

# ΣΧΕΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## CORRELATION OF BURNOUT AND SELFEFFICACY IN EMPLOYEES WORKING IN SPECIAL EDUCATION STRUCTURES

Ασπασία Νιθαυριανάκη  
Εκπαιδευτικός ΠΕ11  
Μ.Δ.Ε. Επιστήμες της Αγωγής  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
aspanith@gmail.com

Παναγιώτης Παπαδούρης  
Καθηγητής-Σύμβουλος  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
panagiotis.papadouris@upatras.gr

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων σε δομές Ειδικής Αγωγής και τη σχέση του με την αυτοαποτελεσματικότητα τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 157 εκπαιδευτικοί και μέλη του ειδικού βοηθητικού προσωπικού σε δομές Ειδικής Αγωγής στη Δυτική Αττική. Συνδυάστηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της κλίμακας burnout της Maslach, η κλίμακα της Κοπεγχάγης για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και η Νορβηγική κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα τεκμηρίωσαν μετρίου βαθμού εξουθένωση στην προσωπική ζωή και στη συναισθηματική εξάντληση, χαμηλό βαθμό αποπροσωποποίησης και υψηλό βαθμό του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης και των μοντέλων δομικών εξισώσεων κατέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### Λέξεις κλειδιά

Ειδική αγωγή, επαγγελματική εξουθένωση, αυτοαποτελεσματικότητα, αποπροσωποποίηση.

## Abstract

The present study investigates the relationship between burnout and perceived self-efficacy of professionals in the Greek Special Education sector. The survey involved 157 teachers of various specializations as well as welfare and pupil support staff working in public structures of Special Education in West Attica. Data collection was conducted through a tool resulted from the synthesis of The Maslach Burnout and Copenhagen Burnout Inventories and the Norwegian Teachers' Sense of Efficacy Scale. Results reveal moderate degree of burnout in participants' personal life and emotional exhaustion, low degree of depersonalization and high degree of the sense of personal accomplishment and self-efficacy. Multiple regression analysis and structural equation modeling results showed that self-efficacy plays a significant role in predicting all dimensions of burnout.

### *Key words*

*Burnout, self-efficacy, exhaustion, special education teacher.*

## 0. Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση, ένα φαινόμενο που μελετάται περισσότερο από σαράντα χρόνια (Maslach & Leiter, 2017), αποτελεί ένα κοινό όσο και πολύπλοκο πρόβλημα το οποίο επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς σε συναισθηματικό, σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Στον αντίποδα, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τους ωθεί να αισθάνονται αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι από την εργασία τους. (Cherniss, 1995, Gastaldi et al., 2014, Bentea, 2017).

Η επαγγελματική εξουθένωση πλήττει εντονότερα τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής καθώς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), που εμπλέκονται στη καθημερινότητα της ζωής των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στις δομές Ειδικής Αγωγής, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην γενική εκπαίδευση (Fore et al., 2002, Stemprien & Loeb, 2002) και συσχετίζεται με το είδος αναπηρίας των μαθητών (Banks & Necco, 1990), με τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν (Sari, 2004), την έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση, τη γραφειοκρατία (Billingsley, 2004), τις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του εργαζομένου στην ειδική αγωγή (Adera & Bullock, 2010), τις σχέσεις με τους γονείς (Kourkoutas et al., 2015).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει το πολυπαραγοντικό φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εργαζομένους (εκπαιδευτικούς, ΕΕΠ, ΕΒΠ) σε δομές Ειδικής Αγωγής στην Δυτική Αττική και να διαπιστώσει την σχέση του με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Επαγγελματική εξουθένωση

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια χρόνια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης (Pines, 2005). Προσδιορίζεται ως ένα πολυδιάστατο σύνδρομο που επιφέρει συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1981). Αναπτύσσεται βαθμιαία και ακολουθείται από μειωμένη αποτελεσματικότητα και δυσλειτουργικές στάσεις και συμπεριφορές στην εργασία (Schaufeli, 1999). Πρόκειται για έναν μηχανισμό αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους από τον εργαζόμενο (Cherniss, 1995), μπορεί δε να εκδηλωθεί στο εργασιακό περιβάλλον αλλά και στην προσωπική ζωή (Kristensen et al., 2005, Fiorilli et al., 2015). Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από μείωση των σωματικών και συναισθηματικών αποθεμάτων του ατόμου χωρίς να υπάρχουν πηγές ανανέωσης (Δεληχάς κ.ά., 2012). Η αποπροσωποποίηση διέπεται από στάση κυνισμού και αρνητισμού των εργαζομένων έναντι των ατόμων που συνδιαλέγονται σε μια προσπάθεια απεγκλωβισμού από την φόρτιση που αισθάνονται (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), ενώ το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης κάνει το άτομο να νιώθει απογοητευμένο και δυστυχημένο για τα επιτεύγματά του, αξιολογώντας αρνητικά τον εαυτό του, την εργασιακή αποτελεσματικότητά του και το αντικείμενο της δουλειάς του (Κάντας, 1996).

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει διαπιστώσει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Hakanen et al., 2006, Maslach et al., 2012). Στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ο εκπαιδευτικός βιώνει αισθήματα δυσαρέσκειας, σωματική και ψυχολογική εξάντληση και ωθεί τον εαυτό του σε αποξένωση από τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους οικείους του (Schaufeli, 1999, Shirom, 2009, Δεληχάς κ.ά., 2012).

Σε έρευνες στον ελληνικό χώρο της ειδικής αγωγής αναδεικνύονται ως στρεσογόνοι παράγοντες για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) διοικητικοί και προσωπικοί όπως: η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, το αίσθημα της ευθύνης για την εκπαίδευση και την ποιότητα ζωής των μαθητών με αναπηρία, η ανεπαρκής στελέχωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), η πίεση χρόνου στο σχολείο και η πίεση για επαγγελματική διάκριση. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, στην πλειοψηφία των ερευνών αυτών δεν παρουσιάζουν τα υψηλά ποσοστά burnout που συναντώνται σε άλλες χώρες (Μόττη Στεφανίδη, 2000, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Platsidou & Agaliotis, 2008, Antoniou et al., 2009, Kokkinos & Davazoglou, 2009, Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010, Kouli et al, 2015).

## ***1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα***

Η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να επιτύχει τους στόχους που θέτει και να εκπληρώσει τα καθήκοντα που αναλαμβάνει προσδιορίζεται ως αυτοαποτελεσματικότητα και του δίνει την αίσθηση του ελέγχου των ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος (Κουλιεράκης, 2000, Woolfolk Hoy, 2000). Η αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζει το βαθμό της αίσθησης και της σκέψης του ατόμου, παρέχοντάς του κίνητρα και συμπεριφορές. Οι πληροφορίες που συλλέγει για την εκτίμηση των ικανοτήτων του προέρχονται από προσωπικές εμπειρίες, εμπειρίες μέσω προτύπων, από την κοινωνική πειθώ, από τη σωματική και συναισθηματική διέγερση (Bandura, 1993, 1997).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται κυρίως από τη διδακτική εμπειρία τους, τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, την κοινωνική πειθώ στην εργασία τους, όπως επίσης και από τις εμπειρίες που έχουν από το εργασιακό περιβάλλον, οι οποίες τους επηρεάζουν ψυχολογικά και συναισθηματικά (Bandura, 1997). Θεωρείται μια πολυδιάστατη έννοια που περιέχει τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας σχετικά με την ενασχόληση με τους μαθητές, τις μαθησιακές στρατηγικές, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και την αντιμετώπιση των αλλαγών και των προκλήσεων (Tschannen-Moran et al., 1998, Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2017). Επίσης, δύναται να καθορίσει την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του (Summers et al., 2017). Είναι ένας καθοριστικός παράγοντας, που αφενός προσφέρει προστασία ενάντια στην επαγγελματική εξουθένωση, αφετέρου ωθεί τον εργαζόμενο να υιοθετήσει θετικές αντιλήψεις αναφορικά με το πλαίσιο εργασίας του (Oakes et al., 2013, Nuri et al., 2017).

## ***1.3. Η αλληλεπίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας στην Ειδική Αγωγή***

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται αρνητικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και κυρίως με τη διάσταση του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2017, Shoji et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν υψηλή συναισθηματική εξουθένωση και αποπροσωποποίηση και χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Brown, 2012). Η μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να προβλέψει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται και στις δομές Ειδικής Αγωγής (Oakes et al., 2013, Boujout et al., 2017, Carpe et al., 2017). Ο υψηλός βαθμός της δύναται να δημιουργήσει οργανωτικούς πόρους (διευκολυντικούς), οι οποίοι με τη σειρά τους έχουν θετικό αντίκτυπο στις εμπειρίες και την εργασιακή αφοσίωση (Llorens Gumbau & Salanova Soria, 2013).

### **1.4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης του προσωπικού (εκπαιδευτικών, ΕΕΠ, ΕΒΠ) των δομών Ειδικής Αγωγής της Δυτικής Αττικής και η σχέση του με την αυτοαποτελεσματικότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για τους εργαζόμενους (εκπαιδευτικούς, ΕΕΠ, ΕΒΠ) σε δομές Ειδικής Αγωγής είναι:

- Ποιος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης και ο βαθμός του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας τους;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση και στην αυτοαποτελεσματικότητα τους;
- Ποια η συσχέτιση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας με τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης τους;

## **2. Μεθοδολογία**

### **2.1. Το δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 157 εργαζόμενοι σε δομές Ειδικής Αγωγής, 123 γυναίκες (78.3%) και 34 άντρες (21.7%). Οι 86 ήταν έγγαμοι (54.8%), οι 62 άγαμοι (39.5%) και 9 δήλωσαν διαζευγμένοι ή ότι συζούν (5.7%). Έως 35 ετών ήταν το 43.9% του δείγματος, 36-45 ετών το 36.3%, 46-55 ετών το 17.2% και πάνω από 55 ετών το 2.5% του συνολικού δείγματος. Το 65% είχε 1-10 χρόνια υπηρεσίας, το 28,7% 11-20 χρόνια, το 2,5% 21-30 χρόνια και το 3,8% πάνω από 30 χρόνια προϋπηρεσίας. Σχετικά με την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή το 77% είχε 1-10 χρόνια υπηρεσίας, το 19,7% 11-20 έτη, το 1,9% 21-30 έτη και το 0,6% δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή πάνω από 30 έτη. Το 27,4% των εργαζομένων ήταν μόνιμο προσωπικό, ενώ το 72,6% αναπληρωτές. Σε δομές που έχουν καθημερινά δυναμικό μαθητών ΑΜΕΑ άνω των 50 μαθητών εργάζονταν το 47,1% και κάτω των 50 μαθητών το 52,9%. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το 62,4% του δείγματος, οι ΕΕΠ το 25,5% και οι ΕΒΠ το 12,1%. Σχετικά με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά τους προσόντα: πιστοποιητικό μεταπτυχιακής επιμόρφωσης ετήσιας διάρκειας είχε το 31,8%, μεταπτυχιακό δίπλωμα το 68,2%, διδακτορικό το 3,2%, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ το 15,9%, διδασκαλείο το 3,8%. Το 85,4% των εργαζομένων είχε επιμορφωθεί στο αντικείμενο της ειδικότητάς του.

### **2.2. Μέσο συλλογής δεδομένων**

Στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε για τη μέτρηση της εξουθένωσης των εργαζομένων στις δομές Ειδικής Αγωγής της Δυτικής Αττικής συνδυάστηκαν 2 εργαλεία: η υποκλίμακα για την Προσωπική Εξουθένωση από την κλίμακα Εξουθένωσης Copenhagen Burnout Inventory (CBI) (Kristensen et al., 2005) που αποτελείται από 6

προτάσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert και η κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981). Τα εργαλεία αυτά έχουν εξεταστεί παραγοντικά και σε σχέση με την εσωτερική συνάφειά τους σε πολλές έρευνες παγκοσμίως. Η καταλληλότητα τους επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Η εξουθένωση στην προσωπική ζωή των εργαζομένων διερευνήθηκε με σκοπό να διαχωριστούν τα άτομα που είναι εξουθενωμένα εξαιτίας παραγόντων που δεν σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον (επαγγελματική εξουθένωση), όπως προβλημάτων υγείας και οικογενειακών απαιτήσεων (Kristensen et al., 2005). Από την MBI χρησιμοποιήθηκαν 15 προτάσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert για τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης, του αισθήματος προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης. Για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν 22 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert από τις 24 ερωτήσεις της κλίμακας Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) οι οποίες προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της έρευνας αυτής για εργαζομένους σε δομές Ειδικής Αγωγής. Η NTSES αξιολογεί το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του μαθητή, την κινητοποίηση των μαθητών, τη διατήρηση της πειθαρχίας, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τη συνεργασία με τους γονείς και την αντιμετώπιση των αλλαγών και των προκλήσεων (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Για τη διερεύνηση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου διεξήχθη έλεγχος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), ο οποίος συγκρίνει τους συντελεστές συσχέτισης και έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett. Η τιμή του δείκτη KMO για την εξουθένωση στην προσωπική ζωή είναι (.860), για την εξουθένωση στην επαγγελματική ζωή (.789) και για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (.917) οπότε οι συσχετίσεις είναι ικανοποιητικές έως υψηλές. Ο έλεγχος σφαιρικότητας είναι και στις τρεις περιπτώσεις  $p.value = .000 < .001$ . Για τον έλεγχο αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων έγινε έλεγχος Cronbach'alpha (για το σύνολο των ερωτηματολογίων N 157), ο οποίος έδωσε ικανοποιητικές τιμές. Σχετικά με το ερωτηματολόγιο MBI για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, έγινε έλεγχος ξεχωριστά για την κάθε διάσταση καθώς οι προτάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης είναι «αρνητικές» και οι προτάσεις για τα προσωπικά επιτεύγματα «θετικές». Ειδικότερα για τις ερωτήσεις της υποκλίμακας της προσωπικής εξουθένωσης η τιμή είναι (.869), για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξουθένωσης (.762), για την υποκλίμακα του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης (.734) και για την υποκλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας (.939). Η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach'alpha έδειξε για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης (.658), τιμή η οποία κρίνεται ικανοποιητική καθώς τείνει γενικότερα να συμβαδίζει με ανάλογες μελέτες στο χώρο (Carpe et al., 2017, Kouli et al., 2015) και είναι σύνηθες η μέτρηση να πέφτει κάτω από το.70 (Schaufeli et al, 2001).

### **2.3. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων**

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε σε δημόσιες ΣΜΕΑΕ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) Δυτικής Αττικής και στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ) Αιγάλεω, το Μάρτιο του 2018. Επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. 140 ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν διά χειρός στους εκπαιδευτικούς, ΕΕΠ και ΕΒΠ, αφού προηγουμένως είχε ζητηθεί άδεια εισόδου στις δομές. Από αυτά συμπληρώθηκαν τα 135. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στο προσωπικό του Ε.Ε.Ε.Κ Αιγάλεω (40 άτομα) από τους οποίους απάντησαν οι 22. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ήταν περίπου 10 λεπτά. Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες IBM SPSS Statistics 24 (Κατσιλλής, 2006).

## **3. Αποτελέσματα**

### **3.1. Επαγγελματική Εξουθένωση**

#### **3.1.1. Υποκλίμακα εξουθένωσης στην προσωπική ζωή**

Ο μέσος όρος των απαντήσεων υποδεικνύει ότι το σύνολο των εργαζομένων σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ εμφανίζει μέτρια εξουθένωση στην προσωπική ζωή (Μ.Ο. 2,8, Τ.Α. 0,6). Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή της εξουθένωσης στην προσωπική ζωή σε σχέση με τη δυναμικότητα του σχολείου. Διαπιστώνεται ότι οι εργαζόμενοι που δουλεύουν σε σχολεία που έχουν πάνω από 50 μαθητές είναι περισσότερο εξουθενωμένοι στην προσωπική τους ζωή με Μ.Ο. 2,96 (Τ.Α. 0,5) έναντι Μ.Ο. 2,6 (Τ.Α. 0,7) ( $p=0.002 < 0.01$ ).

#### **3.1.2. Υποκλίμακα συναισθηματικής εξάντλησης**

Στην υποκλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης που μετράει τη συναισθηματική εξάντληση, εμφανίζεται μέτρια συναισθηματική εξάντληση στους εργαζόμενους σε ειδικές δομές στη Δυτική Αττική (Μ.Ο. 2,6, Τ.Α. 0,7). Οι εργαζόμενοι σε δομές που έχουν λιγότερους από 50 μαθητές εμφανίζουν λιγότερη συναισθηματική εξουθένωση (Μ.Ο. 2,3, Τ.Α. 0,7) σε αντίθεση με τους εργαζόμενους σε σχολικές μονάδες που έχουν πάνω από 50 μαθητές (Μ.Ο. 2,8, Τ.Α. 0,8). Η διαφορά αυτή βάσει του t-test είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0.000 < 0.01$ ). Επιπλέον παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 46-55 (Μ.Ο 2,2, Τ.Α. 0,6) και έως 35 ετών (Μ.Ο. 2,7, Τ.Α. 0,7) ( $p=0.012 < 0.05$ ) με τους πιο έμπειρους να έχουν λιγότερη συναισθηματική εξάντληση.



### 3.1.3. Υποκλίμακα αισθήματος προσωπικής επίτευξης

Οι εργαζόμενοι σε ΣΜΕΑ και ΚΕΔΔΥ στη Δυτική Αττική έχουν υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Μ.Ο. 4, Τ.Α. 0,5). Σύμφωνα με τους ελέγχους t test και one way ANOVA δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων σε σχέση με το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης.

### 3.1.4. Υποκλίμακα αποπροσωποποίησης

Για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης παρατηρούμε ότι υπάρχει ιδιαίτερα χαμηλός μέσος όρος (1,67, Τ.Α. 0,6) στους εργαζόμενους στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι εργαζόμενοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποπροσωποποίηση (Μ.Ο. 1,74, Τ.Α. 0,6) σε σχέση με τους εργαζομένους στο ΚΕΔΔΥ ( $p=0.014<0.05$ ) (Μ.Ο. 1,26, Τ.Α. 0,3). Στη διάσταση της αποπροσωποποίησης προκύπτει, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών στη δομή ( $p=0.008<0.05$ ). Οι εργαζόμενοι σε δομές κάτω των 50 μαθητών εμφανίζουν χαμηλότερη αποπροσωποποίηση (Μ.Ο. 1,5, Τ.Α. 0,6) έναντι εργαζομένων σε δομές άνω των 50 μαθητών (Μ.Ο. 1,8, Τ.Α. 0,7) ( $p=0.008<0.01$ ).

## 3.2. Αυτοαποτελεσματικότητα

Τα αποτελέσματα στο σύνολο του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων δείχνουν άνω του μετρίου προς υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητα (Μ.Ο. 3,7, Τ.Α. 0,5). Στατιστικά σημαντικές διαφορές για το σύνολο της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρήθηκαν σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή. Οι έχοντες προϋπηρεσία 11-20 έτη έχουν μέσο όρο στο σύνολο της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας 3.9 και οι έχοντες λιγότερο από δέκα χρόνια προϋπηρεσία 3.6 ( $p=0.005<0.05$ ). Η διάσταση που είχε το μεγαλύτερο μέσο όρο ήταν η αυτοαποτελεσματικότητα στην προσαρμογή της διδασκαλίας στους μαθητές ΑΜΕΑ (Μ.Ο. 3.9, Τ.Α. 0,6) και η διάσταση με το μικρότερο μέσο όρο ήταν η διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τη διατήρηση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές ΑΜΕΑ (Μ.Ο. 3.46, Τ.Α. 0,5). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν σχετικά με την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή σε τέσσερις από τις έξι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας: στην κινητοποίηση των μαθητών, οι έχοντες 11-20 έτη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο (3.84) σε σχέση με τους εργαζομένους με λιγότερη προϋπηρεσία (Μ.Ο. 3.53,  $p=0.028<0.05$ ), στη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους οι εργαζόμενοι με 11-20 έτη προϋπηρεσίας έχουν μέσο όρο 3.97, οι έχοντες λιγότερη προϋπηρεσία 3.58 ( $p=0.002<0.01$ ), στην αυτοαποτελεσματικότητα απέναντι στις αλλαγές και τις προκλήσεις οι 11-20 έτη εμπειρίας στην Ειδική Αγωγή έχουν μέσο



όρο 3.79 σε σχέση με τους νέους εργαζομένους με μέσο όρο 3.45 ( $p=0.012<0.05$ ), στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη διατήρηση των κανόνων της τάξης οι εργαζόμενοι με περισσότερη εμπειρία έχουν μέσο όρο 3.78 ενώ οι νεότεροι 3.38 ( $p=0.001<0.01$ ).

### ***3.3. Προσδιορισμός της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας***

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις 6 διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, και τις 4 διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε ανάλυση του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Ειδικότερα, όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, η μεταβλητή εξουθένωση στη προσωπική ζωή σχετίζεται αρνητικά με όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας και με τη μεταβλητή του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης, ενώ σχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Η μεταβλητή της συναισθηματικής εξάντλησης σχετίζεται θετικά με τη μεταβλητή της προσωπικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης, αρνητικά με τη μεταβλητή του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης και των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τη διδασκαλία, τη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους, τη κινητοποίηση των μαθητών και τη διατήρηση των κανόνων της τάξης. Δεν σχετίζεται με τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις αλλαγές και τις προκλήσεις και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.

Η μεταβλητή του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης σχετίζεται θετικά με όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας και αρνητικά με τις μεταβλητές της προσωπικής εξουθένωσης, της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Η μεταβλητή της αποπροσωποποίησης σχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές της προσωπικής εξουθένωσης και της συναισθηματικής εξάντλησης και αρνητικά με τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας – εξαίρεση αποτελεί η διάσταση των αλλαγών και των προκλήσεων που δεν παρουσιάζει συσχέτισμό.

Όλες οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους καθώς και με τη μεταβλητή του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης. Αρνητική συσχέτιση εμφανίζουν με τις μεταβλητές της προσωπικής εξουθένωσης, της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης (εξαίρεση αποτελούν οι μεταβλητές που δεν εμφανίζουν συσχέτιση και αναφέρθηκαν προηγουμένως).



Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους	Pearson Correlation	-,159*	-,179*	,506**	-,216**	,540**	,555**	1	,637**	,554**	,600**
	p.	,047	,025	,000	,007	,000	,000		,000	,000	,000
	N	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157
Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις αλλαγές και τις προκλήσεις	Pearson Correlation	-,192*	-,133	,509**	-,052	,655**	,764**	,637**	1	,679**	,716**
	p.	,016	,097	,000	,521	,000	,000	,000		,000	,000
	N	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157
Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες των μαθητών	Pearson Correlation	-,160*	-,114	,455**	-,176*	,736**	,776**	,554**	,679**	1	,637**
	p.	,045	,154	,000	,027	,000	,000	,000	,000		,000
	N	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157
Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη διατήρηση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές	Pearson Correlation	-,168*	-,180*	,529**	-,213**	,646**	,720**	,600**	,716**	,637**	1
	p.	,035	,024	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).											
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).											

#### 4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται αφενός στην περιγραφή και αξιολόγηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων σε δομές Ειδικής Αγωγής και η σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα τους και αφετέρου στη διερεύνηση του επιπέδου εξουθένωσης στην προσωπική ζωή των εργαζομένων και το είδος της συσχέτισης που υπάρχει με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία προκαλεί ποικίλα ψυχοσωματικά συμπτώματα που επηρεάζουν τη καθημερινότητα του εργαζομένου πέρα από το εργασιακό του περιβάλλον (Kristensen et al, 2005, Maslach & Leiter, 2017, Δελιχάς κ.συν., 2012).

Στο σύνολο του δείγματος καταγράφηκε εξουθένωση στην προσωπική ζωή και συναισθηματική εξάντληση στον χώρο της εργασίας σε μέτριο βαθμό, επιβεβαιώνοντας τη σχέση και την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους, με τη δεύτερη ωστόσο να παρουσιάζει συγκριτικά χαμηλότερες τιμές. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα παλαιότερων ερευνών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής όπου οι εργαζόμενοι εμφάνιζαν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση (Μόττη-Στεφανίδη, 2000, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Platsidou & Agaliotis, 2008, Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008). Στις έρευνες στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα δεν είχε συμπεριληφθεί μέχρι σήμερα η διάσταση της εξουθένωσης στην προσωπική ζωή και έτσι δεν υπάρχουν συγκρίσιμα στοιχεία. Παρόλο που για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί ένα «καταφύγιο» από την ένταση που βιώνουν στην καθημερινότητά τους στο σχολείο, συνιστώντας το συνηθέστερο χρησιμοποιούμενο μηχανισμό αντιμετώπισης του άγχους μαζί με την αναζήτηση της κοινωνικής υποστήριξης (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014), στο χώρο της Ειδικής Αγωγής διαπιστώνεται ότι η σχέση είναι αμφίδρομη. Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατέδειξε ως κύριο προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης την εξουθένωση στην προσωπική ζωή, και ως κύριο προβλεπτικό παράγοντα της διάστασης της εξουθένωσης στην προσωπική ζωή τη συναισθηματική εξάντληση. Τα αίτια της αλλαγής αυτής μπορεί να αναζητηθούν στις οικονομικοκοινωνικές αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και φαίνεται ότι πλήττουν ιδιαίτερα το χώρο της Ειδικής Αγωγής (αύξηση ωραρίου, μείωση μισθού, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, έλλειψη μόνιμου προσωπικού) (Παναγόπουλος κ.ά., 2016). Το συμπέρασμα αυτό προφανώς παραπέμπει στην ανάγκη να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες και να σχεδιαστούν δράσεις για την άμβλυνση της συναισθηματικής εξάντλησης και εξουθένωσης των εργαζομένων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Οι εργαζόμενοι στις δομές της Ειδικής Αγωγής στη Δυτική Αττική αναφέρουν υψηλό βαθμό αισθήματος προσωπικής επίτευξης στο σύνολό τους, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες έρευνες (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006), αλλά και σε αντίθεση με έρευνα των Αντωνίου και Ντάλλα (2010). Ο μέσος όρος του αισθήματος προσωπικής επίτευξης ήταν υψηλότερος από τον μέσο όρο της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εργαζόμενοι στην Ειδική Αγωγή διακατέχονται από το αίσθημα της θετικής επιρροής στις ζωές των μαθητών τους και απολαμβάνουν από ένα μεγάλο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας την αποδοχή και το σεβασμό προς το έργο τους, βρίσκοντας κατά τον Cherniss (1995) «νόημα στην επαγγελματική τους ζωή».

Ο χαμηλός βαθμός αποπροσωποποίησης υποδεικνύει ότι ο τρόπος που οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την εργασία τους ακόμα και αν βιώνουν μέτρια εξάντληση στην καθημερινότητά τους (συναισθηματική εξάντληση και εξουθένωση στη προσωπική ζωή) τους ωθεί να διατηρήσουν την αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος

ώστε να μη συμπεριφέρονται στους μαθητές με αναπηρία με τρόπο που ορίζεται από αποπροσωποποίηση (Lavian, 2012).

Από την έρευνά μας επιβεβαιώνεται το πόρισμα των Maslach & Leiter (2017) ότι η μεταβλητή της ηλικίας παρουσιάζει διαχρονικά τη μεγαλύτερη σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι νεότεροι σε ηλικία εργαζόμενοι στις δομές της Ειδικής Αγωγής εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης σε συμφωνία με άλλες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Banks & Necco, 1990, Kucuksuleymanoglu, 2011, Παναγόπουλος κ.ά., 2016). Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με το εύρημα ότι οι εργαζόμενοι με μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή (11-20 έτη) παρουσίασαν σε σχέση με εκείνους με λιγότερα έτη εργασίας (1-10) μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, στατιστικά σημαντικό, σε θέματα που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών, τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, στις αλλαγές και στις προκλήσεις και στη διατήρηση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές. Αντίστοιχα συμπεράσματα προέκυψαν σε συναφείς έρευνες. Προφανώς η θετική διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού, η οποία συνδέεται με γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που έχουν αποκτηθεί και αναπτύξει από την άσκηση του έργου τους, την παρατήρηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, την αντιμετώπιση των καθημερινών καταστάσεων και προβλημάτων αλλά και τα ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει και η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης διευκολύνει το έργο τους (Woolfolk Hoy, 2000).

Η μεταβλητή που παρουσίασε σημαντικά στατιστικές διαφορές σε υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν η δυναμικότητα της σχολικής μονάδας ή της δομής, εύρημα που συμφωνεί με σχετικές έρευνες από τις οποίες προέκυψε ότι οι εργαζόμενοι σε μεγάλα σχολεία είναι πιο επιρρεπείς στο burnout (Farber, 1982, Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Στις υποκλίμακες της εξουθένωσης στην προσωπική ζωή, της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, οι εργαζόμενοι σε δομές με λιγότερους από 50 μαθητές παρουσιάζονται λιγότερο καταβεβλημένοι από τους συναδέλφους τους που εργάζονται με περισσότερους μαθητές. Οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) διαπίστωσαν διαφορά και στο αίσθημα της προσωπικής επίτευξης, αλλά στη παρούσα έρευνα δεν υπήρξε διαφοροποίηση στη συγκεκριμένη διάσταση. Πιθανόν, η εργασία σε μικρό σχολείο Ειδικής Αγωγής αποτελεί παράγοντα που αποτρέπει το burnout και αιτιολογεί ως ένα βαθμό γιατί οι εργαζόμενοι στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα έχουν μικρότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό. Σύμφωνα την ΕΛΣΤΑΤ (2015), πολλές σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα έχουν λιγότερους από 50 μαθητές. Οι Cale et al., (2015) αναφέρουν ότι οι διευθυντές μπορούν να αντιμετωπίσουν άμεσα μεμονωμένα προβλήματα με τους εργαζομένους και τους μαθητές, ενώ παράλληλα οι εργαζόμενοι στις δομές της Ειδικής Αγωγής μπορούν να βρουν μεγαλύτερη διοικητική

υποστήριξη στα μικρά σχολεία. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Consiglio et al. (2013), ο μικρός σε αριθμό μελλών Σύλλογος Διδασκόντων, βιώνοντας τις ίδιες εμπειρίες, δύναται να συμπεριφερθεί ως άτομο και να αντιμετωπίσει με μεγαλύτερη επιτυχία τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Ο υψηλός βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων στις δομές Ειδικής Αγωγής που προέκυψε στην παρούσα έρευνα συμφωνεί με σχετική σύγχρονη έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα (Antoniou, et al., 2017). Σημαντική θέση στην οικοδόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας κατέχει ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αλλαγές και καινοτομίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο. Ένας ακόμα παράγοντας που λειτουργεί καταλυτικά είναι ο τομέας της συνεργασίας. Η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων αλλά και με τους γονείς των μαθητών ΑΜΕΑ φαίνεται να αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης η αποδοτική συνεργασία, επηρεάζει και τον τομέα της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και στη κινητοποίηση των μαθητών (Adera & Bullock, 2010, Bakker & Costa, 2014 ). Από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας που εξετάστηκαν, ο υψηλότερος μέσος όρος διαπιστώθηκε στην προσαρμογή της διδασκαλίας. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο, αφού η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και το ΕΕΠ στη Δυτική Αττική είναι επαρκώς καταρτισμένοι βάσει σπουδών και επιμορφώσεων, γεγονός που συμβάλλει σημαντικά στο να μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών ΑΜΕΑ. Γενικότερα, ο βαθμός των παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (Mahler et al., 2017).

Στη διάσταση της σχέσης της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ικανότητα διατήρησης των κανόνων της τάξης, εντοπίστηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος χωρίς όμως να πέσει κάτω του μετρίου. Η έλλειψη αυτορρύθμισης των μαθητών παρεμποδίζει την απρόσκοπτη διδασκαλία και ο εκπαιδευτικός καλείται να ανακαλύψει τις κατάλληλες μεθόδους είτε για να αποθαρρύνει είτε για να τροποποιήσει την μη αποδεκτή συμπεριφορά. Πολλές φορές η συμπεριφορά αυτή παραμένει, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μην βιώνει το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στον τομέα διατήρησης των κανόνων της τάξης (Skaalvik & Skaalvik, 2017, Aloe et al., 2014). Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα διατήρησης των κανόνων και του burnout θεωρείται δυναμική και επηρεάζεται τόσο από το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και από τις μεθόδους που θα κρίνει ο εκπαιδευτικός ως λειτουργικές για να διαχειριστεί το σύνολο της τάξης αλλά και τους κανόνες που την διέπουν (Aloe et al., 2014). Είναι κοινά αποδεκτό πως ένας από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε burnout είναι οι παραβατικές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Adera & Bullock, 2010, Fernet et al., 2012). Εάν μάλιστα οι εκπαιδευτικοί δεν

αναζητήσουν υποστήριξη απομονώνονται και βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης (Pas et al., 2010).

Όλες οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας εμφάνισαν είτε θετική είτε αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Leiter (1992:107) ότι «η εκδήλωση του φαινομένου burnout στην ουσία μπορεί να αντικατοπτρίζει μια κρίση στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα», καθώς και άλλες έρευνες στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής από τις οποίες προκύπτει η ανάγκη αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων (Oakes et al., 2013, Zee & Koomen, 2016, Nuri et al., 2017). Ο εργαζόμενος στην Ειδική Αγωγή καλείται να ανταπεξέλθει σε ένα περιβάλλον που πρέπει πολύ συχνά να τροποποιεί για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών ΑΜΕΑ και ταυτόχρονα να διαχειριστεί ποικίλες στρεσογόνες συνθήκες. Η επαγγελματική εξουθένωση και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν ένα αμφίδρομο και αλληλοεπηρεαζόμενο δίπτυχο του ιδιαίτερου και πολυσήμαντου εκπαιδευτικού ρόλου. Πρόκειται για αλληλένδετες έννοιες, αφού η επαγγελματική εξουθένωση λειτουργεί αρνητικά στην συνολική απόδοση του εκπαιδευτικού και οδηγεί σε αρνητική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και ταυτόχρονα η μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, σε κάποιες διαστάσεις, μπορεί να αποτελέσει βασική αιτία εξουθένωσης και όσων αυτή συνεπάγεται (απόσυρση, μειωμένη αυτοπεποίθηση, ελλιπής συγκέντρωση και απόδοση). Γενικά, το επάγγελμα του ειδικού εκπαιδευτικού χρειάζεται διεξόδους και εναλλακτικές προτάσεις βασισμένες στην τόνωση του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας έτσι ώστε να αντιμετωπίσει τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει.

Από την έρευνα έγινε σαφές ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών ΑΜΕΑ, η συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, η προσαρμοστικότητα σε αλλαγές που προέρχονται από τη διοίκηση μπορούν να αποτρέψουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές Ειδικής Αγωγής. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ή εργαστήρια διαχείρισης της τάξης μπορεί να υποστηρίξει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, και ειδικά τους εργαζόμενους με μικρή προϋπηρεσία οδηγώντας τους στην ανάπτυξη ισχυρού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας (Tchannen Moran & Woolfolk Hoy, 2006). Επιπρόσθετα, ο στενός συσχετισμός της εξουθένωσης της προσωπικής ζωής με την ψυχολογική εξουθένωση στον επαγγελματικό χώρο επιβάλλει την ανάγκη να συνδυαστούν παρεμβάσεις τόνωσης της κοινωνικής και προσωπικής ζωής του εργαζόμενου και παρεμβάσεις στο χώρο εργασίας τους όπως την ενίσχυση της συνεργασίας τους μέσω κοινών δραστηριοτήτων (Agbaria, 2011). Ιδιαίτερα οι νέοι εργαζόμενοι στην Ειδική Αγωγή συχνά δεν είναι προετοιμασμένοι για τις συναισθηματικές απαιτήσεις που έχει το πεδίο της Ειδικής αγωγής, έτσι είναι επιβεβλημένη η ανάγκη για ουσιαστική πρακτική άσκηση στο χώρο της Ειδικής αγωγής προτού εισέλθουν στο



χώρο εργασίας (Rubble et al., 2011, Kerr & Brown, 2016). Επιπρόσθετα ο θεσμός του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς πρέπει να αναπτυχθεί με ουσιαστικό τρόπο, παρέχοντας άμεση υποστήριξη (Fore et al., 2002, Garwood et al., 2017) στους χώρους εργασίας της ειδικής αγωγής. Τέλος, η ολοκληρωμένη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού από πλευράς της διοίκησης του σχολείου, μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εργαζομένων, αυξάνοντας τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους και προλαμβάνοντας το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Grant, 2017).

## Βιβλιογραφία

- Adera, B.A. & L.M. Bullock (2010) Job Stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1): 5-14.
- Agbaria, Q. (2011) The relationship between the level of School - Involvement and Learned Helplessness among special education teachers in the Arab sector. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 1-15.
- Agcam, R. & M.P. Babanoglu (2016) Exploring self-efficacy beliefs of primary school teachers. *European Journal of Education Studies*, 2(1): 121-133.
- Aloe, A.M., S.M. Shisler, B.D. Norris, A.B. Nickerson & T. Rinker (2014) A Multivariate Meta-Analysis of Student Misbehavior and Teacher Burnout. *Educational Research Review*, 3: 2-48.
- Antoniou, A.S., I. Geralexis & G. Charitaki (2017) Special Educators Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative approach. *Psychology*, 8: 1642-1656.
- Αντωνίου, Α.Σ. & Μ. Ντάλλα (2010) Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (ειδικής και γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Εργασία & Κοινωνία*, Αθήνα: Διόνικος, 365-399.
- Antoniou, A.S., F. Polychroni & C. Kotroni (2009) Working with students with Special Educational Needs in Greece: Teachers stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1): 100-111.
- Bakker, A.B. & P.L. Costac (2014) Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1: 112-119.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self- Efficacy in Cognitive Development and Fuctioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1977) Self - Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1997) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, New York: Cambridge University Press, 1-45.
- Banks, S.R. & E.G. Necco (1990) The effects of Special Education Category and type of training on Job Burnout in Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4): 187-191.
- Bentea, C.C. (2017) Teacher Self-Efficacy, Teacher Burnout And Psychological Well-Being. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 1:1128-1135.
- Billingsley, B.S. (2004) Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38(1): 39-55.
- Boujout, E., M. Popa-Roch, E.A. Palomares, A. Dean & E. Cappe (2017) Self efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Disorders*, 36: 8-20.
- Cale, M.C., C. Delpino & S. Myran (2015) Instructional Leadership for Special Education in Small to Mid-Size Urban School Districts. *Leading Small and Mid-Sized Urban School Districts*, 22: 155-172.
- Cappe, E., M. Bolduc, N. Poirier, M.A. Papa-Roch & E. Boujut (2017) Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67: 498-508.
- Cherniss, C. (1995) *Beyond Burnout*. New York: Routledge
- Consiglio, C., L. Borgogni, G. Alessandri & W. B. Schaufeli (2013) Does self-efficacy matter for burnout and sickness absenteeism? The mediating role of demands and resources at the individual and team levels. *Work and Stress*, 27(1):22-42.
- Δεληχάς, Μ., Δ. Τούκας & Α. Σπυρούλη (2012) Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Υγιεινή & Ασφάλεια της εργασίας*, 50:5-12.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2015) Μαθητές στα Ειδικά Δημοτικά-Γυμνάσια-Επαγγελματικά Γυμνάσια- ΤΕΕ Α΄ βαθμίδας - ΕΕΕΕΚ κατά έτος γέννησης, φύλο, τάξη φοίτησης, περιφέρεια και νομό. Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED41/>
- Farber, B.A. (1982) Stress and Burnout: Implications for Teacher Motivation. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York: AERA, 2-20.
- Fernet, C., F. Guay, C. Senecal & S. Austin (2012) Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28: 514-525.

- Fiorilli, C., S. De Stasio, P. Benevene, D.F. Iezzi, A. Pepe & O. Albanese (2015) Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(4): 537-551.
- Fore, C., C. Martin & W.N. Bender (2002) Teacher burnout in special education: the causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1): 36-44.
- Gastaldi, F.G.M., T. Pasta, C. Longobardi, L.E. Prino & R. Quaglia (2014) Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1): 17-28.
- Garwood, J.D., M.G. Werts, C. Varghese & L. Gosey (2017) Mixed-Methods Analysis of Rural Special Educators role Stressors, Behavior Management and Burnout. *Rural Special Education Quarterly*, 1-14.
- Grant, M.C. (2017) A Case study of Factors that influence the Attrition or Retention of first year special education Teacher. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77-84.
- Hakanen, J. J., A.B. Bakker & W.B. Schaufeli (2006) Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6): 495-513.
- Κάμτσιος, Σ. & Θ. Λώλης (2016) Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9: 40-87.
- Κάντας, Α. (1996) Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2): 71-85.
- Κατσιλλής, Ι. (2006) *Επαγωγική στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kerr, M.M. & E.L. Brown (2016). Preventing school failure for teachers, revised: Special educators explore their emotional labor. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(2), 143-151. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Κόκκινος, Κ.Μ. & Α. Δαβάζογλου (2006) Επαγγελματική Εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 1065-1074.
- Kokkinos, C.M. & A.M. Davazoglou (2009) Special Education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4): 407-424.
- Κουλιεράκης, Γ. (2000) Κοινωνικο-ψυχολογικά μοντέλα της συμπεριφοράς σε σχέση με την υγεία και την αρρώστια. Στο Δ. Αγραφιώτης (Επιμ.), *Κοινωνιολογική και*

- Ψυχολογική Προσέγγιση των Νοσοκομείων/Υπηρεσιών Υγείας, Τ.Β' Συμπεριφορές υγείας, Πρότυπα και Μεταβολές (σελ. 15-95). Πάτρα: ΕΑΠ
- Kouli, O., T. Kourtessis, G. Tzerzis, F. Karkaletsis, E. Skordilis & E. Bonti (2015) Job Satisfaction and Burnout of Greek Secondary Special Education Teachers. *Journal of Physical Activity Nutrition and Rehabilitation*. Retrieved from <http://www.panr.com.cy>
- Kourkoutas, E., V. Langer, E. Vitalaki & M.E. Ricci (2015) Working with Parents to Support Their Disabled Children's Social and School Inclusion: An Exploratory Counseling Study. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14: 143-157.
- Κουστέλιος, Α. & Ι. Κουστέλιου (2001) Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1): 30-39.
- Kristensen, T. S., M. Borritz, E. Villadsen & K. B. Christensen (2005) The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3): 192-207.
- Kucuksuleymanoglu, R. (2011) Burnout syndrome levels in Teachers in Special Education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1): 53-63.
- Lavian, R.H. (2012) The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching*, 18(2): 233-247.
- Leiter, M.P. (1992) Burn-out as a crisis in self-efficacy: conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6: 107-115.
- Llorens Gumbau, S. & M. Salanova Soria (2013) Loss and gain cycles? A Longitudinal study about burnout, engagement and self efficacy. *Burnout Research* 1: 3-11
- Mahler, D., J. Grobshedl & U. Harms (2017) Opportunities to Learn for Teachers Self Efficacy and Enthusiasm. *Education Research International*: 1-11.
- Maslach, C. & S.E. Jackson (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2): 99-113.
- Maslach, C., M.P. Leiter & S.E. Jackson (2012) Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 33(2): 296-300.
- Maslach, C. & M.P. Leiter (2017) Understanding Burnout. In C.L. Cooper & J. Campell Quick (Eds), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*, Ltd: John Wiley & Sons, 37-56.
- Μόττη Στεφανίδη, Φ. (2000) Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α.Καλαντζη Αζίτζι & Η.Γ. Μπεζεβένγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 95-103.

- Μουρκογιάννη, Κ. & Α.Σ. Αντωνίου (2014) Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Ανακοίνωση στο 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Ιούνιος 2014.* <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.292>
- Nuri, C., M.S. Demirok & C. Direktor (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.
- Oakes, W.P., K.L. Lane, A. Jenkins & B.B. Booker (2013) Three-Tiered Models of Prevention: Teacher Efficacy and Burnout. *Educational and Treatment of Children*, 36(4): 95-126.
- Παναγόπουλος, Ν., Σ. Αναστασίου & Β. Γκολώνη (2016) Η συσχέτιση των Ατομικών - Δημογραφικών Χαρακτηριστικών με την Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας. *Prime*, 29(2): 87-96.
- Παπαγιάννη, Α. & Γ. Ρέππια (2008) Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 57-81.
- Πατσάλης, Χ. & Κ. Παπουτσάκη (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Pas, E.T., C.P. Bradshaw, P.A. Hershfeldt & P.J. Leaf (2010) A Multilevel Exploration of the Influence of Teacher Efficacy and Burnout on Response to Student Problem Behavior and School - Based Service Use. *School Psychology Quarterly*, 25(1): 13-27.
- Platsidou, M. & I. Agaliotis (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.
- Pines, A.M (2005) The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 12(1): 78-88.
- Sari, H. (2004) An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affective their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3): 291-306.
- Schaufeli, W. B. (1999) Burnout. In J. Firth-Cozens & R.I. Payne (Eds.), *Stress in Health Professionals* (pp. 17-32).
- Schaufeli, W.B., A.B. Bakker, K. Hoogduin, C. Schaap & A. Kladler (2001) On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the burnout measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582.
- Shirom, A. (2009) Burnout and Health:expanding our Knowledge. *Stress and Health*, 25: 281-285.

- Shoji, K., R. Cieslak, E. Smoktunowicz, A. Rogala, C.C. Benight & A. Luszczynska (2015) Associations Between Job Burnout and Self Efficacy: A Meta-Analysis. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*: 1-22.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2010) Teacher self-efficacy and Teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1059-1069.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2017) Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67: 152-160.
- Stempien, L. R. & R.C. Loeb (2002) Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23: 258-267.
- Summers, J.J., H.A. Davis & A. Woolfolk Hoy (2017) The effects of teachers efficacy beliefs on students perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53: 17-25.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy & W.K. Hoy (1998) Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2):202-248.
- Tchannen-Moran, M. & A. Woolfolk Hoy (2006) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Woolfolk Hoy, A. (2000) Changes in Teacher Efficacy During the Early years of Teaching. Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2-27.
- Zee, M. & H.M.Y. Koomen (2016) Teacher Self-Efficacy and its effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment and Teacher Well-Being: A Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, xx: 1-35.