοποιητικό υγείας, αντίγραφο ποινικού μητρώου κ.α. (Σαϊτής, 2008). Αξίζει τέλος να αναφερθεί ότι οι προσλήψεις των αναπληρωτών γίνονται πάντα με αιφνιδιαστικό τρόπο. Για παράδειγμα Δευτέρα προσλαμβάνεται κάποιος και Τετάρτη καλείται να αναλάβει καθήκοντα. (Μαυρογιώργος, 2005).

Οι προσωρινοί αναπληρωτές έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και καθήκοντα με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και συμμετέχουν με τον ίδιο τρόπο στο εκπαιδευτικό, διδακτικό και διοικητικό έργο των σχολικών μονάδων. Μάλιστα στις περιπτώσεις των Νηπιαγωγείων και των ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων ασκούν πλήρη καθήκοντα προϊσταμένου -ης. Όμως η εργασιακή, μισθολογική και ασφαλιστική κατάστασή τους διαφέρει σημαντικά από εκείνη των μόνιμων εκπαιδευτικών και

ακόμη είναι περιοριστική η αξιοποίηση των χρόνων προϋπηρεσίας στην περίπτωση που προσληφθούν σε θέσεις μόνιμων εκπαιδευτικών.

Οι διαφοροποιήσεις των αναπληρωτών με τους τακτικά διορισμένους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το εργασιακό καθεστώς επικεντρώνονται στα ακόλουθα σημεία: α) Μισθολογικά Κλιμάκια, β) Βαθμοί, γ) Άδειες μητρότητας, δ) Εκπαιδευτικές άδειες, ε) Αναρρωτικές άδειες, στ) Ωράριο εργασίας, ζ) Ασφαλιστικό-Συνταξιοδοτικό, η) Επιδότηση αγοράς κατοικίας σε παραμεθόριο ή προβληματική περιοχή, θ) Άδειες διευκολύνσεων, ι) Σχέση αναπληρωτών και ωρομισθίων, ια) Εισαγωγική και άλλες μορφές επιμόρφωσης, ιβ) Αναγνώριση υπηρεσίας, ιγ) Σύνθεση και σύνταξη πινάκων υποψηφίων αναπληρωτών-τριών (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Στα πλαίσια μιας κριτικής θεώρησης του θεσμού των αναπληρωτών, επισημαίνουμε ότι η κάλυψη των κενών με προσλήψεις αναπληρωτών συνιστά μια προσωρινή και προβληματική λύση, δεδομένου του ότι, βάσει τόσο των επίσημων στοιχείων του ΥΠΕΠΘ, όσο και των στοιχείων των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν τεράστιες, πάγιες ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό και τις ανάγκες αυτές τις καλύπτουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, βοηθώντας έτσι στην ομαλή λειτουργία του συστήματος. Στην καλύτερη περίπτωση η κατάσταση αυτή αποδεικνύει την απουσία βασικών αρχών προγραμματισμού από τη μεριά του ΥΠΕΠΘ (Σαίτης, 2008). Στη χειρότερη σημαίνει ότι η διατήρηση ενός καθεστώτος ιδιότυπης ομηρίας για ένα σημαντικό κομμάτι των ενεργών και δοκιμασμένων εκπαιδευτικών αποτελεί χρόνια πολιτική επιλογή (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

1.2.5 Αξιολόγηση

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός σχεδίου ανάπτυξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Μλεκάνης 2005). Μάλιστα η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συνδέεται διεθνώς με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη βελτίωση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και την αναβάθμιση των σχολικών μονάδων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ποιοτικοί δείκτες, ως εργαλεία διερεύνησης και ανάλυσης του έργου των σχολικών μονάδων τονίζεται η σημασία της αυτοαξιολόγησης, ως

αποτελεσματικού τρόπου αποτίμησης της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βέβαια στην ελληνική πραγματικότητα παρά τις προσπάθειες για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το θέμα παραμένει ακόμα στη «δίνη της επικαιρότητας» (Ξωχέλλης, 2006).

Για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2013-2014 οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα συμμετείχαν στο πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ (Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Υπουργείου Παιδείας (νόμος Ν. 3848/2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση»). Αλλά μετά τις εκλογές της 25ης Ιανουαρίου του 2015, και αφού είχε δοθεί παράταση των διαδικασιών αξιολόγησης μέχρι τις 16 Φεβρουαρίου του 2015, η νέα κυβέρνηση αναστέλλει κάθε διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στη σχετική αιτιολογική έκθεση, αναφέρονται, εκτός των άλλων, τα ακόλουθα: «Με δεδομένο ότι οι τρέχουσες διαδικασίες “αξιολόγησης” δεν υπηρετούν τον εν λόγω σκοπό (την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου), αυτές αναστέλλονται, προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος όλοι οι συναφείς παράγοντες» (Ταραλάικου, 2015).

1.2.6 Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της κρίσης

Η οικονομική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει η χώρα μας, καθώς διάγει μια εποχή βαθιάς και παρατεταμένης ύφεσης, με την ανεργία να προσεγγίζει το 25% (Σύμφωνα με τα συγκεντρωτικά στοιχεία της Eurostat, η ανεργία στη χώρα μας, κατά τον Ιούνιο του 2016, ανήλθε στο 23,4%), αναπόφευκτα έχει επιπτώσεις και στον ευαίσθητο χώρο της παιδείας (Φίλης, 2015).

Γι' αυτό, θεωρήσαμε αναγκαίο στην ενότητα αυτή να συγκεντρώσουμε όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτυπώνουν την επιδείνωση τόσο των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών, όσο και ευρύτερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση την υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε, λόγω της απουσίας βιβλιογραφικών αναφορών, στηρίζονται σε δημοσιοποιημένα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, σε νομοθετικές

ρυθμίσεις, σε αποτελέσματα ερευνών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών φορέων καθώς και σε έρευνες και εισηγήσεις συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα λοιπόν με δελτίο τύπου του ΥΠΕΠΘ, με θέμα την ομιλία του Υπουργού Παιδείας Νίκου Φίλη, στη συζήτηση για τον Προϋπολογισμό του 2016 (Μαρούσι, 6 Δεκεμβρίου 2015)

- Στην πενταετία του μνημονίου, μειώθηκαν κατά 35,6% οι δημόσιες δαπάνες για την παιδεία (από περίπου 7,5 δισ. ευρώ, το 2009, σε 4,8 δισ. ευρώ, το 2015). Έτσι, οι δαπάνες της Ελλάδας για την παιδεία από 2,74% του ΑΕΠ, το 2009, μειώνονται στο 2,47% του ΑΕΠ για το 2015, δηλαδή κάτω από το μισό του μέσου όρου των δαπανών για την παιδεία στην ΕΕ (5,4% του ΑΕΠ, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Eurostat)
- Εξωθήθηκαν σε αποχώρηση 30.000 εκπαιδευτικοί και έγιναν ελάχιστες προσλήψεις, τα δύο τελευταία χρόνια μάλιστα μηδενικές. [Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι ο τελευταίος διαγωνισμός ΑΣΕΠ για το διορισμό μόνιμων εκπαιδευτικών, προκηρύχθηκε το 2008 και πραγματοποιήθηκε το 2009 (2Π/2008, ΦΕΚ 515/08/10/2008)]
- Με βάση την τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ «Education at glance 2015», έχουμε ένα από τα πιο γερασμένα σχολεία. Αναλυτικότερα, το 40% των μόνιμων εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία και ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι τουλάχιστον 50 ετών -ξεπερνώντας κατά πολύ τον μέσο όρο του 30% των υπόλοιπων χωρών του ΟΟΣΑ- , μόλις το 1% είναι κάτω από 30 ετών και το 39% από 40 έως 49 ετών.
- Λόγω της ανάγκης κάλυψης των χιλιάδων κενών που επέφερε η αδιοριστία, πραγματοποιούνται κάθε χρόνο χιλιάδες προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών, μετατρέποντας τα κονδύλια του ΕΣΠΑ για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, σε κονδύλια μισθολογικής κάλυψης.
- Το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων για τη δημιουργία νέων υποδομών έχει οδηγηθεί σε τέλμα. Υπολειπόμενη η αρμοδιότητα της υποχρηματοδοτούμενης τοπικής αυτοδιοίκησης για την επισκευή των σχολείων.

- Στις επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης προστίθενται και οι συνέπειες της γενικότερης κρίσης, καθώς στο σχολείο εσωτερικεύονται οι αγωνίες και τα αδιέξοδα των νοικοκυριών, που προκαλούν συναισθηματικές εντάσεις αλλά και πρόσθετες μαθησιακές δυσκολίες για πολλά παιδιά από φτωχότερες οικογένειες. Στις εικόνες της κρίσης συγκαταλέγονται και εκείνες της ακραίας φτώχειας, όπως η λιποθυμία μικρών μαθητών από υποσιτισμό, μέσα στην τάξη.
- Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις συνέπειες της μείωσης των αποδοχών τους, συχνά μάλιστα κάτω από δυσμενέστερες συνθήκες, όπως αυτές των πρωτοδιόριστων ή αναπληρωτών σε δυσπρόσιτα μέρη.

Τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας συμπληρώνονται και από τα ακόλουθα:

- Η εφαρμογή του νόμου Ν.4024/2011 (Μισθολόγιο-Βαθμολόγιο) επέφερε επιπλέον μειώσεις στις αποδοχές των εκπαιδευτικών που ξεπερνούν ακόμη και το 40%, οδηγώντας την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε μισθούς που κυμαίνονται από 640 – 1000 ευρώ. Σύμφωνα μάλιστα με τα στοιχεία της τελευταίας έκθεσης του δικτύου «Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2014/15» που αφορούσε σε συγκριτική μελέτη των κατώτερων μισθών των καθηγητών (ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όχι μόνο ήταν και συνεχίζουν να είναι από τους χαμηλότερα αμειβόμενους στην Ε.Ε., αλλά ειδικά τα τελευταία χρόνια η μισθολογική τους κατάσταση, έχει επιδεινωθεί ακόμα περισσότερο.
- Με την αρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών στο ενιαίο μισθολόγιο στις 1-11-2011, ο μόνιμος εκπαιδευτικός συνεχίζει να παραμένει στον ίδιο βαθμό, αφού ο Ν.4024/2011, αναφέρει ότι οποιαδήποτε προαγωγή στον επόμενο βαθμό γίνεται μετά από αξιολόγηση, η οποία δεν εφαρμόστηκε στην ελληνική εκπαίδευση (Κάτσικας, 2014). Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο πανεπιστημιακός Χάρης Αθανασιάδης «ο αριθμός των αξιολογικών κριτηρίων αυξάνεται και η αυστηρότητα της διαδικασίας εντείνεται καθώς κατερχόμαστε από την κορυφή στη βάση της πυραμίδας, πράγμα που είναι πρωτοφανές αλλά συμβατό με τον πειθαρχικό έλεγχο που θέλει να επιβάλει το Π.Δ.».
- Με το νόμο 4152/2013 , παράγραφο Θ' (ΦΕΚ107/ τ. Α' /9-5-2013), εφαρμόζεται διεύρυνση του ωραρίου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

κατά δύο ώρες εβδομαδιαίως. Όπως αναφέρεται ρητά στη σελίδα 1608: «... οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας και διεξαγωγής πρακτικών ασκήσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζονται από 1.9.2013, για το εκπαιδευτικό προσωπικό όλων των κλάδων της κατηγορίας ΠΕ, σε 23 ώρες, αν έχουν έως έξι έτη υπηρεσίας, σε 21 ώρες, αν έχουν από έξι μέχρι δώδεκα έτη υπηρεσίας και σε 20 ώρες, αν έχουν πάνω από δώδεκα έτη υπηρεσίας.» Αντιστοίχως, αυξάνεται και το ωράριο διδασκαλίας των διευθυντών-υποδιευθυντών-υπευθύνων εργαστηρίων.

- Με το Ν. 4203/2013 ΦΕΚ 235 τ. Α' Άρθρο 25 :Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Παράγραφος 15, η εξάντληση των ωρών του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης πραγματοποιείται σε μια (1) έως και πέντε (5) όμορες σχολικές μονάδες, με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του οικείου Υπηρεσιακού Συμβουλίου. Βάσει αυτού, οι εκπαιδευτικοί υποχρεώνονται, προκειμένου να καλύψουν το διδακτικό τους ωράριο, να εργάζονται σε πολλά σχολεία. Οι μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο είναι ιδιαίτερα επιβαρυντικές για τους εκπαιδευτικούς (Πολυχρονόπουλος, 2009; Προμπονά, 2006).
- Με βάση τα στοιχεία του πληροφοριακού συστήματος myschool, στοιχεία που δημοσιοποίησε το ΚΥΣΔΕ, κατά το σχολικό έτος 2008-2009 υπηρετούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 103.247 εκπαιδευτικοί, ενώ τη χρονιά 2015-2016 μόλις 68.221. Έχουμε συνεπώς μία μείωση εκπαιδευτικών κατά 35.026 που αντιστοιχεί σε ποσοστό 33,92%. Η ραγδαία αυτή μείωση του προσωπικού σε μόνιμους και αναπληρωτές οφείλεται:
 1. Στην απουσία μόνιμων διορισμών τα τελευταία χρόνια και την ταυτόχρονη συνταξιοδότηση χιλιάδων εκπαιδευτικών
 2. Στην αύξηση του διδακτικού ωραρίου κατά 2 ώρες
 3. Στη θεσμοθέτηση Γ' ανάθεσης μαθημάτων σε αρκετές ειδικότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. Φύλλου 2758, 01-9-2016: Τροποποίηση-συμπλήρωση της με αριθ. 94588/Δ2/09-06-2016 -ΦΕΚ 1670-

υπουργικής απόφασης με θέμα: «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου»

4. Στις καταργήσεις-συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων
 5. Στο κλείσιμο εκπαιδευτικών δομών
 6. Στις συγχωνεύσεις τμημάτων και στην αύξηση του αριθμού των μαθητών στα τμήματα
 7. Στη συρρίκνωση των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής, όπως η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, η Ενισχυτική Διδασκαλία, οι τάξεις υποδοχής και τα Τμήματα Ένταξης.
 8. Στο γεγονός ότι υπάρχουν μαθήματα που θεωρητικά αναγράφονται στα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, αλλά δε διδάσκονται καθόλου ή διδάσκονται με μειωμένες ώρες σε σχέση με τις προβλεπόμενες (ΟΛΜΕ, 2016).
- Ενδεικτικό ως προς τα παραπάνω στοιχεία είναι το γεγονός ότι την περασμένη σχολική χρονιά (2015-16), περίπου 23.000 αναπληρωτές πλήρους και μειωμένου ωραρίου στελέχωσαν τα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, αφήνοντας μάλιστα ακάλυπτα περίπου 3.000 εκπαιδευτικά κενά. Η αναλογία αναπληρωτών σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς στη Β/θμια κυμαίνεται στο 9%, ενώ στην ειδική αγωγή η αναλογία των αναπληρωτών ανεβαίνει στο 245%. Οι συμβάσεις ποικίλουν ως προς τη διάρκεια και τον φορέα εξασφάλισης πιστώσεων, γεγονός που δημιουργεί συμβασιούχους πολλών ταχυτήτων: Ωρομίσθιοι, Αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου με πληρωμή από τον τακτικό προϋπολογισμό, μέσω ΕΣΠΑ ή Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (Π.Δ.Ε). (11ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ: Εισήγηση Ζαφείρη Ανδρέα για την Αδιοριστία Εκπαιδευτικών-Οι επιπτώσεις των ελαστικών εργασιακών σχέσεων στην εκπαίδευση)
 - Επίσης η Εφαρμογή του Νέου Πειθαρχικού Δικαίου (Ν. 4057/2012 & Ν. 4093/2012) σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός παραπέμπεται για το παραμικρό στα πειθαρχικά συμβούλια, ενώ πριν ακόμη κριθεί η υπόθεση τίθεται σε αργία,

συνέβαλε στην αύξηση του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων (Κάτσικας, 2014).

Όπως αποτυπώνεται από τα παραπάνω ελληνικά δεδομένα, αλλά και με βάση τις διεθνείς βιβλιογραφικές αναφορές, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διεθνώς καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μια σταδιοδρομία η οποία δεν ξεκινά με την πρόσληψη και τελειώνει με την αφυπηρέτηση, κάτι το οποίο συνέβαινε τα τελευταία 60 χρόνια (Rinke, 2013). Έτσι αποδομείται η μέχρι πρότινος κυρίαρχη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνιστούσε μια δια βίου σταδιοδρομία και εντείνεται το εργασιακό άγχος και η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών (Ingersoll & Merrill, 2012, όπως αναφέρεται στο περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός», τεύχος 6ο, Σεπτ.2015).

1.3 Χαρακτηριστικά- πορεία εξέλιξης

Με βάση τις συνθήκες και τους όρους εργασίας του, όπως αυτές αναλύθηκαν διεξοδικά στην προηγούμενη ενότητα, ο σύγχρονος Έλληνας εκπαιδευτικός αποκτά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, διαμορφώνει εργασιακή κουλτούρα και διαγράφει μια επαγγελματική πορεία, που χαρακτηρίζεται από διαδοχικές και επαναλαμβανόμενες φάσεις.

Συγκεκριμένα, τα πρώτα τρία περίπου χρόνια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, ο νέος εκπαιδευτικός βιώνει έντονο στρες, λόγω της νέας πραγματικότητας στην οποία καλείται να αντεπεξέλθει. Αμέσως μετά ακολουθεί μια φάση προσαρμογής και σταθεροποίησης, που διαρκεί περίπου από το τέταρτο ως το έκτο έτος εργασίας, κατά την οποία καταφέρνει να διαχειρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό τις διδακτικές και εξωδιδακτικές του υποχρεώσεις, επιτυγχάνοντας την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση. Τη φάση αυτή διαδέχεται η φάση του πειραματισμού ή διαφοροποίησης, περίπου στα μέσα της σταδιοδρομίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αρκετά ασφαλής, ώστε να εισάγει νέα στοιχεία στην διδακτική του συμπεριφορά. Παράλληλα στη φάση αυτή τείνει να εμφανίζει κάποια μορφή κρίσης που κυμαίνεται από την απλή ρουτίνα ως την κρίση προσωπικής αξιοσύνης. Η τελευταία φάση περιλαμβάνει τα δέκα-δεκαπέντε χρόνια

πριν τη σύνταξη και κατά τη διάρκειά της ο εκπαιδευτικός αισθάνεται μεν επαγγελματικά σίγουρος, αλλά δεν μπορεί να ανακαλύψει νέα πράγματα. Είναι σε ηλικία που ενδιαφέρεται πολύ για εξω-υπηρεσιακές ευθύνες (π.χ. οικογενειακές υποχρεώσεις) και γι' αυτό τείνει να μειώνει το χρόνο που αφιερώνει στην δουλειά του (Day, 2003; Fessler & Kristensen, 1992; Νταρής, 2010).

Από τις παραπάνω φάσεις, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρώτη, καθώς σύμφωνα με σχετικές έρευνες έχει αποδειχθεί ότι το πιο κρίσιμο σημείο του εργασιακού βίου του εκπαιδευτικού είναι η αρχική του ένταξη στο σχολείο. Ο τρόπος που θα ξεκινήσει ένας εκπαιδευτικός την καριέρα του παίζει καταλυτικό ρόλο για την εξέλιξή του, καθώς αν κάποιος ξεκινήσει με άσχημες εμπειρίες, στη μετέπειτα πορεία του θα του εμφανιστούν πολλά προβλήματα (Κατσουλάκης, 1999). Η ομαλή ένταξη βέβαια δεν εξαρτάται μόνο από τα ακαδημαϊκά προσόντα και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, αλλά και από τις επιρροές που δέχεται από την κουλτούρα του σχολείου, τη δυναμική αλληλεπίδραση των μελών του συλλόγου διδασκόντων και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να ενισχύουν ή να παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία (Δημητρόπουλος, 1988; Πυργιωτάκης 1992)

Στον ελληνικό χώρο λοιπόν η ομαλή ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο, καθώς δεν υπάρχει κάποιος οργανωμένος μηχανισμός υποδοχής και προσαρμογής του (Ματσαγγούρας, 2005; Πυργιωτάκης, 1992). Η απουσία σοβαρής παιδαγωγικής κατάρτισης σε ορισμένα πανεπιστήμια από τα οποία αποφοιτά ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, όπως είναι οι χημικοί, οι πληροφορικοί, οι οικονομολόγοι κ.α., σε συνδυασμό με την έλλειψη θεσμοθετημένης περιόδου προσαρμογής και πρακτικής άσκησης, όπως συμβαίνει σε άλλα επαγγέλματα (γιατροί, δικηγόροι κ.α.) δημιουργεί ανασφάλεια και επιπρόσθετο άγχος. Επιπλέον, οι περισσότεροι νεοδιόριστοι, αλλά και οι αναπληρωτές καλούνται να εργαστούν αρχικά σε σχολεία που βρίσκονται μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, όπου τα προβλήματα διαβίωσης είναι πολλά και η ένταξή τους στην τοπική κοινωνία δύσκολη. Επομένως είναι φυσικό να επιτείνεται το εργασιακό τους άγχος και να επηρεάζεται και η απόδοσή τους στο σχολείο (Κατσουλάκης, 1999).

Όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αυτή διαμορφώνεται δια βίου, μέσα από τις εμπειρίες που αποκομίζει από τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του. Αναλυτικότερα:

- ο τρόπος εισόδου στο επάγγελμα: Αρκετοί εκπαιδευτικοί ορισμένων ειδικοτήτων λόγω ανεργίας, οδηγήθηκαν στην εκπαίδευση χωρίς αυτή να αποτελεί την πρώτη τους εργασιακή επιλογή (Κατσουλάκης, 1999),
- η ανεπαρκής βασική εκπαίδευση και παιδαγωγική κατάρτιση αρκετών εκπαιδευτικών (Γκοτοβός & Μαυρογιώργος, 1986, 2000; Ξωχέλης, 2006; Κατσουλάκης, 1999),
- η έλλειψη ενός συγκροτημένου και ακριβώς προσδιορισμένου συστήματος επιμόρφωσης, το οποίο θα διαθέτει συνέχεια και συνέπεια και θα λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999; Προμπονά, 2006).
- η πολύχρονη αναμονή για διορισμό και η πολυετής εργασιακή ανασφάλεια και ματαίωση που βιώνουν ως αναπληρωτές (Κατσουλάκης, 1999; Πυργιωτάκης, 1992),
- η έλλειψη υποστηρικτικών δομών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσουλάκης, 1999),
- η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε συνδυασμό με την ανυπαρξία ενός συστήματος κινήτρων εργασιακής παρακίνησης που να συνδέει την προσπάθεια, την απόδοση και την αμοιβή (Σαΐτης, 2002),
- η αναξιοκρατία που κυριαρχεί στην υπηρεσιακή εξέλιξη (Φρειδερίκου & Τσερούλη 1991),
- το μειωμένο επαγγελματικό κύρος που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς το έργο τους δεν αναγνωρίζεται από το κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 1990),

οδηγούν στη σταδιακή διάψευση των αρχικών προσδοκιών για το επάγγελμά του, συντελώντας στη διαμόρφωση του συνόλου των χαρακτηριστικών του σημερινού εκπαιδευτικού (Santini & Molina-Neto, 2005; Μουντάκης, 1993).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός απογοητεύεται, εξουθενώνεται και συχνά υιοθετεί νοοτροπία ρουτίνας και παθητικότητας (Κατσουλάκης, 1999; Πυργιωτάκης, 1992; Φρειδερίκου & Τσερούλη 1991).

Με βάση όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι υπόθεση μόνο του εκπαιδευτικού. Εκείνος καλείται απλώς να εκπληρώσει το ρόλο του και να συμβάλει με τη δική του προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα μέσα σε μια ήδη διαμορφωμένη πραγματικότητα, σύμφωνα με προκαθορισμένους από το θεσμικό πλαίσιο στόχους και όρους άσκησης του επαγγέλματος (Μλεκάνης, 2005, όπως αναφέρεται στην Ταραλάικου Ευτέρπη 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αποτυπώσουμε τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης και θα παρουσιάσουμε την πορεία εξέλιξης και καθιέρωσής της ως «συνδρόμου» από το σύνολο της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Ακόμα θα προσδιορίσουμε τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνισή της, θα αναλύσουμε τα συμπτώματα που συνδέονται με την εκδήλωσή της και θα προτείνουμε τρόπους για την αντιμετώπιση της.

2.1. Προσδιορισμός της έννοιας

Ο όρος «burnout» υιοθετήθηκε στην ελληνική γλώσσα ως «επαγγελματική εξουθένωση» (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992) και αναφέρεται στη σωματική και ψυχική εξάντληση που αναπτύσσεται σε εργαζόμενους, των οποίων τα επαγγέλματα προϋποθέτουν συνεχή αλληλεπίδραση με άλλα άτομα.

Για πρώτη φορά τον όρο «professional burnout» χρησιμοποίησε ο Herbert Freudenberger (1974). Μάλιστα τον δανείστηκε από το χαρακτηρισμό που δινόταν στους τοξικομανείς κατά τη δεκαετία του 1960. Ο ίδιος παραλλήλιζε τη συγκεκριμένη έννοια του «burnout» με ένα κτίριο που έχει καταστραφεί ολοσχερώς από πυρκαγιά. Χρησιμοποίησε τον συγκεκριμένο όρο, προκειμένου να περιγράψει τη σταδιακή συναισθηματική εξάντληση και την απώλεια κινήτρων που βίωναν οι εθελοντές της κλινικής του Αγίου Μάρκου της Νέας Υόρκης, στην οποία παρείχε δωρεάν υπηρεσίες.

Αργότερα, η Christina Maslach (1982) διαχώρισε εμφανώς την επαγγελματική εξουθένωση από το επαγγελματικό άγχος, δίνοντας της έναν ορισμό που προέκυψε μέσα από έρευνες που ξεκίνησαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Υιοθέτησε λοιπόν και αυτή τον όρο burnout, προκειμένου να περιγράψει την επαγγελματική κόπωση και το άγχος που εμφανιζόταν στα επαγγέλματα υγείας. Στη συνέχεια επεκτάθηκαν οι έρευνες στα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα, στα οποία κατατάσσεται

και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενώ στις μέρες μας η χρήση του συγκεκριμένου όρου έχει διευρυνθεί και σε άλλους κοινωνικούς τομείς (Maslach & Leiter, 1997).

Για την επαγγελματική εξουθένωση έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι όμως στηρίζονται κυρίως στο θεωρητικό μοντέλο των Maslach & Jackson (1986). Αυτό συμβαίνει καθώς το σύνδρομο δεν έχει αναγνωριστεί ως ασθένεια που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα συμπτώματα και γι' αυτό άλλωστε δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό. Έτσι, οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί προσδιορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση είτε ως διαδικασία που εξελίσσεται σταδιακά με συγκεκριμένη πορεία, είτε ως στατική κατάσταση (Παλάσκας, 2007). Σε κάθε περίπτωση, μπορούμε να μιλήσουμε για μια νόσο που συνδέεται με το εργασιακό περιβάλλον και τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με αυτό, κρίνοντας από την εικόνα πολλών υπάλληλων, οι οποίοι εμφανίζουν συγκεκριμένες οργανικές και ψυχοσωματικές ενδείξεις.

Η Maslach, λόγω της ειδικότητας της ως κοινωνικής ψυχολογικής ερευνήτριας, ασχολήθηκε επισταμένα με το πώς οι εργαζόμενοι αντιμετώπιζαν τη συναισθηματική τους διέγερση. Κατά την έρευνά της στους επαγγελματίες υγείας, διαπίστωσε ότι αυτοί αισθάνονταν συναισθηματικά εξαντλημένοι και ανέπτυσσαν αρνητικές αντιλήψεις και συναισθήματα σε σχέση με τους ασθενείς τους, βιώνοντας κρίσεις συναισθηματικής αναταραχής (Maslach, 1993). Έτσι λοιπόν περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνδρομο ψυχικής και σωματικής εξάντλησης, κατά το οποίο ο εργαζόμενος χάνει τα θετικά του συναισθήματα και το ενδιαφέρον που είχε για την δουλειά του, αναπτύσσοντας παράλληλα αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009). Επιπρόσθετα, οι Maslach & Leiter (1997), παρατήρησαν ότι στην αρχή της εργασίας τους τα άτομα δεν εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση. Όταν όμως, με την πάροδο του χρόνου, τα αποθέματα ενέργειας τους εξαντλούνται, η συμμετοχή στα εργασιακά δρώμενα μετατρέπεται σε κινισμό, με αποτέλεσμα τα άτομα να γίνονται αναποτελεσματικά. Με την πάροδο του χρόνου και εξαιτίας του υπερβολικού φόρτου εργασίας, οι εργαζόμενοι αρχίζουν να απομακρύνονται ψυχολογικά από το αντικείμενο της δουλειάς τους, επειδή κυριεύονται από το υπερβολικό τους άγχος (Rajesh & Suganthi, 2013).

Οι Maslach & Jackson (1986) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση προϋποθέτει τρία στοιχεία: α) τη συναισθηματική εξάντληση που αποτελεί και το κεντρικό σύμπτωμά της, β) την αποπροσωποποίηση και γ) τη χαμηλή προσωπική επίτευξη. Αναλυτικότερα, η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) αφορά στη σωματική κόπωση και ψυχική εξάντληση που αισθάνεται ο εργαζόμενος, εξαιτίας της δουλειάς του. Νιώθει δηλαδή ότι οι δυνάμεις του δεν επαρκούν, οι προσδοκίες του καθημερινά διαψεύδονται και αδυνατεί πλέον να είναι παραγωγικός. Η αποπροσωποποίηση (depersonalization) αφορά στην απομάκρυνση του εργαζόμενου από το αντικείμενο δουλειάς του και στην αντιμετώπιση των αποδεκτών των υπηρεσιών που καλείται να προσφέρει, με τρόπο απαξιωτικό και ουδέτερο. Η προσωπική επίτευξη (personal accomplishment) αναφέρεται στα συναισθήματα ευφορίας που νιώθει κάποιος, όταν πετυχαίνει κάτι σημαντικό. Όταν όμως το άτομο αποτυγχάνει στην επίτευξη των στόχων του στο χώρο εργασίας, αισθάνεται χαμηλή προσωπική επίτευξη που αυτή επιφέρει την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την έλλειψη αυτοπεποίθησης (Enzmann, 2008 ; Leiter & Maslach, 2005).

Ειδικότερα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, η διδασκαλία αποτελεί μια ιδιαίτερα αγχώδη κατάσταση που μπορεί να προκαλέσει επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Pines, 1977). Οι συναισθηματικές και διανοητικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί συχνά τους οδηγούν στην κατάθλιψη, σε ψυχοσωματικές εκδηλώσεις και σε επαγγελματική εξουθένωση (Astrauskaite et al., 2011). Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα ματαίωσης, χάνουν την ενέργεια και τον ενθουσιασμό που χρειάζονται προκειμένου να διδάξουν παιδιά, δεν επιδεικνύουν κανένα ενδιαφέρον για τη δουλειά τους και υπόκεινται σε συναισθηματική εξάντληση (Chan et al. 2000).

Σχετικά με την εμφάνιση και την εξέλιξη του εν λόγω συνδρόμου, έχουν αναπτυχθεί διάφορα εξελικτικά μοντέλα. Αρχικά, αναφέρουμε το μοντέλο των Edelman & Brodsky (1980), το οποίο περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια διαδικασία αυξανόμενης απογοήτευσης και σταδιακής «αποϊδανικοποίησης», που αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια: Στο πρώτο στάδιο, το «στάδιο ενθουσιασμού», ο εργαζόμενος ξεκινάει την σταδιοδρομία του με υψηλούς στόχους και συχνά με μη ρεαλιστικές προσδοκίες, αφιερώνοντας πολύ χρόνο και ενέργεια στην εργασία του. Έπειτα παρατηρείται το «στάδιο της αμφιβολίας και αδράνειας», κατά το οποίο η

πραγματικότητα οδηγεί στη διάψευση των προσδοκιών. Εδώ ο εργαζόμενος νιώθει ένοχος για την αποτυχία, την οποία μάλιστα θεωρεί καθαρά προσωπική και μάταια προσπαθεί ακόμη περισσότερο, αφού δεν τα καταφέρνει. Ακολουθεί το «στάδιο της απογοήτευσης και ματαίωσης», κατά το οποίο αντιλαμβάνεται πλήρως τη ματαίωση των προσπαθειών του και απογοητεύεται. Νιώθει έντονο άγχος και δε διαθέτει τα απαραίτητα ψυχικά αποθέματα που θα τον βοηθούσαν να επενδύσει στη δουλειά του. Τέλος, στο «στάδιο της απάθειας», το άτομο επενδύει ελάχιστη ενέργεια στη δουλειά του, αφού ήδη έχει πειστεί ότι είναι ανεπαρκές. Καθώς όμως είναι υποχρεωμένο να διατηρήσει τη θέση του για λόγους βιοποριστικούς, αποφεύγει συστηματικά την ανάληψη ευθυνών και αρμοδιοτήτων.

Αργότερα, ο Farber (2000) προχώρησε στην τροποποίηση του εξελικτικού μοντέλου των Edelwich & Brodsky (1980), υποστηρίζοντας ότι ο αρχικός ενθουσιασμός αντικαθίσταται από απογοήτευση και θυμό. Έτσι, τα άτομα σταδιακά αποσύρονται, νιώθοντας αυξημένη σωματική, γνωστική και συναισθηματική καταπόνηση που τελικά τα οδηγεί σε απώλεια του ενδιαφέροντος για την εργασία τους. Συνεπώς, ένα άτομο μπορεί να εγκαταλείψει την προσπάθεια από υπερβολική κούραση, μονοτονία και έλλειψη κινήτρων ή να συνεχίσει να εργάζεται σε διαρκώς αυξανόμενα επίπεδα άγχους.

Ένα εξελικτικό μοντέλο πολύ διαφορετικό από τα υπόλοιπα ανέπτυξαν οι Golebiewski & Munzenrider (1988), οι οποίοι ανέδειξαν τη σημασία του εργασιακού περιβάλλοντος ως βασικού παράγοντα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε αντίθεση με τη Maslach και τους συνεργάτες της, αυτοί θεωρούν ότι οι τρεις ανεξάρτητες διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της χαμηλής προσωπικής επίτευξης που παρουσιάζονται ταυτόχρονα, δεν είναι τίποτα άλλο από τις φάσεις εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι οποίες όμως αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Επίσης, θεωρούν ότι η αποπροσωποποίηση παρουσιάζεται πρώτη, ακολουθεί η περιορισμένη προσωπική ικανοποίηση και τελικά επέρχεται η συναισθηματική εξάντληση.

Συμπερασματικά, οι περισσότερες απόψεις για το συγκεκριμένο ζήτημα συνδέουν την επαγγελματική εξουθένωση με τη μειωμένη «κοινωνική ικανότητα» και με μια αδυναμία ερμηνείας και αντιμετώπισης του άγχους (Lazarus & Folkman, 1984). Η επαγγελματική εξουθένωση λοιπόν είναι ένα αρνητικό ατομικό, ψυχολογικό

φαινόμενο, το οποίο καταδεικνύει τη φθορά που έχει υποστεί το άτομο στο χώρο εργασίας του. Πρόκειται δηλαδή για μια σειρά ακατάλληλων συμπεριφορών που παρουσιάζει πρωτίστως απέναντι στον εαυτό του και κατ' επέκταση προς τους άλλους (Kahn, 1986).

2.2 Συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα συμπτώματα που συνθέτουν την εικόνα της επαγγελματικής εξουθένωσης, επισύροντας σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή του εργαζόμενου, δεν αφορούν μόνο τη φυσική του κατάσταση, αλλά και την κοινωνική του συμπεριφορά, τόσο στο εργασιακό περιβάλλον όσο και στην προσωπική του ζωή. Η συναισθηματική απάθεια, οι ψυχοσωματικές ασθένειες, η σωματική κόπωση, η έλλειψη ενέργειας, η εμφάνιση εργασιακού άγχους και επαγγελματικής δυσαρέσκειας, η μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, η άρση της δέσμευσης του εργαζόμενου απέναντι στην εργασία του, η πρόθεση παραίτησης, οι απουσίες από την εργασία και η απώλεια της κοινωνικής ταυτότητας αποτελούν ορισμένες από τις πιο συνηθισμένες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufelli & Buunk, 2003). Σύμφωνα μάλιστα με την θεωρία της Maslach (1986), οι διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της χαμηλής προσωπικής επίτευξης αναφέρονται στις συνέπειες, ενώ η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, αφορά στα συμπτώματα με τα οποία αυτή εκδηλώνεται.

Οι Pines & Aronson (1988) θεωρούν ότι οι επιπτώσεις της εξάντλησης ταξινομούνται σε τρεις διαστάσεις: στις σωματικές, τις συναισθηματικές και τις διανοητικές. Οι Maslach & Leiter (1997) όμως θεωρούν ότι οι αυτές αφορούν στη σωματική και ψυχική υγεία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στον εργασιακό χώρο. Αντιστοίχως, η Κοντοθανάση-Φατούρου (2007) κατατάσσει τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις σε κατηγορίες που σχετίζονται με α) τη σωματική υγεία και ευεξία, β) τη συμπεριφορά και γ) την ψυχολογική ισορροπία και υγεία.

Σε κάθε περίπτωση, κοινά αποδεκτό από τους περισσότερους ερευνητές είναι ότι τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκδηλώνονται σε τρία επίπεδα:

τις σωματικές εκδηλώσεις, τις ψυχολογικές επιπτώσεις και τις αλλαγές στη συμπεριφορά (Bennett, 1994).

Τα σωματικά συμπτώματα εκδηλώνονται με προβλήματα στο αναπνευστικό σύστημα, στο καρδιαγγειακό, στο πεπτικό, στο μυοσκελετικό, στο ενδοκρινολογικό, στο ουρογεννητικό, στο νευρικό. Ακόμα το προσβαλλόμενο άτομο παρουσιάζει δερματολογικά προβλήματα, διάφορες αλλεργίες και γενική καταβολή του ανοσοποιητικού συστήματος (Πολυχρονόπουλος, 2009).

Όσον αφορά στις αλλαγές στη συμπεριφορά, αυτές εκφράζονται με αδυναμία λήψης αποφάσεων ή ολοκλήρωσης οποιασδήποτε δραστηριότητας, με υπερκατανάλωση αλκοόλ, έναρξη ή αύξηση του καπνίσματος, υπερφαγία και εμπλοκή σε στρεσογόνες καταστάσεις. Επίσης παρατηρείται αδιαφορία, έλλειψη ενδιαφέροντος για τους πελάτες, μαθητές, ασθενείς, αλλά και για την εργασία γενικότερα. Ακόμα δημιουργούνται συγκρούσεις με συναδέλφους, προβλήματα με την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο, συχνές απουσίες από την εργασία, ροπή σε ατυχήματα (Μπάλιου, 2005; Δεμερούτη, 2001). Όλα τα παραπάνω διαδέχονται η αποξένωση, η απομόνωση, η αίσθηση της μειωμένης νοητικής ικανότητας, η απογοήτευση και η αποπροσωποποίηση (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε επαγγελματική εξουθένωση αισθάνονται ατονία έλλειψη ενθουσιασμού, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο αντικείμενο δουλειάς τους, χάνουν τον ενθουσιασμό και το χιούμορ τους. Επίσης νιώθουν έντονο και χωρίς ιδιαίτερο λόγο στρες, σύγχυση, επιθετικότητα, η αποδοτικότητά τους μειώνεται όπως και αυτή των μαθητών τους. Ακόμα απουσιάζουν αρκετά συχνά από την εργασία τους. Η δημιουργικότητα που αποτελεί το βασικότερο εργαλείο της δουλειάς τους εξαφανίζεται καθώς και η διάθεση για εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και τεχνολογιών (Παππά, 2006).

Βάσει των ερευνών, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα στη χώρα μας που διανύει μια παρατεταμένη περίοδο οικονομικής ύφεσης νιώθουν όχι μόνον σωματική, αλλά και συναισθηματική εξάντληση. Αυτοί που έχουν υποστεί burnout θεωρούν ότι η εργασία έχει απορροφήσει όλη την ενέργειά τους. Γίνονται αναποτελεσματικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον,

βιώνουν έντονο άγχος και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οτιδήποτε καινοτόμο τους προκαλεί εσωτερική σύγχυση και κάθε νέα ανάθεση επιτείνει την ανασφάλεια τους, αφού θεωρούν ότι δεν θα καταφέρουν να την διεκπεραιώσουν. Συνεπώς επιλέγουν την απομόνωση και την τάση φυγής στον εργασιακό τους χώρο, προκειμένου να διατηρήσουν τις ισορροπίες τους (Shukla & Trivedi, 2008).

2.3 Παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης

Επειδή το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, θα πρέπει να ανατρέξουμε στα βαθύτερα αίτια που το προκαλούν, εντοπίζοντας και αναδεικνύοντας τις συγκεκριμένες συνθήκες και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή του.

Στις περισσότερες έρευνες που διεξήχθησαν, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι μελετητές δυσκολεύονταν να καταλήξουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με τα βαθύτερα αίτια της πρόκλησης του φαινομένου. Δυσκολεύονταν για παράδειγμα να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους ορισμένα άτομα οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ κάποια άλλα που εργάζονται στον ίδιο χώρο, με τις ίδιες ακριβώς συνθήκες, δεν προσβάλλονται από το burnout. Σήμερα, οι περισσότερες επιστημονικές απόψεις πλέον συγκλίνουν στη θέση ότι οι βασικές αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι απαιτητικές εργασιακές συνθήκες, τα ατομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του εργαζόμενου και κυρίως το εργασιακό άγχος.

Σύμφωνα με τους Leiter & Maslach (2005), ενεργοποιούνται δύο κατηγορίες παραγόντων πριν το άτομο νοσήσει από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης:

α) ο φόρτος εργασίας και η δυνατότητα ελέγχου των παραμέτρων εργασίας, η αμοιβή, η κοινωνική δικτύωση και οι αξίες που επικρατούν στον χώρο εργασίας,

β) η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και η εμπειρία (Lee & Ashforth, 1996).

Αντιστοίχως, σύμφωνα με την Παππά (2006), οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν ένα άτομο στην επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι:

- i) προσωπικοί, συνδεδεμένοι με το ρόλο που παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού,
- ii) διαπροσωπικοί, που αναφέρονται στην επιρροή των άλλων ατόμων, π.χ. συνάδελφων,
- iii) οργανωτικοί, όπως το περιβάλλον του σχολείου, ο εργοδότης ή ο διευθυντής.

Πρωτίστως οφείλουμε να αναδείξουμε το ρόλο του επαγγελματικού άγχους ως βασικής αιτίας πρόκλησης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πολλοί ερευνητές μάλιστα συνδέουν το στρες με τη δυσκολία προσαρμογής του ατόμου με το περιβάλλον. Ως πηγές της αγχώδους συμπεριφοράς μπορούμε να ορίσουμε τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου, τα χαρακτηριστικά του εργασιακού του περιβάλλοντος καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραπάνω (Cherniss, 1980; Leiter, 1990).

Όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, αυτά περιλαμβάνουν τρεις μεγάλες υπο-κατηγορίες. Αρχικά εξετάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου, καθώς βάσει ερευνών έχει αποδειχθεί στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα σε αυτά και την επαγγελματική εξουθένωση. Στα δημογραφικά στοιχεία, εντάσσουμε την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο μόρφωσης, το κοινωνικο-οικονομικό status, την προϋπηρεσία, κ.α. Επιπλέον, στα ατομικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβάνονται και όλα εκείνα τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του ατόμου. Αναλυτικότερα, πρόκειται για χαρακτηριστικά, όπως η ανθεκτικότητα απέναντι στο στρες, η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου, οι στάσεις του απέναντι στην εργασία. Εκτός από τα παραπάνω, στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και οι προσδοκίες, οι επιθυμίες, τα κίνητρα και οι ανάγκες που φαίνεται να έχει κάθε εργαζόμενος, τόσο από τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και από τον εργασιακό χώρο στον οποίο εντάσσεται (Firth- Gozens & Payne, 1999). Τέλος, στην τελευταία κατηγορία περιλαμβάνονται οι ικανότητες, οι δεξιότητες, οι κλίσεις, οι αξίες και όλα τα ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία είτε οφείλονται σε κληρονομικούς-βιολογικούς παράγοντες, είτε αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Δημητρόπουλος, 1998).

Εκτός από τα παραπάνω, όπως ήδη έχει αναφερθεί, σημαντικό ρόλο για την εμφάνιση ή μη της επαγγελματικής εξουθένωσης διαδραματίζουν και οι συνθήκες εργασίας. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι ερευνητές τονίζουν ιδιαίτερα το ρόλο του αυταρχικού τύπου ηγεσίας στο εργασιακό τους περιβάλλον. Όταν υπάρχει δηλαδή μεγάλη πίεση από τους διευθυντές, οι οποίοι απαιτούν πλήρη συμμόρφωση σε συγκεκριμένους κανόνες εργασίας, οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν εντονότερο εργασιακό άγχος και κινδυνεύουν να οδηγηθούν σε επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης αθροιστικά λειτουργεί και μια σειρά άλλων παραγόντων, όπως ο φόρτος εργασίας, η πίεση χρόνου, η σύγχυση και η σύγκρουση ρόλων που καλείται να αναλάβει ο εργαζόμενος, οι χαμηλές απολαβές, η έλλειψη ανταμοιβής, η απουσία συστήματος κινήτρων, οι μειωμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και επιμόρφωσης, η αναξιοκρατία, η ανεπαρκής ψυχολογική υποστήριξη των υπαλλήλων κ.α. (Παπαδόπουλος, 2005).

Από όλα τα παραπάνω καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε με σαφήνεια τους λόγους εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκρίνοντας όμως βιβλιογραφικά τις απόψεις των περισσότερων ερευνητών, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

- α) η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται είτε σε μεμονωμένα άτομα, είτε σε σύνολο ατόμων που εργάζονται σε επιχειρήσεις,
- β) είναι αποτέλεσμα εσωτερικών, ψυχολογικών εμπειριών, συναισθημάτων, στάσεων, προσδοκιών και κινήτρων,
- γ) έχει σχέση με άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας, εμφανίζεται όμως και σε υγιή άτομα και
- δ) ο εργαζόμενος βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση σαν μια εξαιρετικά αρνητική εμπειρία που αυτόματα τον οδηγεί στη μείωση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητάς του στον εργασιακό χώρο (Maslach & Jackson 1986; Παπαθανασίου, 2012; Αντωνίου, 2006; Tyler & Cushway, 1998).

2.3.1 Ο ρόλος του εργασιακού άγχους

Το κάθε άτομο ξεκινώντας την επαγγελματική του σταδιοδρομία διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Παράλληλα έχει και κάποιες

προσωπικές ανάγκες (συνειδητές ή ασυνειδητές), απαιτήσεις και προσδοκίες από τον εργασιακό του χώρο, όπως την απόκτηση κύρους, την προσωπική αναγνώριση, απαιτήσεις οικονομικού χαρακτήρα, προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης κ.α. Αφού όμως η εργασία προσφέρει οικονομικές απολαβές στους εργαζόμενους, είναι λογικό να απαιτεί από αυτούς συγκεκριμένα καθήκοντα. Στην περίπτωση λοιπόν που υπάρχει ασυμφωνία στη σχέση, τότε δημιουργείται ένα χάσμα που οδηγεί σε ανισορροπία. Συνεπώς, ο εργαζόμενος αυξάνει τις πιθανότητες πρόκλησης χρόνιου στρες που σταδιακά θα τον οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999).

Γενικά, η έννοια του άγχους είναι δύσκολο να προσδιορισθεί με σαφήνεια, αφού δεν υπάρχει ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο που να την προσδιορίζει και κατ' επέκταση μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους, αφού βιώνεται με ποικίλους τρόπους (Gold & Roth, 1993). Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι το άγχος και το στρες, παρόλο που χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο, δεν αποτελούν έννοιες ταυτόσημες. Ενώ το άγχος είναι μια εσωτερική και διαρκής κατάσταση αγωνίας, το στρες φαίνεται να αφορά τις εξωτερικές συνθήκες και τους τρόπους που αντιδρούμε σε αυτές. Διαρκεί μόνο όσο το αγχώδες ερέθισμα (McGrath, 1976) και προκαλεί ψυχολογική ένταση και οργανικές αντιδράσεις, όταν μια απειλητική κατάσταση επιβαρύνει σημαντικά ή υπερβαίνει τα ψυχικά αποθέματα του ατόμου, θέτοντας σε κίνδυνο την ψυχική του ισορροπία (Spielberger, 1982). Συνεπώς η λέξη «στρες» μεταφράζεται κυριολεκτικά ως «φόρτιση» και παρουσιάζεται στην ελληνική βιβλιογραφία αμετάφραστη. Στην συγκεκριμένη εργασία όμως θα την θεωρήσουμε συνώνυμη με εκείνη του άγχους, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση του νοήματος των δυο εννοιών. Σε κάθε περίπτωση πάντως είναι κοινώς αποδεκτό ότι η ύπαρξη λίγου άγχους θεωρείται φυσιολογική, αφού κρατά το άτομο σε εγρήγορση και ενεργοποιεί τα εκάστοτε κίνητρά του. Αντίθετα, η μεγάλη και παρατεταμένη έκθεση σε αυτό δημιουργεί προβλήματα στον τρόπο ζωής του εργαζομένου και πλήττει την λειτουργικότητά του (Αντωνίου, 2006).

Αρκετοί ερευνητές ορίζουν το άγχος με όρους βιολογικούς, ενώ άλλοι εστιάζουν περισσότερο στις ψυχοκοινωνικές πλευρές του φαινομένου. Ο Levine (2000) όρισε ως άγχος ή στρες οτιδήποτε προκαλεί αυξημένη έκκριση γλυκοκορτικοειδών, κινητοποιώντας άμεσα τον οργανισμό, προκαλώντας του τα

αντίστοιχα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Οι Lazarus και Folkman (1984) ορίσαν το άγχος ως απαίτηση του περιβάλλοντος που θέτει το άτομο σε δοκιμασία η οποία υπερβαίνει τις δυνατότητές του, με αποτέλεσμα τη μερική ή ολική απώλεια του ελέγχου της δυσάρεστης κατάστασης. Κατά τον Vanus (1987) πάλι, το άγχος ορίζεται ως μια ασθένεια του σύγχρονου πολιτισμού που αναδύεται μέσα στο χώρο δουλειάς, εκφράζεται μέσα από το στρες και σταδιακά οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Γενικότερα πάντως θα λέγαμε ότι το άγχος συνιστά ένα δυσάρεστο συναίσθημα, που εμφανίζεται όταν κάποιος νιώθει ότι απειλείται ή αντιμετωπίζει μια επικίνδυνη κατάσταση. Μπορεί να έχει ψυχογενή προέλευση ή να απορρέει από σωματικές παθήσεις. Εξαρτάται από την ψυχοσύνθεση του κάθε ατόμου, τα προϋπάρχοντα βιώματά του, τον τρόπο με τον οποίο φιλτράρει και διαχειρίζεται τα ερεθίσματα που λαμβάνει, την συναισθηματική του νοημοσύνη καθώς και τον βαθμό αυτογνωσίας του (Καραδήμας, 2008).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ περιβάλλοντος και ατόμου είναι σαφέστατα η γενεσιουργός αιτία από την οποία προκαλείται το άγχος. Πρόκειται για την πίεση που ασκεί το περιβάλλον στο άτομο ή την έλλειψη προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον (Fisher, 1986). Με άλλα λόγια, το άγχος μπορεί να προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες ή από εσωτερικές συγκρούσεις και εκδηλώνεται ως συνέπεια της κληρονομικής προδιάθεσης, των επιδράσεων του περιβάλλοντος και της προσωπικότητας του ατόμου (Παπαδόπουλος, 2005).

Το περιβάλλον βέβαια δεν ασκεί τις ίδιες επιδράσεις σε όλα τα άτομα. Αυτό εξαρτάται από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του καθενός, τη σοβαρότητα μιας κατάστασης και τις δυνατότητες αντιμετώπισής της από το ίδιο το άτομο (Cartwright & Cooper, 1997). Έτσι, λόγω των διαφορετικών ψυχογενών και σωματικών του χαρακτηριστικών που συνθέτουν την ατομική του προδιάθεση, η αντίδραση κάθε ατόμου απέναντι στο άγχος είναι διαφορετική. Εάν δηλαδή εκθέσουμε ένα σύνολο ατόμων στις ίδιες στρεσογόνες καταστάσεις, θα αντιδράσουν με διαφορετικό τρόπο.

Επιπρόσθετη πηγή άγχους αποτελεί η αλληλεπίδραση του εργαζομένου με το εργασιακό του περιβάλλον (Fontana, 1993). Συγκεκριμένα, προκαλεί δυσμενείς επιπτώσεις στην αποδοτικότητα του εργαζόμενου, καθώς και στην ποιότητα της δουλειάς του. Αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες που δεν είναι όμως εύκολο να απομονωθούν λόγω της περίπλοκης φύσης τους. Πάντως, το υπερβολικό και χρόνιο

εργασιακό άγχος οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Antoniou, Polychroni, Vlachakis, 2006).

Το άγχος προκαλεί σωματικές και ψυχικές διαταραχές, οι οποίες είναι αλληλεξαρτώμενες, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο. Το εργασιακό άγχος ευθύνεται για πολλά συμπτώματα που έχουν σχέση με την υγεία του ατόμου καθώς επηρεάζει το ανοσοποιητικό, το γαστρεντερικό, το γεννητικό και το καρδιακό του σύστημα (Levine, 2000). Παράλληλα προκαλεί πόνους στο στήθος, προβλήματα ύπνου, συχνούς πονοκέφαλους, ταχυκαρδίες, ταραχή και ανησυχία, αίσθηση ατονίας και κοιλιακά άλγη (Αντωνίου 2002).

Ειδικότερα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, το άγχος εκφράζεται ως σωματική, συναισθηματική και συμπεριφοριστική εξάντληση (Kyriakou & Sutcliffe, 1978). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα σύνολο δυσάρεστων αντιδράσεων που προκαλούνται όταν οι απαιτήσεις της εργασίας είναι πολύ μεγαλύτερες από τις δυνάμεις προσαρμογής του ατόμου και τις ικανότητές του να τις αντιμετωπίσει (Karasek, 1979; Κάντας, 1996). Αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώσουν κάποια στιγμή στρες, η περισσότεροι το αντιμετωπίζουν με επιτυχία, εκτός ορισμένων περιπτώσεων ανεπιτυχούς αντιμετώπισης του χρόνιου στρες που τους οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Το άγχος των εκπαιδευτικών ορίζεται σύμφωνα με τους Kyriakou & Sutcliffe (1978) ως η αντίδραση στις αρνητικές επιπτώσεις της εργασίας η οποία τους προκαλεί θυμό και πολλές φορές κατάθλιψη. Πρόκειται για μια συγκρουσιακή κατάσταση που σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, τις προσωπικές του απαιτήσεις σε σχέση με τη δουλειά του, καθώς και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των εσωτερικών απειλών-συγκρούσεων που βιώνει. Συγκεκριμένα, το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη σύγκρουση και την ασάφεια των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να επιτελέσουν, όπως είναι για παράδειγμα η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση σε σχέση με τις απαιτήσεις της δουλειάς τους. Επιπλέον συντελούν οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, οι νέες και προφανώς άγνωστες σε αυτούς επαγγελματικές απαιτήσεις καθώς και διάφορες άλλες εξωγενείς πηγές.

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι η διδασκαλία, που κυριαρχεί στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, αποτελεί από μόνη της μια στρεσονόνα διαδικασία που μπορεί να

επιρεάσει τη σταδιοδρομία τους, να μειώσει την αποτελεσματικότητα και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Μάλιστα οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις στα σχολεία τα τελευταία χρόνια, σε συνδυασμό με το παρατεταμένο άγχος που δημιουργεί η διδασκαλία, οδηγούν σε μια ανησυχητική κλιμάκωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maphalala, 2014).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών βιώνει τα αποτελέσματα του εργασιακού άγχους με προβλήματα υγείας που εκδηλώνονται με εξάντληση, ευερεθιστότητα, ένταση και συχνούς πονοκεφάλους, τα οποία, εάν δεν αντιμετωπισθούν εγκαίρως, θα προκαλέσουν burnout. Δημιουργείται επομένως χαμηλή διδακτική απόδοση και αυτοεκτίμηση καθώς και εργασιακή δυσαρέσκεια που ωθεί τον εκπαιδευτικό σε συνεχείς απουσίες από τον εργασιακό του χώρο καθώς και σε εσφαλμένη κρίση ως προς τη λήψη αποφάσεων (Ho & Au, 2006).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος αποτελούν μια αρνητική κατάσταση για τον εργαζόμενο. Όμως το εργασιακό άγχος, δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Αποτελεί ένα υποσύνολο της, καθώς μόνο σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες συμβάλλει μακροχρόνια στην εμφάνιση της. Αποφθεγματικά, πάντως αναφέρουμε ότι η ολική εξάλειψη του στρες στην εκπαίδευση γενικότερα δεν θα ήταν ποτέ εφικτή, αφού ένας κόσμος απαλλαγμένος από άγχος, θα ήταν ένας κόσμος χωρίς επιτεύγματα (Maphalala, 2014).

2.3.2 Ο ρόλος των συνθηκών και του οργανωτικού περιβάλλοντος της εργασίας

Όταν ο εργασιακός χώρος και το ευρύτερο εργασιακό πλαίσιο στο οποίο υπόκεινται οι εργαζόμενοι, δεν αναγνωρίζουν την ανθρώπινη πλευρά της εργασίας, τότε ο κίνδυνος της επαγγελματικής εξουθένωσης μεγαλώνει (Maslach & Leiter, 1997). Αναλυτικότερα, οι Schaufeli & Enzmann (1998) υποστηρίζουν ότι το επάγγελμα αποτελεί μια δέσμευση του ατόμου απέναντι στην εργοδοσία του (θεωρία της «επαγγελματικής δέσμευσης»). Μάλιστα, ο εργαζόμενος διέπεται από αφοσίωση ως προς την ανάληψη υποχρεώσεων και διαμορφώνει μια σειρά προσδοκιών σε σχέση με τα αποτελέσματα της εργασίας του (Linde, Schalk & Linde, 2005). Όταν

όμως οι προσδοκίες διαψεύδονται από την πραγματικότητα, το άτομο οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση, αφού χάνεται η δέσμευση και η αμοιβαιότητα. Άρα η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά της κάθε εργασίας, καθώς και την οργανωτική δομή του φορέα της (Cherniss, 1980).

Σύμφωνα με τη Δεμερούτη (2001) και τους Schaufeli & Enzman (1998), έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι βασικότεροι παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι ασαφείς και αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις της εργασίας, η έλλειψη αυτονομίας, η έλλειψη προσωπικής ευθύνης σε σχέση με την εργασία, η έλλειψη ανατροφοδότησης ως προς την αποδοτικότητα του εργαζομένου, η ελάχιστη συμμετοχή του στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, η γραφειοκρατική δομή του οργανισμού, η μονοτονία, το ακατάλληλο φυσικό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Leiter, 1990), η ελλιπής υποστήριξη από τους εργοδότες, καθώς και οι χαμηλές αμοιβές (Friedman, 1991). Ωστόσο, το 1972 οι Frensch και Carplan Carplan (1973), εισηγήθηκαν μια θεωρία που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού υποστηρίζει ότι ένας εργαζόμενος είναι πιθανό να διαθέτει τέτοια ατομικά χαρακτηριστικά που να μην εξυπηρετούν, να μην προσαρμόζονται και να μην συμβαδίζουν με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης εργασίας.

Βασισμένοι στην παραπάνω θεωρία, οι Leiter & Maslach (1997, 1999, 2004, 2005, 2008) συστηματοποίησαν ένα μοντέλο στα πλαίσια του οποίου σταχυολογούνται οι σημαντικότεροι τομείς του επαγγελματικού βίου σύμφωνα με τους οποίους ενδέχεται να υπάρξει σύγκρουση μεταξύ της προσωπικότητας του εργαζομένου και των απαιτήσεων εργασίας. Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο προκαλείται επαγγελματική εξουθένωση (Leiter & Maslach, 2005, 2007). Συγκεκριμένα, στο μοντέλο τους γίνεται αναφορά:

- **Στο φόρτο εργασίας:** Πρόκειται για τον όγκο, το ρυθμό και τις ανάγκες της εργασίας. Οι γρήγοροι ρυθμοί, σε συνδυασμό με τα εξαντλητικά ωράρια και τη σταδιακή μείωση του ενδιαφέροντος από την πλευρά του εργαζομένου οδηγούν σταδιακά στη μείωση των δυνάμεών του, στην έλλειψη προσαρμοστικότητας και γενικότερα σε κλιμακούμενη σωματική και ψυχική εξάντληση. Έτσι περιορίζεται η ικανότητά του για εργασία.

- **Στην έλλειψη αυτονομίας:** Πρόκειται για την αδυναμία άσκησης ελέγχου και λήψης αποφάσεων του εργαζόμενου αναφορικά με τη δουλειά του, σε εργασιακά περιβάλλοντα με αυταρχικού τύπου ηγεσία. Συνεπώς, χάνεται η δημιουργικότητα, η υπευθυνότητα, η προσαρμοστικότητα και η αυτονομία του καθώς ο εργαζόμενος βιώνει διαρκώς αισθήματα ματαιώσης (Αθανασίου, Σερακιώτης & Σταθάκη, 2007).
- **Στην έλλειψη ανταμοιβής:** Πρόκειται για την ανεπαρκή οικονομική, κοινωνική ή εσωτερική ανταμοιβή του εργαζόμενου, η οποία συνδέεται με την ελλιπή αναγνώριση της αξίας του, καθώς και με την αίσθηση ότι η εργασία του δεν είναι ικανοποιητική.
- **Στην έλλειψη κοινής ταυτότητας:** Πρόκειται για την ανάπτυξη μη ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους εργαζόμενους ενός οργανισμού που οδηγούν στη μειωμένη ή και ανύπαρκτη κοινωνική υποστήριξη τους από τον εργασιακό τους περίγυρο (Burke & Greenglass , 1995). Οι συγκρούσεις με προϊσταμένους και συναδέλφους παρεμποδίζουν τη δημιουργία κλίματος συλλογικότητας, συναδελφικότητας και συνεργατικότητας που απαιτείται προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι κάθε οργανισμού (Καφέτσιος κ.α, 2006). Επιπλέον, η αποδοτικότητα του εργαζόμενου μειώνεται, αφού βιώνει διαρκώς αισθήματα απογοήτευσης και αποξένωσης (Αθανασίου, Σερακιώτης & Σταθάκη, 2007).
- **Στο έλλειμμα δικαιοσύνης:** Πρόκειται για την άδικη αντιμετώπιση ενός υπαλλήλου από τον εργασιακό του φορέα και γενικότερα για τη δημιουργία ενός κλίματος ανισότητας μεταξύ των εργαζομένων. Το κλίμα αυτό συνθέτουν οι πρακτικές διακρίσεων και μεροληψίας, η έλλειψη σεβασμού, η άνιση κατανομή αμοιβών και εργασίας, οι άδικες αποφάσεις ή οι αυταρχικές τακτικές από την πλευρά της διεύθυνσης. Καθώς λοιπόν ο εργαζόμενος αισθάνεται διαρκώς αδικημένος και προσβεβλημένος μειώνεται ο ενθουσιασμός και η διάθεσή του για εργασία και γίνεται μη αποδοτικός (Farber, 1991; Αθανασίου, Σερακιώτης & Σταθάκη, 2007; Κάντας, 1996, 2001).

Στο βαθμό σύγκρουσης αξιών: Πρόκειται για τις αξίες, τους στόχους και τις προσδοκίες του κάθε εργαζόμενου σε σχέση με τη δουλειά του και κατά πόσο αυτές είναι συμβατές με τις αντίστοιχες του εργασιακού του φορέα. Η δυνατότητα προσαρμογής στις αξίες του κάθε οργανισμού, εξαρτάται από την προσωπικότητα και

το αξιακό σύστημα κάθε εργαζόμενου. Έτσι λοιπόν διαμορφώνεται ένα πλαίσιο ρόλων στο οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο εργαζόμενος. Η αποτελεσματικότητά του μάλιστα εξαρτάται από το πόσο σαφείς ή συγκρουσιακοί είναι οι ρόλοι που του αποδίδονται (Αθανασίου, Σερακιώτης & Σταθάκη, 2007).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν κάτω από αντίξοες συνθήκες σε μεγάλα, ανομοιογενή τμήματα, με μαθητές που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με το παρελθόν. Η δε διδασκαλία θεωρείται από μόνη της μια στρεσογόνα διαδικασία (Lohman, 2006). Γενικότερα πάντως, σύμφωνα με μια μεγάλη μερίδα ερευνητών, παρατηρούνται δυο υποσυστήματα που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Το πρώτο σχετίζεται με το εργασιακό τους περιβάλλον και αφορά το φόρτο εργασίας, τη δυσκολία στην εργασία και την ασάφεια του έργου. Το δεύτερο υποσύστημα, αφορά το κοινωνικό-διαπροσωπικό κομμάτι, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους προϊσταμένους και τους συνεργάτες του. Δημιουργείται λοιπόν ασάφεια, σύγκρουση και υπερφόρτωση ρόλων (Devos & Boockenooghe et al., 2006).

Άλλοι πάλι ερευνητές αναφέρουν ως βασική αιτία του burnout των εκπαιδευτικών τέσσερις παράγοντες που εκτοξεύουν το εργασιακό τους άγχος. Πρόκειται για τις αταξίες των μαθητών, την απροθυμία τους για μάθηση, τις κακές εργασιακές συνθήκες και τον πιεστικό χρόνο ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου. Εδώ θα μπορούσαμε να προσθέσουμε την προχειρότητα της εσωτερικής σχολικής οργάνωσης, την αναποτελεσματική σχολική κουλτούρα, τη χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τις τυπικές, απρόσωπες ή ακόμα και εχθρικές διαπροσωπικές τους σχέσεις, το συγκεντρωτισμό της διοίκησης, τον ενδεχόμενο αυταρχισμό από μέρους του διευθυντή. Επιπρόσθετα, αναφέρουμε κάποιους εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι πιεστικοί γονείς, ο απαιτητικός σύλλογος γονέων καθώς και η συχνή αδιαφορία της δημοτικής αρχής (Devos et al., 2006). Όλα τα παραπάνω δημιουργούν στρεσογόνα συναισθήματα και άρα θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Kyriakou & Sutcliffe, 1978).

Αναλυτικότερα, οι πιθανές αιτίες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών εντοπίζονται:

α) Στις επαγγελματικές τους δεξιότητες: Οι συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, η διαρκής ανάγκη για προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες καθώς και στις νέες διδακτικές μεθόδους, η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση καθώς και οι μειωμένες δυνατότητες για συστηματική και διαρκή επιμόρφωση επιτείνουν το άγχος πολλών εκπαιδευτικών.

β) Στις οικονομικές πιέσεις: Ο χαμηλός μισθός σε συνδυασμό με τις συνεχείς μετακινήσεις και την ολοένα και αυξανόμενη εργασιακή ανασφάλεια που βιώνουν κυρίως οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί οδηγούν στη σωματική και ψυχική τους εξάντληση.

γ) Στο μαθητικό δυναμικό: Οι μαθητές, με τους οποίους καλούνται να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν τους εργασιακούς τους στόχους, ιδιαίτερα στις μέρες μας, παρουσιάζουν αυξημένη επιθετικότητα, απειθαρχία, απροθυμία, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων, προσοχής και ενδιαφέροντος. Επιπλέον, λόγω της σύγχρονης οικονομικής ύφεσης ο αριθμός τους ανά τμήμα αυξάνεται, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την εργασιακή πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

δ) Στις σχέσεις με τους γονείς: Η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον αποδεικνύεται δύσκολη καθώς συχνά οι γονείς είτε έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, είτε εμφανίζονται αδιάφοροι για τα σχολικά δρώμενα.

ε) Στο φτωχό σχεδιασμό και προγραμματισμό: Η έλλειψη συστηματικής και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και οι επακόλουθες μεταρρυθμίσεις σε όλες τις πτυχές της δημόσιας εκπαίδευσης, αυξάνουν την εργασιακή ανασφάλεια και το άγχος των εκπαιδευτικών.

στ) Στις κοινωνικές και προσωπικές πιέσεις: Οι φιλοδοξίες με τις οποίες ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι υψηλοί προσωπικοί και επαγγελματικοί τους στόχοι έρχονται σε σύγκρουση με την απογοητευτική σχολική πραγματικότητα, με την έλλειψη αναγνώρισης και τη χαμηλή κοινωνική εκτίμηση. Μάλιστα το μειωμένο κοινωνικό γόητρο του εκπαιδευτικού έρχεται σε αντίθεση με τις αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις, προκαλώντας αισθήματα σύγχυσης, απογοήτευσης, θυμού και ματαίωσης.

ζ) Στο σχολικό περιβάλλον: Το περιβάλλον στο οποίο καλείται να δραστηριοποιηθεί ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από απομόνωση, έλλειψη αλληλεγγύης, προβλήματα υγιεινής και ασφάλειας, αυξανόμενα κρούσματα βίας και ρατσισμού, συγκεντρωτισμό στη λήψη αποφάσεων, έλλειψη αυτονομίας, καθώς και ελλείψεις σε εκπαιδευτικό-υποστηρικτικό προσωπικό και πόρους για λειτουργικές ανάγκες και υλικοτεχνική υποδομή. Συνεπώς, η ψυχολογία των εκπαιδευτικών επιφορτίζεται αρνητικά και σταδιακά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση (Ταραλάικου, 2015; Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007; Γραμματικού, 2010).

2.3.3 Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών

Τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζόμενου παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα κατευθύνουν τη συμπεριφορά και καθορίζουν την ανθεκτικότητα υπό καταστάσεις πίεσης. Επιπλέον, οι καταστάσεις ζωής που βιώνει σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ο εργαζόμενος, καθώς και εμπειρίες του πρότερου του βίου, μπορούν να επηρεάσουν συνολικά την εικόνα του (Kokkinos, 2007). Η ματαίωση, η έλλειψη κινήτρων και η προοδευτική διάψευση των προσδοκιών, μπορεί να μην οδηγήσουν το άτομο στην επίτευξη των στόχων του, αλλά στην αποτυχία της διατήρησης της εξιδανικευμένης εικόνας του εαυτού του. Όμως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του είτε ως προδιάθεση, είτε ως μάθηση, του επιτρέπουν ένα συγκεκριμένο βαθμό ανθεκτικότητας απέναντι στο στρες. Άρα ο βαθμός προσαρμογής στην εκάστοτε εργασία, εξαρτάται από τον τρόπο που το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το άγχος. Επίσης εξαρτάται από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να το διαχειριστεί, τους μηχανισμούς που διαθέτει για να το αντιμετωπίσει καθώς και το επίπεδο της εκπαίδευσής του για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων (Maslach & Jackson, 1986).

Επιπρόσθετα έχει αποδειχθεί ότι οι εργαζόμενοι που έχουν υποστεί burnout είναι αυτοί που έχουν πολλές ανεκπλήρωτες ανάγκες και θέτουν υψηλούς στόχους (Pines & Aronson, 1988). Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι η επαγγελματική εξουθένωση πλήττει κυρίως άτομα με υψηλές φιλοδοξίες και υψηλό

μορφωτικό επίπεδο (π.χ. μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές) (Schaufeli & Enzmann, 1998). Σημαντικό ρόλο παίζει και η κοινωνικοοικονομική προέλευση, αφού τα άτομα που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι πιο ευάλωτα στην επαγγελματική εξουθένωση (Hallsten, 2008).

Μάλιστα πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση είναι όσοι ξεκίνησαν τη σταδιοδρομία τους έχοντας υψηλά κίνητρα και μη ρεαλιστικές προσδοκίες (Wessels, 1989). Μεγάλη επιρρέπεια ως προς το συγκεκριμένο σύνδρομο εμφανίζουν και όσοι επαγγελματικά υπηρετούν άλλους ανθρώπους (ιατροί, εκπαιδευτικοί), όσοι αφοσιώνονται στην εργασία τους, αναλαμβάνοντας πολλές ευθύνες και όσοι εργάζονται πολύ εντατικά για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η επαγγελματική εξουθένωση επίσης εμφανίζεται σε άτομα με έντονη την ανάγκη για επιτυχία και προσφορά, που διακρίνονται από ιδεαλισμό και ενθουσιασμό (Hubert, Gable & Iwanicki, 1990). Επιπλέον, τα επιβαρυνόμενα ψυχολογικά άτομα είναι πιο ευάλωτα στο στρες και στην επαγγελματική εξουθένωση.

Προδιάθεση εμφανίζουν ακόμα τα άτομα που χαρακτηρίζονται από την ανάγκη της αυτοεπιβεβαίωσης, της ανταγωνιστικότητας και της ανικανότητας μεταβίβασης υποχρεώσεων (Lavanco, 1997; Parkes, 1991). Υπάρχουν επίσης άτομα που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην εργασία τους, δεν συνειδητοποιούν έγκαιρα το στρες και δεν ερμηνεύουν το άγχος με τον σωστό τρόπο. Συνεπώς δεν χρησιμοποιούν σωστές στρατηγικές για τη διαχείρισή του. Άτομα που δεν έχουν αρκετά τυπικά προσόντα και ικανοποιητική εκπαίδευση, εντάσσονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε αυτήν την κατηγορία.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα δημογραφικά γνωρίσματα του πληθυσμού σχετίζονται με καθεμιά από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Παπαθανασίου, 2007). Συγκεκριμένα, επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζουν τα άτομα στην αρχή της καριέρας τους σε ηλικία 30-40 ετών (Maslach, 2001). Με την εργασιακή εμπειρία, τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους μειώνονται (Αντωνίου, 2008). Έρευνες έδειξαν ότι το φύλο έχει επίδραση στο άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση. Αναφορικά με τον ρόλο του φύλου υπάρχουν αντικρουόμενα ευρήματα τα οποία μπορεί να είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων συνθηκών (Καντάς, 1995). Οι γυναίκες πάντως φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση, αφού ο φόρτος εργασίας υπερκαλύπτει την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή και

είναι πιο ευάλωτες στην συναισθηματική εξάντληση (Τσίρος & Παπαπέτρου, 2008). Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση, οι έγγαμοι φαίνεται να εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά εξουθένωσης (Scwab & Iwanicki, 1982; Maslach, 1996).

Ειδικότερα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, πολλοί υποφέρουν από άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, λόγω της τελειομανίας που τους χαρακτηρίζει ως προσωπικότητες. Έτσι οδηγούνται σε αυτή, αφού έχουν διαρκώς αυξημένο άγχος και δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά. Οι αρνητικές αντιδράσεις στην ατέλεια, η πίεση από τους μαθητές και τους γονείς, οδηγούν τελικά στο burnout. Επιπλέον είναι πιο πιθανό να υποστούν επαγγελματική εξουθένωση οι εκπαιδευτικοί που είναι ιδιαίτερα νευρωτικοί, εσωστρεφείς ή επιρρεπείς σε ψυχολογικές παθήσεις, καθώς και εκείνοι που είναι υπερβολικά φιλόδοξοι και παρουσιάζουν μεγάλο ενθουσιασμό και διάθεση για προσφορά, θεωρώντας τους εαυτούς τους περισσότερο ως «λειτουργούς» και λιγότερο ως «επαγγελματίες παιδαγωγούς» (Βαμβούκας, 1992).

Οι δημογραφικοί παράγοντες αποτελούν δευτερογενείς πηγές δημιουργίας άγχους και πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Στις έρευνες που σχετίζονται με το φύλο συναντάμε και στους εκπαιδευτικούς ποικιλία συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας αποπροσωποποίηση στους άντρες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας είναι υψηλότερος σε σχέση με τις γυναίκες (Schwarzer & Hallum, 2008). Αναφορικά με τη χαμηλή επίτευξη, οι άντρες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά, ενώ οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό συναισθηματικής κόπωσης σε όλα τα επαγγέλματα, όπως άλλωστε ήδη αναφέρθηκε (Maslach & Jackson, 1981). Η ηλικία επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους (Maslach et al., 2001), ενώ σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά εξουθένωσης, πράγμα που συμβαίνει στα περισσότερα επαγγέλματα (Scwab & Iwanicki, 1982).

2.4 Τρόποι αντιμετώπισης επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά μια ψυχοφθόρο κατάσταση για τον εργαζόμενο, με ιδιαίτερα οδυνηρές συνέπειες για τον ίδιο πρωτίτως και δευτερευόντως για τους γύρω του. Πρέπει λοιπόν να ληφθούν προληπτικά μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου, προκειμένου να αντιμετωπισθεί έγκαιρα και αποτελεσματικά. Αρχικά ο κάθε εργαζόμενος οφείλει να προσδιορίσει τις καταστάσεις που του προκαλούν άγχος καθώς και τα αίτιά τους, προκειμένου να προχωρήσει στην αντιμετώπισή τους (Needl, 1980). Θα πρέπει λοιπόν αρχικά να επικεντρωθεί στο πρόβλημα, να το αναγνωρίσει και στη συνέχεια να το επιλύσει. Γι' αυτό χρειάζεται να εκπαιδευτεί στην έγκαιρη διάγνωση των στρεσογόνων συμπτωμάτων, έτσι ώστε να διαχειριστεί τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του στις πιέσεις που του ασκούνται (Lazarus & Folkman, 1984).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα, θα υποστηρίξαμε ότι θα πρέπει να υιοθετήσουν στρατηγικές διαχείρισης του άγχους προσωπικές, διαπροσωπικές, οργανωτικές και κοινωνικές (Dunham, 1992). Συγκεκριμένα, επιβάλλεται να αποκτήσουν μια θετικότερη στάση ως προς τη εργασία τους, προκειμένου να γίνουν πιο ανθεκτικοί στις οποιεσδήποτε δυσκολίες. Επίσης αναγκαίο κρίνεται να αποφορτίζονται από τις καθημερινές τους δυσκολίες μέσα από διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Έτσι θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, η αποτελεσματικότητά τους στην τάξη και γενικότερα η εργασιακή τους ικανοποίηση (Wright & Heppner, 1986).

Οι καλές οικογενειακές σχέσεις και η ομαλή κοινωνική ζωή βοηθούν ιδιαίτερα στις διαπροσωπικές στρατηγικές. Θα πρέπει να τονίσουμε τη σημασία της ξεκούρασης και της ευχαρίστησης που εισπράττει το άτομο μέσα από δραστηριότητες και χόμπι που το βοηθούν στη διαφοροποίηση της καθημερινότητας. Παρακάτω λοιπόν προτείνονται μέτρα που αφορούν παρεμβάσεις σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο (Dipboye, Smith & Howell, 1994).

Αναφερόμενοι στις παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο, εννοούμε τις προσπάθειες που καταβάλλει το ίδιο το άτομο προκειμένου να αναγνωρίσει έγκαιρα και να αποδεχθεί το πρόβλημα. Πρόκειται για δράσεις που θα το βοηθήσουν να αποκτήσει

δεξιότητες για να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει το άγχος του (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1992). Η πιο σημαντική όμως ενέργεια αντιμετώπισης του εξεταζόμενου συνδρόμου, αποτελεί η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων του εργασιακού άγχους. Ακολουθεί η άμεση αναζήτηση βοήθειας, η υποστήριξη από τους συνεργάτες, τους φίλους και την οικογένεια και η εδραίωση καλών κοινωνικών σχέσεων (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Ιδιαίτερα θετική θα ήταν και η επανεκτίμηση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών από το ίδιο το άτομο. Η σωστή διατροφή, η εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης διαχείρισης του άγχους και των συναισθημάτων θα βοηθούσαν στην ψυχική ενδυνάμωση του ατόμου. Προς την ίδια κατεύθυνση θα οδηγήσει και η έκφραση των συναισθημάτων, η αξιολόγηση των καταστάσεων και της σημαντικότητας του κάθε προβλήματος. Εν κατακλείδι, η βελτίωση της επικοινωνιακής και της διαπραγματευτικής ικανότητας του ατόμου, καθώς και η σωστή διαχείριση του χρόνου θα το ενδυναμώσουν, προκειμένου να αποβάλλει το εργασιακό άγχος και να αντεπεξέλθει στην καθημερινότητα (Fontana 1996).

Οι παρεμβάσεις σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο αναφέρονται στην αλληλεπίδραση ατόμου και οργανισμού, καθώς και στις ενέργειες που στοχεύουν στην καλύτερη δυνατή σχέση ανάμεσα στο άτομο και τον κάθε οργανισμό. Σύμφωνα με τους Pillay, Goddard & Wilss (2005) το στυλ διοίκησης ενός σχολείου επηρεάζει την αλληλεπίδραση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Τούτο καθίσταται εφικτό, μέσα από την εκτίμηση που φανερά μπορεί να επιδείξει η εκάστοτε διοίκηση για το έργο και την εμπλοκή τους στο σχολείο. Η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την εργασία με ατομικό και συλλογικό τρόπο. Η περαιτέρω ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από πλευράς διοίκησης θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την ενίσχυση της κατάρτισης, την προώθηση νέων ευκαιριών, τη δυνατότητα έκφρασης προσωπικών αξιών και επίτευξης προσωπικών στόχων (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003).

Η ανθεκτικότητα του ατόμου σε σχέση με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, μπορεί να ενισχυθεί μέσω της σωματικής άσκησης, της εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων του, αλλά και μέσω κάποιων τεχνικών χαλάρωσης. Η αλλαγή αντικειμένων στον εργασιακό χώρο, η σωστή αξιοποίηση του χρόνου, ο

καθορισμός των προτεραιοτήτων και η μεταβίβαση ορισμένων καθηκόντων σε άλλους συναδέλφους, θα βοηθούσαν αρκετά στη δημιουργία θετικού κλίματος, στην πρόληψη αλλά και καταπολέμηση του εργασιακού άγχους.

Επιπρόσθετα, η μείωση του φόρτου εργασίας, σε λογικά και εφικτά πλαίσια, μέσω αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στον εργαζόμενο και στη διοίκηση του οργανισμού, θα βοηθούσε ιδιαίτερα στην αποφυγή του εν λόγω συνδρόμου. Η καλή συνεργασία ανάμεσα στην εργοδοσία και το προσωπικό, ο διάλογος καθώς και η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού, βοηθούν ιδιαίτερα στην πρόληψη του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ιδιαίτερα όσον αφορά στα σχολεία, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός θετικού κλίματος, που θα ενθαρρύνει την επικοινωνία, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εκφράσει την όποια αδυναμία του και να ζητήσει βοήθεια στο πρόβλημά του (Maphalala, 2014).

Επίσης θα πρέπει να καταρτιστούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων σε θέματα διαχείρισης του προσωπικού και ενδυνάμωσής του, καθώς και στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών (Vanvus, 1987). Συνεπώς ο ρόλος του ικανού ηγέτη-προϊστάμενου, είναι καθοριστικός ως προς την πρόληψη αλλά και καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με τη σωστή καθοδήγηση ενισχύεται η εργασιακή αυτονομία, αλλά και η εργασιακή επικοινωνία που θα ωφελήσει και τις δυο πλευρές (εργοδότες και εργαζόμενους).

Ο οργανισμός οφείλει να λαμβάνει μέτρα που αφορούν την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ της ομάδας μέσω εύρεσης κοινού πεδίου συνεννόησης, ευγένειας και συμμετοχικότητας. Οφείλει επίσης να εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας και μέσω της ενεργητικής ακρόασης να επιλύει το κάθε πρόβλημα. Επιπλέον, θα πρέπει να επιδιώκει την ενότητα μέσα στον οργανισμό αναπτύσσοντας ένα συναδελφικό και υποστηρικτικό κλίμα μεταξύ των εργαζομένων, όπως για παράδειγμα την υποστήριξη των νέων συναδέλφων. Μέσα από τα σχολικά συμβούλια, στα οποία θα συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί, θα εξετάζονται καίρια λειτουργικά θέματα και θα λαμβάνονται αποφάσεις με δημοκρατικό τρόπο, έτσι ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι θα προωθηθεί ο σεβασμός και η ευγένεια αφού θα αντιμετωπίζονται άμεσα τα περιστατικά

αυθαιρεσίας και διατύπωσης παραπόνων. Επιπλέον θα πρέπει να καλλιεργείται η αξία της διαφορετικότητας ως προς την επίτευξη των στόχων, μέσω της εκπαίδευσης στην πολυμορφία. Βασική τέλος είναι και η εξασφάλιση της ισότητας μέσω της διαφάνειας ως προς τις διαδικασίες προσλήψεων και προαγωγών (Demirtas, 2010).

Οι πιθανές παρεμβάσεις σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο μπορούν να πραγματοποιηθούν κυρίως μέσω i) του εντοπισμού των βαθύτερων αιτιών πρόκλησης εντάσεων στη σχολική μονάδα, ii) της επικέντρωσης στην εκπαίδευση και διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης και iii) της προώθησης της συμβουλευτικής στον εργασιακό χώρο (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1992). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διοίκηση θα πρέπει να προβεί στην άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των πηγών πρόκλησης εντάσεων μέσω της δημιουργίας θετικού κλίματος συνεργασίας, της καλλιέργειας αμοιβαίων σχέσεων σεβασμού, εκτίμησης, αποδοχής και επικοινωνίας, που αυξάνουν τον αυτοέλεγχο, την υπευθυνότητα και την ανθεκτικότητα στο εργασιακό άγχος. Πρωταρχικό επίσης ρόλο μπορεί να διαδραματίσει και η ύπαρξη ενός μοντέλου δημοκρατικής διοίκησης που θα επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις σε σχέση διοικητικά ζητήματα σχεδιασμού και προγραμματισμού. Η ύπαρξη δε ενός χαρισματικού ηγέτη (διευθυντή-προϊστάμενου) που θα αντιλαμβάνεται έγκαιρα τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εργαζόμενου, εντάσσοντάς τον γρηγορότερα στο αντικείμενο και τους ρυθμούς που διέπουν την προσωπικότητά του, ενώ παράλληλα θα αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της καλής συνεργασίας στον οργανισμό-σχολείο θα αποτελούσε ένα από τα βασικότερα στοιχεία πρόληψης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Halley & Lock, 2007).

Παράλληλα, υπάρχουν και ορισμένες παρεμβάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να γίνουν ταυτόχρονα από την πλευρά της πολιτείας και της διοίκησης, αναφορικά με τη βελτίωση και τον επανασχεδιασμό των διοικητικών διαδικασιών, των συνθηκών εργασίας και της οργανωτικής υποστήριξης σε διοικητικά θέματα και ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής, στοχεύοντας στον καλύτερο προγραμματισμό και εμπλουτισμό της εργασίας (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Έτσι η απασχόληση θα γίνει πιο ενδιαφέρουσα, προσφέροντας περισσότερα κίνητρα στους εργαζόμενους. Τέτοιες πρακτικές θα μπορούσαν να είναι η θέσπιση ενός ελαστικού ωραρίου εργασίας, αύξηση των αποδοχών, διαλείμματα, άδειες κ.α. (Ross & Altmaier, 1994).

Σημαντική θα ήταν και η ανακατανομή, επιμόρφωση, πρόσληψη και υποστήριξη του εκπαιδευτικού, επιστημονικού, διοικητικού, ειδικού και βοηθητικού προσωπικού αναγνωρίζοντας το αναφαίρετο δικαίωμα της επαγγελματικής και υπηρεσιακής εξέλιξής του (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1992).

Ομοίως θα πρέπει να γίνουν αρκετές παρεμβάσεις σε επίπεδο ψυχικής υγείας των υπαλλήλων, μέσω κάποιων προγραμμάτων αγωγής υγείας, οι οποίες θα στοχεύουν στη διαχείριση του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόγραμμα BOIT (Burnout Intervention training for Managers and Team Leaders), το οποίο μέσω τεσσάρων σεμιναρίων στοχεύει στην εκμάθηση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών καθώς και στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων των εργαζομένων, προκειμένου να διαγνώσουν οι ίδιοι έγκαιρα την εμφάνιση των συμπτωμάτων του εν λόγω συνδρόμου και άρα να προχωρήσουν άμεσα στην αντιμετώπισή του. Πρόκειται για εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τεχνικές επίγνωσης και άσκησης που οδηγούν στην αναγνώριση του προβλήματος, την αναζήτηση βοήθειας, την αντιμετώπιση του στρες, την επίλυση προβλημάτων και τέλος στην συμβουλευτική για να αλλάξει ο υπάλληλος την εργασιακή συμπεριφορά καθώς και τον τρόπο ζωής του (BOIT, 2011).

Μεγάλης επίσης σημασίας ως προς την πρόληψη των εργασιακών ψυχικών νοσημάτων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να είναι μια εμπλουτισμένη πανεπιστημιακή κατάρτιση, η οποία θα λαμβάνει σοβαρότερα υπόψη της τη μελλοντική επαγγελματική πορεία του Έλληνα εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει να προσαρμοστεί κατάλληλα στις ανάγκες του συγχρόνου, μελλοντικού και παγκοσμιοποιημένου σχολείου. Οι πτυχιούχοι επιβάλλεται να είναι περισσότερο καταρτισμένοι στις νέες τεχνολογίες, αφού αυτές αποτελούν τις πλέον σύγχρονες μεθόδους μάθησης και μετάδοσης γνώσεων. Τέλος, η συνεχιζόμενη και δια ζώσης εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των λοιπών εργαζομένων σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης και αντιμετώπισης της αγχώδους συμπεριφοράς, θα αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο της αντιμετώπισης του burnout (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Shirom, 1989).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου οι εργαζόμενοι να αντιμετωπίζουν τα εργασιακά τους προβλήματα είναι η

συμβουλευτική στο χώρο εργασίας τους . Μάλιστα, τη συμβουλευτική εποπτεία των οργανισμών και των εργαζομένων θα μπορούσαν να την αναλάβουν διάφοροι φορείς, όπως εξειδικευμένοι εξωτερικοί συνεργάτες και σύμβουλοι. Οι συγκεκριμένοι μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη ψυχική υγεία των υπαλλήλων μέσα από την ανάπτυξη προγραμμάτων που προάγουν τον έγκαιρο εντοπισμό του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Fontana, 1993). Η διαδικασία μάλιστα αυτή θα προάγει την επικοινωνία των συναδέλφων μεταξύ τους, αλλά και τη σχέση εμπιστοσύνης και ευγενούς άμιλλας μεταξύ της σχολικής μονάδας και προσωπικού. Τέλος, η βελτίωση του ηθικού των εκπαιδευτικών συνεπάγεται τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση των μαθητών-πολιτών της χώρας μας. Συνεπώς, το μέλλον, η ευημερία και η πρόοδος ενός κράτους βρίσκεται αποκλειστικά στα χέρια ικανών και ψυχικά δυνατών εκπαιδευτικών που θα είναι σε θέση να επιτελέσουν σωστά την αποστολή τους (Coolican, 2008; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Shirom & Melamed, 2008, Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1992).

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΡΕΥΝΑ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός

Το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Ειδικότερα τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων;
2. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη σχέση εργασίας (μόνιμοι-αναπληρωτές) των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης;
3. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και την Επαγγελματική Εξουθένωση;

3.2 Υλικό και μέθοδος

Σχεδιασμός της Μελέτης

Η έρευνα ανήκει στις Μελέτες Παρατήρησης (Observational Studies), ειδικότερα στην κατηγορία των Περιγραφικών Μελετών Συσχέτισης και ο σχεδιασμός της είναι Συγχρονικού τύπου (Cross-Sectional Study).

Πληθυσμός και Δείγμα

Το Μελετώμενο Πληθυσμό (Study Population) αποτελούν Εκπαιδευτικοί που εργάζονται, σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Δείγμα (Sample) της έρευνας αποτελούν συνολικά 134 Εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας και ειδικότητας, που εργάζονται σε δημόσια Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, και Λύκεια.

Το Δείγμα της μελέτης προέρχεται από 6 Νηπιαγωγεία, 6 Δημοτικά, 6 Γυμνάσια και 6 Λύκεια της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας καθώς και από 2 κλειστές διαδικτυακές ομάδες Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών του μέσου κοινωνικής δικτύωσης Facebook (Αναπληρωτές μέσω ΕΣΠΑ, Αναπληρωτές Α/Βαθμιας και Β/Βάθμιας μόνο προϋπηρεσία). Η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε είναι αυτή της δειγματοληψίας με πιθανότητα και ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της Δειγματοληψίας Ευκολίας (Convenience Sampling).

Ερευνητικά Εργαλεία

Η συλλογή του εμπειρικού υλικού της έρευνας έγινε με ειδικό, ανώνυμο και αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο που αφορούσε στη διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και των Εργασιακών Συνθηκών (Παράρτημα 1). Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών), τα εκπαιδευτικά (σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου) και τα εργασιακά (σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας, βαθμίδα σχολείου εργασίας, ειδικότητα) χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη στα Ελληνικά δεδομένα Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI), των Maslach και Jackson (1986) και ειδικότερα η τροποποιημένη για εκπαιδευτικούς έκδοση του ερωτηματολογίου (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, MBI – ES) των Maslach, Jackson και Leiter (1996).

Η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach αποτελείται συνολικά από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης και διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες που αποτελούν τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης: (α) «Συναισθηματική Εξάντληση» που περιλαμβάνει 9 δηλώσεις (ερωτήσεις 1-9), (β) «Προσωπικά Επιτεύγματα» που περιλαμβάνουν 8 δηλώσεις (ερωτήσεις 10-17) και (γ) «Αποπροσωποποίηση» που περιλαμβάνει 5 δηλώσεις (ερωτήσεις 18-22). Οι απαντήσεις δίνονται σε 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση – κλιμάκωση από 0 (Ποτέ δεν μου συμβαίνει) έως 6 (Κάθε μέρα μου συμβαίνει). Στη «Συναισθηματική Εξάντληση» υψηλότερες τιμές δηλώνουν και μεγαλύτερα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (και αντίστροφα χαμηλότερες τιμές Συναισθηματικής Εξάντλησης, μικρότερη E.E.). Στα «Προσωπικά Επιτεύγματα», χαμηλότερες τιμές δηλώνουν και μεγαλύτερα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (αντίστροφα, υψηλές τιμές Προσωπικών Επιτευγμάτων, μικρότερη E.E.). Στην «Αποπροσωποποίηση» υψηλότερες τιμές δηλώνουν και μεγαλύτερα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (αντίστροφα, χαμηλότερες τιμές Αποπροσωποποίησης, μικρότερη E.E.).

Η προσαρμοσμένη στην Ελλάδα εκδοχή της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία, έγινε από τον Kokkinos (2007). Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε στον ελληνικό πληθυσμό από διάφορες έρευνες σε Ελλάδα και Κύπρο, οι οποίες έδωσαν τιμές του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) που κυμαίνονταν από 0,82 έως 0,85 για τη «Συναισθηματική Εξάντληση», από 0,72 έως 0,75 για τα «Προσωπικά Επιτεύγματα» και από 0,53 έως 0,63 για την «Αποπροσωποποίηση».

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ένα πρότυπο ερωτηματολόγιο το οποίο διερευνά εάν και κατά πόσο οι εργασιακές συνθήκες στη περίοδο της κρίσης επηρεάζουν τα επίπεδα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις, οι οποίες συγκροτήθηκαν με βάση τη βιβλιογραφία και τις ιδιαίτερες συνθήκες κρίσης της σημερινής εποχής, καθώς αναφέρονται σε διάφορες παραμέτρους των εργασιακών συνθηκών των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση – κλιμάκωση από 0 (Καθόλου) έως 4 (Πάρα πολύ). Σε δύο δηλώσεις, α.α. 6 και α.α. 10, η βαθμολόγηση έγινε αντίστροφα, έτσι ώστε οι υψηλότερες τιμές να δηλώνουν και μικρότερη ικανοποίηση από τις Εργασιακές Συνθήκες (χαμηλότερες τιμές, μεγαλύτερη ικανοποίηση).

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η συμμετοχή των Εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και ανώνυμη, διασφαλίζοντας τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας. Η πρόσκληση και η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). Για την ηλεκτρονική συμπλήρωση και αποστολή των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή της Google, το Google Docs. Επισημαίνεται ότι η ηλεκτρονική φόρμα που δημιουργήθηκε με το Google Docs δεν επέτρεπε την αποστολή ελλιπώς συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Η όλη διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον μήνα Σεπτέμβριο του 2016.

Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση του εμπειρικού υλικού της έρευνας γίνεται με τη χρήση του λογισμικού πακέτου “SPSS (Statistical Package for the Social Science) 19.0 for Windows”, με τη μέθοδο της Περιγραφικής (Descriptive) Στατιστικής και της Επαγωγικής (Inferential) Στατιστικής.

Ειδικότερα, η Περιγραφική ανάλυση περιλαμβάνει την κατανομή συχνοτήτων των μεταβλητών (απόλυτη συχνότητα-frequency, σχετική συχνότητα-relative frequency % και αθροιστική συχνότητα- cumulative percent).

Η Επαγωγική ανάλυση περιλαμβάνει τον έλεγχο της συνάφειας (Crosstabulation) ανάμεσα στη μεταβλητή «σχέση εργασίας-monAN» και σε καθεμία από τις ερωτήσεις και των δύο ερωτηματολογίων (22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της Maslach και 11 ερωτήσεις του πρότυπου ερωτηματολογίου των συνθηκών εργασίας στη σημερινή εποχή της «κρίσης»). Οι πίνακες διπλής εισόδου ή συνάφειας (cross-tabulation tables) που χρησιμοποιήθηκαν ενδείκνυται για τη συγκέντρωση και παρουσίαση δεδομένων που αφορούν δυο κατηγορικές μεταβλητές, αφού μας επιτρέπουν να διασταυρώνουμε με ποιο τρόπο δίνουν απαντήσεις σε

κατηγορίες μιας μεταβλητής (X) οι ερωτώμενοι κάποιας συγκεκριμένης κατηγορίας μιας άλλης μεταβλητής (Y). Για να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιούμε την επαγωγική στατιστική. Η διαδικασία που ακολουθούμε λέγεται Έλεγχος Υποθέσεων:

- H₀: Είναι η μηδενική υπόθεση, δηλαδή η υπόθεση της μη διαφοροποίησης ή της ισότητας.
- H₁: Είναι η εναλλακτική υπόθεση.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος υποθέσεων και να αναδειχθούν οι στατιστικά σημαντικές ερωτήσεις, διεξάγεται έλεγχος χ^2 (chi-square test). Το χ^2 είναι ένα στατιστικό αποτέλεσμα που παράγεται λαμβάνοντας υπόψη τις αποστάσεις των παρατηρούμενων από τις αναμενόμενες συχνότητες και αφορά το σύνολο των κελιών του πίνακα. Οι όροι που χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό του είναι τετραγωνικοί (δηλαδή ≥ 0). Όσο πιο μεγάλο είναι το χ^2 , τόσο πιο σίγουροι είμαστε για την εξάρτηση των μεταβλητών μας. Με βάση τα παραπάνω λοιπόν:

- Αν $p \text{ Value} > 0,05$ (\rightarrow επίπεδο σημαντικότητας) δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H₀
- Αν $p \text{ Value} < 0,05$ (\rightarrow επίπεδο σημαντικότητας) απορρίπτουμε την H₀ και δεχόμαστε την H₁ (Χαλικιάς, Μανωλέσου, Λάλου, 2015).

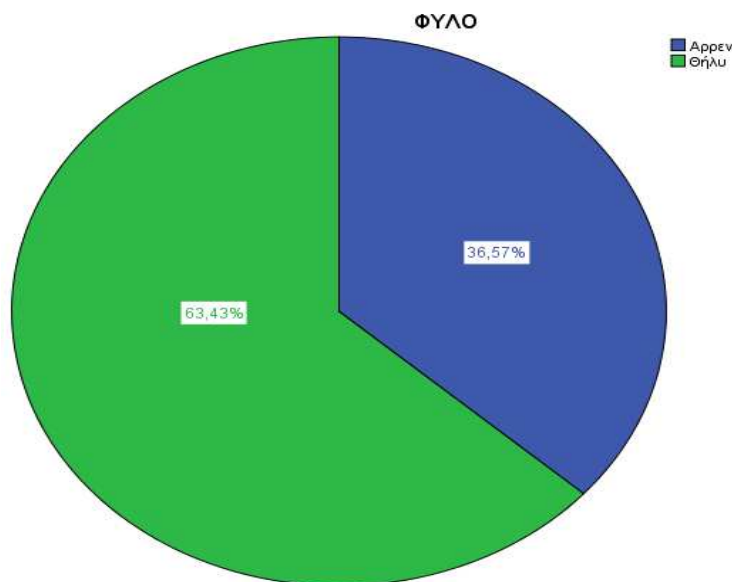
Τέλος, εφαρμόζεται η διαχωριστική-διακριτική πολυμεταβλητή ανάλυση (discriminant analysis). Η διακριτική ανάλυση αναπτύχθηκε από τον R.Fisher (Johnson & Wichern, 2007) και έχει εφαρμογές σε πολλές μελέτες των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών. Πρόκειται για μια στατιστική τεχνική ταξινόμησης των παρατηρήσεων, η οποία όμως προϋποθέτει τον εκ των προτέρων διαχωρισμό των δεδομένων σε δύο ή περισσότερες ομάδες. Η διακριτική ανάλυση μας επιτρέπει να μελετήσουμε τις διαφορές μεταξύ των ομάδων αυτών, λαμβάνοντας υπόψη ένα σύνολο μεταβλητών που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά τους. Δημιουργούνται γραμμικοί συνδυασμοί των μεταβλητών και μπορούμε να αξιολογήσουμε τη σπουδαιότητα κάθε μεταβλητής στο διαχωρισμό των ομάδων. Τέλος, η διακριτική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο ταξινόμησης νέων παρατηρήσεων στις αρχικές ομάδες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους (Ηλιοπούλου, 2015).

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, η συγκεκριμένη πολυμεταβλητή επιλέχθηκε, προκειμένου να διαχωρίσουμε τις παραμέτρους του δείγματός μας αναδεικνύοντας τις στατιστικά σημαντικές ερωτήσεις. Εφαρμόζοντας την Stepwise Statistics, αναδείχθηκαν οι ερωτήσεις εκείνες που διαχωρίζουν σαφώς τους μόνιμους από τους μη μόνιμους, λαμβάνοντας υπόψιν τον πίνακα Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients. Στη συνέχεια, μέσω του πίνακα Classification Results τοποθετήθηκαν οι απαντήσεις των παραπάνω ερωτήσεων στις δυο προαναφερθείσες ομάδες των μόνιμων και μη μόνιμων εκπαιδευτικών.

3.3 Αποτελέσματα

3.3.1 Μελετώμενα χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

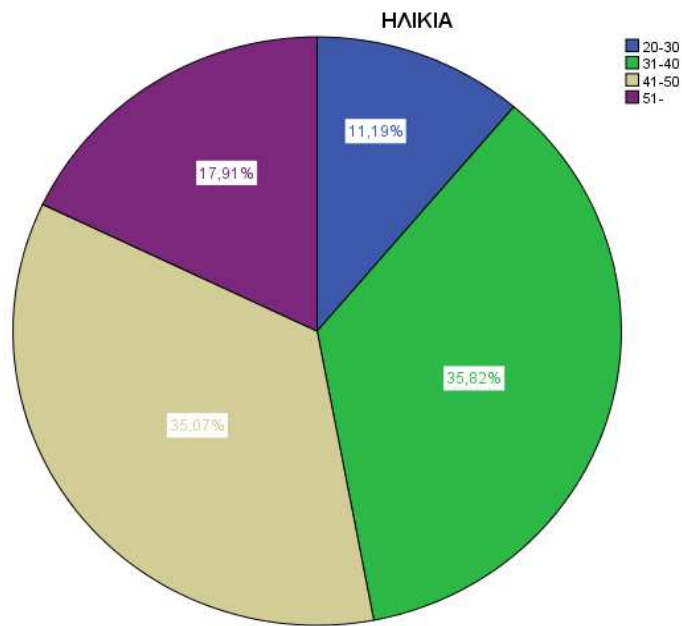
Σχετικά με το δημογραφικό προφίλ των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος προκύπτει ότι το 63,43% ήταν γυναίκες και το 36,57% άνδρες.



Διάγραμμα 1: Φύλο

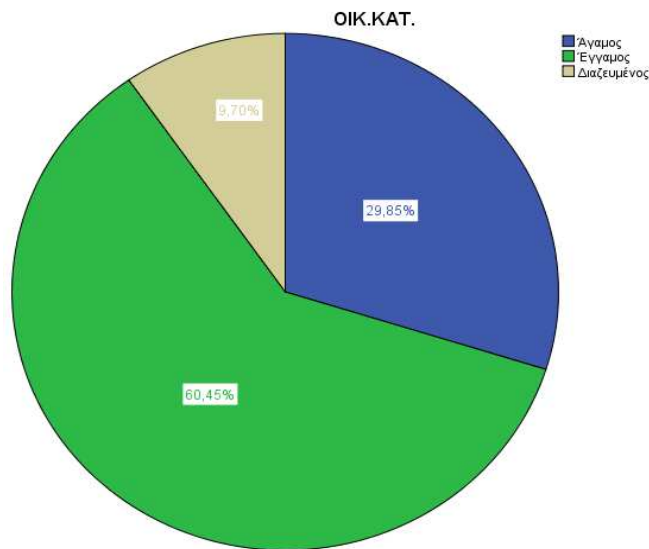
Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ηλικία της πλειονότητας των Εκπαιδευτικών (70,9%) ήταν μεταξύ 31 έως 50 ετών.



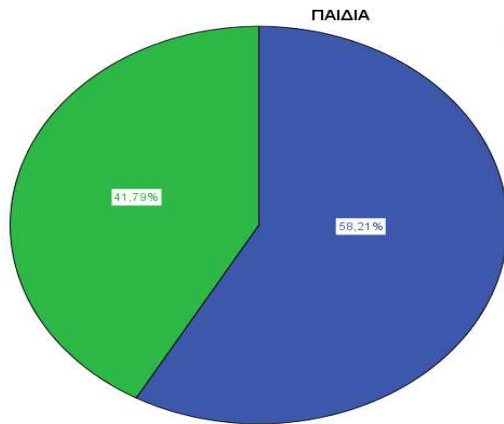
Διάγραμμα 2: Ηλικία

Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, το 60,4% ήταν έγγαμοι και το 51,5% είχε 1 ή 2 παιδιά .

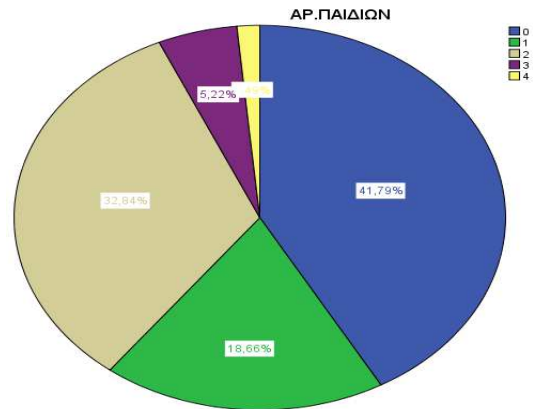


Διάγραμμα 3 : Οικογενειακή Κατάσταση

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

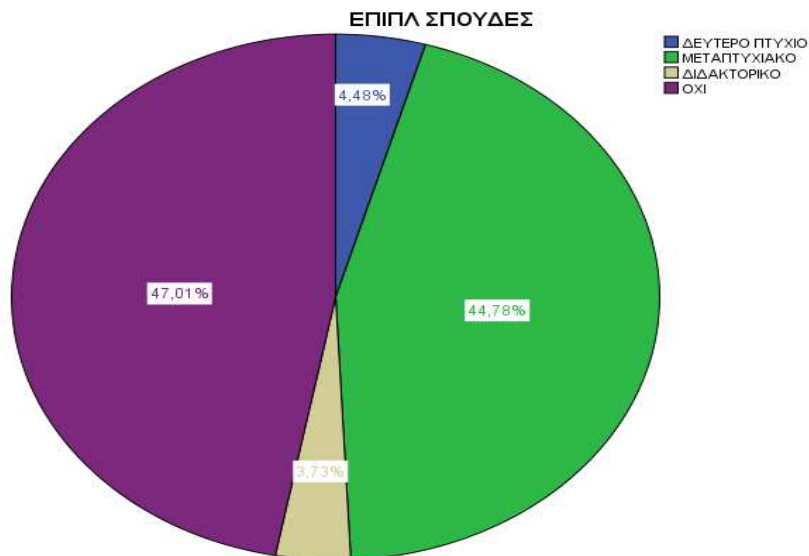


Διάγραμμα 4: Έχοντες Παιδιά



Διάγραμμα 5: Αριθμός Παιδιών

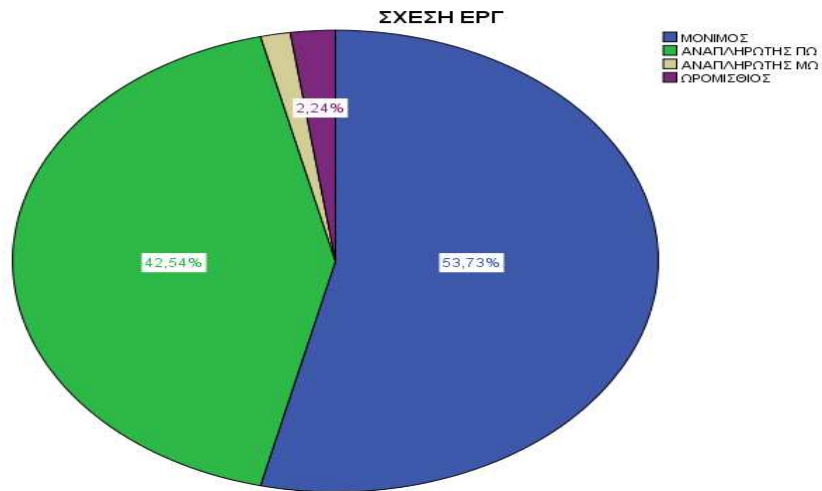
Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους, το 44,78% των Εκπαιδευτικών είχε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 4,48% δεύτερο πτυχίο.



Διάγραμμα 6: Επιπλέον Σπουδές

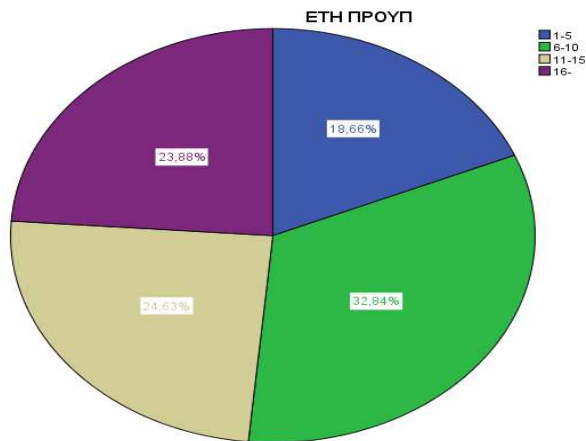
Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σχετικά με τα εργασιακά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών, το 53,7% είχε μόνιμη σχέση εργασίας και το 44,78% δεν είχε μόνιμη σχέση εργασίας, αλλά ήταν Αναπληρωτές (πλήρους ή μειωμένου ωραρίου) ή ωρομίσθιοι.



Διάγραμμα 7 : Σχέση Εργασίας

Η πλειονότητα (57,4%) είχε προϋπηρεσία μεταξύ 6 έως 15 έτη, ενώ το 55,2% εργάζονταν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 44,8% στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση .

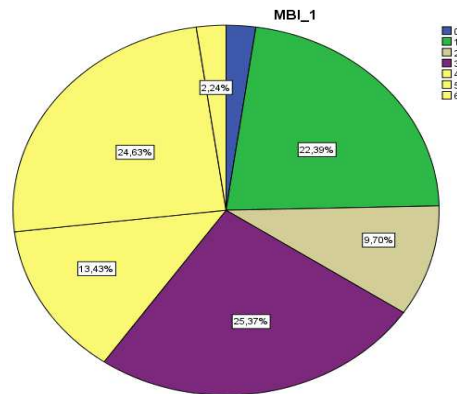


Διάγραμμα 8: Έτη Προϋπηρεσίας

3.3.2 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach

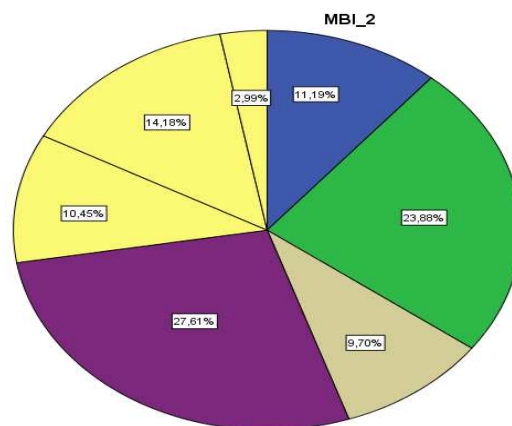
Με βάση τις συχνότητες των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής ενδιαφέροντα αποτελέσματα:

Όσον αφορά στην Διάσταση της «Συναισθηματικής Εξάντλησης» (ερωτήσεις ερωτηματολογίου 1- 9), στην ερώτηση MBI_1 «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία» παρατηρούμε ότι το 40,2% του δείγματος απάντησε ότι νιώθει εξαντλημένο από μια φορά τη βδομάδα, έως και καθημερινά, γεγονός που αποδεικνύει την ύπαρξη εξάντλησης σε αρκετά μεγάλο βαθμό.



Διάγραμμα 9: MBI_1 «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία»

Παρομοίως στην ερώτηση MBI_2, εντύπωση προκαλεί ότι σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, και συγκεκριμένα το 27,6%, δηλώνει «κουρασμένο με τη σκέψη ότι έχει να αντιμετωπίσει άλλη μια μέρα στο σχολείο» αρκετά συχνά (από μια φορά τη βδομάδα έως και καθημερινά).

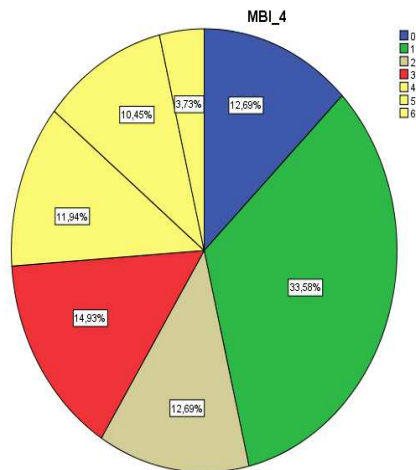


Διάγραμμα 10: MBI_2 «Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στο σχολείο»

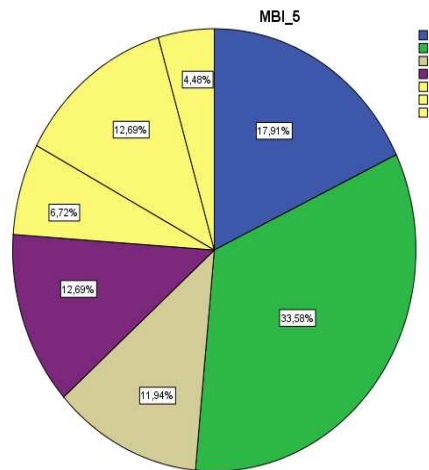
Επίσης, άξια λόγου είναι και τα αποτελέσματα των ερωτήσεων MBI_4 και MBI_5, καθώς διαπιστώνουμε ότι περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (ποσοστά 26% και

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

23,9% αντίστοιχα) απάντησε ότι νιώθει εξουθενωμένος , αλλά και απογοητευμένος από τη δουλειά του αρκετά συχνά (από μια φορά τη βδομάδα έως και καθημερινά).

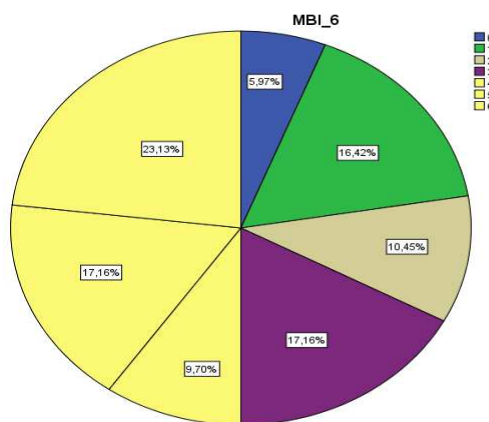


Διάγραμμα 11 : MBI_4 «Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου»

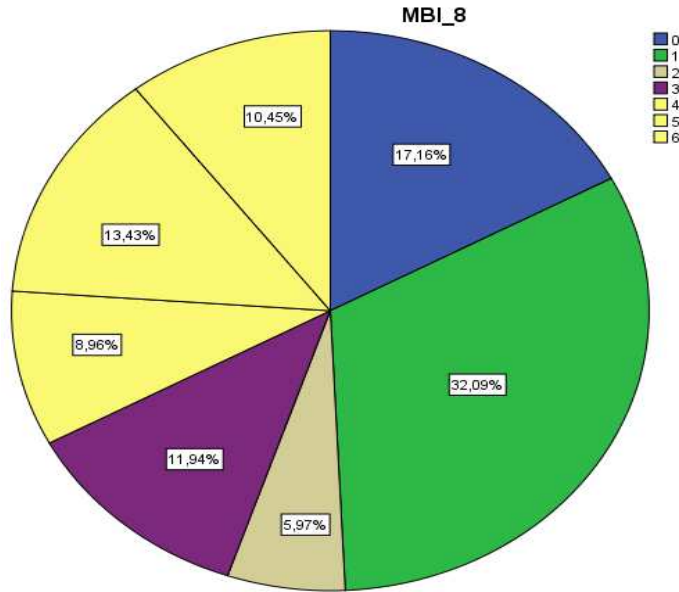


Διάγραμμα 12: MBI_5 «Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου»

Αξιοσημείωτα είναι επίσης τα αποτελέσματα στην ερώτηση MBI_6, καθώς το 50% του δείγματος δηλώνει ότι «εργάζεται πολύ σκληρά στο σχολείο». Με άλλα λόγια οι μισοί ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο φόρτος εργασίας τους είναι αρκετά μεγάλος, ενώ αντίστοιχα ένας στους τρεις «νιώθει ότι βρίσκεται στα όρια της αντοχής του, ειδικά προς το τέλος της σχολικής χρονιάς» (ερώτηση MBI_8), με συχνότητα από μια φορά τη βδομάδα έως και καθημερινά.

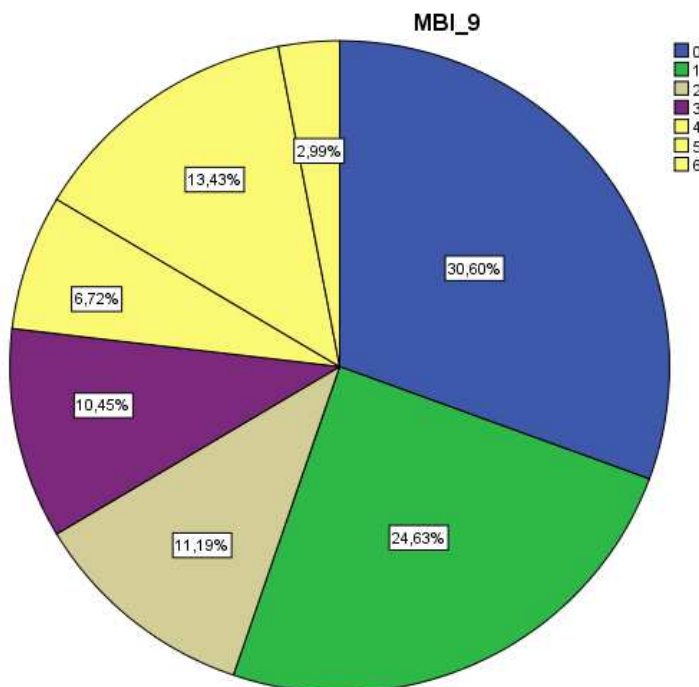


Διάγραμμα 13: MBI_6 «Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς»



Διάγραμμα 14: MBI_8 «Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου,

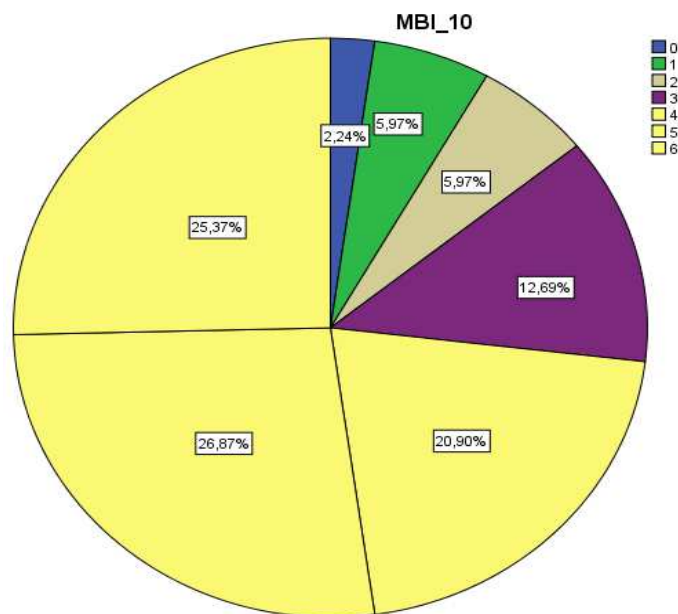
Τέλος, στην ερώτηση MBI_9 το 23% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι «νιώθει άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα του / της στο τέλος της σχολικής μέρας», με συχνότητα από μια φορά τη βδομάδα έως και καθημερινά.



Διάγραμμα 15: MBI_9 «Νιώθω «άδειος/α», σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος της σχολικής μέρας»

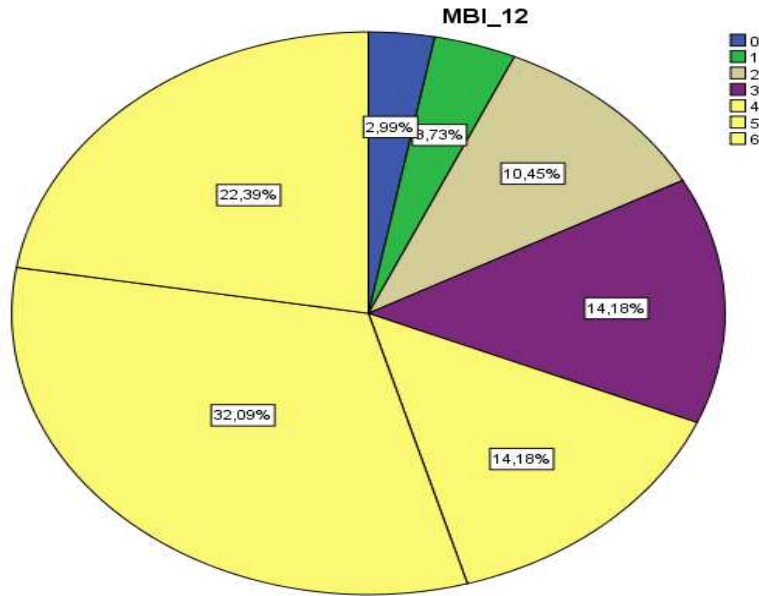
Όσον αφορά στην Διάσταση των «Προσωπικών Επιτευγμάτων» (ερωτήσεις 10 -17 ερωτηματολογίου), από το σύνολο των απαντήσεων του δείγματός μας διαπιστώνουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν αισθάνονται υψηλή προσωπική επίτευξη.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις στην ερώτηση MBI_10, παραπάνω από ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (26,9%) νιώθουν ότι έχουν χάσει τη συναισθηματική επαφή με τους μαθητές τους, καθώς δηλώνουν ότι σπάνια (από ποτέ έως μία φορά το μήνα) καταλαβαίνουν πώς αισθάνονται οι μαθητές τους για όσα τους συμβαίνουν.



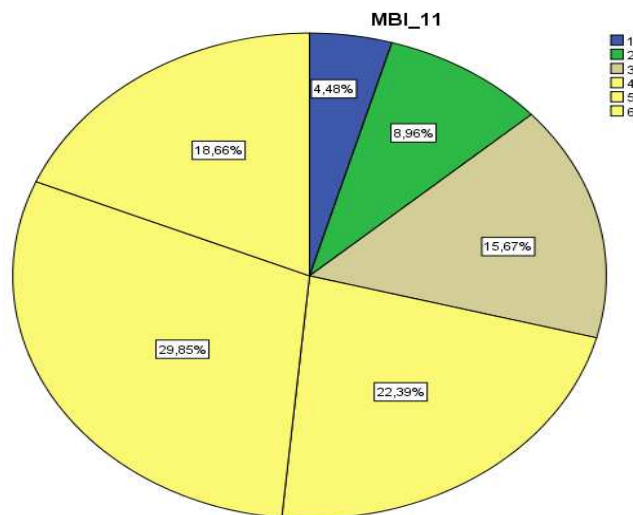
Διάγραμμα 16: MB_10 «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν»

Συμπληρωματικά με την παραπάνω ερώτηση λειτουργεί και η ερώτηση MBI_12. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτήν την ερώτηση λοιπόν, παρατηρούμε ότι το 31,3% νιώθει ότι μόνο σπάνια (από ποτέ έως μία φορά το μήνα) μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ζωές των μαθητών του. Συνεπώς, το παραπάνω εύρημα όχι μόνο επιβεβαιώνεται, αλλά και ενισχύεται.



Διάγραμμα 17: MB_12 «Νιώθω ότι με τη διδασκαλία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των μαθητών μου»

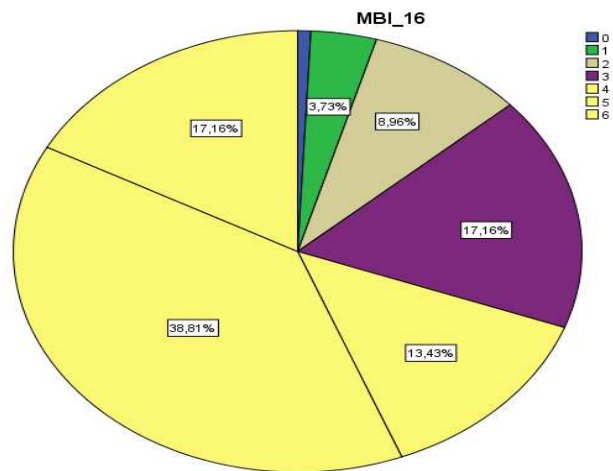
Παρομοίως, στην ερώτηση MBI_11, σχεδόν ένας στους τρεις (29,1%) απαντά ότι σπάνια (από ποτέ έως μία φορά το μήνα) αντιμετωπίζει τα προβλήματα των μαθητών του πολύ αποτελεσματικά, γεγονός που σαφώς υποδηλώνει μειωμένη αυτοπεποίθηση από μέρους μιας μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 18: MB_11 «Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά»

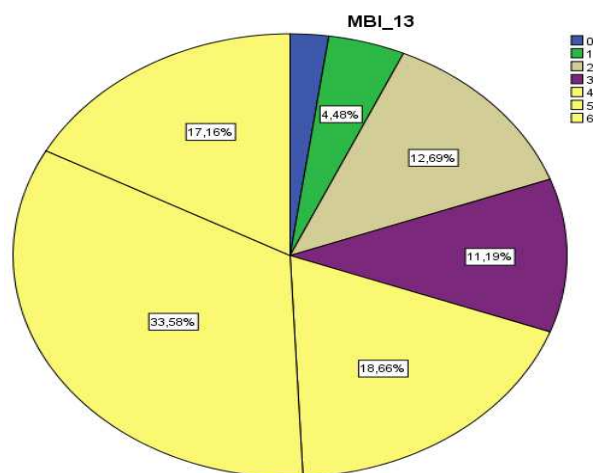
Και το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και ενισχύεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση MBI_16, στην οποία το 30,6% των εκπαιδευτικών

απάντησε ότι σπάνια (από ποτέ έως μία φορά το μήνα) αντιμετωπίζει ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά του.



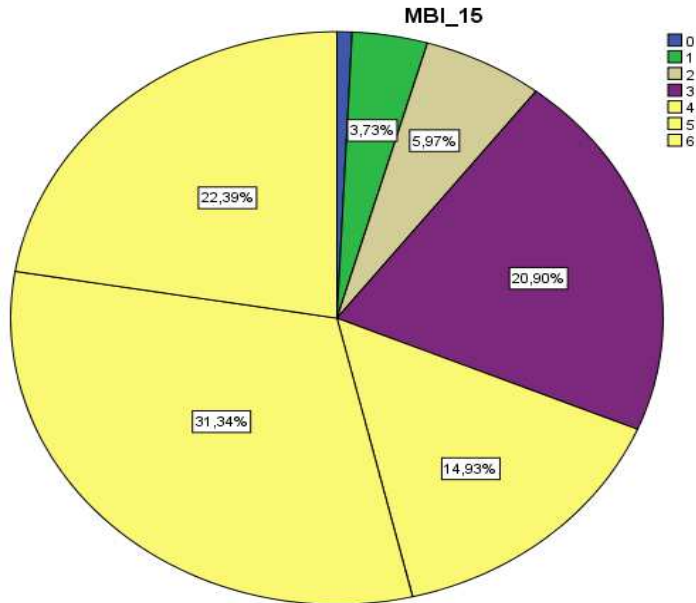
Διάγραμμα 19: MB_16 «Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου»

Αξιοσημείωτα ήταν τα αποτελέσματα και στην ερώτηση MBI_13, καθώς ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (30,6%) νιώθει δύναμη και ενεργητικότητα σπάνια (από ποτέ έως μία φορά το μήνα).



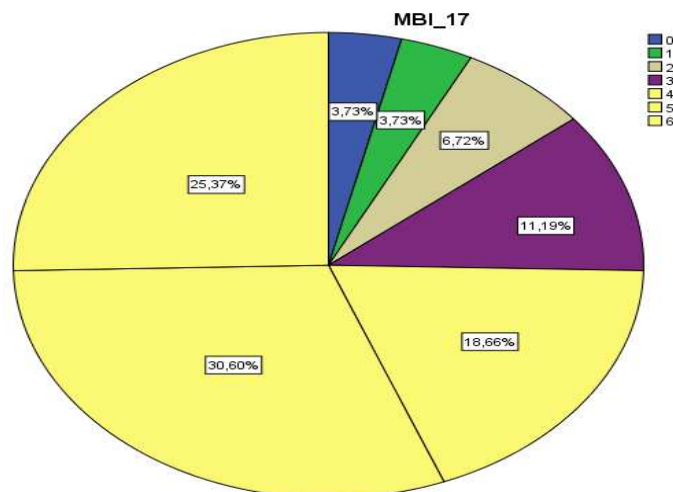
Διάγραμμα 20: MBI_13 «Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα»

Επιπροσθέτως, αυξημένο εμφανίζεται και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που φαίνεται να χάνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του, καθώς το 31,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι μόνο σπάνια (από ποτέ έως μία φορά το μήνα) νιώθει ότι έχει καταφέρει αξιόλογα πράγματα στη δουλειά του (ερώτηση MBI_15).



Διάγραμμα 21: MBI_15 «Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά»

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση MBI_17 αναδεικνύουν τη μείωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αφού ένας στους τέσσερις (25,4%) απάντησε ότι σπάνια (από ποτέ έως μία φορά το μήνα) νιώθει ικανοποίηση που δούλεψε στενά με τους μαθητές του.



Διάγραμμα 22: MBI_17 «Στο τέλος της ημέρας, νιώθω ικανοποίηση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου»

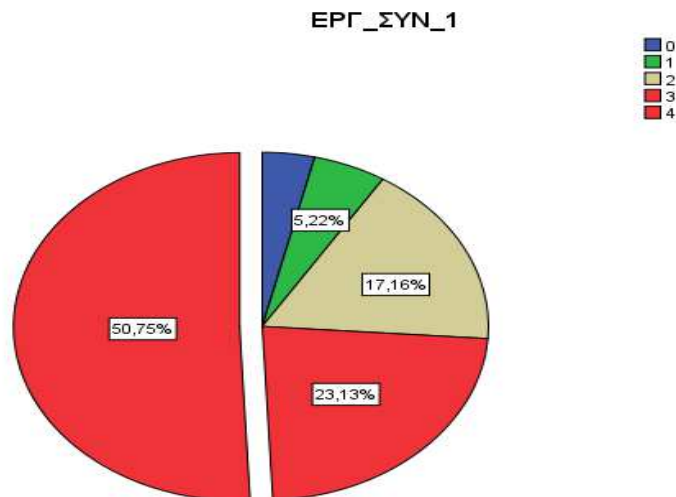
Τέλος, όσον αφορά στην Διάσταση της «Αποπροσωποποίησης» (ερωτήσεις 18-22) διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφανίζει πολύ χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Αναλυτικότερα, το 81% - 91% των

εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει δείγματα απομάκρυνσης από το αντικείμενο της εργασίας τους. Αντιθέτως, απαντούν ότι ενδιαφέρονται για τους μαθητές τους και διατηρούν τις ευαισθησίες που είχαν πριν μπουν στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο.

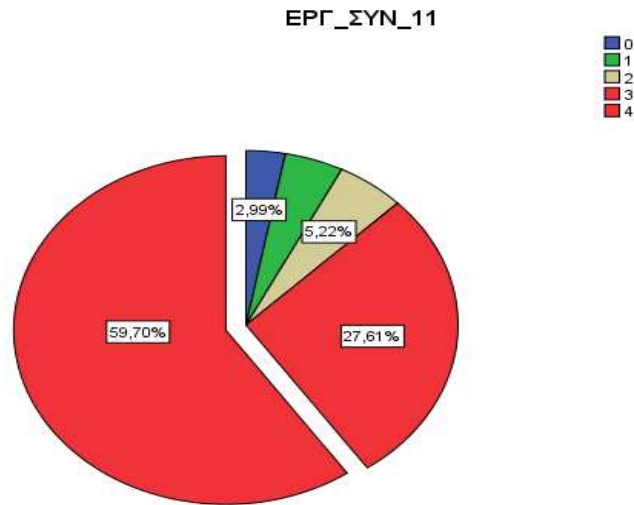
3.3.3 Ερωτηματολόγιο για τις εργασιακές συνθήκες

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τα ερευνητικά μας ευρήματα είναι εντυπωσιακά, καθώς οι απαντήσεις του δείγματός μας παρουσιάζουν μεγαλύτερη συσπείρωση προς τα πάνω και τα ποσοστά των «αρνητικών» απαντήσεων διογκώνονται.

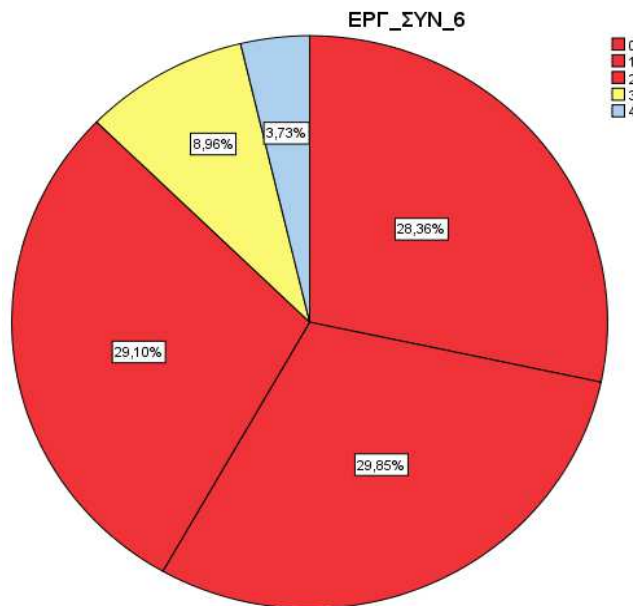
Αναλυτικότερα, σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την ικανοποίηση από τον παρεχόμενο μισθό (ερωτήσεις: ΕΡΓ_ΣΥΝ_1, 6, 11), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκδηλώνει τη δυσαρέσκειά της. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 73,9% νιώθει ότι δεν πληρώνεται ικανοποιητικά για τη δουλειά που προσφέρει (από αρκετά έως και πάρα πολύ) (ΕΡΓ_ΣΥΝ_1). Αντιστοίχως, το 87,3% των ερωτηθέντων ανησυχεί για περαιτέρω μείωση του μισθού του (από αρκετά έως και πάρα πολύ) (ΕΡΓ_ΣΥΝ_11), ενώ μόλις το 12,8% θεωρεί ότι ο μισθός του είναι αρκετά ή πάρα πολύ επαρκής για να καλύψει τις βασικές του ανάγκες (ΕΡΓ_ΣΥΝ_6)



Διάγραμμα 23 : ΕΡΓ_ΣΥΝ_1 «Νιώθω ότι δεν πληρώνομαι ικανοποιητικά για τη δουλειά που προσφέρω»

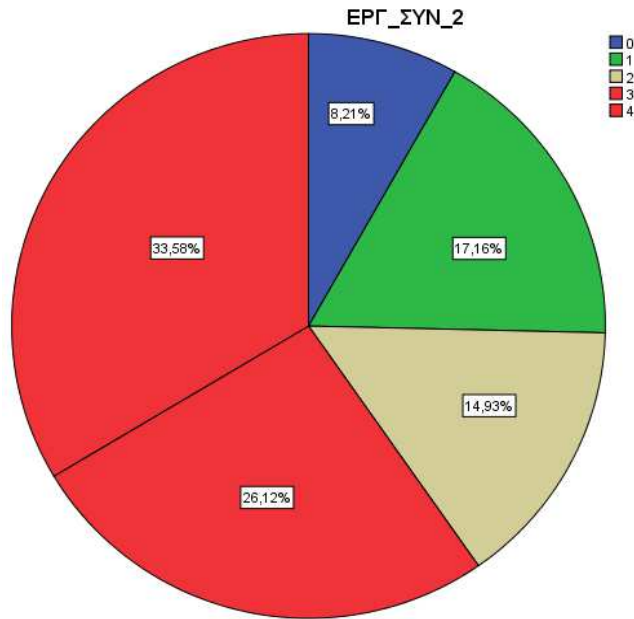


Διάγραμμα 24: ΕΡΓ_ΣΥΝ_11 «Ανησυχώ μήπως ο μισθός μου μειωθεί ακόμα περισσότερο, λόγω των οικονομικών συνθηκών»



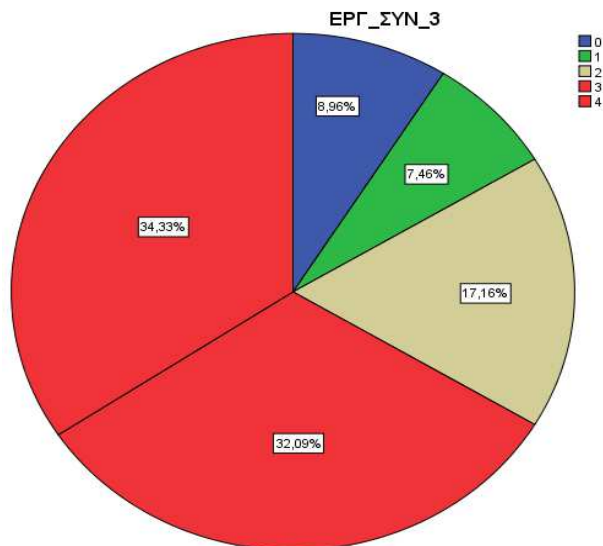
Διάγραμμα 25 : ΕΡΓ_ΣΥΝ_6 «Ο μισθός μου είναι επαρκής για να καλύψω τις βασικές μου υποχρεώσεις»

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (ποσοστό 56,7%) δηλώνουν ότι βιώνουν έντονη εργασιακή ανασφάλεια, η οποία μάλιστα επιτείνει αρκετά ή και πάρα πολύ το εργασιακό τους άγχος (ερώτηση: ΕΡΓ_ΣΥΝ_2).

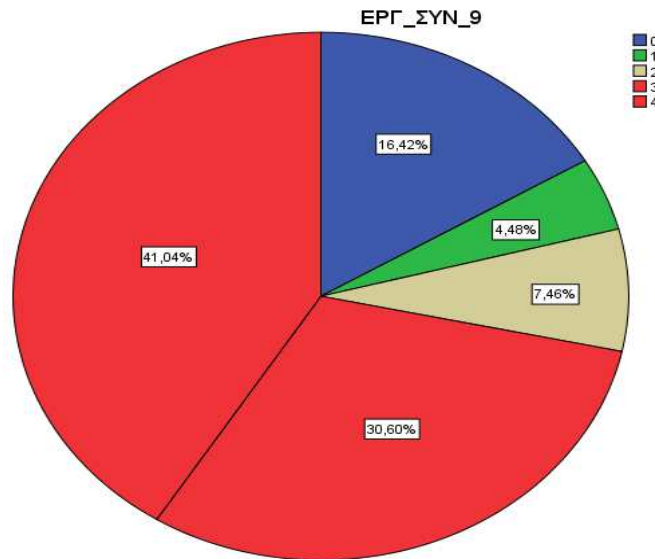


Διάγραμμα 26 Διάγραμμα 26: ΕΡΓ_ΣΥΝ_2 «Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω»

Επιπλέον, το 66,4% δηλώνει ότι οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό του περιβάλλον είναι εξουθενωτικές, από αρκετά έως και πάρα πολύ (ερώτηση ΕΡΓ_ΣΥΝ_3), ενώ το 71,6% απαντά ότι είναι αρκετά έως και πάρα πολύ κουραστική η εργασία σε 2, 3, ή και παραπάνω σχολεία (ερώτηση: ΕΡΓ_ΣΥΝ_9).

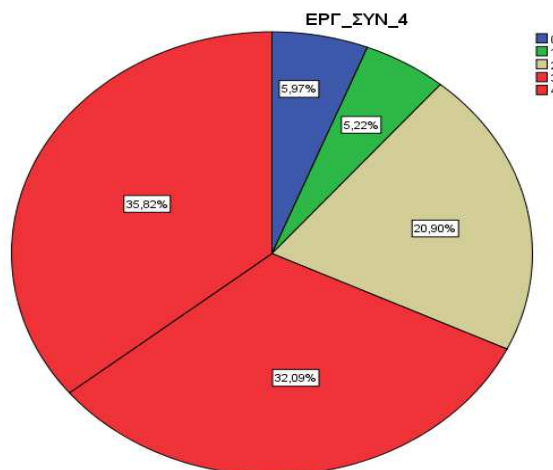


Διάγραμμα 27: ΕΡΓ_ΣΥΝ_3 «Είναι εξουθενωτικές για μένα οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό μου περιβάλλον»



Διάγραμμα 28: : ΕΡΓ_ΣΥΝ_9 «Είναι πολύ κουραστικό για μένα το να πρέπει να εργάζομαι σε 2, 3 ή και παραπάνω σχολεία»

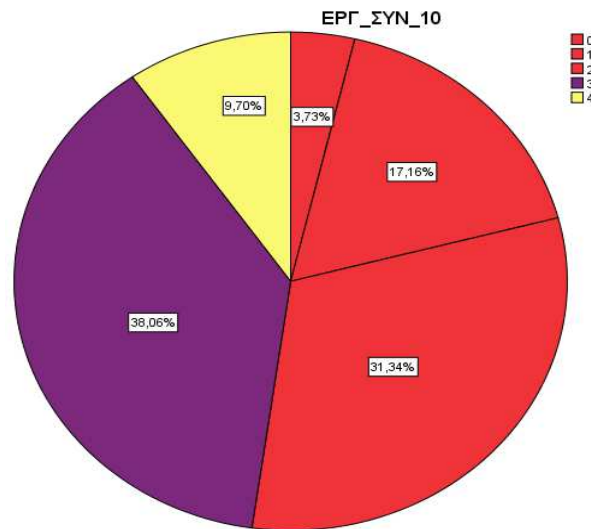
Εκτός από τα παραπάνω ευρήματα, ανησυχητικό κρίνεται και το γεγονός ότι το 67,9% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι νιώθει αρκετά έως και πάρα πολύ απογοητευμένο από την έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής επιμόρφωσης και εξέλιξης στο χώρο εργασίας του (ερώτηση: ΕΡΓ_ΣΥΝ_4).



Διάγραμμα 29: ΕΡΓ_ΣΥΝ_4 «Νιώθω απογοητευμένος/η που στη δουλειά μου δε μου προσφέρονται ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης»

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση ΕΡΓ_ΣΥΝ_10, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (52,2%) θεωρεί

ότι η προσφορά του δεν αναγνωρίζεται αρκετά, ούτε από τους συναδέλφους του, ούτε από τους προϊσταμένους του.



Διάγραμμα 30: ΕΡΓ_ΣΥΝ_10 «Αναγνωρίζεται η προσφορά μου στην εργασία τόσο από τους συναδέλφους μου, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζομαι»

3.3.4 Έλεγχος Συνάφειας – Crosstabulation

3.3.4.1 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach

Αφού έγινε ο απαιτούμενος έλεγχος συνάφειας (Crosstabulation) και το χ^2 τεστ, αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικές 3 από τις 22 ερωτήσεις. Με άλλα λόγια αποδεικνύεται η στατιστική συνάφεια ανάμεσα στη σχέση εργασίας των υπό έρευνα εκπαιδευτικών (μόνιμοι-μη μόνιμοι) και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που παρουσιάζουν, σε τρεις ερωτήσεις. Αναλυτικότερα, τα ευρήματα της συγκριτικής αυτής στατιστικής έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω:

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 5** της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134).

Πίνακας 1 : Ερώτηση 5 (Σχέση Εργασίας- Maslach)

Σχέση εργασίας	Νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου							Σύνολο
	0	1	2	3	4	5	6	
Μόνιμοι	18 25,0%	27 37,5%	4 5,6%	10 13,9%	6 8,3%	5 6,9%	2 2,8%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	6 9,7%	18 29,0%	12 19,4%	7 11,3%	3 4,8%	12 19,4%	4 6,5%	62 100,0%
Σύνολο	24 17,9%	45 33,6%	16 11,9%	17 12,7%	9 6,7%	17 12,7%	6 4,5%	134 100,0%

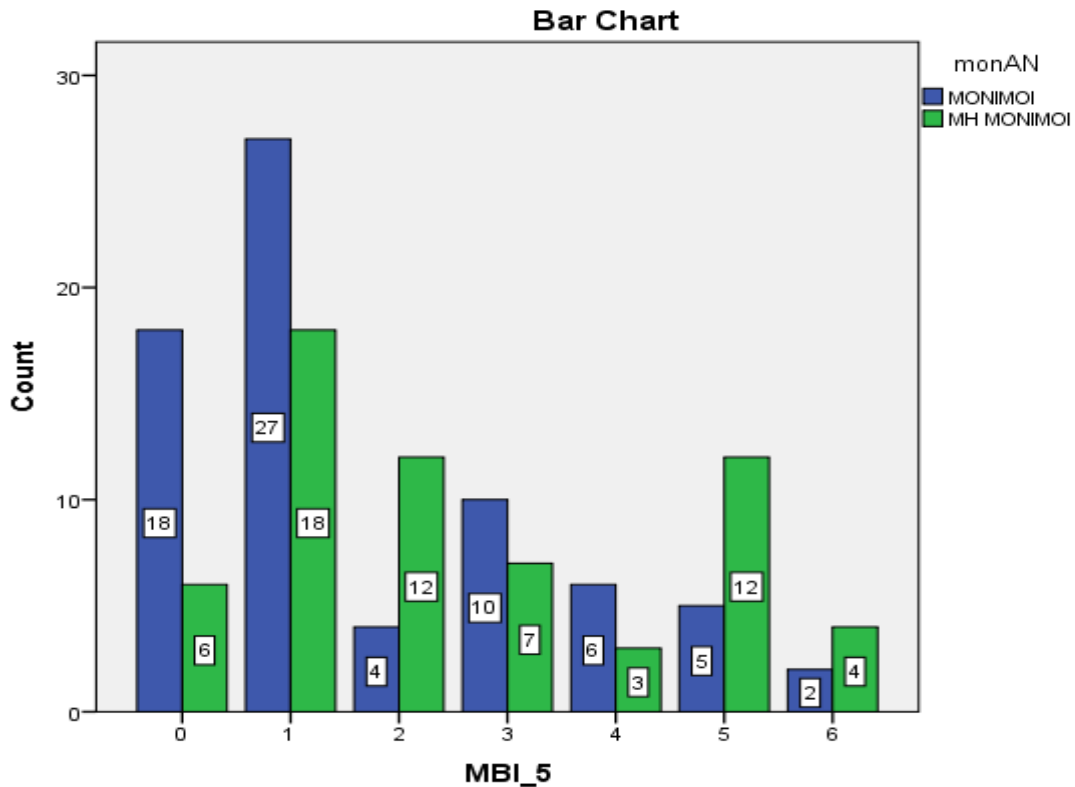
$\chi^2=16,223$ df=6 p=0,013 (Παράρτημα 2)

Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 5 της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach. Ειδικότερα οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι περισσότερο απογοητευμένοι από τη δουλειά τους απ' ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\chi^2=16,223$ p=0,013).

Πίνακας 2: Ερώτηση 5 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,223^a	6	,013
Likelihood Ratio	16,731	6	,010
Linear-by-Linear Association	6,668	1	,010
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,78.



Διάγραμμα 31 : Ερώτηση 5 (Σχέση Εργασίας- Maslach)

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 8** της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134).

Πίνακας 3: Ερώτηση 8 (Σχέση Εργασίας- Maslach)

Σχέση Εργασίας	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς							Σύνολο
	0	1	2	3	4	5	6	
Μόνιμοι	12 16,7%	30 41,7%	1 1,4%	9 12,5%	3 4,2%	11 15,3%	6 8,3%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	11 17,7%	13 21,0%	7 11,3%	7 11,3%	9 14,5%	7 11,3%	8 12,9%	62 100,0%
Σύνολο	23 17,2%	43 32,1%	8 6,0%	16 11,9%	12 9,0%	18 13,4%	14 10,4%	134 100,0%

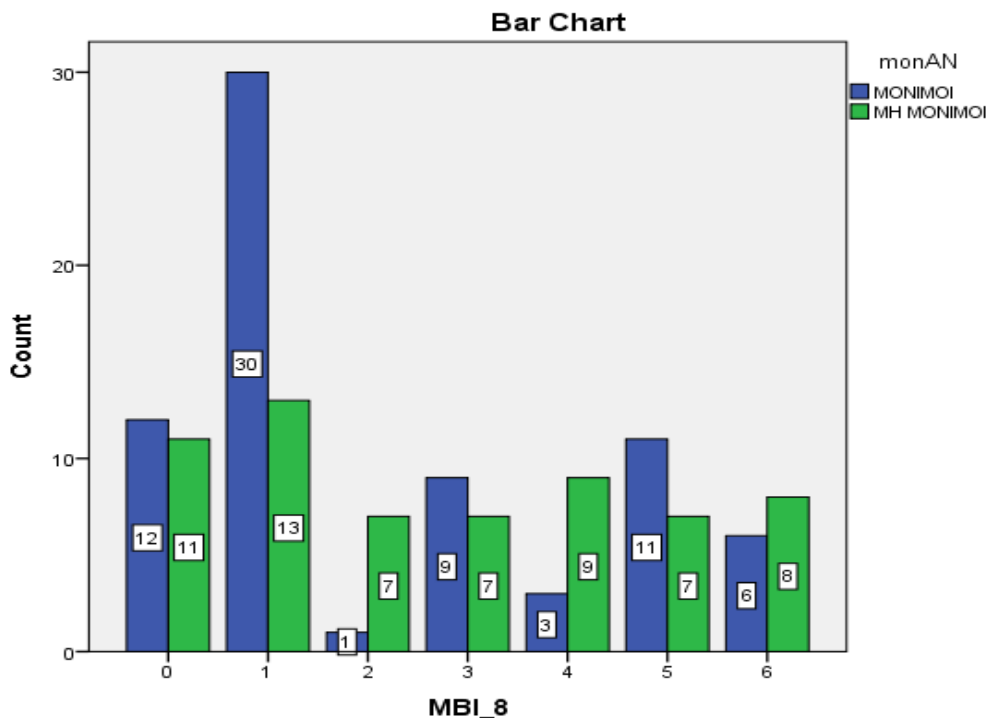
$\chi^2=15,026$ $df=6$ $p=0,020$ (Παράρτημα 2)

Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 8 της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach. Ειδικότερα οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\chi^2=15,026$ $p=0,020$).

Πίνακας 4: Ερώτηση 8 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,026^a	6	,020
Likelihood Ratio	15,840	6	,015
Linear-by-Linear Association	1,564	1	,211
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,70.



Διάγραμμα 32 : Ερώτηση 8 (Σχέση Εργασίας- Maslach)

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 20** της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134).

Πίνακας 5: Ερώτηση 20 (Σχέση Εργασίας- Maslach)

Σχέση Εργασίας	Με προβληματίζει ότι σταδιακά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή							Σύνολο
	0	1	2	3	4	5	6	
Μόνιμοι	37 51,4%	12 16,7%	8 11,1%	7 9,7%	2 2,8%	4 5,6%	2 2,8%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	22 35,5%	17 27,4%	4 6,5%	2 3,2%	10 16,1%	6 9,7%	1 1,6%	62 100,0%
Σύνολο	59 44,0%	29 21,6%	12 9,0%	9 6,7%	12 9,0%	10 7,5%	3 2,2%	134 100,0%

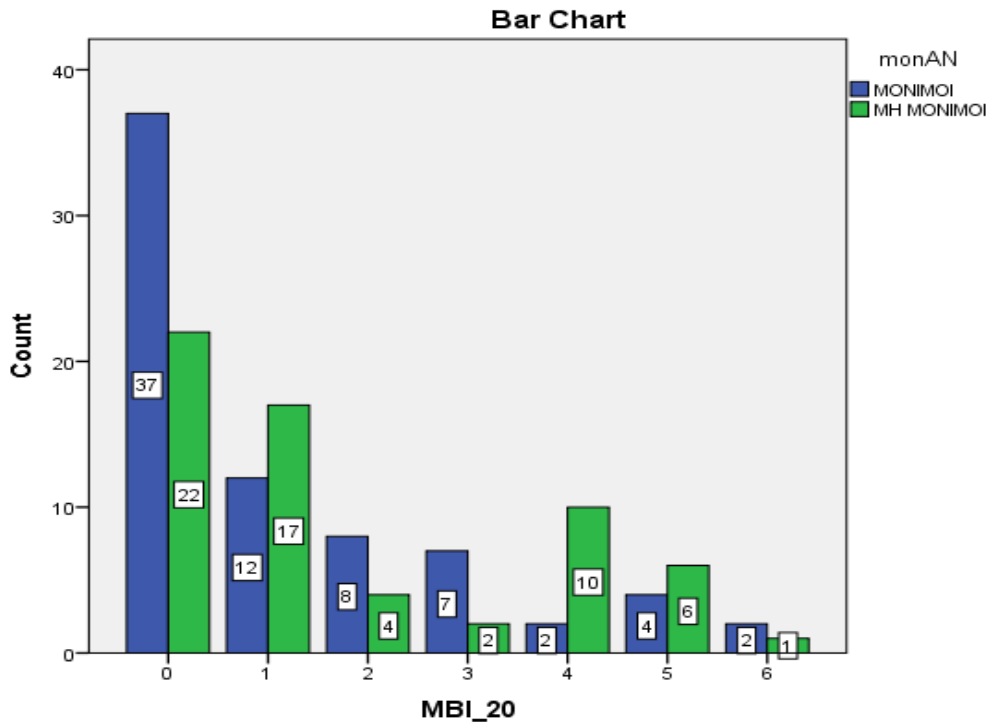
$\chi^2=14,186$ df=6 p=0,028 (Παράρτημα 2)

Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 20 της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach. Ειδικότερα οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τον προβληματισμό τους για το γεγονός ότι σταδιακά αυτή η δουλειά τους κάνει συναισθηματικά πιο σκληρούς απ' ό,τι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\chi^2=14,186$ p=0,028).

Πίνακας 6: Ερώτηση 20 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,186^a	6	,028
Likelihood Ratio	14,841	6	,022
Linear-by-Linear Association	2,522	1	,112
N of Valid Cases	134		

a. 5 cells (35,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,3



Διάγραμμα 33 : Ερώτηση 20 (Σχέση Εργασίας- Maslach)

3.3.4.2 Ερωτηματολόγιο για τις εργασιακές συνθήκες στη σημερινή εποχή της «κρίσης»

Αφού έγινε ο απαιτούμενος έλεγχος συνάφειας (Crosstabulation) και το χ^2 τεστ, αναδεικνύονται ως στατιστικά σημαντικές 6 από τις 11 ερωτήσεις. Με άλλα λόγια αποδεικνύεται η στατιστική συνάφεια ανάμεσα στη σχέση εργασίας των υπό έρευνα εκπαιδευτικών (μόνιμοι-μη μόνιμοι) και τη δραματική μείωση της εργασιακής ικανοποίησής τους. Κατ' επέκταση, σε 6 ερωτήσεις αναδεικνύεται η επαγγελματική τους εξουθένωσή, λόγω των επιδεινούμενων εργασιακών συνθηκών. Αναλυτικότερα, τα εντυπωσιακά ευρήματα της συγκριτικής αυτής στατιστικής έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω:

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 2** του πρότυπου Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134).

Πίνακας 7: Ερώτηση 2 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Σχέση Εργασίας	Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω					Σύνολο
	0	1	2	3	4	
Μόνιμοι	9 12,5%	20 27,8%	16 22,2%	21 29,2%	6 8,3%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	2 3,2%	3 4,8%	4 6,5%	14 22,6%	39 62,9%	62 100,0%
Σύνολο	11 8,2%	23 17,2%	20 14,9%	35 26,1%	45 33,6%	134 100,0%

$\chi^2=49,348$ $df=4$ $p<0,001$ (Παράρτημα 2)

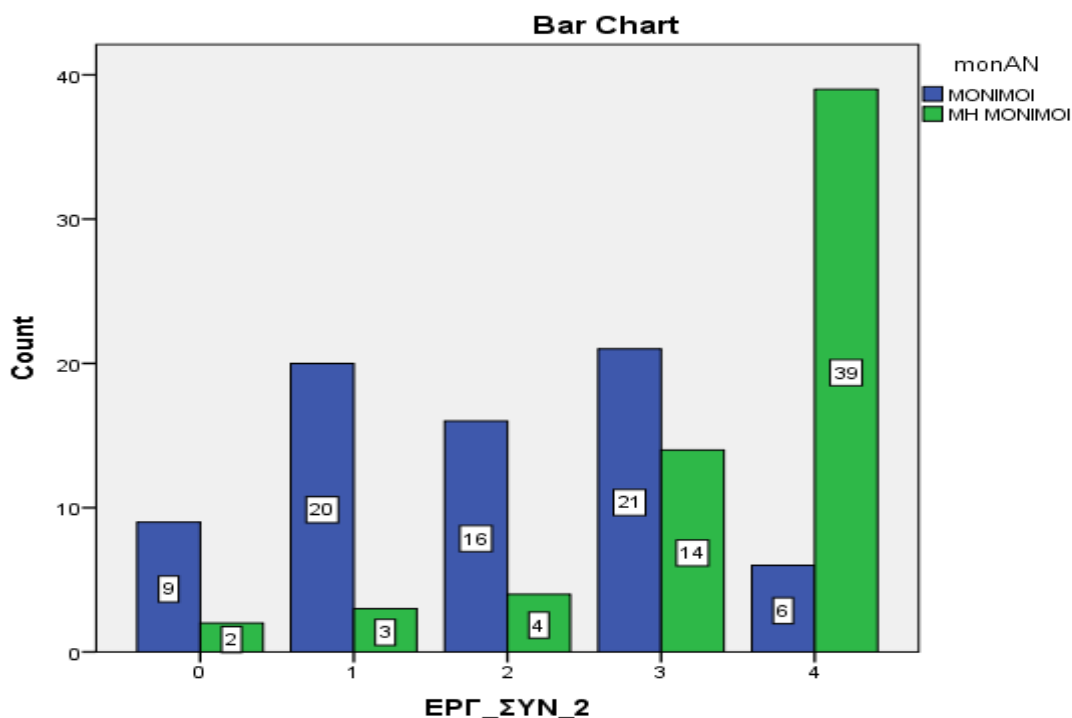
Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 2 του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών. Ειδικότερα, οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί, βιώνουν πολύ περισσότερο στρες και ένταση λόγω της εργασιακής ανασφάλειας, συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα η απόκλιση που παρουσιάζεται στις απαντήσεις τους φτάνει μέχρι και το 54,6%. ($\chi^2=49,348$ $p<0,001$).

Πίνακας 8: Ερώτηση 2 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,348^a	4	,000
Likelihood Ratio	54,306	4	,000
Linear-by-Linear Association	39,245	1	,000
N of Valid Cases	134		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,09.

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα



Διάγραμμα 34 : Ερώτηση 2 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 3** του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134).

Πίνακας 9: Ερώτηση 3 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Σχέση Εργασίας	Είναι εξουθενωτικές για μένα οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό μου περιβάλλον					Σύνολο
	0	1	2	3	4	
Μόνιμοι	10 13,9%	9 12,5%	19 26,4%	22 30,6%	12 16,7%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	2 3,2%	1 1,6%	4 6,5%	21 33,9%	34 54,8%	62 100,0%
Σύνολο	12 9,0%	10 7,5%	23 17,2%	43 32,1%	46 34,3%	134 100,0%

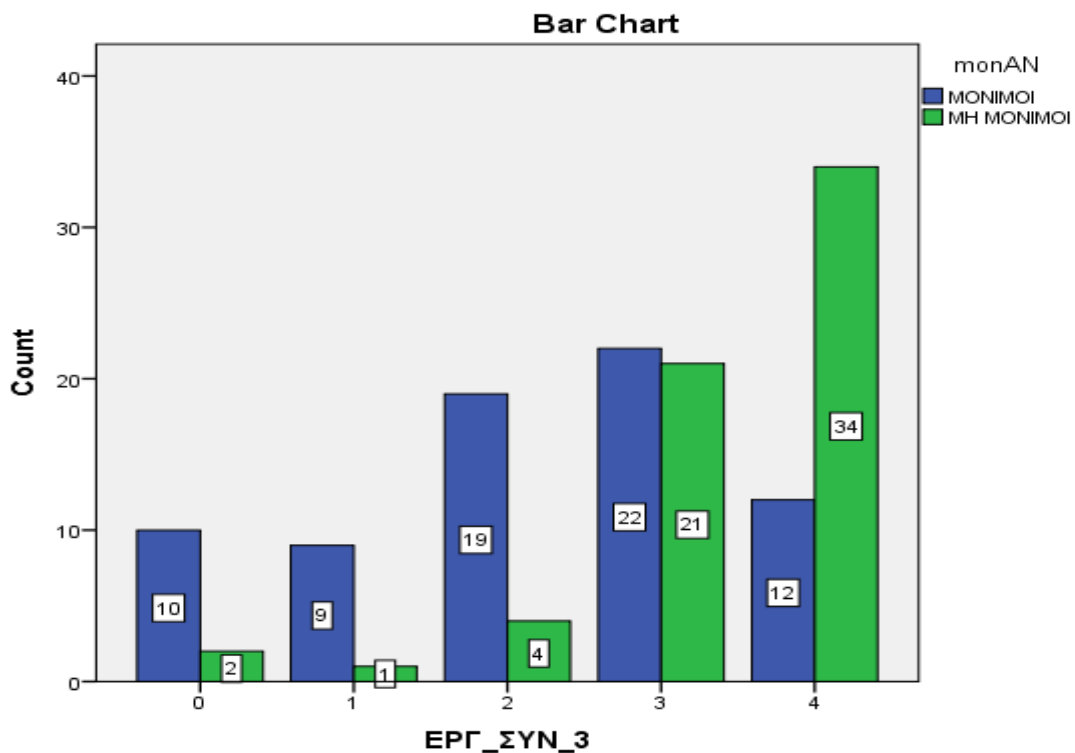
$\chi^2=31,490$ df=4 p<0,001 (Παράρτημα 2)

Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 3 του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών. Ειδικότερα οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ εξουθενωτικές γι' αυτούς τις συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό τους περιβάλλον απ' ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με την απόκλιση μεταξύ των απαντήσεών τους να αγγίζει το ποσοστό του 38,1%. ($\chi^2=31,490$ $p<0,001$).

Πίνακας 10: Ερώτηση 3 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,490^a	4	,000
Likelihood Ratio	34,056	4	,000
Linear-by-Linear Association	26,548	1	,000
N of Valid Cases	134		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,63.



Διάγραμμα 35 : Ερώτηση 3 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 5** του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134).

Πίνακας 11: Ερώτηση 5 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Σχέση Εργασίας	Αδυνατώ να ενταχθώ ομαλά στο εργασιακό μου περιβάλλον, στο οποίο μάλιστα αισθάνομαι συχνά «παρείσακτος»					Σύνολο
	0	1	2	3	4	
Μόνιμοι	38 52,8%	18 25,0%	11 15,3%	4 5,6%	1 1,4%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	15 24,2%	23 37,1%	12 19,4%	9 14,5%	3 4,8%	62 100,0%
Σύνολο	53 39,6%	41 30,6%	23 17,2%	13 9,7%	4 3,0%	134 100,0%

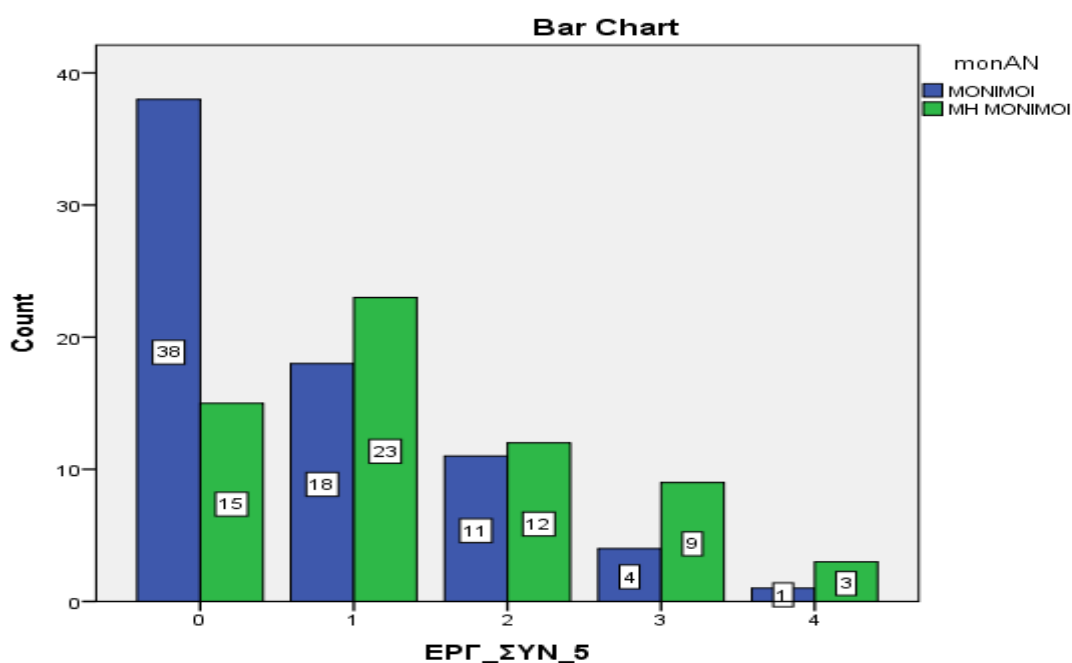
$\chi^2=12,883$ $df=4$ $p=0,012$ (Παράρτημα 2)

Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 5 του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών. Ειδικότερα οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αδυνατούν να ενταχθούν ομαλά στο εργασιακό τους περιβάλλον, στο οποίο μάλιστα αισθάνονται συχνά «παρείσακτοι» σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\chi^2=12,883$ $p=0,012$).

Πίνακας 12: Ερώτηση 5 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,883^a	4	,012
Likelihood Ratio	13,249	4	,010
Linear-by-Linear Association	10,060	1	,002
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.



Διάγραμμα 36 : Ερώτηση 5 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 7** του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134)

Πίνακας 13: Ερώτηση 7 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Σχέση Εργασίας	Νιώθω «αποκομμένος» από το σύλλογο διδασκόντων και στην πραγματικότητα δεν αισθάνομαι καμία συναδελφική αλληλεγγύη για τους συναδέλφους μου					Σύνολο
	0	1	2	3	4	
Μόνιμοι	46 63,9%	10 13,9%	8 11,1%	6 8,3%	2 2,8%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	15 24,2%	16 25,8%	16 25,8%	13 21,0%	2 3,2%	62 100,0%
Σύνολο	61 45,5%	26 19,4%	24 17,9%	19 14,2%	4 3,0%	134 100,0%

$\chi^2=21,759$ $df=4$ $p<0,001$ (Παράρτημα 2)

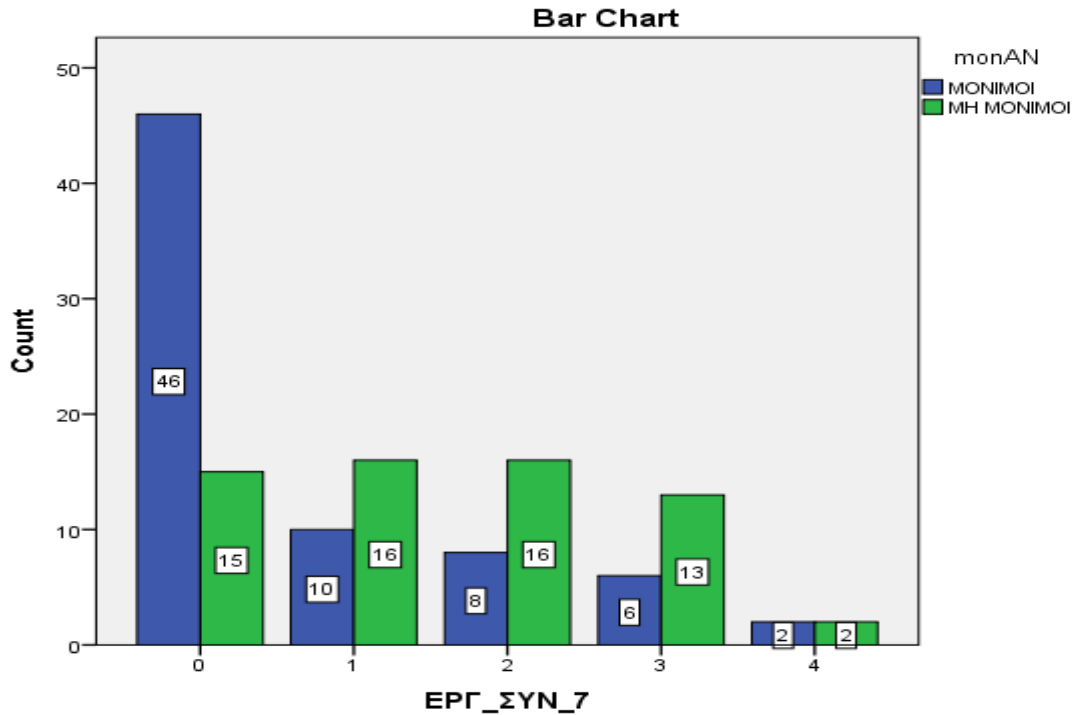
Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 7 του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών. Ειδικότερα οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί περισσότερο θεωρούν ότι νιώθουν «αποκομμένοι» από το σύλλογο διδασκόντων και ότι στην πραγματικότητα δεν αισθάνονται καμία συναδελφική αλληλεγγύη για τους συναδέλφους τους, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\chi^2=21,759$ $p<0,001$).

Πίνακας 14: Ερώτηση 7 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,759^a	4	,000
Likelihood Ratio	22,523	4	,000
Linear-by-Linear Association	14,853	1	,000
N of Valid Cases	134		

b. cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα



Διάγραμμα 37 : Ερώτηση 7 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 9** του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134).

Πίνακας 15: Ερώτηση 9 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Σχέση Εργασίας	Είναι πολύ κουραστικό για μένα το να πρέπει να εργάζομαι σε 2, 3 ή και παραπάνω σχολεία					Σύνολο
	0	1	2	3	4	
Μόνιμοι	19 26,4%	6 8,3%	6 8,3%	17 23,6%	24 33,3%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	3 4,8%	0 0,0%	4 6,5%	24 38,7%	31 50,0%	62 100,0%
Σύνολο	22 16,4%	6 4,5%	10 7,5%	41 30,6%	55 41,0%	134 100,0%

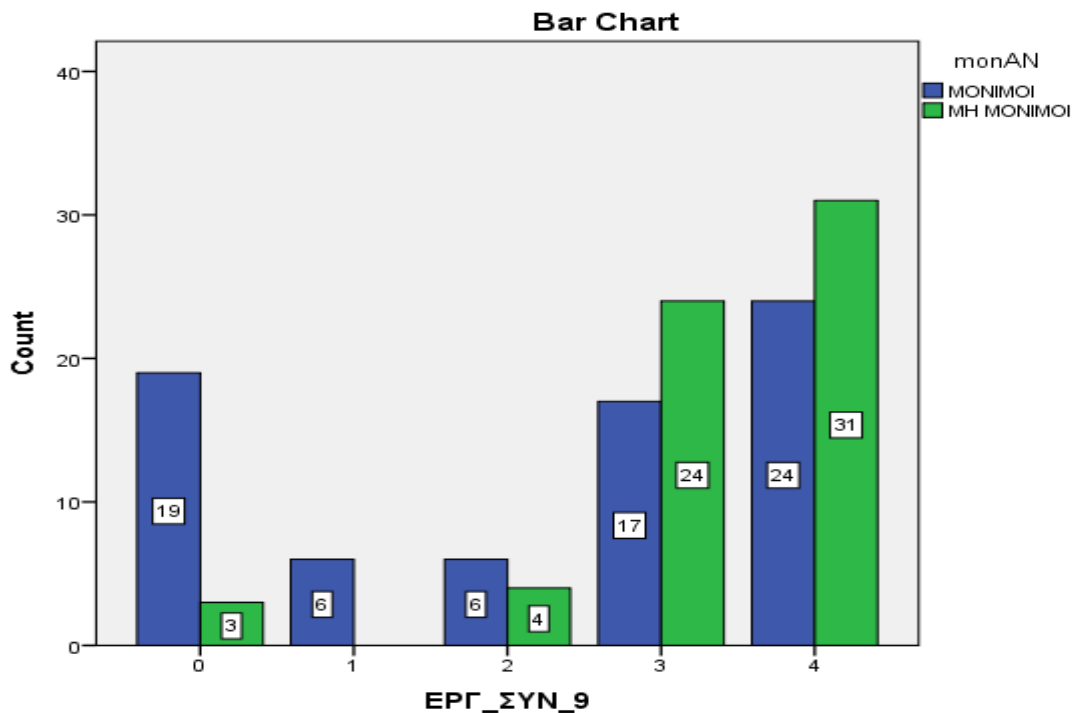
$\chi^2=19,485$ $df=4$ $p=0,001$ (Παράρτημα 2)

Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 9 του Ερωτηματολογίου των Εργασιακών Συνθηκών. Ειδικότερα, οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ πιο κουραστικό το να πρέπει να εργάζονται σε 2, 3 ή και παραπάνω σχολεία απ' ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\chi^2=19,485$ $p=0,001$).

Πίνακας 16: Ερώτηση 9 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,485^a	4	,001
Likelihood Ratio	23,041	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,845	1	,000
N of Valid Cases	134		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,78.



Διάγραμμα 38 : Ερώτηση 9 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Συσχέτιση της Σχέσης Εργασίας με την **Ερώτηση 10** του Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών των Εκπαιδευτικών του δείγματος (n=134).

Πίνακας 17: Ερώτηση 10 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

Σχέση Εργασίας	Αναγνωρίζεται η προσφορά μου στην εργασία τόσο από τους συναδέλφους μου, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζομαι					Σύνολο
	0	1	2	3	4	
Μόνιμοι	4 5,6%	9 12,5%	20 27,8%	28 38,9%	11 15,3%	72 100,0%
Μη Μόνιμοι	1 1,6%	14 22,6%	22 35,5%	23 37,1%	2 3,2%	62 100,0%
Σύνολο	5 3,7%	23 17,2%	42 31,3%	51 38,1%	13 9,7%	134 100,0%

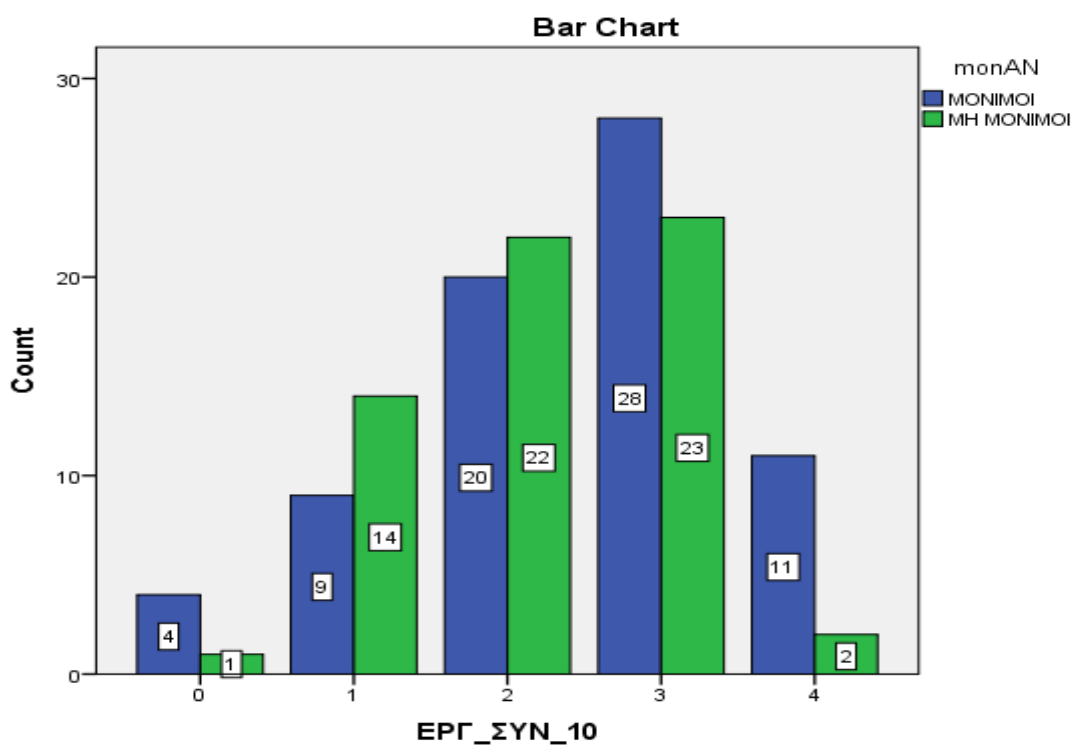
$\chi^2=9,007$ $df=4$ $p=0,061$ (Παράρτημα 2)

Δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της Σχέσης Εργασίας και της Ερώτησης 10 του Ερωτηματολογίου των Εργασιακών Συνθηκών. Φαίνεται όμως μια τάση, στο οριακό στατιστικό επίπεδο του 10%, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί περισσότερο να θεωρούν ότι αναγνωρίζεται η προσφορά τους στην εργασία τόσο από τους συναδέλφους τους, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζονται, απ' ότι οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\chi^2=9,007$ $p=0,061$).

Πίνακας 18: Ερώτηση 10 Chi-Square Test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,007^a	4	,061
Likelihood Ratio	9,722	4	,045
Linear-by-Linear Association	2,658	1	,103
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.



Διάγραμμα 39 : Ερώτηση 10 (Σχέση Εργασίας- Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών

3.3.5 Πολυμεταβλητή Ανάλυση – Discriminant Analysis

Επιλέχθηκε η Stepwise διαχωριστική ανάλυση, σύμφωνα με την οποία εξετάστηκε ο προσδιορισμός των μεταβλητών που μπορούν να μας διαχωρίσουν τις δύο κατηγορίες του μόνιμου και μη μόνιμου προσωπικού. Η διαχωριστική ανάλυση-Stepwise χρησιμοποιήθηκε ξεχωριστά για την ομάδα των ερωτήσεων της Maslach και του πρότυπου ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Επομένως παρατηρήθηκαν τα παρακάτω χρήσιμα για την ανάλυσή μας ευρήματα:

α) Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της Maslach δεν είχαμε ικανοποιητική διάκριση των δύο ομάδων μόνιμοι-μη μόνιμοι (αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου, ωρομίσθιοι), καθώς με τη διακριτή/διαχωριστική ανάλυση επιτεύχθηκε μόνο το 56% ανασύστασης των δύο αυτών ομάδων.

Πίνακας 19: Ανασύσταση Μόνιμων-Μη Μόνιμων (Ερωτηματολογίου Maslach)

		Predicted Group Membership			
		monAN	1,00	2,00	Total
Original	Count	1,00	49	23	72
		2,00	36	26	62
	%	1,00	68,1	31,9	100,0
		2,00	58,1	41,9	100,0

a. 56,0% of original grouped cases correctly classified.

Επιπλέον, σύμφωνα με την διακριτή/διαχωριστική ανάλυση στατιστικά σημαντική ήταν η ερώτηση 5 «Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου».

Πίνακας 20 : Διάκριση (Ερωτηματολογίου Maslach)

		Function
		1
MBI_5		1,000

β) Αντίθετα, στις ερωτήσεις του πρότυπου ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της εργασίας και συμπληρώνουν το αντίστοιχο της Maslach, επιτεύχθηκαν καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με τη διάκριση των δύο ομάδων μόνιμοι-μη μόνιμοι (αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου, ωρομίσθιοι). Η διακριτή/διαχωριστική ανάλυση έδωσε ανασύσταση 82,1% των περιπτώσεων με βάση τρεις ερωτήσεις:

Πίνακας 21: : Ανασύσταση Μόνιμων-Μη Μόνιμων (Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

		Predicted Group Membership			Total
		monAN	1,00	2,00	
Original	Count	1,00	58	14	72
		2,00	10	52	62
	%	1,00	80,6	19,4	100,0
		2,00	16,1	83,9	100,0

a. 82,1% of original grouped cases correctly classified.

- **την ερώτηση 1** «Νιώθω ότι δεν πληρώνομαι ικανοποιητικά για τη δουλειά που προσφέρω»,
- **την ερώτηση 2** «Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω» και
- **την ερώτηση 7** «Νιώθω «αποκομμένος» από το σύλλογο διδασκόντων και στην πραγματικότητα δεν αισθάνομαι καμία συναδελφική αλληλεγγύη για τους συναδέλφους μου»

Πίνακας 22 :Διάκριση (Ερωτηματολογίου Εργασιακών Συνθηκών)

	Function
	1
ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	-,341
ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	,897
ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	,408

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Συνεπώς, υπάρχει σαφής διάκριση όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση στις δύο αυτές ομάδες μόνιμοι-μη μόνιμοι (αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου, ωρομίσθιοι) και επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα των προηγούμενων αναλύσεών μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τη μεθοδολογία και σύμφωνα με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων την παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι:

- Υφίσταται επαγγελματική εξουθένωση στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας που κυμαίνεται από μέτρια επίπεδα έως υψηλά επίπεδα ανάλογα με τη σχέση και το περιβάλλον της εργασίας .
- Η σχέση εργασίας επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί (αναπληρωτές-ωρομίσθιοι) εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους μόνιμους και είναι πιο επιρρεπείς στο burnout.
- Οι εργασιακές συνθήκες στη περίοδο της κρίσης που διανύουμε αυξάνουν σε υψηλά επίπεδα το εργασιακό άγχος, την απογοήτευση και την ανασφάλεια, μειώνοντας την εργασιακή ικανοποίηση. Συνεπώς, επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Στο ερωτηματολόγιο της Maslach, οι 14 από τις συνολικά 22 απαντήσεις ήταν στατιστικά σημαντικές και αφορούσαν κυρίως τις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion) και των προσωπικών επιτευγμάτων. Στην διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, που αναδεικνύει τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται αρχικά το σύνδρομο, οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό που κυμαίνεται από 23% μέχρι και 50% νιώθουν έντονη σωματική κόπωση και ψυχική εξάντληση, εξαιτίας της δουλειάς τους. Οι δυνάμεις τους δεν επαρκούν, οι προσδοκίες τους καθημερινά διαψεύδονται και σταδιακά μειώνεται η παραγωγικότητά τους. Στην διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων (personal accomplishment), οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό που κυμαίνεται από 25,4% μέχρι και 31,3% σπάνια είναι ικανοποιημένοι στον εργασιακό τους χώρο αφού νιώθουν ότι δεν επιτυγχάνουν, κάτι σημαντικό. Αρκετοί μάλιστα αισθάνονται ότι αποτυγχάνουν στην επίτευξη των εργασιακών τους στόχων νιώθοντας χαμηλή αυτοπεποίθηση. Στη διάσταση της αποπροσωποποίησης (depersonalization), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα. Ενδιαφέρονται για τους μαθητές τους και διατηρούν τις ευαισθησίες που είχαν πριν μπουν στο συγκεκριμένο επάγγελμα.

Σύμφωνα με το πρότυπο ερωτηματολόγιο που αφορά τις εργασιακές συνθήκες στη σημερινή εποχή της κρίσης, επειδή ήταν προσαρμοσμένο στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι χιλιάδες εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας στα σημαντικότερα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (μισθολογικό, συχνές μετακινήσεις και αλλαγές, φόρτος εργασίας κ.α.) παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης επιβεβαιώνοντας στατιστικά τη σχέση ανάμεσα στις επιδεινούμενες εργασιακές συνθήκες και την επαγγελματική εξουθένωση.

Συγκεκριμένα, οι 8 στις συνολικά 11 ερωτήσεις του πρότυπου ερωτηματολογίου είναι στατιστικά σημαντικές και μάλιστα σε ποσοστό που κυμαίνεται από 52,2% μέχρι και 87,3%, γεγονός που επιβεβαιώνει στατιστικά την αύξηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, τη διόγκωση της επαγγελματικής τους δυσαρέσκειας, τη μείωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, την άρση της δέσμευσης απέναντι στην εργασία τους και τη μείωση της παραγωγικότητάς τους. Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα, που εμφανίζονται ως αποτέλεσμα της επιδείνωσης των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών, συνθέτουν την εικόνα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης επηρεάζοντας αρνητικά κάθε πτυχή της ζωής τους.

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, διαπιστώνουμε ότι η ελαστικοποίηση των σχέσεων εργασίας στον εκπαιδευτικό χώρο αυξάνει σημαντικά τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται ως μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, αλλά προσλαμβάνονται κάθε χρόνο με συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου (ωρομίσθιοι-αναπληρωτές), αποδείχθηκε ότι είναι περισσότερο εξαντλημένοι, ευάλωτοι και απογοητευμένοι από τη δουλειά τους. Παρουσιάζουν περισσότερο άγχος και εργασιακή ανασφάλεια, νιώθουν αρκετά πιο επιβαρυνμένοι από τις συνεχείς μεταβολές στο εργασιακό τους περιβάλλον. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό (66,4%) μη μόνιμων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν δυσκολία ένταξης στο σχολικό περιβάλλον αποστασιοποίησης, απομόνωσης, ακόμα και παραίτησης, συγκριτικά με τους μόνιμους συναδέλφους τους. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ευάλωτοι στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα θεωρούμε ότι συνθέτουν μια απογοητευτική εικόνα για τους λειτουργούς της δημόσιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Λαμβάνοντας υπόψη μας τον καταλυτικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και ευρύτερα στην προαγωγή του πολιτισμού, της κουλτούρας και του πνεύματος, θα θέλαμε να τονίσουμε την επιτακτική ανάγκη συνολικής βελτίωσης των συνθηκών και των σχέσεων εργασίας τους. Συνεπώς, θα προτείναμε την εκπόνηση ή αξιολόγηση εξειδικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας. Έτσι ο ρόλος και το έργο τους θα ενισχυθούν, το εργασιακό τους άγχος θα μειωθεί και η παραγωγικότητά τους θα αυξηθεί.

Τέλος, κρίνουμε ότι τα ευρήματα στα οποία καταλήγει η παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της συνολικής ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης παιδείας στη χώρα μας. Παρόλο που η μελέτη μας δεν εξαντλεί τα όρια του υπάρχοντος ερευνητικού πεδίου, καθώς διεξήχθη στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας, θεωρούμε όμως ότι μπορεί να αποτελέσει τη βάση ή να υποδείξει νέες κατευθύνσεις για άλλες ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Antoniou, A.S., Polychroni, F., Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690.
- Bennett, K.D., 1994. Confidence intervals for age estimates and deposition times in late-Quaternary sediment sequences. *The Holocene* 4, 337–348
- BOIT, (2011). *Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders. A practice report*. Ανακτήθηκε 16-5-16 από:
http://www.burnoutintervention.eu/fileadmin/user_upload/BOIT_Good_practice_brochure_EN.pdf.
- Burke, R.J., & Greenglass, E.R. (1995). Job stressors, type A behavior, coping responses and psychological burnout among teachers. *International Journal of Stress Management*, 2, 45–57.
- Cartwright S. & Cooper C. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage publications
- Chan, K.B., Lai, G., Ko, Y.C., Boey, K.W. (2000). Work stress among six professional groups: the Singapore experience. *Social Science & Medicine*, 50, 1415-1432.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Preager.
- Coolican, H. (2008). *Ψυχολογία της εργασίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.
- Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., Aelterman, A. (2006). An assessment of wellbeing of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45 (1), 33 – 61. 227

- Dipboye R., Smith C. & Howel W. (1994). *Understanding industrial and organizational psychology: An integrated approach*. Fort Worth: Harcourtbrace.
- Dunham J. (1992). *Stress in teaching*. Rutledge. New York
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press
- Enzmann D. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και συναισθήματα: Ένα ζήτημα που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά αναζητά θεωρία. Στο Α. Αντωνίου: *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University studio press, 197-210.
- Farber, A. (2000). *Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture JCLP/InSession: Psychotherapy in Practice*. Syndrome: A Theory of inner Exhaustion. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Farber, A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fisher S. (1986). *Stress and strategy*. London: Lawrence Erlbaum associates.
- Fessler R. & Christensen J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fishman S. & Pantalon M. (1997). Ιδιωτική άσκηση επαγγέλματος. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Φ. Αναγνωστόπουλος: *Εισαγωγή στην κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Firth-Gozens J. & Payne R. (1999). *Stress in health professionals: psychological and organizational causes and interventions*. U.K: John Wiley & Sons.
- French J. & Caplan R. (1973). Organizational stress and individual strain. In A.Marrow: *The failure of success*. New York: AMACOM.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*.
- Friedman, I.A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325–333.
- Gkorezis, P., & Petridou, E. (2012). The Effect of Extrinsic Rewards on Public and Private Sector Employees' Psychological Empowerment: a collaborative approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(17).

- Gold, Y. & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer press.
- Golebiewski R.T. & Munzenrider R.I. (1988). *Phases of burnout developments in concepts and applications*. New York: Praeger.
- Halley-Lock A. (2007). Up close and personal: Employee networks and job satisfaction in a human service context. *Social Service Review*, 81, 4.
- Hallsten L. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και φθορά: Έννοιες και δεδομένα από μια εθνική έρευνα. Στο Α. Αντωνίου: *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University studio press, 163-196.
- Ho, C.L., & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185
- Hubert J., Gable R. & Iwanicki E. (1990). The relationship of teacher stress to school organizational health. *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, 1, 185-207.
- Ingersoll, M., & Smith, M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Ingersoll, R. & Merrill, L. (2012). Seven trends: The transformation of the teaching force. CPRE Working Paper (#WP-01). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. Ανακτήθηκε στις 31/10/2016 από : http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1261&context=gse_pus
- Kahn, R. (1986). Job burnout: Prevention and remedies. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 33.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-311.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243
- Kyriakou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.

- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Laaksonen M, Rahkonen O, Karvonen S, Lahelma E (2005). Socioeconomic status and smoking: Analysing inequalities with multiple indicators. *Eur J Public Health* 15, 262–269. | Article |
- Lavanco G. (1997). Burnout syndrome and type. A behavior in nurses in Sicily. *Psychology Rep.*, 81(2), 523-528.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. In B. Phillips: *Educational and psychology perspectives on stress in students, teachers and parents*. Brandon: Vermont: Clinical psychology publishing company.
- Lee, R., & Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133.
- Leiter, M. & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A.-S. Antoniou & C.L. Cooper (Eds.): *Research Companion to Organizational Health Psychology*. Edward Elgar: Northampton, MA.
- Leiter, M. & Maslach, C. (2005a). *Banishing burnout: Six strategies for improving you relationships with work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leiter, P. & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. In Perrewe, P.L. and Ganster, D.C. (Eds), *Emotional and Physiological Processes and Positive Interventions Strategies Research in Occupational Stress and Well Being*. Amsterdam: JAI Press, 3, 91-134.
- Leiter, P. & Maslach, C. (2000). *Preventing Burnout and Building Engagement: A Complete Program for Organizational Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leiter, P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297–308.
- Leiter, M. (1990). The impact of family resources, control coping and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 1067-1083.

- Levine, S. (2000). Influence of psychological variables on the activity of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis. *European Journal of Pharmacology*, 34.
- Linde, B., Schalk, M. & Linde, H. (2005). *Do clarity and trust in regulations influence the experience of the employment relationship during a merger?*. Paper presented at EAWOP congress in Istanbul, May, 1-31.
- Lohman, D. F. (2006). Identifying academically talented minority students (Research Monograph RM05216). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. Ανακτήθηκε στις 17/09/2016 από το διαδίκτυο: <http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman>
- Lucas, R. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics* 22(1), July: 3-42.
- Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (1), 77-88.
- Marmot, M & Bell R. (2009). How the financial crisis affect health?. *Department of Epidemiology and Public Health*, London, pp. 13-14
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek. *Professional burnout: recent developments in theory and research*. London: Taylor & Francis, 17-32.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research in Cooper, C.L. (Ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health*, Lancaster: CRC Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. California.: Consulting Psychologists Press.
- Maslach C. & Jackson, S. (1981). *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting psychologists press.
- Maslach, C., Jackson, S.E and Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout inventory Manual* (3rd ed.). Yalo Alte. CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout*. New York, NY: Jossey-Bass.

- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In C. Maslach, W. Scaufeli & T. Marek: *Professional burnout: recent developments in theory and practise*. London: Taylor & Francis, 1-16.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McGrath, E. (1976). *Stress and behavior in organizations*. In M.D. Dunnette: *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1351-1395.
- Needl, (1980). Teacher stress: Sources and consequences. *Journal of School Health*, 50(2), 96-99.
- Papastyliaou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12, 295–314.
- Parkes, K. (1991). Locus of control as a moderator of work stress. *British Journal of Psychology*, 82, 291-312.
- Pillay, H., Goddard, R., Wilss, L. (2005). Well-being, Burnout and Competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (2), 22-33.
- Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes nad cures*. New York: Free Press.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537-550.
- Pines A.M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free press.
- Rajesh, J.I, & Suganthi, L. (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India. *Management in Education*, 27, 128-137.

- Rinke, R. (2013). Teaching as exploration? The difficult road out of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 34, 98-106.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy* 89(5), 71-102.
- Romer, P.(1992). Endogenous Technical Change. *Journal of Political Economy*, 95(5): 71-85.
- Ross, R. & Altmaier, E. (1994). *Intervention in occupational stress: A handbook of counseling for stress at work*. London: Sage.
- Santini, J. & Molina-Neto, V.A. (2005). A Síndrome do Esgotamento Profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo*, 19(3), 209-222.
- Schaufelli, W. & Buunk, B. (2003). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing, in M. Schabracq, J. Winnubst & C. Cooper: *The handbook of work and health psychology*. Chister Wiley, 383-429.
- Schaufelli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice, acritical analysis*. U.K: Taylor & Francis.
- Schultz, W. (1986). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51
- Romer, Paul, “Increasing Returns and Long-run Growth” *Journal of Political Economy* 94, 1002-1037.
- Schwab, R. & Iwanicki, E. (1982). Who are our teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.
- Selder, F. & Paustian, A. (1989). Burnout: Absence of vision. In D. Wessels, A. Kutschner, I. Seeland, F. Seider, D. Cherico & E. Clark: *Professional burnout in medicine and the helping professions*. New York: Harworth press
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. Cooper & I. Robertson: *International review of industrial and organizational psychology*. New York: Wiley, 26-48.

- Shirom, A. & Melamed, S. (2008). Επηρεάζει η επαγγελματική εξουθένωση τη σωματικής υγεία; ανασκόπηση των σύγχρονων στοιχείων. Στο Α. Αντωνίου: *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University studio press, 67-108.
- Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9 (3), 320-334.
- Spielberger, C. (1982). *Άγχος – στρες και πώς να τα καταπολεμήσετε*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Tyler, P. & Cushway, D. (1998). Stress and well-being in health-care staff: the role of negative affectivity, and perceptions of job demand and discretion. *Stress Medicine*, 14, 99-107.
- Vavrus, M. (1987). Reconsidering Teacher Alienation: A Critique of Teacher Burnout in the Public Schools. *The Urban Review*, 19 (3), 179-188. 249
- Wright, L., & Heppner, M. (1986). A Facilitator's Guide to Career Transition Workshops for Educators. *Journal of Career Development*, 13 (1), 39-48.
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2065/1/02_chapter_06.pdf

Ελληνική

- ΑΔΕΔΥ, (2011). Έκδοση του Κοινωνικού Πολύκεντρου. Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από το διαδίκτυο: <http://docplayer.gr/11761148-Oroi-kai-synthikes-askisis-toy-ekpaideytikoy-ergoy-sti-dimosia-protovathmia-kai-deyterovathmia-ekpaideysi.html>
- Αθανασίου, Ο., Σερακιώτης, Α. & Σταθάκη, Ε. (2007). Το εργασιακό άγχος και οι επιπτώσεις στους επαγγελματίες των υπηρεσιών υγείας στον Ν. Ηρακλείου. Πτυχιακή διατριβή: ΤΕΙ Κρήτης.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση από αυτήν. *Νέα Παιδεία*, 54, 84-101 και 56, 56-85.

- Αναγνωστόπουλος , Φ. & Παπαδάτου (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά θέματα*, 5, 183-202.
- Ανδρέου, Α. Κουτούζης , Μ. (2002). *Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. Επαγγελματική εξέλιξη και εργασιακή κατάσταση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών (Κ.Ε.Ε.),
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού δυναμικού, στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τ2, ΕΑΠ. Πάτρα
- Αντωνίου, Σ. (2006). *Εργασιακό Στρες*. Αθήνα : Παρισιάνου.
- Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού . *Εκπαιδευτικά* , 25-26, 114-127.
- Βάμβουκας, Μ. (1982). *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Ηράκλειο: Αυτοεκδοση.
- Γιαννακός & Ζήση (2008). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Γιώτη, Λ. & Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης : Περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα- Επαγγελματικό προφίλ του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 91-102.
- Γκοτοβός, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (1986). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Γκοτοβός, Α., Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νέοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα, στο: Α. Γκοτοβός, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Gutenberg: Αθήνα, 85-103.

- Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Ανακτήθηκε στις 17/09/2016 από το διαδίκτυο: <http://openarchives.gr/view/486197>
- Δεμερούτη, Ε. (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο: Ε. Βασιλάκη,
- Δενδρινού - Αντωνάκη, (1971), Οργάνωσις και Διοικήσις της Εκπαιδύσεως και ιδίως της Επαγγελματικής. Αθήναι
- Δημητρόπουλος, Γ. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ηλιοπούλου, Π. (2015). *Γεωγραφική ανάλυση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 19/12/16 από το διαδίκτυο: <http://hdl.handle.net/11419/>
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2065/1/02_chapter_06.pdf
- Κάντας Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκη, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3, 71-85.
- Καντάς, Α. (1995) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία: 3ο μέρος: Διεργασίες ομάδας - Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καραδήμας, Χ. (2008). Στρες: Οι επιπτώσεις του στην υγεία και οι ενδιάμεσοι μηχανισμοί. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος & Ε.Χ. Καραδήμας (Επιστ. Επιμ), *Υγεία και ασθένεια: Ψυχολογικές διεργασίες* Αθήνα: Λιβάνης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: πως διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34
- Κάτσικας, Χ. (2014). Η αξιολόγηση, η επιτήρηση και τιμωρία. Η εφημερίδα των συντακτών. Ανακτήθηκε στις 22/8/2014 από το διαδίκτυο: <http://www.efsyn.gr/?p=222647>
- Κατσουλάκης Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών, στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Σ Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τ.2, ΕΑΠ. Πάτρα
- Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., & Τζίμα, Γ. (2006). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4(1), 6-17.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κεσίδου, Α. (2004), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών. *Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου*, 75-83
- Κοντοθανάση-Φατούρου Β. (2007). *Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. Μια εμπειρική έρευνα στην ευρύτερη περιοχή του Αγρινίου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη, Δ. Ασημακοπούλου. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. στο Γ. Μπαγάκης. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ματσαγγούρας Η., (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. & Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. στο Μπαγάκης, Γ. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθόπουλου & Σ. Κατσουλάκη, *Σ.Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. τ. Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* , 73, 13-22.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμοι Ι και ΙΙ , Αυτοέκδοση, Αθήνα
- Μλεκάνης, Γ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μουντάκης Κ. (1993). *Ανατομία ενός ημερήσιου μαθήματος φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: ΣΑΛΤΟ.
- Μουχάγιερ, Χ. Σ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μπάλιου, Ε. (2005). *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νέος Παιδαγωγός. (2015). Διαδικτυακό περιοδικό, τ. 6^ο. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από το διαδίκτυο: <http://www.neospaidagogos.gr/periodiko>
- Νταρής, Ν. (2010). *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία που υποβλήθηκε στο ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 18-11-16 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19534>
- Ξωχέλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω

- ΟΛΜΕ 11ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Εισήγηση για Αδιοριστία Εκπαιδευτικών, Οι επιπτώσεις των ελαστικών εργασιακών σχέσεων στην εκπαίδευση, Οι σύγχρονες ανάγκες του σχολείου. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από το διαδίκτυο: <http://agonsysp.blogspot.gr/2016/10/11.html>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από το διαδίκτυο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf
- Παλάσκας Κ. (2007). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή στο ΕΑΠ.
- Παπαδάτου Δ. & Αναγνωστόπουλος Φ. (1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπαδόπουλος Ν. (2005). *Λεξικό της ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη έκδοση.
- Παπαθανασίου, Ι. (2012). *Αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας και ψυχικής υγείας*. Διδακτορική Διατριβή που Υποβλήθηκε στο Τμήμα Ιατρικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 18-4-16 από : <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27113>
- Παπαθανασίου, Μ. (2007). Η επαγγελματική εξουθένωση σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας και η σχέση της με δημογραφικές μεταβλητές και την ψυχική υγεία. *Ψυχολογία*, 14(1), 14-26.
- Παπαναούμ Ζ (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης: *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπανούμ, Ζ. (2000α). Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση. Στο Γεωργίου, Σ. κ.ά. (επιμ.), *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*. Πρακτικά του VI Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, σσ. 153-161.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000β). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: μια στρατηγική βελτίωσης», στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.). Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη.

- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007). Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 22/11/2016 από το διαδίκτυο: <http://www.eapanis.blogspot.com>
- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 14.
- Πολυζωάκης, Ε. (2008). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο. *Εκπαιδευτικά*, 87, 172-184.
- Πολυχρόνη Φ. & Αντωνίου Α. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2009). *Προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση*. Αθήνα: Τάδε Έφη.
- Προμπονά Σ. (2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής του 7ου γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας.
- Πυργιωτάκης Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992α). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992β). *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαΐτης, Χ. (2008). Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση εκπαιδευτών του ΟΑΕΔ.. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από το διαδίκτυο: <http://repository.edulll.gr/1093>

- Σπηλιωτόπουλος, Ε. (1999). Εγχειρίδιο διοικητικού δικαίου. Αθήνα: Σάκκουλας
- Ταραλάικου Ευτέρπη (2015). Συνθήκες εργασίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 22/ 10/ 2016 από το διαδίκτυο: <https://www.academia.edu/14894028>
- Τερζής, Ν. (1993). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: πρόγραμμα και πραγματικότητα, πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκη, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. 233-258. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τσίρος, Χ. & Παπαέτρου Σ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηστων εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του «Αισθητηριακού τύπου». Στο: Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις – αποτελέσματα – προοπτικές. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 162-172.
- ΥΠΕΠΘ (1995): *Κριτική Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τον ΟΟΣΑ, Προκαταρκτικά συμπεράσματα των εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: OECD Educational Policy Review of Greece
- Φίλης, Ν. (2015). Ομιλία του Νίκου Φίλη, Υπουργού Παιδείας, στη συζήτηση για τον Προϋπολογισμό του 2016. Ανακτήθηκε στις 22/ 10/ 2016 από το διαδίκτυο: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/omilies/16213-06-12-2015-2016>
- Fontana, D. (1996). *Άγχος και η αντιμετώπισή του: Τεχνικές καταπολέμησης του stress*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fontana, D. (1993). *Άγχος και η αντιμετώπισή του*, (μτφ. Ν. Δέγλερης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Φ. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση*.- Αθήνα: Ύψιλον
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. , Λάλου, Π. (2015). Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από το διαδίκτυο: file:///D:/%CE%A7%CF%81%CE%AE%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82/Desktop/00_master_document__with-cover.pdf
- Χατζηχρήστου: Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία. Αθήνα: *Ατραπός*, τ.3, 161-186.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μας σπουδών εκπονούμε έρευνα που έχει σκοπό τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης. Η συμβολή σας κρίνεται απαραίτητη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Γι' αυτό, σας παρακαλούμε να αφιερώσετε λίγο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και η συμπλήρωσή τους απαιτεί λίγα μόνο λεπτά. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Πριν απαντήσετε, διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις και στο τέλος βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες. Είμαστε στη διάθεση σας για οποιαδήποτε πληροφορία.

Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στα παρακάτω e-mail: km.loupi@gmail.com και gogovetta@gmail.com

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα μας.

Με εκτίμηση,

Κυριακάκη Γεωργία & Λούπη Αικατερίνη

Προσωπικές Πληροφορίες

Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

Ηλικία

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω

Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

Έχετε παιδιά;

- Όχι
- Ναι

Αν ναι, πόσα;

- 1
- 2
- 3
- Περισσότερα από 3

Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου
- Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου
- Ωρομίσθιος/α

Έτη προϋπηρεσίας

- 1 -5 έτη
- 6 -10 έτη
- 11 - 15 έτη
- 16 και άνω

ο

Επιπλέον σπουδές

- ο Δεύτερο πτυχίο
- ο Μεταπτυχιακό
- ο Διδακτορικό

Ειδικότητα *

.....

Βαθμίδα Εκπαίδευσης

- ο Πρωτοβάθμια
- ο Δευτεροβάθμια

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικού Άγχους/ Εξουθένωσης

Οι παρακάτω υποθέσεις στοχεύουν στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, μόνιμων και αναπληρωτών, βάσει των συναισθημάτων, των στάσεων και των αντιλήψεων που διαμορφώνουν, αναφορικά με την εργασία τους. Στο τέλος κάθε πρότασης, από τα επτά (7) τετράγωνα της κλίμακας 1-7, επιλέξτε (βάζοντας ένα σταυρό) αυτό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

		Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά τη βδομάδα	Μερικές φορές τη βδομάδα	Κάθε μέρα
MB_1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία							
MB_2	Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στο σχολείο							
MB_3	Είναι πολύ κουραστικό για μένα το να πρέπει να συνεργαστώ με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους κάθε μέρα, συναδέλφους, γονείς και μαθητές							
MB_4	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλεία μου							
MB_5	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλεία μου							
MB_6	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο							
MB_7	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές							
MB_8	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς							
MB_9	Νιώθω «άδειος/α», σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος της σχολικής μέρας							
MB_10	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές							

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

	μου για όσα τους συμβαίνουν.							
MB_11	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά							
MB_12	Νιώθω ότι με τη διδασκαλία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των μαθητών μου							
MB_13	Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα							
MB_14	Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου							
MB_15	Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά							
MB_16	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου							
MB_17	Στο τέλος της ημέρας, νιώθω ικανοποίηση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου							
MB_18	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σα να είναι αντικείμενα							
MB_19	Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτήν τη δουλειά							
MB_20	Με προβληματίζει ότι σταδιακά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή							
MB_21	Συχνά νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους							
MB_22	Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου							

Ερωτηματολόγιο για τις εργασιακές σας συνθήκες στη σημερινή εποχή της «κρίσης»

		Καθόλου	Πολύ λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	Νιώθω ότι δεν πληρώνομαι ικανοποιητικά για τη δουλειά που προσφέρω					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	Είναι εξουθενωτικές για μένα οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό μου περιβάλλον					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	Νιώθω απογοητευμένος/η που στη δουλειά μου δε μου προσφέρονται ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	Αδυνατώ να ενταχθώ ομαλά στο εργασιακό μου περιβάλλον, στο οποίο μάλιστα αισθάνομαι συχνά «παρείσακτος»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	Ο μισθός μου είναι επαρκής για να καλύψω τις βασικές μου υποχρεώσεις					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	Νιώθω «αποκομμένος» από το σύλλογο διδασκόντων και στην					

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

	πραγματικότητα δεν αισθάνομαι καμία συναδελφική αλληλεγγύη για τους συναδέλφους μου					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	Συχνά, νιώθω έντονο εκνευρισμό / θυμό, τον οποίο διοχετεύω στην προσωπική μου ζωή, επηρεάζοντας αρνητικά τις προσωπικές/ οικογενειακές μου σχέσεις					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	Είναι πολύ κουραστικό για μένα το να πρέπει να εργάζομαι σε 2, 3 ή και παραπάνω σχολεία					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	Αναγνωρίζεται η προσφορά μου στην εργασία τόσο από τους συναδέλφους μου, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζομαι					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	Ανησυχώ μήπως ο μισθός μου μειωθεί ακόμα περισσότερο, λόγω των οικονομικών συνθηκών					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίου-Ανάλυση Συχνότητας

Notes		
Output Created		14-DEC-2016 17:40:54
Comments		
Input	Data	D:\Χρήστες\Desktop\ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ\S PSS.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	134
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=X1 X2 X3 X4 X5 X6 X7 X8 X9 MBI_1 MBI_2 MBI_3 MBI_4 MBI_5 MBI_6 MBI_7 MBI_8 MBI_9 MBI_10 MBI_11 MBI_12 MBI_13 MBI_14 MBI_15 MBI_16 MBI_17 MBI_18 MBI_19 MBI_20 MBI_21 MBI_22 EPG_ΣΥΝ_1 EPG_ΣΥΝ_2 EPG_ΣΥΝ_3 EPG_ΣΥΝ_4 EPG_ΣΥΝ_5 EPG_ΣΥΝ_6 EPG_ΣΥΝ_7 EPG_ΣΥΝ_8 EPG_ΣΥΝ_9 EPG_ΣΥΝ_10 EPG_ΣΥΝ_11 recrel /NTILES=4 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,08
	Elapsed Time	00:00:00,08

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρρεν	49	36,6	36,6	36,6
	Θήλυ	85	63,4	63,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30	15	11,2	11,2	11,2
	31-40	48	35,8	35,8	47,0
	41-50	47	35,1	35,1	82,1
	51-	24	17,9	17,9	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΟΙΚ.ΚΑΤ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος	40	29,9	29,9	29,9
	Έγγαμος	81	60,4	60,4	90,3
	Διαζευμένος	13	9,7	9,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΠΑΙΔΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	78	58,2	58,2	58,2
	ΟΧΙ	56	41,8	41,8	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

ΑΡ.ΠΑΙΔΙΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	56	41,8	41,8	41,8
	1	25	18,7	18,7	60,4
	2	44	32,8	32,8	93,3
	3	7	5,2	5,2	98,5
	4	2	1,5	1,5	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΜΟΝΙΜΟΣ	72	53,7	53,7	53,7
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΠΩ	57	42,5	42,5	96,3
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΜΩ	2	1,5	1,5	97,8
	ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	3	2,2	2,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	25	18,7	18,7	18,7
	6-10	44	32,8	32,8	51,5
	11-15	33	24,6	24,6	76,1
	16-	32	23,9	23,9	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΠΙΠΛ ΣΠΟΥΔΕΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	6	4,5	4,5	4,5
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	60	44,8	44,8	49,3
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	5	3,7	3,7	53,0
	ΟΧΙ	63	47,0	47,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

ΒΑΘΜΙΔΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	60	44,8	44,8	44,8
	2	74	55,2	55,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,2	2,2	2,2
	1	30	22,4	22,4	24,6
	2	13	9,7	9,7	34,3
	3	34	25,4	25,4	59,7
	4	18	13,4	13,4	73,1
	5	33	24,6	24,6	97,8
	6	3	2,2	2,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	15	11,2	11,2	11,2
	1	32	23,9	23,9	35,1
	2	13	9,7	9,7	44,8
	3	37	27,6	27,6	72,4
	4	14	10,4	10,4	82,8
	5	19	14,2	14,2	97,0
	6	4	3,0	3,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

MBI_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	21	15,7	15,7	15,7
	1	51	38,1	38,1	53,7
	2	13	9,7	9,7	63,4
	3	23	17,2	17,2	80,6
	4	6	4,5	4,5	85,1
	5	17	12,7	12,7	97,8
	6	3	2,2	2,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	17	12,7	12,7	12,7
	1	45	33,6	33,6	46,3
	2	17	12,7	12,7	59,0
	3	20	14,9	14,9	73,9
	4	16	11,9	11,9	85,8
	5	14	10,4	10,4	96,3
	6	5	3,7	3,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	24	17,9	17,9	17,9
	1	45	33,6	33,6	51,5
	2	16	11,9	11,9	63,4
	3	17	12,7	12,7	76,1
	4	9	6,7	6,7	82,8
	5	17	12,7	12,7	95,5
	6	6	4,5	4,5	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

MBI_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	6,0	6,0	6,0
	1	22	16,4	16,4	22,4
	2	14	10,4	10,4	32,8
	3	23	17,2	17,2	50,0
	4	13	9,7	9,7	59,7
	5	23	17,2	17,2	76,9
	6	31	23,1	23,1	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	44	32,8	32,8	32,8
	1	40	29,9	29,9	62,7
	2	8	6,0	6,0	68,7
	3	20	14,9	14,9	83,6
	4	9	6,7	6,7	90,3
	5	4	3,0	3,0	93,3
	6	9	6,7	6,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	23	17,2	17,2	17,2
	1	43	32,1	32,1	49,3
	2	8	6,0	6,0	55,2
	3	16	11,9	11,9	67,2
	4	12	9,0	9,0	76,1
	5	18	13,4	13,4	89,6
	6	14	10,4	10,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

MBI_9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	41	30,6	30,6	30,6
	1	33	24,6	24,6	55,2
	2	15	11,2	11,2	66,4
	3	14	10,4	10,4	76,9
	4	9	6,7	6,7	83,6
	5	18	13,4	13,4	97,0
	6	4	3,0	3,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,2	2,2	2,2
	1	8	6,0	6,0	8,2
	2	8	6,0	6,0	14,2
	3	17	12,7	12,7	26,9
	4	28	20,9	20,9	47,8
	5	36	26,9	26,9	74,6
	6	34	25,4	25,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	4,5	4,5	4,5
	2	12	9,0	9,0	13,4
	3	21	15,7	15,7	29,1
	4	30	22,4	22,4	51,5
	5	40	29,9	29,9	81,3
	6	25	18,7	18,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

MBI 12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	3,0	3,0	3,0
	1	5	3,7	3,7	6,7
	2	14	10,4	10,4	17,2
	3	19	14,2	14,2	31,3
	4	19	14,2	14,2	45,5
	5	43	32,1	32,1	77,6
	6	30	22,4	22,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI 13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	2,2	2,2	2,2
	1	6	4,5	4,5	6,7
	2	17	12,7	12,7	19,4
	3	15	11,2	11,2	30,6
	4	25	18,7	18,7	49,3
	5	45	33,6	33,6	82,8
	6	23	17,2	17,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI 14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,7	,7	,7
	2	5	3,7	3,7	4,5
	3	17	12,7	12,7	17,2
	4	22	16,4	16,4	33,6
	5	49	36,6	36,6	70,1
	6	40	29,9	29,9	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

MBI_15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	1	5	3,7	3,7	4,5
	2	8	6,0	6,0	10,4
	3	28	20,9	20,9	31,3
	4	20	14,9	14,9	46,3
	5	42	31,3	31,3	77,6
	6	30	22,4	22,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	1	5	3,7	3,7	4,5
	2	12	9,0	9,0	13,4
	3	23	17,2	17,2	30,6
	4	18	13,4	13,4	44,0
	5	52	38,8	38,8	82,8
	6	23	17,2	17,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	3,7	3,7	3,7
	1	5	3,7	3,7	7,5
	2	9	6,7	6,7	14,2
	3	15	11,2	11,2	25,4
	4	25	18,7	18,7	44,0
	5	41	30,6	30,6	74,6
	6	34	25,4	25,4	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

MBI_18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	69	51,5	51,5	51,5
	1	20	14,9	14,9	66,4
	2	15	11,2	11,2	77,6
	3	10	7,5	7,5	85,1
	4	11	8,2	8,2	93,3
	5	6	4,5	4,5	97,8
	6	3	2,2	2,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	78	58,2	58,2	58,2
	1	24	17,9	17,9	76,1
	2	9	6,7	6,7	82,8
	3	12	9,0	9,0	91,8
	4	5	3,7	3,7	95,5
	5	4	3,0	3,0	98,5
	6	2	1,5	1,5	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	59	44,0	44,0	44,0
	1	29	21,6	21,6	65,7
	2	12	9,0	9,0	74,6
	3	9	6,7	6,7	81,3
	4	12	9,0	9,0	90,3
	5	10	7,5	7,5	97,8
	6	3	2,2	2,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

MBI_21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	47	35,1	35,1	35,1
	1	40	29,9	29,9	64,9
	2	17	12,7	12,7	77,6
	3	7	5,2	5,2	82,8
	4	14	10,4	10,4	93,3
	5	8	6,0	6,0	99,3
	6	1	,7	,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

MBI_22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	92	68,7	68,7	68,7
	1	12	9,0	9,0	77,6
	2	4	3,0	3,0	80,6
	3	6	4,5	4,5	85,1
	4	12	9,0	9,0	94,0
	5	4	3,0	3,0	97,0
	6	4	3,0	3,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΡΓ_ΣΥΝ_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	3,7	3,7	3,7
	1	7	5,2	5,2	9,0
	2	23	17,2	17,2	26,1
	3	31	23,1	23,1	49,3
	4	68	50,7	50,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

ΕΡΓ ΣΥΝ 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	11	8,2	8,2	8,2
	1	23	17,2	17,2	25,4
	2	20	14,9	14,9	40,3
	3	35	26,1	26,1	66,4
	4	45	33,6	33,6	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΡΓ ΣΥΝ 3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	12	9,0	9,0	9,0
	1	10	7,5	7,5	16,4
	2	23	17,2	17,2	33,6
	3	43	32,1	32,1	65,7
	4	46	34,3	34,3	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΡΓ ΣΥΝ 4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	6,0	6,0	6,0
	1	7	5,2	5,2	11,2
	2	28	20,9	20,9	32,1
	3	43	32,1	32,1	64,2
	4	48	35,8	35,8	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΡΓ ΣΥΝ 5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	53	39,6	39,6	39,6
	1	41	30,6	30,6	70,1
	2	23	17,2	17,2	87,3
	3	13	9,7	9,7	97,0
	4	4	3,0	3,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

ΕΡΓ_ΣΥΝ_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	38	28,4	28,4	28,4
	1	40	29,9	29,9	58,2
	2	39	29,1	29,1	87,3
	3	12	9,0	9,0	96,3
	4	5	3,7	3,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΡΓ_ΣΥΝ_7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	61	45,5	45,5	45,5
	1	26	19,4	19,4	64,9
	2	24	17,9	17,9	82,8
	3	19	14,2	14,2	97,0
	4	4	3,0	3,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΡΓ_ΣΥΝ_8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	31	23,1	23,1	23,1
	1	42	31,3	31,3	54,5
	2	29	21,6	21,6	76,1
	3	25	18,7	18,7	94,8
	4	7	5,2	5,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

ΕΡΓ_ΣΥΝ_9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	22	16,4	16,4	16,4
	1	6	4,5	4,5	20,9
	2	10	7,5	7,5	28,4
	3	41	30,6	30,6	59,0
	4	55	41,0	41,0	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

ΕΡΓ ΣΥΝ 10

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	5	3,7	3,7	3,7
1	23	17,2	17,2	20,9
2	42	31,3	31,3	52,2
3	51	38,1	38,1	90,3
4	13	9,7	9,7	100,0
Total	134	100,0	100,0	

ΕΡΓ ΣΥΝ 11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	4	3,0	3,0	3,0
1	6	4,5	4,5	7,5
2	7	5,2	5,2	12,7
3	37	27,6	27,6	40,3
4	80	59,7	59,7	100,0
Total	134	100,0	100,0	

monAN

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	72	53,7	53,7	53,7
2,00	62	46,3	46,3	100,0
Total	134	100,0	100,0	

ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

Έλεγχος Συνάφειας-Maslach

Notes

Output Created		14-DEC-2016 17:43:00
Comments		
Input	Data	D:\Χρήστες\Desktop\ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ\SPSS.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	134
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		<pre> CROSSTABS /TABLES=recrel BY MBI_1 MBI_2 MBI_3 MBI_4 MBI_5 MBI_6 MBI_7 MBI_8 MBI_9 MBI_10 MBI_11 MBI_12 MBI_13 MBI_14 MBI_15 MBI_16 MBI_17 MBI_18 MBI_19 MBI_20 MBI_21 MBI_22 /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL /COUNT ROUND CELL. </pre>
Resources	Processor Time	00:00:00,25
	Elapsed Time	00:00:00,31
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	524245

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
monAN * MBI_1	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_2	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_3	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_4	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_5	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_6	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_7	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_8	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_9	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_10	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_11	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_12	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_13	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_14	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_15	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_16	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_17	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_18	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_19	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_20	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_21	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * MBI_22	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%

monAN * MBI_1

Crosstab

		MBI_1						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	3	16	6	18	13	16	0	72
	% within monAN	4,2%	22,2%	8,3%	25,0%	18,1%	22,2%	0,0%	100,0%
	% within MBI_1	100,0%	53,3%	46,2%	52,9%	72,2%	48,5%	0,0%	53,7%
	% of Total	2,2%	11,9%	4,5%	13,4%	9,7%	11,9%	0,0%	53,7%
2,00	Count	0	14	7	16	5	17	3	62
	% within monAN	0,0%	22,6%	11,3%	25,8%	8,1%	27,4%	4,8%	100,0%
	% within MBI_1	0,0%	46,7%	53,8%	47,1%	27,8%	51,5%	100,0%	46,3%
	% of Total	0,0%	10,4%	5,2%	11,9%	3,7%	12,7%	2,2%	46,3%
Total	Count	3	30	13	34	18	33	3	134
	% within monAN	2,2%	22,4%	9,7%	25,4%	13,4%	24,6%	2,2%	100,0%
	% within MBI_1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	2,2%	22,4%	9,7%	25,4%	13,4%	24,6%	2,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,219 ^a	6	,162
Likelihood Ratio	11,612	6	,071
Linear-by-Linear Association	,743	1	,389
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

monAN * MBI_2

Crosstab

		MBI_2						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	11	17	7	19	9	8	1	72
	% within monAN	15,3%	23,6%	9,7%	26,4%	12,5%	11,1%	1,4%	100,0%
	% within MBI_2	73,3%	53,1%	53,8%	51,4%	64,3%	42,1%	25,0%	53,7%
	% of Total	8,2%	12,7%	5,2%	14,2%	6,7%	6,0%	0,7%	53,7%
2,00	Count	4	15	6	18	5	11	3	62
	% within monAN	6,5%	24,2%	9,7%	29,0%	8,1%	17,7%	4,8%	100,0%
	% within MBI_2	26,7%	46,9%	46,2%	48,6%	35,7%	57,9%	75,0%	46,3%
	% of Total	3,0%	11,2%	4,5%	13,4%	3,7%	8,2%	2,2%	46,3%
Total	Count	15	32	13	37	14	19	4	134
	% within monAN	11,2%	23,9%	9,7%	27,6%	10,4%	14,2%	3,0%	100,0%
	% within MBI_2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	11,2%	23,9%	9,7%	27,6%	10,4%	14,2%	3,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,396 ^a	6	,494
Likelihood Ratio	5,560	6	,474
Linear-by-Linear Association	2,331	1	,127
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

monAN * MBI_3

Crosstab

		MBI_3						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	14	31	6	10	3	8	0	72
	% within monAN	19,4%	43,1%	8,3%	13,9%	4,2%	11,1%	0,0%	100,0%
	% within MBI_3	66,7%	60,8%	46,2%	43,5%	50,0%	47,1%	0,0%	53,7%
	% of Total	10,4%	23,1%	4,5%	7,5%	2,2%	6,0%	0,0%	53,7%
2,00	Count	7	20	7	13	3	9	3	62
	% within monAN	11,3%	32,3%	11,3%	21,0%	4,8%	14,5%	4,8%	100,0%
	% within MBI_3	33,3%	39,2%	53,8%	56,5%	50,0%	52,9%	100,0%	46,3%
	% of Total	5,2%	14,9%	5,2%	9,7%	2,2%	6,7%	2,2%	46,3%
Total	Count	21	51	13	23	6	17	3	134
	% within monAN	15,7%	38,1%	9,7%	17,2%	4,5%	12,7%	2,2%	100,0%
	% within MBI_3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	15,7%	38,1%	9,7%	17,2%	4,5%	12,7%	2,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,529 ^a	6	,275
Likelihood Ratio	8,710	6	,191
Linear-by-Linear Association	4,905	1	,027
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

monAN * MBI_4

Crosstab

		MBI_4						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	10	27	9	9	7	8	2	72
	% within monAN	13,9%	37,5%	12,5%	12,5%	9,7%	11,1%	2,8%	100,0%
	% within MBI_4	58,8%	60,0%	52,9%	45,0%	43,8%	57,1%	40,0%	53,7%
	% of Total	7,5%	20,1%	6,7%	6,7%	5,2%	6,0%	1,5%	53,7%
2,00	Count	7	18	8	11	9	6	3	62
	% within monAN	11,3%	29,0%	12,9%	17,7%	14,5%	9,7%	4,8%	100,0%
	% within MBI_4	41,2%	40,0%	47,1%	55,0%	56,3%	42,9%	60,0%	46,3%
	% of Total	5,2%	13,4%	6,0%	8,2%	6,7%	4,5%	2,2%	46,3%
Total	Count	17	45	17	20	16	14	5	134
	% within monAN	12,7%	33,6%	12,7%	14,9%	11,9%	10,4%	3,7%	100,0%
	% within MBI_4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	12,7%	33,6%	12,7%	14,9%	11,9%	10,4%	3,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,592 ^a	6	,858
Likelihood Ratio	2,595	6	,858
Linear-by-Linear Association	1,184	1	,277
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

monAN * MBI_5

Crosstab

		MBI_5						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	18	27	4	10	6	5	2	72
	% within monAN	25,0%	37,5%	5,6%	13,9%	8,3%	6,9%	2,8%	100,0%
	% within MBI_5	75,0%	60,0%	25,0%	58,8%	66,7%	29,4%	33,3%	53,7%
	% of Total	13,4%	20,1%	3,0%	7,5%	4,5%	3,7%	1,5%	53,7%
2,00	Count	6	18	12	7	3	12	4	62
	% within monAN	9,7%	29,0%	19,4%	11,3%	4,8%	19,4%	6,5%	100,0%
	% within MBI_5	25,0%	40,0%	75,0%	41,2%	33,3%	70,6%	66,7%	46,3%
	% of Total	4,5%	13,4%	9,0%	5,2%	2,2%	9,0%	3,0%	46,3%
Total	Count	24	45	16	17	9	17	6	134
	% within monAN	17,9%	33,6%	11,9%	12,7%	6,7%	12,7%	4,5%	100,0%
	% within MBI_5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	17,9%	33,6%	11,9%	12,7%	6,7%	12,7%	4,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,223 ^a	6	,013
Likelihood Ratio	16,731	6	,010
Linear-by-Linear Association	6,668	1	,010
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,78.

monAN * MBI_6

Crosstab

		MBI_6						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	6	16	7	12	6	10	15	72
	% within monAN	8,3%	22,2%	9,7%	16,7%	8,3%	13,9%	20,8%	100,0%
	% within MBI_6	75,0%	72,7%	50,0%	52,2%	46,2%	43,5%	48,4%	53,7%
	% of Total	4,5%	11,9%	5,2%	9,0%	4,5%	7,5%	11,2%	53,7%
2,00	Count	2	6	7	11	7	13	16	62
	% within monAN	3,2%	9,7%	11,3%	17,7%	11,3%	21,0%	25,8%	100,0%
	% within MBI_6	25,0%	27,3%	50,0%	47,8%	53,8%	56,5%	51,6%	46,3%
	% of Total	1,5%	4,5%	5,2%	8,2%	5,2%	9,7%	11,9%	46,3%
Total	Count	8	22	14	23	13	23	31	134
	% within monAN	6,0%	16,4%	10,4%	17,2%	9,7%	17,2%	23,1%	100,0%
	% within MBI_6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	6,0%	16,4%	10,4%	17,2%	9,7%	17,2%	23,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,379 ^a	6	,382
Likelihood Ratio	6,608	6	,359
Linear-by-Linear Association	4,269	1	,039
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,70.

monAN * MBI_7

Crosstab

		MBI_7						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	24	24	4	10	3	4	3	72
	% within monAN	33,3%	33,3%	5,6%	13,9%	4,2%	5,6%	4,2%	100,0%
	% within MBI_7	54,5%	60,0%	50,0%	50,0%	33,3%	100,0%	33,3%	53,7%
	% of Total	17,9%	17,9%	3,0%	7,5%	2,2%	3,0%	2,2%	53,7%
2,00	Count	20	16	4	10	6	0	6	62
	% within monAN	32,3%	25,8%	6,5%	16,1%	9,7%	0,0%	9,7%	100,0%
	% within MBI_7	45,5%	40,0%	50,0%	50,0%	66,7%	0,0%	66,7%	46,3%
	% of Total	14,9%	11,9%	3,0%	7,5%	4,5%	0,0%	4,5%	46,3%
Total	Count	44	40	8	20	9	4	9	134
	% within monAN	32,8%	29,9%	6,0%	14,9%	6,7%	3,0%	6,7%	100,0%
	% within MBI_7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	32,8%	29,9%	6,0%	14,9%	6,7%	3,0%	6,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,258 ^a	6	,298
Likelihood Ratio	8,812	6	,184
Linear-by-Linear Association	,809	1	,368
N of Valid Cases	134		

a. 8 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

monAN * MBI_8

Crosstab

		MBI_8						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	12	30	1	9	3	11	6	72
	% within monAN	16,7%	41,7%	1,4%	12,5%	4,2%	15,3%	8,3%	100,0%
	% within MBI_8	52,2%	69,8%	12,5%	56,3%	25,0%	61,1%	42,9%	53,7%
	% of Total	9,0%	22,4%	0,7%	6,7%	2,2%	8,2%	4,5%	53,7%
2,00	Count	11	13	7	7	9	7	8	62
	% within monAN	17,7%	21,0%	11,3%	11,3%	14,5%	11,3%	12,9%	100,0%
	% within MBI_8	47,8%	30,2%	87,5%	43,8%	75,0%	38,9%	57,1%	46,3%
	% of Total	8,2%	9,7%	5,2%	5,2%	6,7%	5,2%	6,0%	46,3%
Total	Count	23	43	8	16	12	18	14	134
	% within monAN	17,2%	32,1%	6,0%	11,9%	9,0%	13,4%	10,4%	100,0%
	% within MBI_8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	17,2%	32,1%	6,0%	11,9%	9,0%	13,4%	10,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,026 ^a	6	,020
Likelihood Ratio	15,840	6	,015
Linear-by-Linear Association	1,564	1	,211
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,70.

monAN * MBI_9

Crosstab

		MBI_9						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	25	17	9	4	3	13	1	72
	% within monAN	34,7%	23,6%	12,5%	5,6%	4,2%	18,1%	1,4%	100,0%
	% within MBI_9	61,0%	51,5%	60,0%	28,6%	33,3%	72,2%	25,0%	53,7%
	% of Total	18,7%	12,7%	6,7%	3,0%	2,2%	9,7%	0,7%	53,7%
2,00	Count	16	16	6	10	6	5	3	62
	% within monAN	25,8%	25,8%	9,7%	16,1%	9,7%	8,1%	4,8%	100,0%
	% within MBI_9	39,0%	48,5%	40,0%	71,4%	66,7%	27,8%	75,0%	46,3%
	% of Total	11,9%	11,9%	4,5%	7,5%	4,5%	3,7%	2,2%	46,3%
Total	Count	41	33	15	14	9	18	4	134
	% within monAN	30,6%	24,6%	11,2%	10,4%	6,7%	13,4%	3,0%	100,0%
	% within MBI_9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	30,6%	24,6%	11,2%	10,4%	6,7%	13,4%	3,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,043 ^a	6	,123
Likelihood Ratio	10,285	6	,113
Linear-by-Linear Association	,416	1	,519
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

monAN * MBI_10

Crosstab

		MBI_10						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	1	3	3	10	18	21	16	72
	% within monAN	1,4%	4,2%	4,2%	13,9%	25,0%	29,2%	22,2%	100,0%
	% within MBI_10	33,3%	37,5%	37,5%	58,8%	64,3%	58,3%	47,1%	53,7%
	% of Total	0,7%	2,2%	2,2%	7,5%	13,4%	15,7%	11,9%	53,7%
2,00	Count	2	5	5	7	10	15	18	62
	% within monAN	3,2%	8,1%	8,1%	11,3%	16,1%	24,2%	29,0%	100,0%
	% within MBI_10	66,7%	62,5%	62,5%	41,2%	35,7%	41,7%	52,9%	46,3%
	% of Total	1,5%	3,7%	3,7%	5,2%	7,5%	11,2%	13,4%	46,3%
Total	Count	3	8	8	17	28	36	34	134
	% within monAN	2,2%	6,0%	6,0%	12,7%	20,9%	26,9%	25,4%	100,0%
	% within MBI_10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	2,2%	6,0%	6,0%	12,7%	20,9%	26,9%	25,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,545 ^a	6	,603
Likelihood Ratio	4,576	6	,599
Linear-by-Linear Association	,325	1	,569
N of Valid Cases	134		

a. 6 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

monAN * MBI_11

Crosstab

		MBI_11						Total
		1	2	3	4	5	6	
monAN 1,00	Count	4	5	12	17	20	14	72
	% within monAN	5,6%	6,9%	16,7%	23,6%	27,8%	19,4%	100,0%
	% within MBI_11	66,7%	41,7%	57,1%	56,7%	50,0%	56,0%	53,7%
	% of Total	3,0%	3,7%	9,0%	12,7%	14,9%	10,4%	53,7%
2,00	Count	2	7	9	13	20	11	62
	% within monAN	3,2%	11,3%	14,5%	21,0%	32,3%	17,7%	100,0%
	% within MBI_11	33,3%	58,3%	42,9%	43,3%	50,0%	44,0%	46,3%
	% of Total	1,5%	5,2%	6,7%	9,7%	14,9%	8,2%	46,3%
Total	Count	6	12	21	30	40	25	134
	% within monAN	4,5%	9,0%	15,7%	22,4%	29,9%	18,7%	100,0%
	% within MBI_11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	4,5%	9,0%	15,7%	22,4%	29,9%	18,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,584 ^a	5	,903
Likelihood Ratio	1,593	5	,902
Linear-by-Linear Association	,004	1	,950
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,78.

monAN * MBI_12

Crosstab

		MBI_12						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	1	3	9	9	10	24	16	72
	% within monAN	1,4%	4,2%	12,5%	12,5%	13,9%	33,3%	22,2%	100,0%
	% within MBI_12	25,0%	60,0%	64,3%	47,4%	52,6%	55,8%	53,3%	53,7%
	% of Total	0,7%	2,2%	6,7%	6,7%	7,5%	17,9%	11,9%	53,7%
2,00	Count	3	2	5	10	9	19	14	62
	% within monAN	4,8%	3,2%	8,1%	16,1%	14,5%	30,6%	22,6%	100,0%
	% within MBI_12	75,0%	40,0%	35,7%	52,6%	47,4%	44,2%	46,7%	46,3%
	% of Total	2,2%	1,5%	3,7%	7,5%	6,7%	14,2%	10,4%	46,3%
Total	Count	4	5	14	19	19	43	30	134
	% within monAN	3,0%	3,7%	10,4%	14,2%	14,2%	32,1%	22,4%	100,0%
	% within MBI_12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	3,0%	3,7%	10,4%	14,2%	14,2%	32,1%	22,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,430 ^a	6	,876
Likelihood Ratio	2,481	6	,871
Linear-by-Linear Association	,077	1	,782
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

monAN * MBI_13

Crosstab

		MBI_13						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	1	4	6	8	15	25	13	72
	% within monAN	1,4%	5,6%	8,3%	11,1%	20,8%	34,7%	18,1%	100,0%
	% within MBI_13	33,3%	66,7%	35,3%	53,3%	60,0%	55,6%	56,5%	53,7%
	% of Total	0,7%	3,0%	4,5%	6,0%	11,2%	18,7%	9,7%	53,7%
2,00	Count	2	2	11	7	10	20	10	62
	% within monAN	3,2%	3,2%	17,7%	11,3%	16,1%	32,3%	16,1%	100,0%
	% within MBI_13	66,7%	33,3%	64,7%	46,7%	40,0%	44,4%	43,5%	46,3%
	% of Total	1,5%	1,5%	8,2%	5,2%	7,5%	14,9%	7,5%	46,3%
Total	Count	3	6	17	15	25	45	23	134
	% within monAN	2,2%	4,5%	12,7%	11,2%	18,7%	33,6%	17,2%	100,0%
	% within MBI_13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	2,2%	4,5%	12,7%	11,2%	18,7%	33,6%	17,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,759 ^a	6	,709
Likelihood Ratio	3,788	6	,705
Linear-by-Linear Association	,910	1	,340
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

monAN * MBI_14

Crosstab

		MBI_14						Total
		1	2	3	4	5	6	
monAN 1,00	Count	0	3	8	9	30	22	72
	% within monAN	0,0%	4,2%	11,1%	12,5%	41,7%	30,6%	100,0%
	% within MBI_14	0,0%	60,0%	47,1%	40,9%	61,2%	55,0%	53,7%
	% of Total	0,0%	2,2%	6,0%	6,7%	22,4%	16,4%	53,7%
2,00	Count	1	2	9	13	19	18	62
	% within monAN	1,6%	3,2%	14,5%	21,0%	30,6%	29,0%	100,0%
	% within MBI_14	100,0%	40,0%	52,9%	59,1%	38,8%	45,0%	46,3%
	% of Total	0,7%	1,5%	6,7%	9,7%	14,2%	13,4%	46,3%
Total	Count	1	5	17	22	49	40	134
	% within monAN	0,7%	3,7%	12,7%	16,4%	36,6%	29,9%	100,0%
	% within MBI_14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	0,7%	3,7%	12,7%	16,4%	36,6%	29,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,132 ^a	5	,531
Likelihood Ratio	4,522	5	,477
Linear-by-Linear Association	1,017	1	,313
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

monAN * MBI_15

Crosstab

		MBI_15						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	0	4	2	19	8	22	17	72
	% within monAN	0,0%	5,6%	2,8%	26,4%	11,1%	30,6%	23,6%	100,0%
	% within MBI_15	0,0%	80,0%	25,0%	67,9%	40,0%	52,4%	56,7%	53,7%
	% of Total	0,0%	3,0%	1,5%	14,2%	6,0%	16,4%	12,7%	53,7%
2,00	Count	1	1	6	9	12	20	13	62
	% within monAN	1,6%	1,6%	9,7%	14,5%	19,4%	32,3%	21,0%	100,0%
	% within MBI_15	100,0%	20,0%	75,0%	32,1%	60,0%	47,6%	43,3%	46,3%
	% of Total	0,7%	0,7%	4,5%	6,7%	9,0%	14,9%	9,7%	46,3%
Total	Count	1	5	8	28	20	42	30	134
	% within monAN	0,7%	3,7%	6,0%	20,9%	14,9%	31,3%	22,4%	100,0%
	% within MBI_15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	0,7%	3,7%	6,0%	20,9%	14,9%	31,3%	22,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,104 ^a	6	,168
Likelihood Ratio	9,747	6	,136
Linear-by-Linear Association	,000	1	,996
N of Valid Cases	134		

a. 6 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

monAN * MBI_16

Crosstab

		MBI_16						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	0	4	5	15	7	30	11	72
	% within monAN	0,0%	5,6%	6,9%	20,8%	9,7%	41,7%	15,3%	100,0%
	% within MBI_16	0,0%	80,0%	41,7%	65,2%	38,9%	57,7%	47,8%	53,7%
	% of Total	0,0%	3,0%	3,7%	11,2%	5,2%	22,4%	8,2%	53,7%
2,00	Count	1	1	7	8	11	22	12	62
	% within monAN	1,6%	1,6%	11,3%	12,9%	17,7%	35,5%	19,4%	100,0%
	% within MBI_16	100,0%	20,0%	58,3%	34,8%	61,1%	42,3%	52,2%	46,3%
	% of Total	0,7%	0,7%	5,2%	6,0%	8,2%	16,4%	9,0%	46,3%
Total	Count	1	5	12	23	18	52	23	134
	% within monAN	0,7%	3,7%	9,0%	17,2%	13,4%	38,8%	17,2%	100,0%
	% within MBI_16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	0,7%	3,7%	9,0%	17,2%	13,4%	38,8%	17,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,718 ^a	6	,348
Likelihood Ratio	7,242	6	,299
Linear-by-Linear Association	,072	1	,789
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

monAN * MBI_17

Crosstab

		MBI_17						Total		
		0	1	2	3	4	5		6	
monAN	1,00	Count	4	2	4	9	15	21	17	72
		% within monAN	5,6%	2,8%	5,6%	12,5%	20,8%	29,2%	23,6%	100,0%
		% within MBI_17	80,0%	40,0%	44,4%	60,0%	60,0%	51,2%	50,0%	53,7%
		% of Total	3,0%	1,5%	3,0%	6,7%	11,2%	15,7%	12,7%	53,7%
2,00	Count	1	3	5	6	10	20	17	62	
	% within monAN	1,6%	4,8%	8,1%	9,7%	16,1%	32,3%	27,4%	100,0%	
	% within MBI_17	20,0%	60,0%	55,6%	40,0%	40,0%	48,8%	50,0%	46,3%	
	% of Total	0,7%	2,2%	3,7%	4,5%	7,5%	14,9%	12,7%	46,3%	
Total	Count	5	5	9	15	25	41	34	134	
	% within monAN	3,7%	3,7%	6,7%	11,2%	18,7%	30,6%	25,4%	100,0%	
	% within MBI_17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,7%	3,7%	6,7%	11,2%	18,7%	30,6%	25,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,006 ^a	6	,808
Likelihood Ratio	3,128	6	,793
Linear-by-Linear Association	,426	1	,514
N of Valid Cases	134		

a. 6 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

monAN * MBI_18

Crosstab

		MBI_18						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	38	10	11	3	5	3	2	72
	% within monAN	52,8%	13,9%	15,3%	4,2%	6,9%	4,2%	2,8%	100,0%
	% within MBI_18	55,1%	50,0%	73,3%	30,0%	45,5%	50,0%	66,7%	53,7%
	% of Total	28,4%	7,5%	8,2%	2,2%	3,7%	2,2%	1,5%	53,7%
2,00	Count	31	10	4	7	6	3	1	62
	% within monAN	50,0%	16,1%	6,5%	11,3%	9,7%	4,8%	1,6%	100,0%
	% within MBI_18	44,9%	50,0%	26,7%	70,0%	54,5%	50,0%	33,3%	46,3%
	% of Total	23,1%	7,5%	3,0%	5,2%	4,5%	2,2%	0,7%	46,3%
Total	Count	69	20	15	10	11	6	3	134
	% within monAN	51,5%	14,9%	11,2%	7,5%	8,2%	4,5%	2,2%	100,0%
	% within MBI_18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	51,5%	14,9%	11,2%	7,5%	8,2%	4,5%	2,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,284 ^a	6	,508
Likelihood Ratio	5,438	6	,489
Linear-by-Linear Association	,203	1	,652
N of Valid Cases	134		

a. 5 cells (35,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

monAN * MBI_19

Crosstab

		MBI_19						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	45	11	6	5	1	2	2	72
	% within monAN	62,5%	15,3%	8,3%	6,9%	1,4%	2,8%	2,8%	100,0%
	% within MBI_19	57,7%	45,8%	66,7%	41,7%	20,0%	50,0%	100,0%	53,7%
	% of Total	33,6%	8,2%	4,5%	3,7%	0,7%	1,5%	1,5%	53,7%
2,00	Count	33	13	3	7	4	2	0	62
	% within monAN	53,2%	21,0%	4,8%	11,3%	6,5%	3,2%	0,0%	100,0%
	% within MBI_19	42,3%	54,2%	33,3%	58,3%	80,0%	50,0%	0,0%	46,3%
	% of Total	24,6%	9,7%	2,2%	5,2%	3,0%	1,5%	0,0%	46,3%
Total	Count	78	24	9	12	5	4	2	134
	% within monAN	58,2%	17,9%	6,7%	9,0%	3,7%	3,0%	1,5%	100,0%
	% within MBI_19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	58,2%	17,9%	6,7%	9,0%	3,7%	3,0%	1,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,436 ^a	6	,376
Likelihood Ratio	7,328	6	,292
Linear-by-Linear Association	,465	1	,495
N of Valid Cases	134		

a. 8 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,93.

monAN * MBI_20

Crosstab

		MBI_20						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	37	12	8	7	2	4	2	72
	% within monAN	51,4%	16,7%	11,1%	9,7%	2,8%	5,6%	2,8%	100,0%
	% within MBI_20	62,7%	41,4%	66,7%	77,8%	16,7%	40,0%	66,7%	53,7%
	% of Total	27,6%	9,0%	6,0%	5,2%	1,5%	3,0%	1,5%	53,7%
2,00	Count	22	17	4	2	10	6	1	62
	% within monAN	35,5%	27,4%	6,5%	3,2%	16,1%	9,7%	1,6%	100,0%
	% within MBI_20	37,3%	58,6%	33,3%	22,2%	83,3%	60,0%	33,3%	46,3%
	% of Total	16,4%	12,7%	3,0%	1,5%	7,5%	4,5%	0,7%	46,3%
Total	Count	59	29	12	9	12	10	3	134
	% within monAN	44,0%	21,6%	9,0%	6,7%	9,0%	7,5%	2,2%	100,0%
	% within MBI_20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	44,0%	21,6%	9,0%	6,7%	9,0%	7,5%	2,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,186 ^a	6	,028
Likelihood Ratio	14,841	6	,022
Linear-by-Linear Association	2,522	1	,112
N of Valid Cases	134		

a. 5 cells (35,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

monAN * MBI_21

Crosstab

		MBI_21						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	27	22	10	4	5	3	1	72
	% within monAN	37,5%	30,6%	13,9%	5,6%	6,9%	4,2%	1,4%	100,0%
	% within MBI_21	57,4%	55,0%	58,8%	57,1%	35,7%	37,5%	100,0%	53,7%
	% of Total	20,1%	16,4%	7,5%	3,0%	3,7%	2,2%	0,7%	53,7%
2,00	Count	20	18	7	3	9	5	0	62
	% within monAN	32,3%	29,0%	11,3%	4,8%	14,5%	8,1%	0,0%	100,0%
	% within MBI_21	42,6%	45,0%	41,2%	42,9%	64,3%	62,5%	0,0%	46,3%
	% of Total	14,9%	13,4%	5,2%	2,2%	6,7%	3,7%	0,0%	46,3%
Total	Count	47	40	17	7	14	8	1	134
	% within monAN	35,1%	29,9%	12,7%	5,2%	10,4%	6,0%	0,7%	100,0%
	% within MBI_21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	35,1%	29,9%	12,7%	5,2%	10,4%	6,0%	0,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,034 ^a	6	,672
Likelihood Ratio	4,426	6	,619
Linear-by-Linear Association	1,377	1	,241
N of Valid Cases	134		

a. 6 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

monAN * MBI_22

Crosstab

		MBI_22						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
monAN 1,00	Count	51	9	3	2	4	1	2	72
	% within monAN	70,8%	12,5%	4,2%	2,8%	5,6%	1,4%	2,8%	100,0%
	% within MBI_22	55,4%	75,0%	75,0%	33,3%	33,3%	25,0%	50,0%	53,7%
	% of Total	38,1%	6,7%	2,2%	1,5%	3,0%	0,7%	1,5%	53,7%
2,00	Count	41	3	1	4	8	3	2	62
	% within monAN	66,1%	4,8%	1,6%	6,5%	12,9%	4,8%	3,2%	100,0%
	% within MBI_22	44,6%	25,0%	25,0%	66,7%	66,7%	75,0%	50,0%	46,3%
	% of Total	30,6%	2,2%	0,7%	3,0%	6,0%	2,2%	1,5%	46,3%
Total	Count	92	12	4	6	12	4	4	134
	% within monAN	68,7%	9,0%	3,0%	4,5%	9,0%	3,0%	3,0%	100,0%
	% within MBI_22	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	68,7%	9,0%	3,0%	4,5%	9,0%	3,0%	3,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,382 ^a	6	,287
Likelihood Ratio	7,613	6	,268
Linear-by-Linear Association	2,560	1	,110
N of Valid Cases	134		

a. 8 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

Ελεγχος Συνάφειας-Εργασιακές Συνθήκες

Notes

Output Created		14-DEC-2016 17:48:19
Comments		
Input	Data	D:\Χρήστες\Desktop\ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ\SPS S.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	134
	File	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		<pre> CROSSTABS /TABLES=recrel BY ΕΡΓ_ΣΥΝ_1 ΕΡΓ_ΣΥΝ_2 ΕΡΓ_ΣΥΝ_3 ΕΡΓ_ΣΥΝ_4 ΕΡΓ_ΣΥΝ_5 ΕΡΓ_ΣΥΝ_6 ΕΡΓ_ΣΥΝ_7 ΕΡΓ_ΣΥΝ_8 ΕΡΓ_ΣΥΝ_9 ΕΡΓ_ΣΥΝ_10 ΕΡΓ_ΣΥΝ_11 /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL /COUNT ROUND CELL. </pre>
Resources	Processor Time	00:00:00,09
	Elapsed Time	00:00:00,13
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	524245

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%
monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	134	100,0%	0	0,0%	134	100,0%

monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_1

Crosstab

		ΕΡΓ_ΣΥΝ_1					Total	
		0	1	2	3	4		
monAN	1,00	Count	3	4	8	16	41	72
		% within monAN	4,2%	5,6%	11,1%	22,2%	56,9%	100,0%
		% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	60,0%	57,1%	34,8%	51,6%	60,3%	53,7%
		% of Total	2,2%	3,0%	6,0%	11,9%	30,6%	53,7%
	2,00	Count	2	3	15	15	27	62
		% within monAN	3,2%	4,8%	24,2%	24,2%	43,5%	100,0%
		% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	40,0%	42,9%	65,2%	48,4%	39,7%	46,3%
		% of Total	1,5%	2,2%	11,2%	11,2%	20,1%	46,3%
Total		Count	5	7	23	31	68	134
		% within monAN	3,7%	5,2%	17,2%	23,1%	50,7%	100,0%
		% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	3,7%	5,2%	17,2%	23,1%	50,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,668 ^a	4	,323
Likelihood Ratio	4,698	4	,320
Linear-by-Linear Association	1,350	1	,245
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

monAN * EPG_ΣΥΝ_2

Crosstab

			EPG_ΣΥΝ_2					Total
			0	1	2	3	4	
monAN	1,00	Count	9	20	16	21	6	72
		% within monAN	12,5%	27,8%	22,2%	29,2%	8,3%	100,0%
		% within EPG_ΣΥΝ_2	81,8%	87,0%	80,0%	60,0%	13,3%	53,7%
		% of Total	6,7%	14,9%	11,9%	15,7%	4,5%	53,7%
	2,00	Count	2	3	4	14	39	62
		% within monAN	3,2%	4,8%	6,5%	22,6%	62,9%	100,0%
		% within EPG_ΣΥΝ_2	18,2%	13,0%	20,0%	40,0%	86,7%	46,3%
		% of Total	1,5%	2,2%	3,0%	10,4%	29,1%	46,3%
Total		Count	11	23	20	35	45	134
		% within monAN	8,2%	17,2%	14,9%	26,1%	33,6%	100,0%
		% within EPG_ΣΥΝ_2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	8,2%	17,2%	14,9%	26,1%	33,6%	100,0%

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,348 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	54,306	4	,000
Linear-by-Linear Association	39,245	1	,000
N of Valid Cases	134		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,09.

monAN * EPG_ΣΥΝ_3

Crosstab

		EPG_ΣΥΝ_3					Total	
		0	1	2	3	4		
monAN	1,00	Count	10	9	19	22	12	72
		% within monAN	13,9%	12,5%	26,4%	30,6%	16,7%	100,0%
		% within EPG_ΣΥΝ_3	83,3%	90,0%	82,6%	51,2%	26,1%	53,7%
		% of Total	7,5%	6,7%	14,2%	16,4%	9,0%	53,7%
monAN	2,00	Count	2	1	4	21	34	62
		% within monAN	3,2%	1,6%	6,5%	33,9%	54,8%	100,0%
		% within EPG_ΣΥΝ_3	16,7%	10,0%	17,4%	48,8%	73,9%	46,3%
		% of Total	1,5%	0,7%	3,0%	15,7%	25,4%	46,3%
Total	Count		12	10	23	43	46	134
	% within monAN		9,0%	7,5%	17,2%	32,1%	34,3%	100,0%
	% within EPG_ΣΥΝ_3		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		9,0%	7,5%	17,2%	32,1%	34,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,490 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	34,056	4	,000
Linear-by-Linear Association	26,548	1	,000
N of Valid Cases	134		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,63.

monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_4

Crosstab

		ΕΡΓ_ΣΥΝ_4					Total	
		0	1	2	3	4		
monAN	1,00	Count	6	6	17	20	23	72
		% within monAN	8,3%	8,3%	23,6%	27,8%	31,9%	100,0%
		% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	75,0%	85,7%	60,7%	46,5%	47,9%	53,7%
		% of Total	4,5%	4,5%	12,7%	14,9%	17,2%	53,7%
	2,00	Count	2	1	11	23	25	62
		% within monAN	3,2%	1,6%	17,7%	37,1%	40,3%	100,0%
		% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	25,0%	14,3%	39,3%	53,5%	52,1%	46,3%
		% of Total	1,5%	0,7%	8,2%	17,2%	18,7%	46,3%
Total	Count		8	7	28	43	48	134
	% within monAN		6,0%	5,2%	20,9%	32,1%	35,8%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_4		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		6,0%	5,2%	20,9%	32,1%	35,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,439 ^a	4	,169
Likelihood Ratio	6,897	4	,141
Linear-by-Linear Association	4,722	1	,030
N of Valid Cases	134		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,24.

monAN * EPG_ΣΥΝ_5

Crosstab

		EPG_ΣΥΝ_5					Total
		0	1	2	3	4	
monAN 1,00	Count	38	18	11	4	1	72
	% within monAN	52,8%	25,0%	15,3%	5,6%	1,4%	100,0%
	% within EPG_ΣΥΝ_5	71,7%	43,9%	47,8%	30,8%	25,0%	53,7%
	% of Total	28,4%	13,4%	8,2%	3,0%	0,7%	53,7%
2,00	Count	15	23	12	9	3	62
	% within monAN	24,2%	37,1%	19,4%	14,5%	4,8%	100,0%
	% within EPG_ΣΥΝ_5	28,3%	56,1%	52,2%	69,2%	75,0%	46,3%
	% of Total	11,2%	17,2%	9,0%	6,7%	2,2%	46,3%
Total	Count	53	41	23	13	4	134
	% within monAN	39,6%	30,6%	17,2%	9,7%	3,0%	100,0%
	% within EPG_ΣΥΝ_5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	39,6%	30,6%	17,2%	9,7%	3,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,883 ^a	4	,012
Likelihood Ratio	13,249	4	,010
Linear-by-Linear Association	10,060	1	,002
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_6

Crosstab

		ΕΡΓ_ΣΥΝ_6					Total
		0	1	2	3	4	
monAN 1,00	Count	21	23	21	6	1	72
	% within monAN	29,2%	31,9%	29,2%	8,3%	1,4%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	55,3%	57,5%	53,8%	50,0%	20,0%	53,7%
	% of Total	15,7%	17,2%	15,7%	4,5%	0,7%	53,7%
2,00	Count	17	17	18	6	4	62
	% within monAN	27,4%	27,4%	29,0%	9,7%	6,5%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	44,7%	42,5%	46,2%	50,0%	80,0%	46,3%
	% of Total	12,7%	12,7%	13,4%	4,5%	3,0%	46,3%
Total	Count	38	40	39	12	5	134
	% within monAN	28,4%	29,9%	29,1%	9,0%	3,7%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	28,4%	29,9%	29,1%	9,0%	3,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,620 ^a	4	,623
Likelihood Ratio	2,737	4	,603
Linear-by-Linear Association	1,065	1	,302
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

monAN * ΕΠΓ_ΣΥΝ_7

Crosstab

		ΕΠΓ_ΣΥΝ_7					Total
		0	1	2	3	4	
monAN 1,00	Count	46	10	8	6	2	72
	% within monAN	63,9%	13,9%	11,1%	8,3%	2,8%	100,0%
	% within ΕΠΓ_ΣΥΝ_7	75,4%	38,5%	33,3%	31,6%	50,0%	53,7%
	% of Total	34,3%	7,5%	6,0%	4,5%	1,5%	53,7%
2,00	Count	15	16	16	13	2	62
	% within monAN	24,2%	25,8%	25,8%	21,0%	3,2%	100,0%
	% within ΕΠΓ_ΣΥΝ_7	24,6%	61,5%	66,7%	68,4%	50,0%	46,3%
	% of Total	11,2%	11,9%	11,9%	9,7%	1,5%	46,3%
Total	Count	61	26	24	19	4	134
	% within monAN	45,5%	19,4%	17,9%	14,2%	3,0%	100,0%
	% within ΕΠΓ_ΣΥΝ_7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	45,5%	19,4%	17,9%	14,2%	3,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,759 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	22,523	4	,000
Linear-by-Linear Association	14,853	1	,000
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_8

Crosstab

		ΕΡΓ_ΣΥΝ_8					Total
		0	1	2	3	4	
monAN 1,00	Count	20	24	15	10	3	72
	% within monAN	27,8%	33,3%	20,8%	13,9%	4,2%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	64,5%	57,1%	51,7%	40,0%	42,9%	53,7%
	% of Total	14,9%	17,9%	11,2%	7,5%	2,2%	53,7%
2,00	Count	11	18	14	15	4	62
	% within monAN	17,7%	29,0%	22,6%	24,2%	6,5%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	35,5%	42,9%	48,3%	60,0%	57,1%	46,3%
	% of Total	8,2%	13,4%	10,4%	11,2%	3,0%	46,3%
Total	Count	31	42	29	25	7	134
	% within monAN	23,1%	31,3%	21,6%	18,7%	5,2%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	23,1%	31,3%	21,6%	18,7%	5,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,923 ^a	4	,417
Likelihood Ratio	3,949	4	,413
Linear-by-Linear Association	3,640	1	,056
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,24.

monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_9

Crosstab

		ΕΡΓ_ΣΥΝ_9					Total
		0	1	2	3	4	
monAN 1,00	Count	19	6	6	17	24	72
	% within monAN	26,4%	8,3%	8,3%	23,6%	33,3%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	86,4%	100,0%	60,0%	41,5%	43,6%	53,7%
	% of Total	14,2%	4,5%	4,5%	12,7%	17,9%	53,7%
2,00	Count	3	0	4	24	31	62
	% within monAN	4,8%	0,0%	6,5%	38,7%	50,0%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	13,6%	0,0%	40,0%	58,5%	56,4%	46,3%
	% of Total	2,2%	0,0%	3,0%	17,9%	23,1%	46,3%
Total	Count	22	6	10	41	55	134
	% within monAN	16,4%	4,5%	7,5%	30,6%	41,0%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	16,4%	4,5%	7,5%	30,6%	41,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,485 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	23,041	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,845	1	,000
N of Valid Cases	134		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,78.

monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_10

Crosstab

		ΕΡΓ_ΣΥΝ_10					Total
		0	1	2	3	4	
monAN 1,00	Count	4	9	20	28	11	72
	% within monAN	5,6%	12,5%	27,8%	38,9%	15,3%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	80,0%	39,1%	47,6%	54,9%	84,6%	53,7%
	% of Total	3,0%	6,7%	14,9%	20,9%	8,2%	53,7%
2,00	Count	1	14	22	23	2	62
	% within monAN	1,6%	22,6%	35,5%	37,1%	3,2%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	20,0%	60,9%	52,4%	45,1%	15,4%	46,3%
	% of Total	0,7%	10,4%	16,4%	17,2%	1,5%	46,3%
Total	Count	5	23	42	51	13	134
	% within monAN	3,7%	17,2%	31,3%	38,1%	9,7%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	3,7%	17,2%	31,3%	38,1%	9,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,007 ^a	4	,061
Likelihood Ratio	9,722	4	,045
Linear-by-Linear Association	2,658	1	,103
N of Valid Cases	134		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

monAN * ΕΡΓ_ΣΥΝ_11

Crosstab

		ΕΡΓ_ΣΥΝ_11					Total
		0	1	2	3	4	
monAN 1,00	Count	2	6	5	19	40	72
	% within monAN	2,8%	8,3%	6,9%	26,4%	55,6%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	50,0%	100,0%	71,4%	51,4%	50,0%	53,7%
	% of Total	1,5%	4,5%	3,7%	14,2%	29,9%	53,7%
2,00	Count	2	0	2	18	40	62
	% within monAN	3,2%	0,0%	3,2%	29,0%	64,5%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	50,0%	0,0%	28,6%	48,6%	50,0%	46,3%
	% of Total	1,5%	0,0%	1,5%	13,4%	29,9%	46,3%
Total	Count	4	6	7	37	80	134
	% within monAN	3,0%	4,5%	5,2%	27,6%	59,7%	100,0%
	% within ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	3,0%	4,5%	5,2%	27,6%	59,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,603 ^a	4	,158
Likelihood Ratio	8,926	4	,063
Linear-by-Linear Association	2,691	1	,101
N of Valid Cases	134		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ-Discriminant Analysis

Notes

Output Created		14-DEC-2016 17:52:15
Comments		
Input	Data	D:\Χρήστες\Desktop\ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ\SP SS.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	134
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing in the analysis phase.
	Cases Used	In the analysis phase, cases with no user- or system-missing values for any predictor variable are used. Cases with user-, system-missing, or out-of-range values for the grouping variable are always excluded.
Syntax		DISCRIMINANT /GROUPS=recrel(1 2) /VARIABLES=MBI_1 MBI_2 MBI_3 MBI_4 MBI_5 MBI_6 MBI_7 MBI_8 MBI_9 MBI_10 MBI_11 MBI_12 MBI_13 MBI_14 MBI_15 MBI_16 MBI_17 MBI_18 MBI_19 MBI_20 MBI_21 MBI_22 /ANALYSIS ALL /METHOD=WILKS /FIN=3.84 /FOUT=2.71 /PRIORS EQUAL /HISTORY /STATISTICS=TABLE /CLASSIFY=NONMISSING POOLED.
Resources	Processor Time	00:00:00,05
	Elapsed Time	00:00:00,11

Analysis Case Processing Summary

Unweighted Cases		N	Percent
Valid		134	100,0
Excluded	Missing or out-of-range group codes	0	,0
	At least one missing discriminating variable	0	,0
	Both missing or out-of-range group codes and at least one missing discriminating variable	0	,0
	Total	0	,0
Total		134	100,0

Group Statistics

monAN		Valid N (listwise)	
		Unweighted	Weighted
1,00	MBI_1	72	72,000
	MBI_2	72	72,000
	MBI_3	72	72,000
	MBI_4	72	72,000
	MBI_5	72	72,000
	MBI_6	72	72,000
	MBI_7	72	72,000
	MBI_8	72	72,000
	MBI_9	72	72,000
	MBI_10	72	72,000
	MBI_11	72	72,000
	MBI_12	72	72,000
	MBI_13	72	72,000
	MBI_14	72	72,000
	MBI_15	72	72,000
	MBI_16	72	72,000
	MBI_17	72	72,000
	MBI_18	72	72,000
	MBI_19	72	72,000
	MBI_20	72	72,000

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

	MBI_21	72	72,000
	MBI_22	72	72,000
2,00	MBI_1	62	62,000
	MBI_2	62	62,000
	MBI_3	62	62,000
	MBI_4	62	62,000
	MBI_5	62	62,000
	MBI_6	62	62,000
	MBI_7	62	62,000
	MBI_8	62	62,000
	MBI_9	62	62,000
	MBI_10	62	62,000
	MBI_11	62	62,000
	MBI_12	62	62,000
	MBI_13	62	62,000
	MBI_14	62	62,000
	MBI_15	62	62,000
	MBI_16	62	62,000
	MBI_17	62	62,000
	MBI_18	62	62,000
	MBI_19	62	62,000
	MBI_20	62	62,000
	MBI_21	62	62,000
	MBI_22	62	62,000
Total	MBI_1	134	134,000
	MBI_2	134	134,000
	MBI_3	134	134,000
	MBI_4	134	134,000
	MBI_5	134	134,000
	MBI_6	134	134,000
	MBI_7	134	134,000
	MBI_8	134	134,000
	MBI_9	134	134,000
	MBI_10	134	134,000
	MBI_11	134	134,000
	MBI_12	134	134,000
	MBI_13	134	134,000
	MBI_14	134	134,000

MBI_15	134	134,000
MBI_16	134	134,000
MBI_17	134	134,000
MBI_18	134	134,000
MBI_19	134	134,000
MBI_20	134	134,000
MBI_21	134	134,000
MBI_22	134	134,000

Analysis 1

Stepwise Statistics

Variables Entered/Removed^{a,b,c,d}

Step	Entered	Wilks' Lambda							
		Statistic	df1	df2	df3	Exact F			
						Statistic	df1	df2	Sig.
1	MBI_5	,950	1	1	132,000	6,967	1	132,000	,009

At each step, the variable that minimizes the overall Wilks' Lambda is entered.

- a. Maximum number of steps is 44.
- b. Minimum partial F to enter is 3.84.
- c. Maximum partial F to remove is 2.71.
- d. F level, tolerance, or VIN insufficient for further computation.

Variables in the Analysis

Step		Tolerance	F to Remove
1	MBI_5	1,000	6,967

Variables Not in the Analysis

Step		Tolerance	Min. Tolerance	F to Enter	Wilks' Lambda
0	MBI_1	1,000	1,000	,742	,994
	MBI_2	1,000	1,000	2,355	,982
	MBI_3	1,000	1,000	5,054	,963
	MBI_4	1,000	1,000	1,185	,991

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

	MBI_5	1,000	1,000	6,967	,950
	MBI_6	1,000	1,000	4,377	,968
	MBI_7	1,000	1,000	,808	,994
	MBI_8	1,000	1,000	1,571	,988
	MBI_9	1,000	1,000	,415	,997
	MBI_10	1,000	1,000	,323	,998
	MBI_11	1,000	1,000	,004	1,000
	MBI_12	1,000	1,000	,076	,999
	MBI_13	1,000	1,000	,909	,993
	MBI_14	1,000	1,000	1,017	,992
	MBI_15	1,000	1,000	,000	1,000
	MBI_16	1,000	1,000	,071	,999
	MBI_17	1,000	1,000	,425	,997
	MBI_18	1,000	1,000	,202	,998
	MBI_19	1,000	1,000	,463	,997
	MBI_20	1,000	1,000	2,551	,981
	MBI_21	1,000	1,000	1,381	,990
	MBI_22	1,000	1,000	2,590	,981
1	MBI_1	,858	,858	,020	,950
	MBI_2	,718	,718	,023	,950
	MBI_3	,667	,667	,743	,945
	MBI_4	,699	,699	,174	,949
	MBI_6	,966	,966	2,513	,932
	MBI_7	,656	,656	,605	,945
	MBI_8	,748	,748	,007	,950
	MBI_9	,803	,803	,327	,948
	MBI_10	,998	,998	,182	,949
	MBI_11	,991	,991	,092	,949
	MBI_12	,855	,855	,585	,946
	MBI_13	,823	,823	,028	,950
	MBI_14	,933	,933	,108	,949
	MBI_15	,966	,966	,224	,948
	MBI_16	,963	,963	,592	,946
	MBI_17	,886	,886	2,528	,932
	MBI_18	,900	,900	,155	,949
	MBI_19	,953	,953	,012	,950
	MBI_20	,896	,896	,588	,946

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

MBI_21	,948	,948	,324	,948
MBI_22	,866	,866	,452	,947

Wilks' Lambda

Step	Number of Variables	Lambda	df1	df2	df3	Exact F			
						Statistic	df1	df2	Sig.
1	1	,950	1	1	132	6,967	1	132,000	,009

Summary of Canonical Discriminant Functions

Eigenvalues

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	,053 ^a	100,0	100,0	,224

a. First 1 canonical discriminant functions were used in the analysis.

Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1	,950	6,764	1	,009

**Standardized
Canonical
Discriminant
Function
Coefficients**

	Function
	1
MBI_5	1,000

Structure Matrix

	Function
	1
MBI_5	1,000
MBI_7 ^a	,586
MBI_3 ^a	,577
MBI_4 ^a	,549
MBI_2 ^a	,531
MBI_8 ^a	,502
MBI_9 ^a	,444
MBI_13 ^a	-,420
MBI_12 ^a	-,381
MBI_1 ^a	,377
MBI_22 ^a	,365
MBI_17 ^a	-,337
MBI_20 ^a	,322
MBI_18 ^a	,316
MBI_14 ^a	-,258
MBI_21 ^a	,229
MBI_19 ^a	,216
MBI_16 ^a	-,193
MBI_6 ^a	,185
MBI_15 ^a	-,184
MBI_11 ^a	-,094
MBI_10 ^a	-,049

Pooled within-groups correlations between discriminating variables and standardized canonical discriminant functions

Variables ordered by absolute size of correlation within function.

a. This variable not used in the analysis.

Functions at Group Centroids

monAN	Function
	1
1,00	-,212
2,00	,246

Unstandardized canonical discriminant functions evaluated at group means

Classification Statistics

Classification Processing Summary

Processed		134
Excluded	Missing or out-of-range group codes	0
	At least one missing discriminating variable	0
Used in Output		134

Prior Probabilities for Groups

monAN	Prior	Cases Used in Analysis	
		Unweighted	Weighted
1,00	,500	72	72,000
2,00	,500	62	62,000
Total	1,000	134	134,000

Classification Results^a

		monAN	Predicted Group Membership		Total
			1,00	2,00	
Original	Count	1,00	49	23	72
		2,00	36	26	62
	%	1,00	68,1	31,9	100,0
		2,00	58,1	41,9	100,0

a. 56,0% of original grouped cases correctly classified.

Discriminant

		Notes
Output Created		14-DEC-2016 17:55:09
Comments		
Input	Data	D:\Χρήστες\Desktop\ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ\SPSS.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	134
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing in the analysis phase.
	Cases Used	In the analysis phase, cases with no user- or system-missing values for any predictor variable are used. Cases with user-, system-missing, or out-of-range values for the grouping variable are always excluded.
Syntax		DISCRIMINANT /GROUPS=recrel(1 2) /VARIABLES=ΕΠΓ_ΣΥΝ_1 ΕΠΓ_ΣΥΝ_2 ΕΠΓ_ΣΥΝ_3 ΕΠΓ_ΣΥΝ_4 ΕΠΓ_ΣΥΝ_5 ΕΠΓ_ΣΥΝ_6 ΕΠΓ_ΣΥΝ_7 ΕΠΓ_ΣΥΝ_8 ΕΠΓ_ΣΥΝ_9 ΕΠΓ_ΣΥΝ_10 ΕΠΓ_ΣΥΝ_11 /ANALYSIS ALL /METHOD=WILKS /FIN=3.84 /FOUT=2.71 /PRIORS EQUAL /HISTORY /STATISTICS=TABLE /CLASSIFY=NONMISSING POOLED.
Resources	Processor Time	00:00:00,09
	Elapsed Time	00:00:00,19

Analysis Case Processing Summary

Unweighted Cases		N	Percent
Valid		134	100,0
Excluded	Missing or out-of-range group codes	0	,0
	At least one missing discriminating variable	0	,0
	Both missing or out-of-range group codes and at least one missing discriminating variable	0	,0
	Total	0	,0
Total		134	100,0

Group Statistics

monAN		Valid N (listwise)	
		Unweighted	Weighted
1,00	ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	72	72,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	72	72,000
2,00	ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	62	62,000

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

	ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	62	62,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	62	62,000
Total	ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	134	134,000
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	134	134,000

Analysis 1

Stepwise Statistics

Variables Entered/Removed^{a,b,c,d}

Step	Entered	Wilks' Lambda							
		Statistic	df1	df2	df3	Exact F			
						Statistic	df1	df2	Sig.
1	ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	,705	1	1	132,000	55,254	1	132,000	,000
2	ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	,661	2	1	132,000	33,638	2	131,000	,000
3	ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	,634	3	1	132,000	25,016	3	130,000	,000

At each step, the variable that minimizes the overall Wilks' Lambda is entered.

- Maximum number of steps is 22.
- Minimum partial F to enter is 3.84.
- Maximum partial F to remove is 2.71.
- F level, tolerance, or VIN insufficient for further computation.

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Variables in the Analysis

Step		Tolerance	F to Remove	Wilks' Lambda
1	ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	1,000	55,254	
2	ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	,995	45,133	,888
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	,995	8,769	,705
3	ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	,946	50,261	,879
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	,995	8,394	,675
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	,951	5,474	,661

Variables Not in the Analysis

Step		Tolerance	Min. Tolerance	F to Enter	Wilks' Lambda
0	ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	1,000	1,000	1,353	,990
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	1,000	1,000	55,254	,705
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	1,000	1,000	32,920	,800
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	1,000	1,000	4,859	,964
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	1,000	1,000	10,801	,924
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	1,000	1,000	1,065	,992
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	1,000	1,000	16,594	,888
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	1,000	1,000	3,715	,973
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	1,000	1,000	17,853	,881
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	1,000	1,000	2,692	,980
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	1,000	1,000	2,726	,980
1	ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	,951	,951	5,820	,675
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	,529	,529	,536	,702
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	,851	,851	,360	,703
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	,959	,959	2,315	,693
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	,994	,994	1,795	,695
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	,995	,995	8,769	,661
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	,978	,978	,475	,702
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	,897	,897	2,626	,691
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	,966	,966	,055	,705
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	,937	,937	,035	,705
	2	ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	,951	,946	5,474

Η Επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

	ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	,528	,528	,364	,659
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	,851	,847	,321	,659
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	,780	,780	,067	,660
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	,994	,989	1,591	,653
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	,896	,896	,028	,661
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	,867	,867	1,129	,655
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	,896	,896	,321	,659
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	,933	,930	,000	,661
3	ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	,526	,506	,191	,633
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	,805	,805	,000	,634
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	,780	,780	,085	,634
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	,899	,860	,305	,633
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	,894	,894	,003	,634
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	,862	,862	1,483	,627
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_10	,896	,896	,319	,632
	ΕΡΓ_ΣΥΝ_11	,925	,895	,044	,634

Wilks' Lambda

Step	Number of Variables	Lambda	df1	df2	df3	Exact F			
						Statistic	df1	df2	Sig.
1	1	,705	1	1	132	55,254	1	132,000	,000
2	2	,661	2	1	132	33,638	2	131,000	,000
3	3	,634	3	1	132	25,016	3	130,000	,000

Summary of Canonical Discriminant Functions

Eigenvalues

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	,577 ^a	100,0	100,0	,605

a. First 1 canonical discriminant functions were used in the analysis.

Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1	,634	59,470	3	,000

**Standardized
Canonical
Discriminant
Function
Coefficients**

	Function
	1
ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	-,341
ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	,897
ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	,408

Structure Matrix

	Function
	1
ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	,852
ΕΡΓ_ΣΥΝ_3 ^a	,611
ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	,467
ΕΡΓ_ΣΥΝ_5 ^a	,339
ΕΡΓ_ΣΥΝ_9 ^a	,319
ΕΡΓ_ΣΥΝ_10 ^a	-,266
ΕΡΓ_ΣΥΝ_4 ^a	,255
ΕΡΓ_ΣΥΝ_8 ^a	,228
ΕΡΓ_ΣΥΝ_11 ^a	,160
ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	-,133
ΕΡΓ_ΣΥΝ_6 ^a	,042

Pooled within-groups correlations between discriminating variables and standardized canonical discriminant functions

Variables ordered by absolute size of correlation within function.

a. This variable not used in the analysis.

Functions at Group Centroids

	Function
monAN	1
1,00	-,700
2,00	,813

Unstandardized canonical discriminant functions
evaluated at group means

Classification Statistics

Classification Processing Summary

Processed		134
Excluded	Missing or out-of-range group codes	0
	At least one missing discriminating variable	0
Used in Output		134

Prior Probabilities for Groups

monAN	Prior	Cases Used in Analysis	
		Unweighted	Weighted
1,00	,500	72	72,000
2,00	,500	62	62,000
Total	1,000	134	134,000

Classification Results^a

		monAN	Predicted Group Membership		Total
			1,00	2,00	
Original	Count	1,00	58	14	72
		2,00	10	52	62
	%	1,00	80,6	19,4	100,0
		2,00	16,1	83,9	100,0

a. 82,1% of original grouped cases correctly classified.