
ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μια Ψυχομετρική και Συγκριτική Ανάλυση του Συνδρόμου «Burnout» σε Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικών και Γενικών Σχολείων και η Σύνδεση αυτού με τον Ιό COVID-19

► ΚΟΡΟΜΠΕΛΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
dikorobeli@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η πιθανή σύνδεση αυτού με τον διδακτικό ρόλο των εκπαιδευτικών ενόψει της πανδημίας COVID-19. Για την επίτευξη αυτών συλλέχθηκαν δύο ερωτηματολόγια από 186 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικών και ειδικών σχολείων της Περιφέρειας Αττικής. Η ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση κυμάνθηκε από μέτρια έως χαμηλά επίπεδα στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, δεν υπήρξαν σημαντικές διακυμάνσεις στις διαστάσεις του οικείου φαινομένου όσον αφορά τις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές με εξαίρεση τη μεταβλητή «Σχολείο». Τέλος, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες που απαρτίζουν το διδακτικό ρόλο με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Λέξεις-κλειδιά: σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, διδακτικός ρόλος εκπαιδευτικού, πανδημία COVID-19

Εισαγωγή

Ο κόσμος της εκπαίδευσης νοείται ως ένα σύνθετο πλαίσιο, το οποίο απαιτεί δυναμική δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο της νέας εποχής καλείται να ανταποκριθεί σε μια πληθώρα μεταβολών, οι οποίες επιτάσσουν την ανάγκη εφαρμογής ρηξικέλευθων μεθόδων διδασκαλίας και επίλυσης προβλημάτων που αναδύονται καθημερινά στο σχολείο (Florian, 2015; Φύκαρης, 2009). Η πολυρολική αποστολή του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τις συνθήκες εργασίας, το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και τις σχέσεις με τους συναδέλφους επηρεάζει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, η οποία και αποτελεί απώτερο στόχο ενός εκπαιδευτικού (Osbourne, 2015). Η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων σε συνδυασμό με τη διαμεσολάβηση δημογραφικών

στοιχείων δημιουργεί ένα σύνθετο εργασιακό πλαίσιο που μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε βίωση εργασιακού άγχους με αποκορύφωμα την εκδήλωση επαγγελματικής εξάντλησης (Antoniou, et al., 2006).

Το κοινωνικό φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης συγκαταλέγεται μεταξύ των πλέον σοβαρών προβλημάτων στη σημερινή εποχή και αποτελεί φλέγον αντικείμενο διερεύνησης στους επιστημονικούς κόλπους. Το οικείο σύνδρομο μέσα από το φακό της εκπαίδευσης συνιστά διεθνή επιδημία σύμφωνα με την Rankin (2016) περιγράφοντας ένα αμάλγαμα συναισθηματικού και σωματικού κορεσμού που οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε μαρασμό και αδράνεια.

Οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη την επαγγελματική τους διαδρομή έρχονται αντιμέτωποι με διαφόρων ειδών και διακυμάνσεων κρίσεις. Εστιάζοντας στην τρέχουσα πραγματικότητα η έκρηξη της πανδημίας του ιού COVID-19 αποτέλεσε μια επιπρόσθετη κρίση που κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν. Η ξαφνική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία με την άμεση αξιοποίηση τεχνολογικού εξοπλισμού έφερε στην επιφάνεια συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης και αισθήματα απογοήτευσης για εκείνους (Weissenfels et al., 2022).

Σκοπός της έρευνας

Η εμφάνιση άγχους λόγω ενός κράματος εξωγενών και ενδογενών παραγόντων μπορεί να οδηγήσει σε εξουθένωση για τους εκπαιδευτικούς. Με γνώμονα τη διαπίστωση αυτή, πρωταρχικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι δείκτες του συνδρόμου σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε γενικές και ειδικές σχολικές δομές. Ακόμα, επιδιώκεται να εξεταστούν ο βαθμός επίδρασης δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας, ειδικευση) και ορισμένων παραγόντων που συγκροτούν τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάδυση εξουθένωσης κατά τη διάρκεια του πρώτου κύματος πανδημίας COVID-19.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα ήταν τα εξής:

1. «Σε ποιο βαθμό βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης;»
2. «Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων που απαρτίζουν το διδακτικό ρόλο των εκπαιδευτικών;»
3. «Σε ποιο βαθμό επηρεάζει ο διδακτικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού (ευελιξία, άγχος, απόδοση) την ανάδυση επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω της πανδημίας του ιού COVID-19;»
4. «Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, σχολείο, σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας) με την επαγγελματική εξουθένωση;»
5. «Σε ποιο βαθμό εμφανίζεται το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς γενικών σχολείων συγκριτικά με εκείνους ειδικών σχολείων;»
6. «Υπάρχει διαφοροποίηση στις κλίμακες του διδακτικού ρόλου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής/ειδικής αγωγής;»

Το θεωρητικό πλαίσιο

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση ή αλλιώς burnout χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ετερογένεια στον κάτοχό του εξαιτίας των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών που συντελούνται σε κάθε εποχή. Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα για την εξήγηση του οικείου συνδρόμου, όπως αυτά των Pines και Aronson (1988) και της Κοπεγχάγης (Kristensen et al., 2005). Ωστόσο προτιμάται από την πλειοψηφία της επιστημονικής κοινότητας η χρήση του πολυπρόσωπου μοντέλου που ανέπτυξαν οι Maslach και Jackson (1986), το οποίο ενσωματώνει τρεις βασικές διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, και το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach et al., 2001). Η συναισθηματική εξάντληση ως το πλέον κύριο και σταθερό σύμπτωμα του burnout (Schaufeli & Enzmann, 1998) χαρακτηρίζεται από ένταση, πίεση, και έλλειψη συναισθηματικής ενέργειας που οφείλεται σε καθημερινές συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον (Jamaludin & You, 2019).

Η δεύτερη διάσταση, η αποπροσωποποίηση (“depersonalization”), υποδηλώνει την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε άτομα που σχετίζονται με το επάγγελμα, όπως μαθητές και γονείς (Keerthy Kumar, 2019) ενώ μπορεί να λειτουργήσει υποσυνείδητα ως ένας μηχανισμός άμυνας απέναντι στη συναισθηματική εξάντληση (Κάντας, 1996). Η δεύτερη αυτή διάσταση του φαινομένου μεταφράζεται συχνά ως έλλειψη ενσυναίσθησης, αγενή συμπεριφορά και αποστασιοποίηση τόσο από τους μαθητές όσο και τους άλλους εμπλεκόμενους του σχολείου αντιμετωπίζοντάς τους ως «αντικείμενα». Από την άλλη η μειωμένη αίσθηση επαγγελματικής επιτυχίας αποτελεί την τρίτη διάσταση του burnout και αφορά την αρνητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του. Αποτελεί συνέχεια της αποπροσωποποίησης, καθώς όσο αυξάνεται ο βαθμός κυνισμού απέναντι στους άλλους τόσο ο εκπαιδευτικός απογοητεύεται από τη προσφορά του στο σχολικό συγκείμενο με αποτέλεσμα τα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης να σημειώνουν κατηφορική κλίση (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Αν και οι παραπάνω διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους με μια αόρατη αλυσίδα, εντούτοις οι Lee και Ashforth (1996) έδειξαν ότι η τρίτη διάσταση του οικείου συνδρόμου διαδραματίζει αποκλίνοντα ρόλο σε σύγκριση με τις άλλες δύο διαστάσεις που αποτελούν τον κεντρικό κορμό του burnout. Για τη διερεύνηση του οικείου φαινομένου στον εκπαιδευτικό κλάδο δημιουργήθηκε από την Maslach και τους συνεργάτες της η κλίμακα MBI-ES (Maslach et. al., 1996), η οποία κατατάσσεται μεταξύ των πρώτων επικυρωμένων οργάνων μέτρησης του οικείου συνδρόμου με υψηλούς βαθμούς εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Cronbach's α 0,858, 0,910 0,890 για τις υποκλίμακες EX, CY και rPE αντίστοιχα με $p < 0,001$).

Δημογραφικοί/Ατομικοί παράγοντες

Ο τρόπος με τον οποίο η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζει διακυμάνσεις βάσει δημογραφικών παραγόντων όπως το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η ειδίκευση και το επίπεδο σπουδών έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από την επιστημονική κοινότητα (Shaheen & Mahmood, 2016). Ωστόσο, το τοπίο για το βαθμό διαφοροποίησης του οικείου συνδρόμου βάσει αυτών των παραγόντων παραμένει

ακόμα θολό σύμφωνα με τους Κάμτσιο και Λώλη (2016), καθώς εξακολουθούν να υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις. Πιο αναλυτικά, για το «φύλο» οι Ayuso και Guillén (2008) έδειξαν ότι οι γυναίκες βιώνουν εντονότερα το οικείο σύνδρομο στη προσπάθειά τους να βρουν τη χρυσή τομή ανάμεσα σε οικογένεια και εργασία ενώ οι Shaheen και Mahmood (2016) εντόπισαν υψηλότερο βαθμό εξουθένωσης στον ανδρικό πληθυσμό. Αντικρουόμενες απόψεις σημειώνονται και για την «ειδίκευση» με τη Μόττη-Στεφανίδη (2000) να φανερώνει μέτρια επίπεδα *burnout* σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ενώ αντίθετα σε έρευνες των Soini et al. (2019) και των Sun et al. (2019) βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα εξάντλησης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής εξαιτίας του απαιτητικού φόρτου εργασίας και των ακατάλληλων εργασιακών συνθηκών.

Για τη μεταβλητή «ενηλικιότητα» που αφορά τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας και συνδέεται άμεσα με την ηλικία, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερα σκορ στον παράγοντα «Αποπροσωποίηση» εξαιτίας της πολυετούς εργασίας (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, Gil-Monte, 2005). Τέλος, ο παράγοντας «επιστημονική κατάρτιση» ή αλλιώς «σπουδές» συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική εξουθένωση σύμφωνα με τους Pines (1993), Maslach et al. (2001), και Sezer (2012) καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις και αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους νιώθουν έντονο άγχος ελλοχεύοντας ο κίνδυνος για ανάπτυξη *burnout*.

Εργασιακοί παράγοντες

Με τον όρο «διδακτικός ρόλος» νοείται ένα κράμα απαιτήσεων που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να φέρουν εις πέρας συμπεριλαμβανομένων του καθορισμού διδακτικών στόχων, της ευελιξίας στην αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας και της αξιολόγησης τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών. Ενώ η τηλεεκπαίδευση δεν θεωρείται νέο φαινόμενο, εντούτοις η ξαφνική μετάβαση σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας ως αποτέλεσμα του COVID-19 αποτέλεσε δύσκολη συνθήκη που απαιτούσε ειδικούς χειρισμούς από τους εκπαιδευτικούς με χρήση τεχνολογικών εργαλείων και οπτικοποιημένου υλικού. Παράλληλα βγήκαν στο προσκήνιο ανησυχίες που αφορούσαν την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος και την προστασία προσωπικών δεδομένων (Ma et al., 2021).

Στην παρούσα μελέτη ο διδακτικός ρόλος των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενόψει της τρέχουσας πανδημίας διερευνήθηκε ως προς τρεις διαστάσεις: την «Ευελιξία», το «Άγχος», και την «Απόδοση». Η επιλογή αυτών των παραγόντων έγινε με στόχο να βρεθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής έδειξαν ευελιξία και αποτελεσματικότητα ή αντίθετα άγχος προς την «ηλεκτρονική μάθηση» κατά τη περίοδο του πρώτου *lockdown* στη χώρα μας.

Επαγγελματικό ή Εργασιακό Άγχος. Το επαγγελματικό άγχος (“occupational stress”) αφορά ένα σύννηθες φαινόμενο του εργασιακού περιβάλλοντος που λαμβάνει τη μορφή οξείας κατάστασης με μικρή διάρκεια (Arias et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν σε καθημερινά ζητήματα εντός και εκτός σχολικής τάξης έρχονται αντιμέτωποι με εργασιακό άγχος. Το στρες ωστόσο εμφανίζεται με διαφορετική μορφή σε κάθε εκπαιδευτικό ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τις ανάγκες των μαθητών

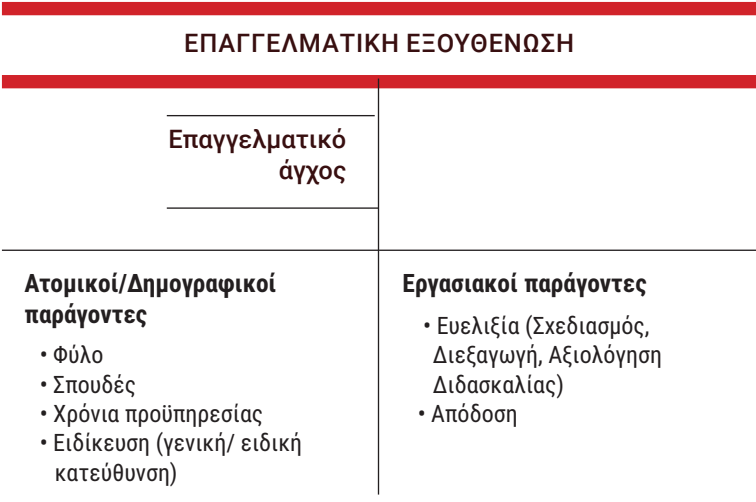
(Πολυχρόνη και Αντωνίου, 2006) ενώ δρα ως παράγοντας επικινδυνότητας στην εμφάνιση *burnout*.

Ευελιξία. Η ευελιξία (“adaptability”) θεωρείται ένα από τα πλέον βασικά συστατικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ο όρος ευελιξία στους κόλπους του σχολείου μεταφράζεται ως προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους, αποδοχή των αλλαγών και ύπαρξη εφεδρικών ρυθμίσεων σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (Collie & Martin, 2017). Εν ολίγοις, η προσαρμοστικότητα είναι μια σημαντική ικανότητα για τους εκπαιδευτικούς που τους βοηθά να πλοηγηθούν στην αλλαγή, τη δημιουργία, και την καινοτομία εντός και εκτός τάξης (Collie et al., 2020). Για τους Zeichner και Liston (2015) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφευρίσκουν διαρκώς τρόπους για την αποτελεσματική λειτουργικότητα της τάξης ανταποκρινόμενοι σε διαφορετικούς τύπους μάθησης των μαθητών (“learning styles”). Συνοψίζοντας, στο πρόσωπο ενός ευπροσάρμοστου εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους Parsons et al. (2016) θα πρέπει να εμπερικλείονται εκτεταμένη γνώση, διαρκής κατάρτιση σε εκπαιδευτικά ζητήματα και εις βάθος κατανόηση της αποτελεσματικής παιδαγωγικής. Στη πράξη ωστόσο η ευελιξία συνιστά δύσκολο εγχείρημα με τον Parsons (2012) να αναφέρει ότι το ποσοστό εκπαιδευτικών που δείχνει ευελιξία εντός και εκτός σχολικής τάξης δεν αποτελεί νόρμα αλλά εξαίρεση.

Απόδοση. Η απόδοση ή αλλιώς αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την ευελιξία, καθώς σύμφωνα με τους Kaya, Borgerding, και Ferdous (2020) η ικανότητα ευελιξίας επηρεάζει θετικά την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Η αυτο-αποτελεσματικότητα θεωρείται προστατευτικός παράγοντας που εμποδίζει την εμφάνιση εργασιακού άγχους. Η διαπίστωση αυτή μάλιστα επιβεβαιώθηκε σε πρόσφατη έρευνα των Karabatak και Alanoğlu (2019) αποκαλύπτοντας αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης αποτελεσματικότητας και του άγχους.

Με γνώμονα, λοιπόν, τους βασικούς σκοπούς της έρευνας, οι «δημογραφικές μεταβλητές» και ο «διδακτικός ρόλος» συνοψίζουν τους εξωγενείς παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση άγχους, το οποίο με τη σειρά του δρα ως διαμεσολαβητής στην ανάδυση επαγγελματικής εξουθένωσης με επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ισορροπία του ατόμου. Το πλαίσιο των μεταβλητών της έρευνας παρουσιάζεται και στο ακόλουθο γράφημα (Γράφημα 1).

Γράφημα 1
Θεωρητικό πλαίσιο για τους
παράγοντες επικινδυνότητας που
οδηγούν σε εργασιακό άγχος και
εξουθένωση

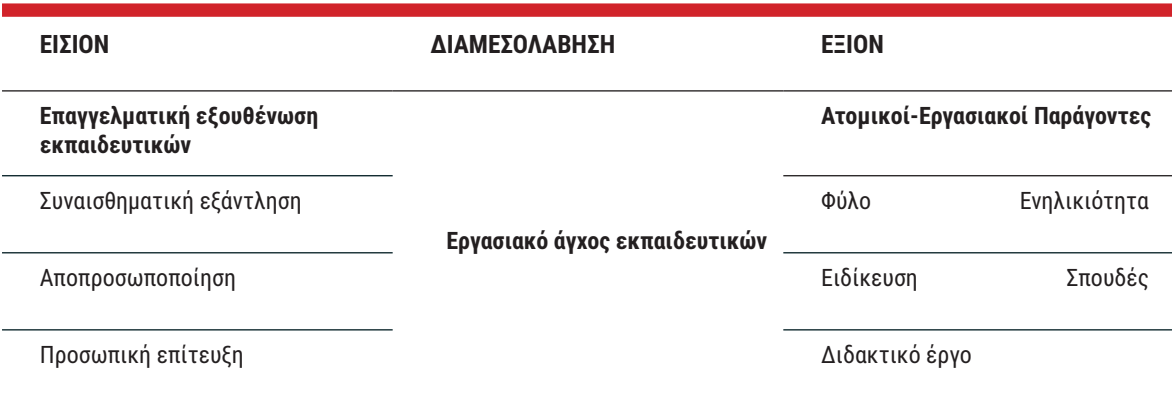


Μεθοδολογία

Επιλογή μεθόδου έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε στην αναλυτική ή εμπειρική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιεί την υποθετικο-παραγωγική διαδικασία με την αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων για τον έλεγχο δεδομένων ως προς τους βαθμούς εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Σαλβαράς, 2020). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε επίσης το τριπολικό-γνωσιακό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο οι δημογραφικές και εργασιακές μεταβλητές λειτουργούν ως εξωγενείς παράγοντες που σε συνδυασμό με το εργασιακό άγχος επιδρούν αρνητικά στην ανάδυση επαγγελματικής εξουθένωσης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1
ΤΟ ΤΡΙΠΟΛΙΚΟ-ΓΝΩΣΙΑΚΟ ΣΧΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



Εκτέλεση έρευνας και συλλογή δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χειμερινό-εαρινό εξάμηνο 2020-2021. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της εφαρμογής *Google Forms* σε γενικά και ειδικά σχολεία του νομού Αττικής. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία αφού προηγουμένως αναζητήθηκαν οι επίσημες ηλεκτρονικές ιστοσελίδες των σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εντάσσονταν στον νομό Αττικής. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων πραγματο-

ποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS. Στην περιγραφική ανάλυση του δείγματος υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για το σύνδρομο. Για την επαγωγική στατιστική πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι με στόχο να βρεθεί η γενικότερη τάση του δείγματος. Έγινε χρήση ανεξάρτητων δειγμάτων t-Test και συντελεστή συσχέτισης Pearson r. Το κριτήριο για τη στατιστική σημαντικότητα ήταν $p\text{-value} = 0.05$ και σε ορισμένες περιπτώσεις 0.01 επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη ισχυρής σχέσης μεταξύ των παραγόντων. Ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας κάθε παράγοντα υπολογίστηκε με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha. βρεθεί η γενικότερη τάση του δείγματος. Έγινε χρήση ανεξάρτητων δειγμάτων t-Test και συντελεστή συσχέτισης Pearson r. Το κριτήριο για τη στατιστική σημαντικότητα ήταν $p\text{-value} = 0.05$ και σε ορισμένες περιπτώσεις 0.01 επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη ισχυρής σχέσης μεταξύ των παραγόντων. Ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας κάθε παράγοντα υπολογίστηκε με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha.

Συμμετέχοντες και δείγμα

Η πληθυσμιακή ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα αποτελείτο από 186 εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την περιφέρεια Αττικής. Συνολικά συμμετείχαν 126 γυναίκες (67,7%) και 60 Άνδρες (32,3%), όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2
ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΦΥΛΟ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Άνδρας	60	32,3	32,3
Γυναίκα	126	67,7	67,7
Σύνολο	186	100,0	100,0

Τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο συνολικά από 39 ερωτήσεις και διαιρέθηκε σε τρία μέρη βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Στο πρώτο μέρος δόθηκαν δημογραφικές πληροφορίες για το φύλο, την ειδικευση των εκπαιδευτικών (γενική ή ειδική), την ενηλικιότητα, και το επίπεδο σπουδών.

Maslach Burnout Inventory–Educators Survey (MBI-ES)

Για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη στην ελληνική γλώσσα έκδοση της MBI-ES από τον Kokkinos (2006) που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε αντικατάσταση της διαβαθμισμένης κλίμακας 7 σημείων τύπου Likert με κλίμακα 5 σημείων (1=Ποτέ έως 5=Κάθε μέρα) για τη μέτρηση των τριών παραγόντων του *burnout*.

Λόγω χρονικού περιορισμού δεν πραγματοποιήθηκε πιλοτική χρήση σε μικρότερο πληθυσμιακό δείγμα για τη διερεύνηση των βαθμών αξιοπιστίας και εγκυρότητας του αναθεωρημένου ερωτηματολογίου.

Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού
Για το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης του διδακτικού ρόλου του εκπαιδευτικού ενόψει της πανδημίας COVID-19 στην εμφάνιση επαγγελματικού άγχους ή και *burnout*. Χρησιμοποιήθηκε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert 5 σημείων (1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ), ενώ οι δηλώσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις κλίμακες («Ευελιξία», «Άγχος» και «Απόδοση»). Λόγω του χρονικού περιορισμού για τη συγγραφή μεταπτυχιακής εργασίας δεν πραγματοποιήθηκε προηγούμενος πιλοτικός έλεγχος.

Αποτελέσματα της έρευνας

Εστιάζοντας στο δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε γενικά σχολεία (72%), ενώ μόλις το 28% σε ειδικές σχολικές δομές (Πίνακας 3).

Πίνακας 3
Η ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ ΣΕ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Γενικό Σχολείο	134	72,0	72,0
Ειδικό Σχολείο	126	28,0	28,0
Σύνολο	186	100,0	100,0

Στη συνέχεια, στο Γράφημα 2 αποτυπώνεται η κατανομή δείγματος των εκπαιδευτικών βάσει της μεταβλητής «Ενηλικιότητα», με το 38,7% των ερωτηθέντων να δηλώνει ότι είχε προϋπηρεσία 21-30 έτη, το 33,9% 12-20 έτη, το 9,1% 1-3 έτη ενώ ένα 6,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει εργαστεί 4-6 έτη.

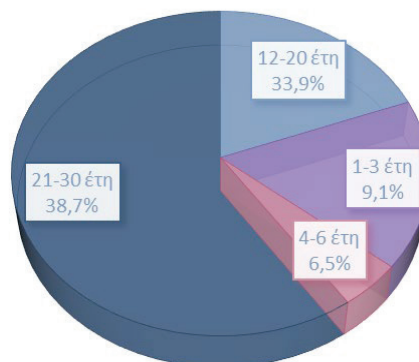
Για τη μεταβλητή «Σπουδές» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο (54,8%), το 36,0% των ερωτηθέντων ολοκλήρωσε το βασικό πτυχίο ενώ μόνο το 9,1% δήλωσε ότι έχει λάβει διδακτορικό τίτλο (Γράφημα 3).

Αξιοπιστία των εργαλείων συλλογής δεδομένων

Για τον υπολογισμό εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων που απαρτίζουν το *burnout* και τον διδακτικό ρόλο αξιοποιήθηκε ο συντελεστής του Cronbach's alpha (α). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δείκτες αξιοπιστίας κυμάνθηκαν σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Ο

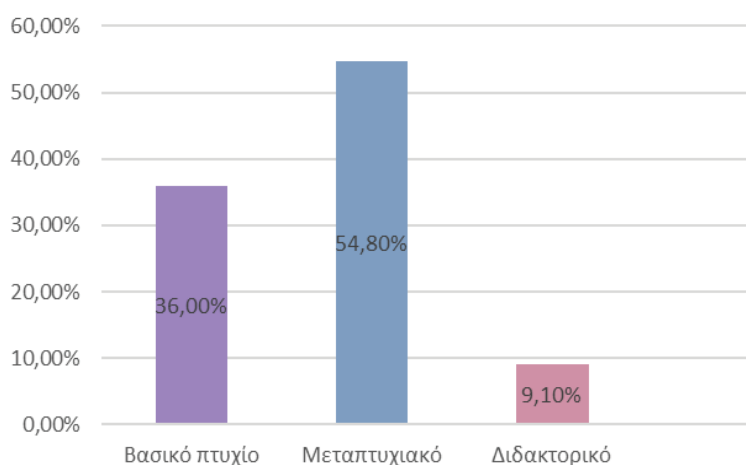
Γράφημα 2
Η Ενηλικιότητα των Εκπαιδευτικών

ΕΝΗΛΙΚΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ



Γράφημα 3
Σπουδές εκπαιδευτικών

ΣΠΟΥΔΕΣ



Πίνακας 4 παρουσιάζει τις δηλώσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα «Συναισθηματική Εξάντληση» καθώς και τον βαθμό αξιοπιστίας. Με γνώμονα ότι αποδεκτό κριτήριο για τη συνοχή ενός παράγοντα είναι το $r = 60$ ο εν λόγω παράγοντας εμφανίζει υψηλή εσωτερική συνέπεια ($r = .855$). Υψηλοί βαθμοί αξιοπιστίας βρέθηκαν και για τους παράγοντες «Αποπροσωποίηση» και «Προσωπική επίτευξη» με $r = .720$ και $r = .869$ αντίστοιχα (Πίνακες 5 και 6).

Ακολούθως έγινε μέτρηση του βαθμού αξιοπιστίας για τους τρεις παράγοντες που συνοψίζουν τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 4
ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ – ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ

	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ	CRONBACH'S ALPHA
Δηλώσεις	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	
	Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	
	Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	.855
	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα	
	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	
	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	
	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.	
	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	
	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	

Πίνακας 5
ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ – ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ

	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ	CRONBACH'S ALPHA
Δηλώσεις	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου	
	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	
	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	.869
	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	
	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	
	Νιώθω αναζωογονημένος/η, όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου	
	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	
	Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	

Πίνακας 6
ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ

	ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ	CRONBACH'S ALPHA
Δηλώσεις	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι στους μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	
	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	.720
	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	
	Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει στους μαθητές μου	
	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου, κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους	

Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλές τιμές για τον παράγοντα «Ευελιξία» με το $r = .832$ (Πίνακας 7). Για τους παράγοντες «Άγχος» και «Απόδοση» οι βαθμοί αξιοπιστίας βρέθηκαν ελαφρώς πιο κάτω από το όριο, με το $r = .574$ και $r = .597$ αντίστοιχα (Πίνακες 8 και 9).

Επαγωγική στατιστική

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι για κάθε ερευνητικό ερώτημα με στόχο να βρεθεί η γενικότερη τάση του δείγματος.

Πίνακας 7
ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ – ΕΥΕΛΙΞΙΑ

	ΕΥΕΛΙΞΙΑ	CRONBACH'S ALPHA
Δηλώσεις	Επαναπροσδιόρισα με ευκολία τους διδακτικούς στόχους για να ανταποκρίνονται στα διαδικτυακά μαθήματα	.832
	Έδειξα ευελιξία στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας	
	Είχα εξοικείωση με τα τεχνολογικά μέσα	
	Ανταποκρίθηκα στην αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων (π.χ. Power-Point/Google Hangouts Meet/ Microsoft Office/ MS Teams/ Movie Maker) για τη διδακτική πρακτική	

Πίνακας 8
ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ – ΑΓΧΟΣ

	ΑΓΧΟΣ	CRONBACH'S ALPHA
Δηλώσεις	Ήμουν επιφυλακτικός/ή απέναντι στην αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων	.574
	Δεν ένιωθα έτοιμος/η κατά την έναρξη διαδικτυακών μαθημάτων	
	Τα τεχνολογικά ζητήματα που προέκυψαν μου δημιούργησαν άγχος	
	Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού των μαθητών μου δημιούργησε επιπρόσθετο άγχος	

Πίνακας 9
ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ – ΑΠΟΔΟΣΗ

	ΑΠΟΔΟΣΗ	CRONBACH'S ALPHA
Δηλώσεις	Ένωθα ότι δεν μπορούσα να συνεισφέρω στις μαθησιακές ανάγκες μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της τηλεεκπαίδευσης	.597
	Δεν μπορούσα να ανταποκριθώ στο σύνολο των μαθητών	
	Ένωθα ότι είχα μειωμένη απόδοση ως προς το έργο μου μέσα από την τηλεεκπαίδευση	
	Η τηλεεκπαίδευση μου δημιούργησε αισθήματα ανεπάρκειας ως προς το διδακτικό μου έργο	

1ο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης;»

Για τη διερεύνηση αυτού του ερωτήματος αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Maslach Burnout Inventory» (MBI). Σύμφωνα με το κλειδί βαθμολόγησης (Maslach et al., 1996) ο βαθμός του *burnout* προκύπτει από τον υπολογισμό της κάθε διάστασης χωριστά (Πίνακας 10). Όσο υψηλότερες είναι οι βαθμολογίες στη «Συναισθηματική εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση» τόσο υψηλότερος είναι και ο δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα η «Προσωπική επίτευξη» ερμηνεύεται αντίστροφα, δηλαδή ένα σκορ από 37 και άνω δηλώνει μειωμένο βαθμό προσωπικής επίτευξης ενώ από 0-30 υψηλό βαθμό.

Τα αποτελέσματα έρευνας, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 11, έδειξαν ότι η «Συναισθηματική εξάντληση» και η «Αποπροσωποποίηση» κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα, με μέσο όρο 24,23 (T.A.= 6,20) και 11,73 (T.A.= 2,32) αντίστοιχα. Αντίθετα ο παράγοντας «Προσωπική επίτευξη» σημείωσε υψηλές τιμές, με μέσο όρο 28,78 (T.A.= 5,01), γεγονός που έδειξε ότι στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο εξακολουθούν να παρατηρούνται μέτρια προς χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

2ο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων που απαρτίζουν τον διδακτικό ρόλο των εκπαιδευτικών;»

Πίνακας 10
ΚΛΕΙΔΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΥΣ MASLACH Κ.Α. (1996)

	ΥΨΗΛΗ	ΜΕΤΡΙΑ	ΧΑΜΗΛΗ
Συναισθηματική εξάντληση	27 και άνω	17-26	0-16
Αποπροσωποποίηση	14 και άνω	9-13	0-8
Προσωπική επίτευξη	0-30	31-36	37 και άνω

Πίνακας 11
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Συναισθηματική εξάντληση	181	9,00	40,00	24,23	6,20
Αποπροσωποποίηση	175	8,00	21,00	11,73	2,32
Προσωπική επίτευξη	179	15,00	40,00	28,78	5,01

Προκειμένου να διερευνηθεί πιθανή συσχέτιση μεταξύ των τριών παραγόντων που απαρτίζουν τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού αξιοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Pearson Correlation r. (Πίνακας 12). Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι όσο αυξανόταν η «Ευελιξία» τόσο μειωνόταν το «Άγχος», με το $r = -,364$ (αντιστρόφως ανάλογη σχέση). Ο παράγοντας «Απόδοση» εμφάνισε ευθέως ανάλογη και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Άγχος» ($r = ,365$ / $p < 0,01$).

3ο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό επηρεάζει ο διδακτικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού (ευελιξία, άγχος, απόδοση) την ανάδυση επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω της πανδημίας του ιού COVID-19;»

Για τον υπολογισμό συνάφειας των παραγόντων που απαρτίζουν τον διδακτικό ρόλο αξιοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Pearson Correlation r (Πίνακας 13).

Πίνακας 12
ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ

		ΕΥΕΛΙΞΙΑ	ΑΓΧΟΣ	ΑΠΟΔΟΣΗ
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	Pearson Correlation	1	-,364**	-,120
	Sig. (2-tailed)		,000	,116
	N	183	179	173
ΑΓΧΟΣ	Pearson Correlation	-,364	1	,365**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	179	180	170
ΑΠΟΔΟΣΗ	Pearson Correlation	-,120	,365**	1
	Sig. (2-tailed)	,116	,000	
	N	173	170	174

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

Πίνακας 13
ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΜΕ ΤΟ BURNOUT

		ΣΥΝΑΙΣΘΗ- ΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ	ΑΠΟΠΡΟΣΩ- ΠΟΙΗΣΗ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ	ΕΥΕΛΙΞΙΑ	ΑΓΧΟΣ	ΑΠΟΔΟΣΗ
ΣΥΝΑΙΣΘΗ- ΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ	Pearson Correlation	1	,483**	-,376**	-,240**	,383**	,131
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,001	,000	,091
	N	181	172	175	178	175	169
ΑΠΟΠΡΟΣΩ- ΠΟΙΗΣΗ	Pearson Correlation	,483**	1	-,209**	-,155*	,144	,054
	Sig. (2-tailed)	,000		,006	,042	,060	,493
	N	172	175	169	172	170	163
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ	Pearson Correlation	-,376**	-,209**	1	,471**	-,209**	-,063
	Sig. (2-tailed)	,000	,006		,000	,000	,415
	N	175	169	179	176	173	169
ΕΥΕΛΙΞΙΑ	Pearson Correlation	-,240**	-,155*	,471**	1	-,364**	-,120
	Sig. (2-tailed)	,001	,042	,000		,000	,116
	N	178	172	176	183	179	173
ΑΓΧΟΣ	Pearson Correlation	,383**	,144	-,209**	-,364**	1	,365**
	Sig. (2-tailed)	,000	,060	,006	,000		,000
	N	175	170	173	179	180	170
ΑΠΟΔΟΣΗ	Pearson Correlation	,131	,054	-,063	-,120	,365**	1
	Sig. (2-tailed)	,091	,493	,415	,116	,000	
	N	169	163	169	173	170	174

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

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

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, η «Συναισθηματική εξάντληση» έχει ευθέως ανάλογη σχέση και ισχυρώς στατιστικά σημαντική με την «Αποπροσωποίηση» και το «Άγχος» ($r = .483/.383$, $p < 0,01$). Αντίθετα αντιστρόφως ανάλογη συσχέτιση και ισχυρώς στατιστικά σημαντική παρουσιάζει με την «Προσωπική επίτευξη» και «Ευελιξία» ($r = -.376/-.240$, $p < 0,01$). Η «Αποπροσωποίηση» εμφανίζει μετρίου βαθμού αντιστρόφως ανάλογη σχέση με την «Προσωπική επίτευξη» και την «Ευελιξία» ($r = -.209/-.155$). Η «Προσωπική επίτευξη» παρουσιάζει μετρίου βαθμού αντιστρόφως ανάλογη σχέση με το «Άγχος» ($r = -.209$, $p = 0,06$), και ευθέως ανάλογη στατιστικά σημαντική σχέση με την «Ευελιξία» ($r = .471$, $p < 0,01$).

4ο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, σχολείο, σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας) με την επαγγελματική εξουθένωση;»

1ος παράγοντας: Συναισθηματική εξάντληση

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) ως προς δύο παράγοντες δεν προέκυψε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο» και «σχολείο» για τον παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» ($F = 0,060$, $p = .806$). Ωστόσο στη μεταβλητή «Σχολείο» σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τις υποκατηγορίες της (γενικά/ειδικά σχολεία), με $F = 10,264$, $p = .002$.

Πίνακας 14

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΔΥΟ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΦΥΛΟ, ΣΧΟΛΕΙΟ) ΓΙΑ ΤΗΝ «ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ»

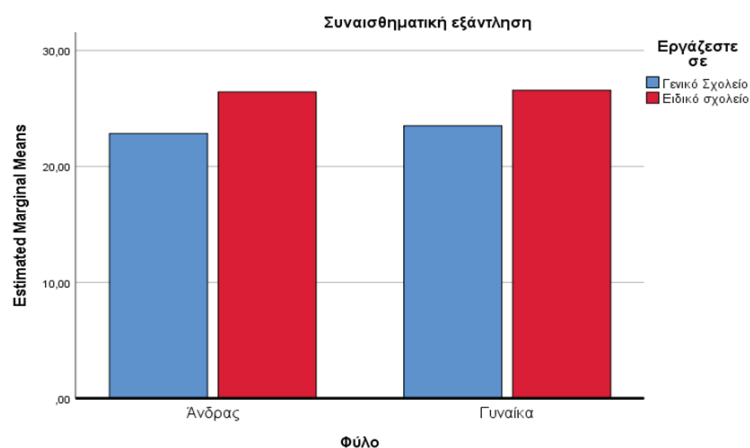
SOURCE	TYPE III SUM OF SQUARES	df	MEAN SQUARE	F	SIG.
Corrected Model	393,763	3	131,254	3,557	,016
Intercept	84243,180	1	84243,180	2283,296	,000
Σχολείο	378,703	1	378,703	10,264	,002
Φύλο	5,675	1	5,675	,154	,695
Σχολείο* Φύλο	2,231	1	2,231	,060	,806
Error	6530,491	177	36,895		
Total	113206,000	181			
Corrected Total	6924,254	180			

a. R Squared = ,057 (Adjusted R Squared = ,041)

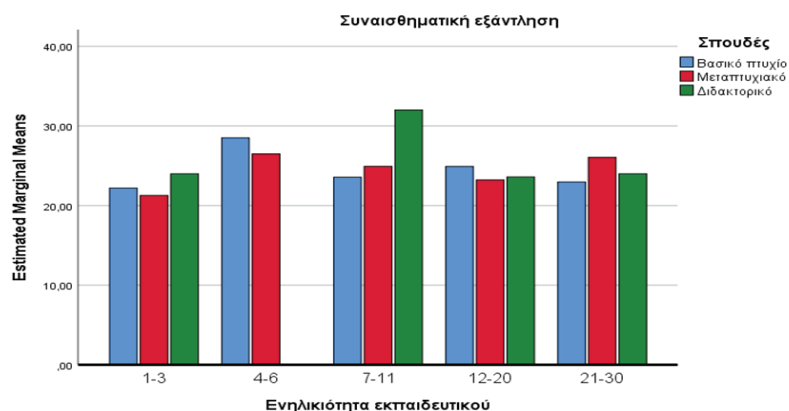
Αντίθετα για τη μεταβλητή «Φύλο» δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις υποκατηγορίες της ($F=,154$, $p=,695$) Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται και σε διαγραμματική μορφή στο Γράφημα 4.

Για τις δημογραφικές μεταβλητές «Ενηλικιότητα» και «Σπουδές» δεν προέκυψε καμία αλληλεπίδραση ($F=0,921$, $p=,492$), όπως αντίστοιχα και στις αντίστοιχες υποκατηγορίες αυτών ($F=1,091$, $p=,363$ / $F=0,432$, $p=,650$). Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται και σε διαγραμματική μορφή μέσα από το Γράφημα 5.

Γράφημα 4
Στατιστική Σημαντικότητα ως προς δύο Μεταβλητές (Φύλο, Σχολείο) για την «Συναισθηματική Εξάντληση»



Γράφημα 5
Στατιστική σημαντικότητα ως προς δύο μεταβλητές (ενηλικιότητα εκπαιδευτικού, σπουδές) για την «Συναισθηματική εξάντληση»



2ος παράγοντας: Αποπροσωποποίηση

Για την εξαρτημένη μεταβλητή «Αποπροσωποποίηση» δεν προέκυψε αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μεταβλητών «Φύλο» και «Σχολείο», με τιμές $F = 0,793$ και $p = .374$ (Πίνακας 15). Εξετάζοντας ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στις υποκατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια σημαντική διαφοροποίηση για τις μεταβλητές «Φύλο» ($F = 1,169$ και $p = .281$) και «Σχολείο» ($F = 1,612$ και $p = .206$).

Πίνακας 15

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΔΥΟ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΦΥΛΟ, ΣΧΟΛΕΙΟ) ΓΙΑ ΤΗΝ «ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ»

SOURCE	TYPE III SUM OF SQUARES	df	MEAN SQUARE	F	SIG.
Corrected Model	15,321	3	5,107	,945	,420
Intercept	18973,806	1	18973,806	3509,155	,000
Φύλο	6,322	1	6,322	1,169	,281
Σχολείο	8,714	1	8,714	1,612	,206
Φύλο* Σχολείο	4,287	1	4,287	,793	,374
Error	924,588	171	5,407		
Total	25048,000	175			
Corrected Total	939,909	174			

Παράλληλα, στη διερεύνηση του βαθμού αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών «Ενηλικιότητα εκπαιδευτικού» και «Σπουδές» ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «Αποπροσωποποίηση» τα αποτελέσματα δεν έδειξαν επίσης σημαντική διαφορά, με το $F = 1,221$ και $p = .294$ (Πίνακας 16). Διαφοροποίηση δεν σημειώθηκε ούτε για τις υποκατηγορίες των δύο αυτών μεταβλητών ($F = 1,131$, $p = .344$, και $F = 0,074$, $p = .929$ αντίστοιχα).

3ος παράγοντας: Προσωπική επίτευξη

Για τις ανεξάρτητες μεταβλητές «Φύλο» και «Σχολείο» δεν προέκυψε κάποια αλληλεπίδραση ($F = 0,793$, $p = .374$) στη διάσταση της «Προσωπικής επίτευξης». Ωστόσο βρέθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των υποκατηγοριών της μεταβλητής «Σχολείο», με τιμές $F = 5,394$ και $p = .021$ (Πίνακας 17 και Γράφημα 6).

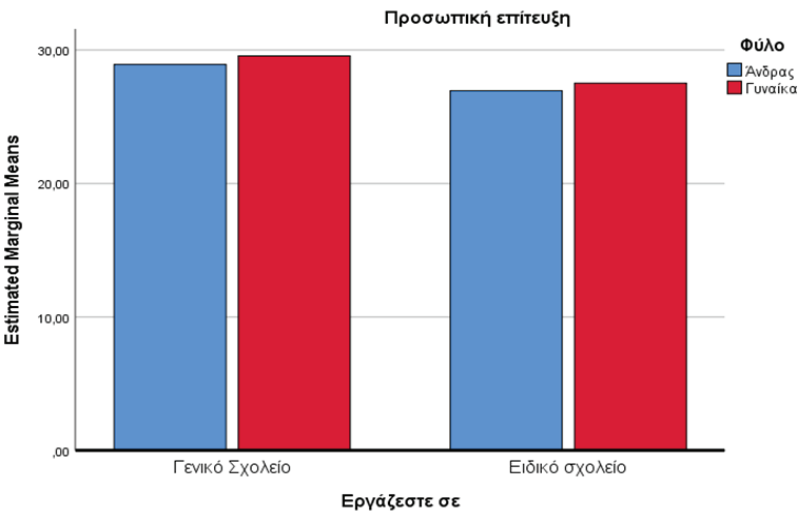
Για τις ανεξάρτητες μεταβλητές «Ενηλικιότητα» και «Σπουδές» τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση ($F = 1,386$, $p = .214$). Διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μόνο στις υποκατηγορίες της μεταβλητής «Ενηλικιότητα» ($F = 2,952$, $p = .022$), όπως φαίνεται και στο Γράφημα 7.

Πίνακας 16
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΔΥΟ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΕΝΗΛΙΚΙΟΤΗΤΑ, ΣΠΟΥΔΕΣ) ΓΙΑ ΤΗΝ
«ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ»

SOURCE	TYPE III SUM OF SQUARES	df	MEAN SQUARE	F	SIG.
Corrected Model	91,368	13	7,028	1,334	,198
Intercept	6044,674	1	6044,674	1146,902	,000
Ενηλικιότητα	23,847	4	5,962	1,131	,344
Σπουδές	,781	2	,391	,074	,929
Ενηλικιότητα* Σπουδές	45,034	7	6,433	1,221	,294
Error	848,540	161	5,270		
Total	25048,000	175174			
Corrected Total	939,909				

a. R Squared = ,097 (Adjusted R Squared = ,024)

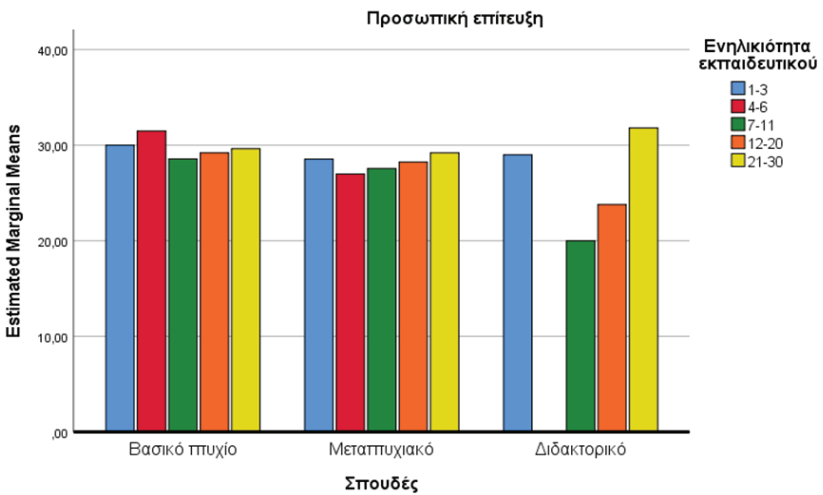
Γράφημα 6
Στατιστική Σημαντικότητα ως
προς δύο Μεταβλητές (Φύλο,
Σχολείο) για την «Προσωπική
Επίτευξη»



Πίνακας 17
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΔΥΟ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΦΥΛΟ, ΣΧΟΛΕΙΟ) ΓΙΑ ΤΗΝ «ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ»

SOURCE	TYPE III SUM OF SQUARES	df	MEAN SQUARE	F	SIG.
Corrected Model	172,333	3	57,444	2,336	,076
Intercept	105494,028	1	105494,028	4289,202	,000
Φύλο	11,986	1	11,986	,487	,486
Σχολείο	132,658	1	132,658	5,394	,021
Φύλο* Σχολείο	,042	1	,042	,002	,967
Error	4304,170	175	24,595		
Total	152762,000	179			
Corrected Total	4476,503	178			

Γράφημα 7
Στατιστική Σημαντικότητα
ως προς δύο Μεταβλητές
(Ενηλικιότητα Εκπαιδευτικού,
Σπουδές) για την «Προσωπική
Επίτευξη»



5ο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό εμφανίζεται το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς γενικών σχολείων συγκριτικά με εκείνους ειδικών σχολείων;»

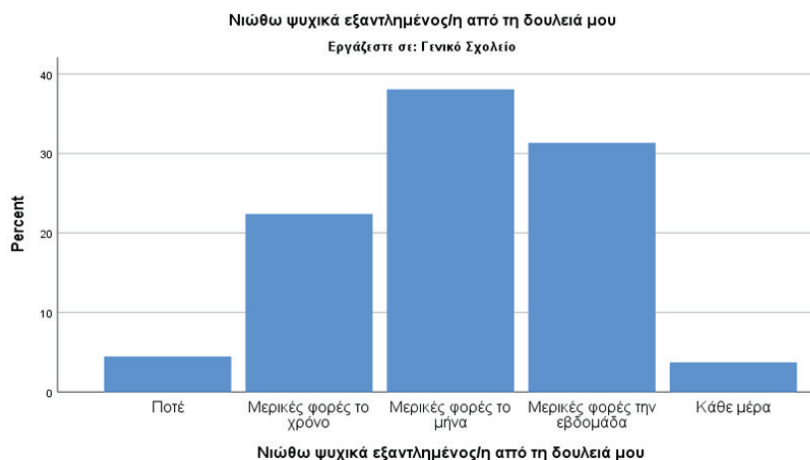
Για τη διερεύνηση ενδεχόμενης διαφοροποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής έγινε έλεγχος t-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-Test).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 18 οι παράγοντες «Συναισθηματική εξάντληση», «Αποπροσωποποίηση» και «Άγχος» κυμάνθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Μ.Ο.= 26,5192/ 12,0588/ 12,3800, Τ.Α.= 5,36689/ 2,09200/ 2,32897). Αντίθετα οι τιμές για την «Προσωπική επίτευξη» και «Ευελιξία» ήταν υψηλότερες στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Μ.Ο.= 29,3750/ 14,1278, Τ.Α.= 5,14208/ 3,25766). Στον παράγοντα «Απόδοση» δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων t-Test με στόχο να ελεγχθεί κατά πόσο οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 19). Για τον παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με $F(179) = 2,110$ και $p = .001$. Για τους παράγοντες «Αποπροσωποποίηση», «Προσωπική επίτευξη», «Ευελιξία» και «Απόδοση» τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών ομάδων, με το $F(173) = 1,835$ / $p = .241$, $F(177) = 1,994$ / $p = .012$, $F(181) = 10,382$ / $p = .009$ και $F(172) = 6,641$ / $p = .614$ αντίστοιχα. Αντίθετα στον παράγοντα «Άγχος» τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το $p = .000$, δηλαδή, μικρότερο από το $p\text{-value} = .005$, γεγονός που σημαίνει ότι στον συγκεκριμένο παράγοντα παρατηρούνται διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Εστιάζοντας στις στατιστικές διαφορές που εντοπίστηκαν στον παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» τα Γραφήματα 8, 9, 10 και 11 παρουσιάζουν διαγραμματικά τις διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στις δηλώσεις «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου» και «Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς».

Γράφημα 8
Αποτελέσματα των εκπαιδευτικών
γενικής αγωγής – Συναισθηματική
εξάντληση»



Πίνακας 18
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

	ΕΡΓΑΖΕΣΤΕΣΕ	ΠΛΗΘΟΣ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΣΦΑΛΜΑ
Συναισθηματική εξάντληση	Γενικό σχολείο	129	23,3101	6,29583	,55432
	Ειδικό σχολείο	52	26,5192	5,36689	,74425
Αποπροσωποποίηση	Γενικό σχολείο	124	11,6048	2,40872	,21631
	Ειδικό σχολείο	51	12,0588	2,09200	,29294
Προσωπική επίτευξη	Γενικό σχολείο	128	29,3750	5,14208	,45450
	Ειδικό σχολείο	51	27,2941	4,38312	,61376
Ευελιξία	Γενικό σχολείο	133	14,1278	3,25766	,28247
	Ειδικό σχολείο	50	12,8000	2,30350	,32576
Άγχος	Γενικό σχολείο	130	13,2846	2,71440	,23807
	Ειδικό σχολείο	50	15,3800	2,32897	,32937
Απόδοση	Γενικό σχολείο	127	16,9764	2,35859	,20929
	Ειδικό σχολείο	47	16,7872	1,64100	,23936

Γράφημα 9
Αποτελέσματα των εκπαιδευτικών
ειδικής αγωγής – Συναισθηματική
εξάντληση

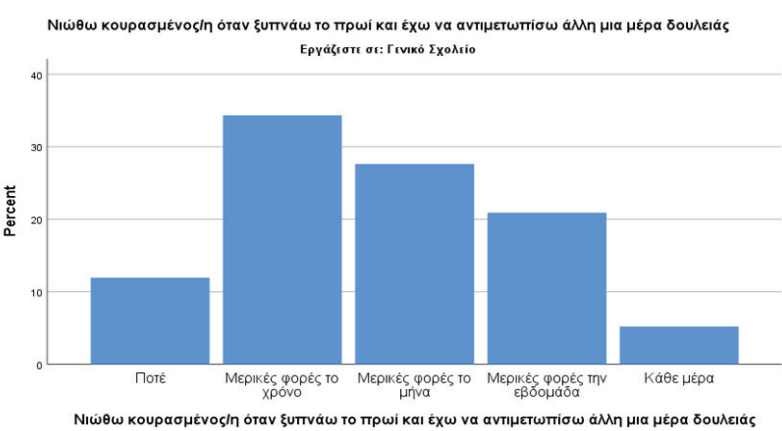


Πίνακας 19
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ LEVENE ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΑΣΠΟΡΩΝ

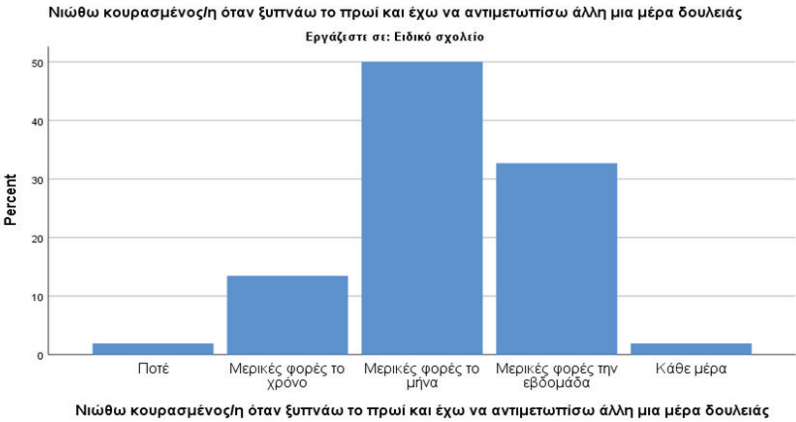
		F	Sig.	t	df
Συναισθηματική εξάντληση	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,110	,148	-3,231	179
	Υπόθεση ανίσων διασπορών			-3,458	109,811
Αποπροσωποποίηση	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,835	,177	-1,176	173
	Υπόθεση ανίσων διασπορών			-1,247	106,517
Προσωπική επίτευξη	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,994	,160	2,544	177
	Υπόθεση ανίσων διασπορών			2,725	107,183
Ευελιξία	Υπόθεση ίσων διασπορών	10,382	,002	2,642	181
	Υπόθεση ανίσων διασπορών			3,080	124,301
Άγχος	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,898	,170	-4,817	178
	Υπόθεση ανίσων διασπορών			-5,156	102,906
Απόδοση	Υπόθεση ίσων διασπορών	6,641	,011	,506	172
	Υπόθεση ανίσων διασπορών			,595	118,034

Sig. (2-tailed)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς	ΔΙΑΦΟΡΑ ΕΜΠΙΣΤΗ ΚΑΤΑ 95%	
			Χαμηλότερη	Υψηλότερη
,001	-3,20915	,99309	-5,16883	-1,24947
,001	-3,20915	,92800	-5,04826	-1,37004
,241	-,45398	,38620	-1,21626	,30829
,215	-,45398	,36415	-1,17590	,26793
,012	2,08088	,81794	,46672	3,69505
,008	2,08088	,76372	,56692	3,59484
,009	1,32782	,50250	,33630	2,31933
,003	1,32782	,43118	,47442	2,18122
,000	-2,09538	,43499	-2,95379	-1,23698
,000	-2,09538	,40640	-2,90139	-1,28938
,614	,18914	,37388	-,54884	,92713
,553	,18914	,31796	-,44050	,81879

Γράφημα 10
Αποτελέσματα των εκπαιδευτικών
γενικής αγωγής – Συναισθηματική
εξάντληση



Γράφημα 11
Αποτελέσματα των εκπαιδευτικών
ειδικής αγωγής – Συναισθηματική
εξάντληση



6ο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχει διαφοροποίηση στις τρεις κλίμακες που απαρτίζουν τον διδακτικό ρόλο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενικά/ειδικά σχολεία;»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 20 οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ήταν περισσότερο ευέλικτοι στην αναπροσαρμογή του μαθήματος με τη χρήση τηλεεκπαίδευσης ενόψει της πανδημίας COVID-19 με μέσο όρο 14,1278 (T.A.= 3,25766), ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βίωσαν περισσότερο άγχος και ήταν περισσότερο επιφυλακτικοί στην αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων με μέσο όρο 15,3800 (T.A.= 2,32897). Στον παράγοντα «Απόδοση» δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, με μέσους όρους 16,9764 (T.A.= 2,35859) και 16,7872 (T.A.= 1,64100). Ακολούθησε ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων t-Test για τη διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στις κλίμακες του διδακτικού ρόλου βάσει εξειδίκευσης (Πίνακας 21).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 21, τα αποτελέσματα αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα που απαρτίζει τον διδακτικό ρόλο («Ευελιξία») έδειξαν ότι δεν προκύπτει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με $F(167) = 16,436$, $p = .117$. Αντίθετα για τους παράγοντες «Άγχος» και «Απόδοση» φάνηκε να υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με το $F(167) = 8,038$, $p = .005$ και $F(167) = .299$, $p = .004$ αντίστοιχα.

Πίνακας 20

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

	ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ ΣΕ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΤΥΠΙΚΟ ΣΦΑΛΜΑ
Ευελιξία	Γενικό σχολείο	133	14,1278	3,25766	,28247
	Ειδικό σχολείο	50	12,8000	2,30350	,32576
Άγχος	Γενικό σχολείο	130	13,2846	2,71440	,23807
	Ειδικό σχολείο	50	15,3800	2,32897	,32937
Απόδοση	Γενικό σχολείο	127	16,9764	2,35859	,20929
	Ειδικό σχολείο	47	16,7872	1,64100	,23936

Πίνακας 21

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ LEVENE ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΑΣΠΟΡΩΝ

		F	Sig.	t	df
Ευελιξία	Υπόθεση ίσων διασπορών	16,436	,000	-1,575	167
	Υπόθεση άνισων διασπορών			-1,970	140,733
Άγχος	Υπόθεση ίσων διασπορών	8,038	,005	2,822	167
	Υπόθεση άνισων διασπορών			3,236	113,950
Απόδοση	Υπόθεση ίσων διασπορών	,299	,585	-2,930	167
	Υπόθεση άνισων διασπορών			-2,844	78,831

Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση δεδομένων έδειξαν ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης εξακολουθεί να κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα το αίσθημα προσωπικής επίτευξης βρέθηκε σε υψηλά επίπεδα παρά τις αλλαγές που σημειώθηκαν στην εκπαίδευση την περίοδο του πρώτου *lockdown* στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Spiromitros & Iordanidis, 2017; Στάγια και Ιορδανίδης, 2014). Σε αντίθετη διαπίστωση κατέληξαν οι Κάμτσιος και Λώλης (2016) με τα αποτελέσματα να δείχνουν υψηλές βαθμολογίες στις διαστάσεις «Συναισθηματική εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας καθώς το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης διερευνήθηκε σε περίοδο αρχής της πανδημίας που δεν είχαν πραγματοποιηθεί ακόμα έρευνες υπό τις συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες σε σχολικό πλαίσιο.

Εξετάζοντας τον βαθμό που η ευελιξία, το άγχος και η απόδοση των εκπαιδευτικών ενόψει της πανδημίας COVID-19 συσχετίζονται μεταξύ τους, ιδιαίτερο ενδιαφέρον της έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις απαιτητικές συνθήκες σημειώνοντας υψηλά σκορ στην «Απόδοση» παρά το άγχος που ένιωθαν στη αρχή της τηλεκπαίδευσης. Αναφορικά με το 3^ο ερώτημα της έρευνας που αφορούσε το βαθμό επίδρασης

Sig. (2-tailed)	Μέση Διαφορά	Τυπικό σφάλμα διαφοράς	ΔΙΑΦΟΡΑ ΕΜΠΙΣΤΗ ΚΑΤΑ 95%	
			Χαμηλότερη	Υψηλότερη
,117	-,26928801	,17092565	-,60674155	,06816553
,051	-,26928801	,13669307	-,53952529	,00094927
,005	,47476470	,16822632	,14264036	80688903
,002	,47476470	,14670387	,18414408	,76538531
,004	-,49197186	,16793000	-,82351118	-,16043253
,006	-,49197186	,17300870	-,83634852	-,14759519

του διδακτικού ρόλου στην ανάδυση *burnout*, τα αποτελέσματα που προέκυψαν συμφωνούν με διεθνή έρευνα των Peeters και Rutte (2005), επιβεβαιώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις μιας σχολικής τάξης σημείωναν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Διερευνώντας τον βαθμό επίδρασης των ατομικών παραγόντων στην εμφάνιση *burnout* η ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι προκύπτουν διαφοροποιήσεις στον παράγοντα «Προσωπική επίτευξη» ως προς την εργασιακή εμπειρία και την ειδίκευση. Αντίθετα για τον παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση» προέκυψε ότι το *burnout* μπορεί να εμφανιστεί σε εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας, όπως επιβεβαιώνεται και σε έρευνα των Capri και Guler (2018). Όσον αφορά τη μεταβλητή «Φύλο» δεν βρέθηκαν διαφοροποιήσεις στην εμφάνιση του οικείου συνδρόμου, παρά το γεγονός ότι έρευνες έχουν καταλήξει σε αντικρουόμενα ευρήματα (Πολυχρόνη και Αντωνίου, 2006; Sastre-Morcillo, et al., 2018; Arias, et al., 2019; Jamaludin & You, 2019). Πιθανοί λόγοι που εξηγούν το εύρημα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποδοθούν στη φύση του επαγγέλματος, την αποτελεσματική σχολική ηγεσία ή τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Keerthy Kumar, 2019).

Εστιάζοντας στη σύγκριση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η ανάλυση δεδομένων επιβεβαίωσε την αρχική μας υπόθεση, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ειδικές σχολικές μονάδες σημείωσαν υψηλότερους δείκτες συναισθηματικής εξάντλησης.

ντλησης σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Η παραδοχή αυτή συμφωνεί με έρευνες των Kÿcÿksÿleymanoğlu (2011), Nuri et al. (2017), και Soini et al. (2019) σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα *burnout* εξαιτίας περιβαλλοντικών παραγόντων (φόρτος εργασίας, έλλειψη εργασιακής αναγνώρισης του έργου που επιτελούν, συνεργασία με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Τέλος, διερευνήθηκε η πιθανότητα διαφοροποίησης στις κλίμακες του διδακτικού ρόλου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής/ειδικής αγωγής. Το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημείωσαν υψηλότερα σκορ άγχους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής έρχεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Platsidou & Agaliotis, 2008, Antoniou et al., 2009), καθώς η έλλειψη βασικού εκπαιδευτικού εξοπλισμού σε ειδικές σχολικές δομές δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς άγχος και αίσθημα ανεπάρκειας όσον αφορά το διδακτικό τους έργο (Lazuras, 2006; Kÿcÿksÿleymanoğlu, 2011).

Για τον παράγοντα «Ευελιξία» τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η πλειονότητα των ερευνών έχουν εστιάσει κυρίως στη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ("self-efficacy") με το *burnout*. Συνεπώς, όπως αναφέρουν και οι Kokkinos και Davazoglou (2009) παρατηρείται βιβλιογραφικό κενό στη διερεύνηση του βαθμού ευελιξίας/προσαρμοστικότητας σε εκπαιδευτικούς γενικής/ειδικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρόλο που διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς στο σχολείο, υπάρχει έλλειψη βιβλιογραφίας σχετικά με το βαθμό ευελιξίας που επιδεικνύουν στο σχολικό πλαίσιο.

Για τον παράγοντα «Απόδοση» προέκυψε ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών έδειξαν προθυμία για αξιοποίηση εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με έρευνες των Sarıcam και Sakız (2014) και Coladarcı και Breton (1997).

Περιορισμοί έρευνας

Στα πλαίσια της έρευνας προέκυψαν ορισμένοι περιορισμοί ως προς το πληθυσμιακό δείγμα. Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο περιορίστηκε στο Νομό Αττικής με τον αριθμό των συμμετεχόντων να κυμαίνεται σε ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα από το επιθυμητό (186 εκπαιδευτικοί), υποδηλώνοντας ότι τα αποτελέσματα ενδεχομένως να μην θεωρηθούν αρκετά αντιπροσωπευτικά. Ένας ακόμη περιορισμός αφορούσε το χαμηλό αριθμό συμμετοχής εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με αποτέλεσμα να υπάρχει σαφής υπεροχή των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε γενικά σχολεία. Τέλος, δεν πραγματοποιήθηκε προηγουμένως πιλοτική χρήση του ερωτηματολογίου σε μικρότερο δείγμα εκπαιδευτικών με στόχο να διερευνηθούν οι βαθμοί αξιοπιστίας και εγκυρότητας εξαιτίας του χρονικού περιορισμού για την κατάθεση διπλωματικής εργασίας.

Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να «φωτίσει» ορισμένες πτυχές του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τη περίοδο του

πρώτου *lockdown* στην Ελλάδα με την εφαρμογή της τηλεκαίτευσης. Η σχετική έλλειψη σύγχρονων ερευνών για το *burnout* στον ελλαδικό χώρο καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου με στόχο την ευαισθητοποίηση, την πρόληψη και ως εκ τούτου την αντιμετώπιση αυτού.

Αν και στον ελλαδικό χώρο ο βαθμός σοβαρότητας του οικείου συνδρόμου εξακολουθεί να κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα είναι σημαντικό να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την καταπολέμηση του, καθώς οι συνέπειες που προκάλεσε η τωρινή πανδημία σε επίπεδο σχολείου δεν είναι άμεσα ορατές. Έτσι, σε επίπεδο σχολικών μονάδων θεωρείται απαραίτητη η παροχή ψυχοσυναισθηματικής στήριξης σε εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Παράλληλα η τηλεκαίτευση άνοιξε το δρόμο για νέες μορφές εκπαίδευσης. Χρήζει, λοιπόν, ανάγκης η παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα ψηφιακού κόσμου ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν αυτοπεποίθηση και να δείξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στη χρήση ψηφιακών εργαλείων σε περιόδους τηλεκαίτευσης.

Σε επίπεδο έρευνας προτείνεται η επανάληψη της παρούσας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα με στόχο να γίνει έλεγχος των δεικτών επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και των βαθμών ευελιξίας, άγχους και απόδοσης των εκπαιδευτικών κατά το δεύτερο κύμα πανδημίας στην Ελλάδα. Μάλιστα για την έρευνα αυτή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί επιπρόσθετα η μεταβλητή «Μετατραυματικό στρες εκπαιδευτικών», το οποίο φαίνεται να συνδέεται άμεσα με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

Βιβλιογραφία

- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111. <https://eric.ed.gov/?id=EJ842123>
- 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. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Arias, W. L., Huamani, J., & Ceballos, K. D. (2019). Burnout syndrome in school teachers and university professors: A psychometrical and comparative analysis from Arequipa city. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-110. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
- Ayuso, J.A., & Guillén, C.L. (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria [Burnout and mobbing in high school]. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120157A>
- Capri, B., & Guler, M. (2018). Evaluation of burnout levels in teachers regarding socio-demographic variables, job satisfaction and general self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 123-144. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181471.pdf>

- Collie, R. J., Granziera, H., Martin, A. J., Burns, E. C., & Holliman, A. J. (2020). Adaptability among science teachers in schools: A multi-nation examination of its role in school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103148>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14. <https://doi.org/10.1163/27730840-04701003>
- Φύκαρης, Ι. (2009). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες*. Εκδοτικός Οίκος Αφοί. Κυριακίδη.
- Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Publica*, 39(1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/s0034-89102005000100001>
- Jamaludin, I. I., & You, H. W. (2019). Burnout in relation to gender, teaching experience, and educational level among educators. *Education Research International*, 2019, 1-5. <https://doi.org/10.1155/2019/7349135>
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3(3), 71-85. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24204
- Karabatak, S., & Alanoğlu, M. (2019). The mediator effect of stress on teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 230-242. <https://doi.org/10.33200/ijcer.558094>
- Kaya, F., Borgerding, L. A., & Ferdous, T. (2020). Secondary science teachers' self-efficacy beliefs and implementation of inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 32(1), 107-121. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1807095>
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.

- Keerthy Kumar, M. D. (2019). Burnout of male and female secondary school teachers of Jawahar Navodaya Vidyalayas in Karnataka – A study. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 34-37. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.567>
- Lee, R. T., & Ashforth, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-33. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and Information Technologies*, 26, 6675-6697. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory: Manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory: Manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 95-103). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Nuri, C., Demirok, M., & Direktor, C. (2017). Determination of self-efficacy and burnout state of teachers working in the special education field in terms of different variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160-166. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>
- Osbourne, R. (2015). *Job satisfaction: Determinants, workplace implications, and impacts on psychological well-being*. Nova Science Publishers.
- Parsons, S. A. (2012). Adaptive teaching in literacy instruction: Case studies of two teachers. *Journal of Literacy Research*, 44, 149-170. <https://doi:10.1177/1086296X12440261>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Gallagher, M., Scales, R. Q., Davis, S. G., Pierczynski, M., Parsons, A. W., & Allen, M. H. (2016, April 8-12). *A review of the literature on teachers' instructional adaptations*. [Paper presentation]. 2016 American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, Washington, DC, USA.
- Pedditzi, M. L., Nicotra E. F., Nonnis, M., Grassi P., & Cortese C. G. (2020). Teacher stress and burnout: A study using MIMIC modelling. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 13(3), 739-757. <https://dx.doi.org/10.1285/i20705948v13n3p739>
- Peeters, M., & Rutte, C. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64-75. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.1.64>

- Pines, A. M. (1993). Burnout. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 386–402). Free Press.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 55(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/10349120701654613>
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, Τόμος Γ'* (σ. 161-186). Ατραπός.
- Rankin, J. G. (2016, November 22). The teacher burnout epidemic, part 1 of 2. *Psychology Today*. www.psychologytoday.com/blog/much-more-common-core/201611/the-teacher-burnout-epidemic-part-1-2
- Σαλβαράς, Γ. (2020). *Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Γρηγόρη.
- Sastre-Morcillo, P., Blanco-Encomienda, F. J., & Latorre-Medina, M. J. (2018). Analysis of the factors influencing job burnout: Empirical evidence from Spain. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(4): 2211-2228. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-78183-6>
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Sezer, F. (2012). Examining of teacher burnout level in terms of some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 617-631. https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleurl=IOJES_729.pdf&key=41181
- Shaheen, F., & Mahmood, N. (2016). Demographic variables as determinants of emotional burnout among public school teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 10(1), 37-50. <https://www.ue.edu.pk/beta/jrre/articles/101004.pdf>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D., & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622–639. <https://doi.org/10.1002/berj.3516>
- Spiromitros, A., & Iordanidis, G. (2017). Professional burnout syndrome and professional anxiety of secondary school teachers: The case of western Thessaloniki region. *Journal of Research in Education & Training of the Early Childhood Education Department of the University of Ioannina*, 10, 142-186.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82. <https://doi.org/10.12681/jret.855>
- Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and special education teachers' burnout: The serial multiple

- mediation effects of self-acceptance and perceived stress. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(11), 1-8. <https://psycnet.apa.org/record/2019-73137-003>
- Weißenfels, M., Klopp, E., & Perels, F. (2022). Changes in teacher burnout and self-efficacy during the COVID-19 pandemic: Interrelations and e-learning variables related to change. *Frontiers in Education*, 6, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.736992>
- Zeichner, K., & Liston, D. (2015). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the phenomenon of burnout syndrome in secondary school teachers and a possible link between the demanding role of teachers and the syndrome in the face of COVID-19 pandemic. In order to accomplish these, two questionnaires were collected from 186 secondary school teachers from general and special schools of the region of Attica. The analysis was carried out using the statistical package SPSS. The findings showed that the burnout syndrome ranged from moderate to low levels in secondary school teachers. There were also no variations in burnout dimensions regarding the sociodemographic variables except for the variable "School". Finally, a correlation was found between the factors that constitute the role of the teacher and the dimensions of burnout syndrome.

Keywords: burnout syndrome, general and special education teachers, role of the teacher, COVID-19 pandemic.