

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:  
στάσεις προς την αλλαγή και συναισθηματική δέσμευση

Σαρδέλη Κυριακή (Α.Μ.: ΣΧΨ2021909)

*Επόπτρια:* Γκαρή Αικατερίνη, Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας,  
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»  
Ακαδημαϊκό έτος 2021-2022  
Ειδίκευση: Εφαρμογές στη Σχολική Κοινότητα  
Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

- I. Γκαρή Αικατερίνη, Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας,  
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- II. Φιλιππάτου Διαμάντω, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών,  
Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- III. Νικολοπούλου Βασιλική, Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού,  
Σχολική Ψυχολόγος, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών

### **Σημείωμα της Συγγραφέως**

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Φεβρουάριο του 2022.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

**Περιεχόμενα**

Περίληψη .....	8
Abstract .....	9
Πρόλογος .....	10
Εισαγωγή.....	12
Επαγγελματική εξουθένωση: εννοιολογική προσέγγιση .....	12
Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών .....	18
Αντίσταση στην αλλαγή: εννοιολογική προσέγγιση.....	26
Στάσεις εκπαιδευτικών προς την αλλαγή.....	37
Συναισθηματική οργανωσιακή δέσμευση: εννοιολογική προσέγγιση.....	40
Συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών .....	45
Η παρούσα έρευνα .....	48
Μέθοδος.....	50
Δείγμα.....	50
Μέσα συλλογής δεδομένων .....	52
Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων .....	56
Ευρήματα .....	57
Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των ψυχομετρικών εργαλείων .....	57
Κατανομές συχνότητας .....	58
Δείκτες κεντρικής τάσης & διασποράς .....	61
Συσχετίσεις : ενδοσυνάφειες και διασυνάφειες .....	63
Συγκρίσεις μέσωσ όρων .....	65

Συζήτηση.....	75
Επαγγελματική εξουθένωση .....	75
Στάση αντίστασης στην αλλαγή.....	76
Συναισθηματική δέσμευση.....	77
Επαγγελματική εξουθένωση, αντίσταση στην αλλαγή, συναισθηματική δέσμευση & δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	82
Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	88
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	89
Βιβλιογραφία .....	90
Παράρτημα.....	106

**Κατάλογος Πινάκων****Πίνακας 1**

*Κατανομές συχνότητας ως προς τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος* ..... 51

**Πίνακας 2**

*Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων με το κριτήριο Cronbach  $\alpha$*  ..... 57

**Πίνακας 3**

*Κατανομή συχνότητας ως προς την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών του δείγματος* ..... 106

**Πίνακας 4**

*Κατανομή συχνότητας ως προς τη στάση αντίστασης στην αλλαγή των εκπαιδευτικών του δείγματος* ..... 109

**Πίνακας 5**

*Κατανομή συχνότητας ως προς τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών του δείγματος* ..... 111

**Πίνακας 6**

*Έλεγχος κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών που αφορούν στο ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης, αντίστασης στην αλλαγή και συναισθηματικής δέσμευσης* ..... 60

**Πίνακας 7**

*Βασικά περιγραφικά χαρακτηριστικά για τις υποκλίμακες των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης, της στάσης αντίστασης στην αλλαγή και της συναισθηματικής δέσμευσης* ..... 62

**Πίνακας 8**

*Συσχετίσεις των μεταβλητών των ερωτηματολογίων με τα κριτήρια Pearson και Spearman* .. 63

**Πίνακας 9**

*Παραμετρικός έλεγχος με το κριτήριο  $t$  για 2 ανεξάρτητα δείγματα για τον έλεγχο της σχέσης της προσωπική επίτευξης με το φύλο* ..... 65

**Πίνακας 10**

*Μην παραμετρικός έλεγχος των Kruskall-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης της οικογενειακής κατάστασης με τη Συναισθηματική Αντίδραση, τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση και τη Συναισθηματική δέσμευση ..... 67*

**Πίνακας 11**

*Μην παραμετρικός έλεγχος των Kruskall-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης της Ηλικίας, με τη Συναισθηματική Αντίδραση, τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση και τη Συναισθηματική δέσμευση..... 68*

**Πίνακας 12**

*Μην παραμετρικός έλεγχος των Kruskall-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης των Σπουδών, με την Προσκόλληση στη ρουτίνα, τη Συναισθηματική Αντίδραση και τη Συναισθηματική δέσμευση..... 70*

**Πίνακας 13**

*Μην παραμετρικός έλεγχος των Kruskall-Wallis για τη διερεύνηση της συσχέτισης της Σχέσης εργασίας, με την Προσωπική επίτευξη, τη Συναισθηματική Αντίδραση, τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση και τη Συναισθηματική δέσμευση ..... 71*

**Πίνακας 14**

*Μην παραμετρικός έλεγχος των Kruskall-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης της διδακτικής εμπειρίας, με την Προσωπική επίτευξη, τη Συναισθηματική Αντίδραση, τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση και τη Συναισθηματική δέσμευση ..... 73*

**Πίνακας 15**

*Μην παραμετρικός έλεγχος των Mann-Whitney U για τη διερεύνηση της συσχέτισης της κατεύθυνσης εκπαίδευσης με τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση. .... 74*

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις στάσεις τους προς την αλλαγή και τη συναισθηματική τους δέσμευση. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 194 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ελληνικά δημοτικά σχολεία της γενικής και ειδικής αγωγής και τους χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο τεσσάρων μερών. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory), την κλίμακα της αντίστασης στην αλλαγή (Resistance to change Scale) και την κλίμακα της συναισθηματικής δέσμευσης (Affective Commitment Scale). Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτηρίζονται από μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και αντίστασης στην αλλαγή, ενώ ταυτόχρονα έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με το σχολικό πλαίσιο εργασίας τους. Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο με την αντίσταση στην αλλαγή, όσο και με τη συναισθηματική δέσμευση. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε να σχετίζεται η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή με τη συναισθηματική τους δέσμευση. Τέλος, εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στους δημογραφικούς παράγοντες (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία, σχέση και τομέας εργασίας) και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, τις στάσεις τους προς την αλλαγή και τη συναισθηματική τους δέσμευση.

*Λέξεις κλειδιά:* επαγγελματική εξουθένωση, αντίσταση στην αλλαγή, συναισθηματική οργανωσιακή δέσμευση, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας



**Abstract**

The aim of this study was to explore the burnout of primary school teachers in relation to their attitudes towards change and their affective commitment. In this research, participated 194 teachers who were working in Greek primary general or special education schools and they were given a four-part questionnaire. The questionnaire included an improvised questionnaire on demographic characteristics, the Maslach Burnout Inventory, the Resistance to change Scale and the Affective Commitment Scale. The results indicated that the teachers of the sample were characterized by moderate levels of burnout and resistance to change, while at the same time they had developed strong affective relations with their school work context. In addition, burnout was found to be associated with both resistance to change and affective commitment. However, teachers' resistance to change was not found to be related to their affective commitment. Finally, statistically significant relationships were identified between demographic factors (e.g. gender, age, marital status, level of education, teaching experience, relationship and field of work) and teachers' burnout, attitudes towards change and their affective commitment.

*Keywords:* burnout, resistance to change, emotional organizational commitment, primary teachers

## Πρόλογος

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες και προσδοκίες της σύγχρονης κοινωνίας αντανακλώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, συχνά κρίνονται απαραίτητες οι αλλαγές και οι αναπροσαρμογές στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου το σχολείο να εκσυγχρονίζεται και να συμβαδίζει με τις εξελίξεις. Οι βασικοί εκπρόσωποι των μεταβολών αυτών είναι οι εκπαιδευτικοί.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται στα επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από την άμεση συναισθηματική εμπλοκή του ατόμου. Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως «λειτουργήματος» σε συνδυασμό με τις αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας ενισχύουν σημαντικά τόσο το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών, όσο και τη σύγχυση του ρόλου του. Την παρούσα περίοδο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ποικίλες μεταρρυθμιστικές μεταβολές και προκλήσεις λόγω των νέων συνθηκών που καλείται να αντιμετωπίσει. Ειδικότερα, η τηλεεκπαίδευση, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς και η ένταξη νέων προγραμμάτων στο Αναλυτικό Σχολικό Πρόγραμμα αποτελούν ορισμένες από τις πρόσφατες αλλαγές που καλούνται να εφαρμόσουν και να υποστηρίξουν οι εκπαιδευτικοί, επιδεικνύοντας ευελιξία και ετοιμότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μου δημιουργήθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσω πώς επιδρά η τρέχουσα κατάσταση στους συναδέλφους μου και κατά πόσο σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά που τους διακατέχουν. Για τον λόγο αυτόν, αποφασίστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα να μελετηθεί ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία, οι στάσεις τους προς την αλλαγή και οι συναισθηματικοί δεσμοί που έχουν αναπτύξει με το σχολείο που εργάζονται.

Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται η εννοιολογική προσέγγιση και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

επαγγελματική εξουθένωση, την αντίσταση στην αλλαγή και τη συναισθηματική δέσμευση.

Παράλληλα, παρουσιάζονται έρευνες που σχετίζονται με τις υπό εξέταση μεταβλητές.

Ακόμη, γίνεται αναφορά στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στο επόμενο μέρος ακολουθεί η μέθοδος της έρευνας, όπου παρατίθενται το δείγμα, τα ψυχομετρικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και η διαδικασία συλλογής τους. Στο τρίτο μέρος γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας μέσω των δεδομένων που αναδείχθηκαν από τη στατιστική ανάλυση. Στο τέταρτο μέρος επιδιώκεται η συζήτηση και η ερμηνεία των ευρημάτων σε σχέση με τα υπάρχοντα ερευνητικά αποτελέσματα. Έπειτα, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας είτε μέσω της έμπρακτης υποστήριξης τους είτε μέσω της συναισθηματικής και ηθικής στήριξης τους.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς η συμβολή τους ήταν καταλυτική για τη διενέργεια της.

Ακολούθως, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην καθηγήτρια Αικατερίνη Γκαρή, η οποία ανέλαβε την εποπτεία της εργασίας, παρέχοντας μου ουσιαστική καθοδήγηση και υποστήριξη σε όλη τη διαδικασία της εκπόνησης της εργασίας.

Εν συνεχεία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους γονείς μου, οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα σε όλη την πορεία της προσωπικής μου εξέλιξης, δηλώνοντας έμπρακτα την αμέριστη στήριξη και την εμπιστοσύνη τους σε κάθε επιλογή μου .

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω πόσο ευτυχής αισθάνομαι λόγω της σταθερής παρουσίας αγαπημένων ανθρώπων στη ζωή μου, οι οποίοι αποτελούν πηγή διαρκούς έμπνευσης και στήριξης.

**Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:****στάσεις προς την αλλαγή και συναισθηματική δέσμευση****Επαγγελματική εξουθένωση: εννοιολογική προσέγγιση**

Οι ποικίλες εργασιακές μεταβολές και οι αυξανόμενες απαιτήσεις στην επαγγελματική ζωή των ατόμων στη σύγχρονη πραγματικότητα έχουν οδηγήσει στην εκδήλωση υψηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης. Ως εκ τούτου, λόγω της αύξησης στα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει παρατηρηθεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε επαγγέλματα με επικρατούσα τη συναισθηματική διάσταση, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι εκπαιδευτικοί, το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, σ.366). Η επαγγελματική εξουθένωση δηλαδή απαντάται συχνότερα σε επαγγέλματα που εμπεριέχουν έντονη συναναστροφή με ανθρώπους, στα οποία απαιτείται η παροχή φροντίδας, η ενασχόληση με τα προβλήματά τους και η παροχή βοήθειας (Etzion & Pines, 1986).

Όπως αναφέρουν οι Αντωνίου και Ντάλλα (2010, σ.366), η επαγγελματική εξουθένωση απαρτίζει μία ιδιαίτερη μορφή εργασιακού στρες, η οποία κυριαρχεί στην επαγγελματική ζωή. Συχνά φαίνεται να συγχέονται το εργασιακός άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση. Για τον λόγο αυτόν θα αποτελούσε παράλειψη να μην καταστεί σαφές εξ αρχής ότι δεν υπάρχει ταύτιση των δύο εννοιών. Το εργασιακό άγχος σχετίζεται με την έκθεση του ατόμου σε συνθήκες έντονου στρες στον τομέα εργασίας του και στο περιβάλλον αυτής. Η επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να προκληθεί από την παρατεταμένη έκθεση του ατόμου στο εργασιακό άγχος και την αδυναμία διαχείρισης του.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η επαγγελματική εξουθένωση συναντάται ως burnout syndrome, professional burnout ή job burnout. Ο όρος burnout χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Freudenberger (1974) στο άρθρο του *Staff burn-out*, όπου περιέγραφε ένα

σύνδρομο που παρατήρησε να εμφανίζεται στον εργασιακό του χώρο. Παρουσίασε το συγκεκριμένο σύνδρομο ως μία μακροχρόνια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής κόπωσης που εμφανίζεται σε εργαζομένους λόγω των απαιτήσεων της δουλειάς τους. Παρότι η επαγγελματική εξουθένωση ερευνάται τα τελευταία σχεδόν 50 χρόνια, δεν έχει γίνει αποδεκτός ένας καθολικός ορισμός.

### **Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης**

Κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης, διαμορφώθηκαν ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Τα αρχικά θεωρητικά μοντέλα χαρακτηρίζονταν από μία προσέγγιση διαδοχικών σταδίων, ενώ τα μοντέλα που ακολούθησαν βασίζονταν σε θεωρίες ως προς το εργασιακό στρες και την παραδοχή ότι οι ανισορροπίες οδηγούν στην κόπωση (Maslach & Leiter, 2017). Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικότερα μοντέλα που έχουν διαμορφωθεί ανά τα χρόνια.

**Το μοντέλο του Cherniss.** Σύμφωνα με τον Cherniss (1980, όπως αναφέρεται στο Maslach & Leiter, 2017), η επαγγελματική εξουθένωση εκτυλίσσεται σε τρία στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, του εργασιακού στρες, εμφανίζεται μία αδυναμία ισορροπίας ανάμεσα στις εργασιακές απαιτήσεις και τα προσωπικά αποθέματα του ατόμου, με αποτέλεσμα οι διαθέσιμοι πόροι του να μην επαρκούν για την επίτευξη των εργασιακών του στόχων. Το δεύτερο στάδιο, της ατομικής κόπωσης, περιλαμβάνει τη συναισθηματική εξάντληση του ατόμου και την εμφάνιση έντονου άγχους ως αποτέλεσμα του πρώτου σταδίου. Το τρίτο στάδιο, της αμυντικής διαχείρισης, εμπεριέχει αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές του ατόμου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από κυνισμό.

**Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky.** Οι Edelwich και Brodsky (1980, όπως αναφέρεται στο Schaufeli & Enzmann, 1998, σ.102) διαμόρφωσαν το μοντέλο τους σε τέσσερα στάδια, δίνοντας έμφαση στη διάψευση των μη ρεαλιστικών προσδοκιών των εργαζομένων, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στην καθημερινή εργασιακή πραγματικότητα.

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το στάδιο του ενθουσιασμού είναι το πρώτο στάδιο, κατά το οποίο το άτομο χαρακτηρίζεται από έντονη ενέργεια, εργάζεται σκληρά και επενδύει ψυχικά στην εργασία του, θέτοντας συχνά υψηλούς στόχους και διατηρώντας μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Το δεύτερο στάδιο, της αδράνειας, χαρακτηρίζεται από τις προσδοκίες του ατόμου που σταδιακά διαφεύδονται. Το ακόλουθο στάδιο, της ματαίωσης, προκύπτει ως αποτέλεσμα του αισθήματος του ατόμου ότι βρίσκεται αβοήθητο. Η μην εκπλήρωση των προσδοκιών οδηγούν στην απογοήτευση του. Η επίδραση της κατάστασης αυτής εκδηλώνεται τόσο σε σωματικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Τέλος, εμφανίζεται το στάδιο της απάθειας, όπου το άτομο αποσύρεται σωματικά και ψυχικά από την εργασία του. Απουσιάζει συχνά από αυτήν και αποφεύγει τις διαπροσωπικές συναναστροφές εντός του εργασιακού πλαισίου.

**Το μοντέλο των Maslach & Jackson.** Οι Maslach & Jackson (1981) παρουσίασαν το μοντέλο της επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με το οποίο, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις που εμπεριέχουν διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων. Οι τρεις αυτές διαστάσεις είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στη σωματική και τη συναισθηματική κούραση, κατά την οποία το άτομο δεν διαθέτει συναισθηματικά και σωματικά αποθέματα ενέργειας να προσφέρει στην εργασία του. Συχνά βιώνει απογοήτευση ή ένταση, ενώ μπορεί να έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα υγείας, όπως ο πονοκέφαλος. Η αποπροσωποποίηση αποτελεί επακόλουθο της συναισθηματικής εξάντλησης (Maslach, 1998). Ειδικότερα, το άτομο αποστασιοποιείται από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, έχει ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα απέναντί τους και αναπτύσσει σχέσεις που χαρακτηρίζονται από κυνισμό, ελλιπή επικοινωνία και αγένεια. Την αποπροσωποποίηση ακολουθεί το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, κατά την οποία το άτομο τείνει να σημειώνει χαμηλή

αυτοεκτίμηση και να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του, ενώ αισθάνεται ανήμπορο να προσφέρει στη δουλειά του.

**Το μοντέλο των Pines & Arronson.** Σύμφωνα με τους Pines & Arronson (1988, όπως αναφέρεται στο Schaufeli & Enzmann, 1998, p.32), η επαγγελματική εξουθένωση προσεγγίζεται μονοδιάστατα με έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Συγκεκριμένα, προσδιορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκύπτει από τη μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες. Αναφέρουν ότι η σωματική εξάντληση εκδηλώνεται με τη μορφή ελλιπούς ενέργειας, χρόνιας εξάντλησης και αισθήματος αδυναμίας. Η συναισθηματική εξάντληση εμπεριέχει τα συναισθήματα, κατά τα οποία το άτομο αισθάνεται αβοήθητο και έχει χάσει την ελπίδα του για τη ζωή. Τέλος, η πνευματική εξάντληση αναφέρεται στις αρνητικές στάσεις του ατόμου τόσο προς τον εαυτό του, όσο και προς τη γενικότερη προσέγγιση της ζωής του.

**Το μοντέλο της Garden.** Η Garden (1991) μέσω των ερευνών της κατέληξε σε τρεις ψυχοδυναμικές αρχές αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, διακρίνοντας μάλιστα δύο τύπους ανθρώπων, εκείνους που σκέφτονται και εκείνους που αισθάνονται. Η πρώτη αρχή αναφέρεται στη διαδικασία της ανατροπής, κατά την οποία η επαγγελματική εξουθένωση συνοδεύεται από τη μείωση του ενδιαφέροντος και την ανησυχία για τα συναισθηματικά άτομα, ενώ για τα σκεπτόμενα άτομα παρατηρούνται μειωμένα επίπεδα φιλοδοξιών. Η δεύτερη αρχή της είναι η διαδικασία της σύγκλισης, κατά την οποία οι δύο τύποι ατόμων παρουσιάζουν παρόμοια συμπτώματα ως προς την επαγγελματική εξουθένωση. Η τελευταία αρχή σχετίζεται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης που προκύπτει όταν το άτομο αισθάνεται εγκλωβισμένο στην εργασία του. Παρότι τα σκεπτόμενα άτομα διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις πνευματικές απαιτήσεις

και τα συναισθηματικά τις συναισθηματικές απαιτήσεις, στην επαγγελματική εξουθένωση παρατηρείται το αντίθετο.

**Το μοντέλο των Demerouti & συνεργατών.** Το συγκεκριμένο μοντέλο (Demerouti et al., 2001, όπως αναφέρεται στο Hakanen et al., 2006) υποστηρίζει ότι οι επαγγελματικές απαιτήσεις και οι επαγγελματικοί πόροι ενδέχεται να προκαλέσουν δύο διαφορετικές και παράλληλα σχετικές διαδικασίες. Αφενός, μπορεί να προκαλέσουν μία ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία οι υψηλές απαιτήσεις των εργαζομένων οδηγούν στην κόπωση με ψυχοσωματικούς πόρους και κατ' επέκταση δύναται να καταλήξει σε επαγγελματική εξουθένωση και άλλα προβλήματα υγείας (Demerouti et al., 2001, όπως αναφέρεται στο Bakker & Demerouti, 2017). Αφετέρου, μπορεί να οδηγήσουν σε μία κινητήριο διαδικασία, κατά την οποία οι επαγγελματικοί πόροι καλλιεργούν την αφοσίωση και συνακόλουθα την οργανωσιακή δέσμευση.

#### ***Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης***

Όσον αφορά στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχουν διαμορφωθεί διάφορες κλίμακες για τη μέτρηση της. Οι πιο αναγνωρισμένες είναι η κλίμακα των Pines & Aronson (1981), η κλίμακα των Maslach & Jackson (1981.1996), και η κλίμακα των Kristensen et al. (2005).

*Κλίμακα των Pines & Aronson (Burnout Measure, 1981).* Περιλαμβάνει 21 δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται σε κλίμακα τύπου Likert με βαθμούς από μηδέν (ποτέ) έως έξι (πάντα). Η συνολική βαθμολογία εξάγεται από τον μέσο όρο του συνολικού βαθμού των απαντήσεων, καθώς η επαγγελματική εξουθένωση λαμβάνεται υπόψη ως μονοδιάστατη έννοια από τους συγκεκριμένους ερευνητές. Η κλίμακα αυτή παρουσιάζει αξιοπιστία και εγκυρότητα, και δύναται να αξιοποιηθεί ευρέως για όλα τα επαγγέλματα (όπως αναφέρεται στο Enzman et al., 1998).



*Κλίμακα των Maslach & συνεργατών (Maslach Burnout Inventory, 1981.1996).* Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες και αποτελείται από 22 στοιχεία, τα οποία αξιολογούν τις τρεις διαστάσεις του μοντέλου, τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Το MBI δεν συγκεντρώνει μία συνολική βαθμολογία, αλλά το υψηλό σκορ στις πρώτες δυο υποκλίμακες ακολουθούμενο από χαμηλή βαθμολογία στην τρίτη υποκλίμακα αντανακλά ένα υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα, αξίζει να επισημανθεί ότι υπάρχουν τρεις εκδοχές της κλίμακας MBI. Η MBI-HSS (Human Services Survey) είναι η κλίμακα που απευθύνεται σε άτομα που εργάζονται σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα και επαγγέλματα υγείας (Maslach & Jackson, 1981), η MBI-ES (Educator Survey) είναι η εκδοχή της κλίμακας που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και η MBI-GS (General Services) που ενδείκνυται για τα υπόλοιπα επαγγέλματα (Maslach et al., 1996).

*Κλίμακα των Kristensen & συνεργατών (Copenhagen Burnout Inventory, 2005).* Το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα της κριτικής που ασκήθηκε στο MBI. Οι κριτικές για την κλίμακα των Maslach & Jackson σχετίζονταν με το αν πράγματι η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη αποτελούν διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και ως εκ τούτου αν η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί πολυδιάστατο ή μονοδιάστατο φαινόμενο αναπαριστώντας μόνο τη διάσταση της εξάντλησης, τόσο σωματικής όσο και ψυχολογικής. Με τη λογική αυτή, οι Kristensen et al. (2005) δημιούργησαν το CBI, ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τρία διακριτά μέρη, τα οποία σχεδιάστηκαν για να χορηγούνται σε διαφορετικούς τομείς. Κατά το πρώτο μέρος, η προσωπική επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μία γενική κλίμακα που μπορεί να απαντηθεί από κάθε άνθρωπο, ανεξαρτήτως εργασίας ή εργασιακής κατάστασης (π.χ. άνεργοι, συνταξιούχοι). Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση που σχετίζεται με την εργασία, η οποία ορίζεται ως ο βαθμός της σωματικής και

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ & ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ψυχολογικής κόπωσης, η οποία γίνεται αντιληπτή από το άτομο σε σχέση με τη δουλειά του. Το τρίτο μέρος αφορά στην επαγγελματική εξουθένωση, η οποία σχετίζεται με τη συναναστροφή με τους πελάτες (π.χ. ασθενείς, μαθητές) στην εργασία. Τέλος, το CBI έχει καλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, ενώ έχει μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί σε πολλές χώρες (Kristensen et al., 2005).

### **Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών**

Τα επαγγέλματα με έντονη συναισθηματική διάσταση και επαφή με άλλα άτομα, όπως αναφέρθηκε ήδη, τείνουν να σημειώνουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Etzion & Pines, 1986). Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της συγκεκριμένης κατηγορίας επαγγελμάτων αποτελούν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, διότι η καθημερινή και η μακροχρόνια εργασία τους σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, τους καθιστά ευάλωτους στη συναισθηματική εξάντληση και τη ματαίωση (Leiter & Maslach, 2005). Η διδασκαλία μπορεί να αποβεί μία εξουθενωτική κατάσταση για τους εκπαιδευτικούς, εάν συνυπολογιστούν οι διαφορετικές ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες κάθε παιδιού (Papastylianou et al., 2009). Το στρες των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξουθένωση απαρτίζουν μία διαρκή και εξελισσόμενη πρόκληση στην εκπαίδευση (Flook et al., 2013). Κατά τους Travers and Cooper (1996, όπως αναφέρεται στο Kokkinos, 2007) το άγχος των εκπαιδευτικών προκύπτει και ως αποτέλεσμα της ελλιπούς κοινωνικής αναγνώρισης για το έργο που επιτελούν, των πολυάριθμων τμημάτων, της απομόνωσης, του φόβου σε βίαιες συμπεριφορές, του αναποτελεσματικού ελέγχου της σχολικής τάξης, της ασάφειας ρόλων και των περιορισμένων εργασιακών ευκαιριών.

Κατά τον Cassel (1984, όπως αναφέρεται στο Retzou, 2012) η αρνητική οπτική ως προς το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η αναποτελεσματική σχολική διαχείριση, η έλλειψη αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ

σχολείου και οικογένειας σχετίζονται άμεσα με την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η επαγγελματική εξουθένωση και οι επιπτώσεις της ενδέχεται να προκαλέσουν

δυσλειτουργικές καταστάσεις στην ψυχική ισορροπία των εκπαιδευτικών και στη διαδικασία

της μάθησης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, σ.366. Richards et al., 2018). Η έρευνα των

Parastylianou et al. (2009) εξέτασε τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την

κατάθλιψη, καθώς και με την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλων σε δασκάλους της

Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ας επισημανθεί ότι σε αυτήν την έρευνα αναδείχθηκε ότι η

συναισθηματική εξάντληση αποτελεί τον πυρήνα της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ η

προσωπική επίτευξη απαρτίζει εξέχων ρόλο στη συναισθηματική ευημερία και ψυχική υγεία

των εκπαιδευτικών. Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή εμπιστοσύνη στις

ικανότητες της διαχείρισης των συμπεριφορών των μαθητών και στις ικανότητες της

εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία σημειώνουν χαμηλά επίπεδα

συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Wang et al., 2015).

#### ***Αιτιολογικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών***

Η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλεται σε χρόνιο εργασιακό στρες,

το οποίο δεν έχει αντιμετωπιστεί. Όπως επισημαίνει ο Αντωνίου (2007, σ.191), η

επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει από μία δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο

και το περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η εμφάνιση της είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών και

ατομικών παραγόντων. Σύμφωνα με τον Pines (1986, όπως αναφέρεται στο Αντωνίου &

Ντάλλα, 2010, σ.368), οι περιβαλλοντικοί παράγοντες οδηγούν στην εμφάνιση της, αλλά οι

ατομικοί παράγοντες επηρεάζουν τη χρονική στιγμή της εμφάνισής της και την ένταση της.

*Περιβαλλοντικοί παράγοντες.* Στην κατηγορία των περιβαλλοντικών παραγόντων

περιλαμβάνονται οι πιεστικές και αντίξοες συνθήκες εργασίας, οι οποίες θεωρούνται ως οι

κυρίαρχες πηγές του εργασιακού στρες και κατ' επέκταση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στις αντίξοες συνθήκες εντάσσονται ο απαιτητικός φόρτος εργασίας, το ασταθές εργασιακό

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ωράριο, η ελλιπής ασφαλιστική κάλυψη, καθώς και η ανεπαρκής παροχή εξοπλισμού στον εργασιακό χώρο (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, σ.368). Κατά τους Maslach & Jackson (1981) στην επαγγελματική εξουθένωση συμβάλλουν και οι ποικίλοι οργανωσιακοί παράγοντες, όπως είναι η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το σύστημα επιβράβευσης, καθώς και η παρεχόμενη υποστήριξη.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιδρούν παράγοντες που σχετίζονται με το κλίμα και τη δομή του σχολείου, το κλίμα της τάξης, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τον διευθυντή και τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών (El Helou et al., 2016). Ένας ακόμη παράγοντας είναι η σύγχυση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο τους στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, προκύπτουν ποικίλες αρμοδιότητες και υποχρεώσεις εκτός της διδασκαλίας και της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, με αποτέλεσμα να συγκεντρώνεται υπερβολικός φόρτος εργασίας (Richards et al., 2018). Η εξέλιξη της σταδιοδρομίας επηρεάζει τα επίπεδα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς υπάρχει ανασφάλεια για μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2007, σ.193). Σύμφωνα με τους Hanaken et al. (2006), με βάση το μοντέλο των επαγγελματικών πόρων και απαιτήσεων που παρουσιάστηκε παραπάνω, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών έχουν επισημανθεί τρεις επαγγελματικές απαιτήσεις ως βασικές αιτίες της ψυχολογικής καταπόνησής τους: τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η εργασιακή υπερφόρτωση των καθηκόντων τους και το ανεπαρκές εργασιακό περιβάλλον. Οι επαγγελματικοί πόροι αναφέρονται στις σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή εργασιακές διαστάσεις που δύναται να μειώσουν τις εργασιακές απαιτήσεις, να συμβάλλουν στην επίτευξη εργασιακών στόχων και να προωθήσουν την προσωπική εξέλιξη, μάθηση και ανάπτυξη. Άλλωστε, η έλλειψη των εργασιακών πόρων έχει αρνητικά αποτελέσματα στην ευημερία των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Hakanen et al., 2006). Φυσικά, στους περιβαλλοντικούς παράγοντες εντάσσεται και η αντιπαράθεση μεταξύ σπιτιού και εργασίας,

καθώς τα ζητήματα που ανακύπτουν στην προσωπική ζωή ενδέχεται να επιδρούν στην επαγγελματική ζωή (Αντωνίου, 2007, σ.194).

*Ατομικοί παράγοντες.* Στη συγκεκριμένη κατηγορία παραγόντων εμπίπτουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, καθώς και οι ενδοατομικοί και οι διαπροσωπικοί παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Κατά τους Maslach & Jackson (1981), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο συνδέονται με την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα, αναφέρουν ότι οι γυναίκες, τα νεαρά άτομα, οι ελεύθεροι ή διαζευγμένοι και οι περισσότερο μορφωμένοι άνθρωποι φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όσον αφορά στο φύλο, επικρατούν διάφορα ευρήματα. Σύμφωνα με τους Lauermann & König (2016), οι γυναίκες σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, ενώ δεν βρέθηκε κάποια διαφορά στην προσωπική επίτευξη. Σε μελέτη των Jamaludin & You (2019) φαίνεται τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες να παρουσιάζουν σημαντικά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ δεν παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Ωστόσο, οι γυναίκες χαρακτηρίζονται από μειωμένη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους άντρες. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι συχνό φαινόμενο στις έρευνες είναι το δείγμα να απαρτίζεται ως επί το πλείστον από γυναίκες, κάτι που είναι αναμενόμενο λόγω της επικράτησης του γυναικείου φύλου στα επαγγέλματα εκπαίδευσης (Mancini et al., 2021).

Η οικογενειακή κατάσταση και η ηλικία αποτελούν δύο ακόμη δημογραφικούς παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Jovanović et al. (2019) παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση και την επαγγελματική εξουθένωση. Οι παντρεμένοι δηλαδή εκπαιδευτικοί σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους ελεύθερους.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που ζουν με τους γονείς τους εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, Ως προς την ηλικία, έχει διαπιστωθεί ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Αντιθέτως, στην έρευνα των Kantas & Vassilaki (1997) προέκυψε ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης.

Όσον αφορά στη σχέση και τον τομέα εργασίας, υπάρχουν ευρήματα που αναδεικνύουν την επίδραση τους στην επαγγελματική εξουθένωση. Καταρχάς, σε έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικού, όπου οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό ποσοστό του εκπαιδευτικού συστήματος, βρέθηκε ότι τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνουν και οι Fore et al. (2002), καθώς βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, ως κυριότεροι παράγοντες φαίνονται ο αυξημένος όγκος εργασίας, το στρες λόγω των απαιτήσεων της δουλειάς και η ελλιπής επιμόρφωση. Συχνά παρουσιάζεται το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής να εγκαταλείπουν την ειδική αγωγή και να αναζητούν εργασία στη γενική εκπαίδευση, κάτι που δεν εμφανίζεται αντιστρόφως. Τέλος, η διδακτική εμπειρία, το είδος αναπηρίας των μαθητών, η ασάφεια ρόλων, καθώς και η υποστήριξη έχουν αναδειχθεί ως παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στον βαθμό εκδήλωσης επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Brunsting et al., 2017).

Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία, έχουν βρεθεί διαφορούμενα ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία

εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Mancini et al., 2021).

Αντιθέτως, στην έρευνα των Kantas & Vassilaki (1997) παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Μία άλλη οπτική πρόσθεσαν οι Lauermann & König (2016) με τη μελέτη τους, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η διδακτική εμπειρία δεν σχετίζεται με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, αλλά με τη μειωμένη προσωπική επίτευξη. Οι Jamaludin & You (2019) βρήκαν ότι η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τη διδακτική τους εμπειρία. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκε ότι η αποπροσωποποίησή εκδηλώνεται στους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από πέντε έτη εμπειρίας, ενώ η μειωμένη προσωπική επίτευξη χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς με μέσο χρόνο διδακτικής εμπειρίας. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αυτής σχετίζεται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σπουδών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά και διδακτορικά διπλώματα εμφάνισαν ισχυρότερη συναισθηματική εξάντληση, ενώ οι κάτοχοι του βασικού πτυχίου χαρακτηρίζονται από εντονότερη αποπροσωποποίηση. Επίσης, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού βρέθηκε ότι εμφανίζουν μειωμένη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους κατόχους βασικού πτυχίου ή διδακτορικού (Jamaludin & You, 2019).

### ***Συμπτώματα & επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών***

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα πολυδιάστατο και περίπλοκο φαινόμενο που εκδηλώνεται διαφορετικά και ποικιλοτρόπως σε κάθε άτομο. Σύμφωνα με τον Don Unger (1980, όπως αναφέρεται στα Rentzou, 2012.2015), τα συμπτώματα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: την ψυχολογική, τη σωματική και τη συμπεριφορική. Τα ψυχολογικά συμπτώματα περιλαμβάνουν τις στάσεις και τα συναισθήματα του ατόμου, όπως η ακαμψία στην αλλαγή, το μειωμένο ενδιαφέρον, η απώλεια συναισθήματος, η κυνική οπτική, η έλλειψη υπομονής και το αίσθημα θυμού. Τα σωματικά συμπτώματα αναφέρονται σε

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

πραγματικές αλλαγές της λειτουργίας του σώματος, όπως η κατάθλιψη, η σωματική εξουθένωση και κόπωση, οι διαταραχές ύπνου και οι πονοκέφαλοι. Τα συμπεριφορικά συμπτώματα αντικατοπτρίζουν τις πράξεις ή τις συμπεριφορές που ακολουθούν ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η μειωμένη εργασιακή απόδοση, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, οι δυσκολίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, η υψηλή κατανάλωση αλκοόλ, καθώς και η απουσία ενθουσιασμού για το επαγγελματικό έργο.

Όσον αφορά στις επιπτώσεις, η επαγγελματική εξουθένωση έχει φανεί να επηρεάζει σημαντικά τη ζωή του ατόμου. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η επαγγελματική εξουθένωση αυξάνει την πιθανότητα παραίτησης και μπορεί να προκαλέσει σύγχυση, επιθετικότητα, αδιάφορη συμπεριφορά, κατά συνήθεια απουσία και ποικίλα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, σ.370).

Η έρευνα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει εστιάσει στις επιπτώσεις της στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, φαίνεται να επιδρά και σε άλλους τομείς, όπως στους μαθητές. Οι Arens & Morin (2016) στην έρευνα τους μελέτησαν μία εκ των υποκλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη συναισθηματική εξάντληση και συγκεκριμένα, τη συσχέτιση της με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στους μαθητές. Σε τάξεις όπου διδάσκουν εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο στην ακαδημαϊκή επίτευξη. Μάλιστα, ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση παρουσιάστηκε ανάμεσα στη συναισθηματική εξάντληση και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προετοιμάσει καταλλήλως τους μαθητές του με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, αξ σημειωθεί ότι έχει διαπιστωθεί ότι παρέχουν λιγότερες πληροφορίες στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν με μειωμένη υπομονή και αποδοχή, δυσχεραίνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αλληλεπίδραση τους (Papastylianou et al., 2009). Παράλληλα, ως προς τις αντιλήψεις του παιδιού για τον εκπαιδευτικό και τη σχολική του



ικανοποίηση σημειώθηκε αρνητική συσχέτιση, αναδεικνύοντας τις αλυσιδωτές επιδράσεις της συναισθηματικής εξάντλησης. Άλλωστε, η συναισθηματική εξάντληση έχει συνδεθεί με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των στρατηγικών του εκπαιδευτικού (Chang, 2009, όπως αναφέρεται στο Arens & Morin, 2016). Η ενίσχυση των ικανοτήτων της διαχείρισης των απαιτήσεων μιας τάξης και της προσωπικής ευημερίας οδηγούν στην καλύτερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές και στη γενικότερη σχολική επιτυχία (Flook et al., 2013).

### ***Αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών***

Σύμφωνα με τους Arens & Morin (2016), στις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης κρίνεται σκόπιμη η εστίαση στην ενδυνάμωση των στρατηγικών διαχείρισης και των συμπεριφορών του ατόμου. Εξίσου σημαντική κρίνεται και η ένταξη του πλαισίου στο οποίο δρα και αλληλοεπιδρά το άτομο. Κατά τη διαμόρφωση ολοκληρωτικών παρεμβατικών προγραμμάτων σε σχολικά πλαίσια είναι σημαντικό να στοχεύουν στη διαχείριση του εργασιακού φόρτου των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ εργαζομένων. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις είναι σημαντικό να μην εστιάζουν κατ' αποκλειστικότητα στην επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού (π.χ. απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων, εργασιακός φόρτος και υποστήριξη), αλλά και στην προσωπική ζωή του (π.χ. ενδοοικογενειακά ζητήματα, αλκοολισμός), προκειμένου να επιτυγχάνονται αποτελέσματα με διάρκεια στον χρόνο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πιλοτική εφαρμογή ενός τροποποιημένου προγράμματος παρέμβασης ενσυνειδητότητας σε δασκάλους δημοτικών σχολείων, κατά την οποία εξετάστηκε η επίδραση του στα ψυχολογικά συμπτώματα και την επαγγελματική εξουθένωση (Flook et al., 2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν το πρόγραμμα ως μία υποσχόμενη παρέμβαση για τους εκπαιδευτικούς με την εμφανή μείωση στα

συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη βελτίωση στην παρατηρούμενη οργάνωση της τάξης και την αξιοσημείωτη αύξηση της αυτό-συμπόνιας. Παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς τα μέσα και τα εφόδια για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας τους και της ικανότητα διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων δύναται να μειωθεί η επαγγελματική εξουθένωση. Η μείωση και η διαχείριση του στρες των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της προαγωγής και της πρόληψης της υγείας του σχολικού περιβάλλοντος. Η παροχή εργαλείων αυτό-φροντίδας στους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην αποτελεσματικότερη επίδοση στο ρόλο τους στη σχολική τάξη (Flook et al., 2013).

### **Αντίσταση στην αλλαγή: εννοιολογική προσέγγιση**

Όπως είναι γνωστό, κάθε δράση συνοδεύεται από μία αντίδραση. Με τη λογική αυτή, η μελέτη της έννοιας της αλλαγής γίνεται σε συνάρτηση με την έννοια της αντίστασης στην αλλαγή. Η αντίσταση στην αλλαγή είναι μία φυσιολογική αντίδραση κάθε οργανισμού, καθώς λειτουργεί με το ένστικτο της αυτοσυντήρησης, με σκοπό να αποφύγει το αναπάντεχο φαινόμενο που έρχεται. Ο άνθρωπος αισθάνεται σιγουριά στο γνωστό, στο συνηθισμένο και για το λόγο αυτό συχνά προβάλλει αντίσταση σε μία αλλαγή, ακόμα και εάν τελικά αυτή είναι προς όφελός του (Kotter & Schlesinger, 1979). Η αντίσταση στην αλλαγή είναι μία δράση που αφορά είτε στο άτομο είτε σε μια ομάδα ατόμων και συμβαίνει, όταν οι παραπάνω αντιληφθούν ότι επέρχεται κάποια αλλαγή, την οποία και λαμβάνουν ως απειλή (Oreg, 2006).

Η προηγμένη τεχνολογία, το μεταβαλλόμενο εργασιακό δυναμικό, οι ανταγωνιστικές πιέσεις και η παγκοσμιοποίηση είναι μερικές από τις δυνάμεις που ωθούν τους οργανισμούς και τα μέλη τους να συμμετάσχουν και να προσπαθήσουν να διαχειριστούν μία προγραμματισμένη αλλαγή (Burnes, 2004). Θα αναμενόταν η οργανωσιακή αλλαγή και η αντίσταση προς αυτήν να αφορούν αποκλειστικά σε μεγάλους οργανισμούς, όπως δημόσιες υπηρεσίες ή μεγάλες ιδιωτικές επιχειρήσεις (Diamond, 2008). Ωστόσο, αφορούν σε κάθε

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

οργανισμό ανεξάρτητα από το μέγεθος και το αντικείμενο του, όπως οι μικρές ιδιωτικές επιχειρήσεις, οι οργανισμοί εκπαίδευσης (σχολεία, πανεπιστήμια), οι σύλλογοι δραστηριοτήτων ή οι εθελοντικές ομάδες, γεγονός που εξηγείται από την ανάγκη των οργανισμών να εντοπίσουν τα στοιχεία που ευνοούν ή εμποδίζουν την εφαρμογή της αλλαγής (Diamond, 2008).

Όπως καθίσταται σαφές, η αλλαγή αποτελεί βασικό συστατικό της επιβίωσης των οργανισμών και ως εκ τούτου αποτελεί αντικείμενο έρευνας (Burnes, 2014). Η δυσκολία εφαρμογής αλλαγών σε οργανισμούς έχει οδηγήσει στην έρευνα των παραγόντων του ατόμου και του πλαισίου που συμβάλλουν στην επιτυχία και τη διάρκεια των αλλαγών. Σύμφωνα με τους Armenakis & Bedeian (1999, όπως αναφέρεται στο McKay et al., 2013), οι αντιδράσεις των ατόμων στην αλλαγή μπορεί να είναι θετικές με την έκφραση αποδοχής και δεκτικότητας, αλλά και αρνητικές με την έκφραση αντίστασης, άγχους ή κυνισμού. Η αντίσταση στην αλλαγή έχει οριστεί ως μια συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική ανταπόκριση που στοχεύει στη διατήρηση της τρέχουσας κατάστασης, με την ελπίδα να ακυρωθεί, να αναβληθεί ή να αλλάξει η επικείμενη αλλαγή (Van den Heuvel & Schalk, 2009). Ο Alvin Zander (1950, όπως αναφέρεται στο Dent & Goldberg, 1999), όρισε την αντίσταση στην αλλαγή ως τη συμπεριφορά που προορίζεται να προστατέψει ένα άτομο από τις επιδράσεις μιας πραγματικής ή φανταστικής αλλαγής.

Ανά τα χρόνια έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρίες για την αντίσταση στην αλλαγή, οι οποίες αναφέρουν ως κυρίαρχη πηγή αντίστασης άλλοτε το άτομο και άλλοτε το πλαίσιο. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Burnes (2014) υπάρχουν δύο επικρατούσες κατευθύνσεις ως προς την αντίσταση του ατόμου στην αλλαγή. Αφενός υποστηρίζεται ότι η αντίσταση του ατόμου στην αλλαγή εξαρτάται από το πλαίσιο και αφετέρου υποστηρίζεται ότι η αντίσταση προέρχεται από την ψυχοσύνθεση του ατόμου. Η θεωρία πεδίου, η έρευνα δράσης, η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας και η στάση για αντίσταση στην αλλαγή έχουν αξιοποιηθεί για τη

μελέτη της αλλαγής στα εργασιακά πλαίσια (Burnes, 2014). Οι αρχικές έρευνες έδιναν έμφαση στη μελέτη του πλαισίου, ενώ στη συνέχεια η μελέτη μετατέθηκε στο άτομο.

Θεμελιώδης μελέτη για την κατανόηση της έννοιας της αντίστασης στην αλλαγή θεωρείται το άρθρο των Coch & French (1948), οι οποίοι αξιοποιώντας ως βάση τους τη Θεωρία του Δυναμικού Πεδίου και την Έρευνα Δράσης του Kurt Lewin εισήγαγαν την αντίληψη ότι η αντίσταση δεν πηγάζει από το άτομο, αλλά από το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται. Ένα ακόμη αξιοσημείωτο εύρημα της συγκεκριμένη μελέτης ήταν ότι ο δρόμος προς την αλλαγή επέρχεται μέσω της ενίσχυσης στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και όχι με την επιβολή της αλλαγής.

### ***Θεωρητικές προσεγγίσεις της αντίστασης στην αλλαγή***

Η έννοια των στάσεων αποτελεί θεμελιώδες μέρος της σύγχρονης κοινωνικής ψυχολογίας (Gawronski, 2007) και η έρευνα τους έχει προκαλέσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ψυχολογία και τις κοινωνικές επιστήμες (Χαντζή, 2010, σ. 200). Μάλιστα, κατά τους Schwarz & Bohner (2001) οι στάσεις είναι μια υποθετική κατασκευή των ερευνητών προκειμένου να δώσουν εξηγήσεις με ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα. Οι στάσεις δεν δύναται να παρατηρηθούν άμεσα, αλλά μόνο έμμεσα μέσω των αυτοαναφορών και των συμπεριφορών των ατόμων. Ο ορισμός της έννοιας των στάσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης και επισταμένης συζήτησης ανά τα χρόνια (Gawronski, 2007). Σύμφωνα με τον Roceach (1968) οι στάσεις αποτελούν ένα σύνολο οργανωμένων πεποιθήσεων προς αντικείμενα (αφηρημένα ή συγκεκριμένα) ή καταστάσεις, το οποίο προδιαθέτει το άτομο να ανταποκριθεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Οι στάσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής και υπεισέρχονται σε κάθε πτυχή της (Χαντζή, 2010, σ. 201).

Ιδιαίτερη συζήτηση έχει προκληθεί αναφορικά με τις συνιστώσες που απαρτίζουν την έννοια των στάσεων. Έχει υποστηριχθεί ανά τα χρόνια ότι είναι μια έννοια με μονοδιάστατη, δισδιάστατη και τρισδιάστατη δομή (Χαντζή, 2010, σ.201). Σύμφωνα με την τρισδιάστατη

δομή, κάθε στάση αποτελεί μία σχετικά μόνιμη οργάνωση πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορικών τάσεων σε σχέση με κοινωνικά σημαντικά αντικείμενα, ομάδες, γεγονότα και σύμβολα (Χαντζή, 2010, σ.202). Συγκεκριμένα, οι στάσεις μπορεί να προέρχονται από τα συναισθηματικό επίπεδο του ατόμου (π.χ. συναισθήματα για ένα αντικείμενο), από το γνωστικό επίπεδο (π.χ. πεποιθήσεις σχετικές με ένα αντικείμενο) και από το συμπεριφορικό (π.χ. προϋπάρχουσες εμπειρίες με ένα αντικείμενο) (Haddock & Maio, 2004, p.1). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι στάσεις παραμένουν σχετικά σταθερές στον χρόνο και περιορίζονται σε κοινωνικά σημαντικές καταστάσεις. Επίσης, τείνουν να διαμορφώνονται και να μαθαίνονται μέσω της εμπειρίας.

Ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τις στάσεις είναι ότι συχνά λειτουργούν προβλεπτικά στη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς και ότι ενδέχεται να μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου (Haddock & Maio, 2004, p. 2). Αναφορικά με την αλλαγή των στάσεων έχει υποστηριχθεί ότι μπορεί να είναι μία αλλαγή στην προδιάθεση, δηλαδή είτε μία αλλαγή στην οργάνωση και τη δομή των πεποιθήσεων είτε μία αλλαγή στο πλαίσιο μίας ή περισσότερων πεποιθήσεων (Rokeach, 1966). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Rokeach βρέθηκε σχέση ανάμεσα στις στάσεις, στην αλλαγή των στάσεων και στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Κατά τον Katz (1960, όπως αναφέρεται στο Χαντζη, 2010, σ. 203) αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε στάση εξυπηρετεί μία συγκεκριμένη λειτουργία, όπως είναι η γνώση, η συντελεστικότητα, η άμυνα του εγώ και η έκφραση αξιών. Μια στάση δηλαδή δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες, να αποκτήσει θετικές εμπειρίες και να ελαχιστοποιήσει τις πιθανότητες δυσάρεστων εμπειριών.

**Θεωρητικό μοντέλο των τριών βημάτων (Three step model).** Ο Lewin (1947, όπως αναφέρεται στο Burnes, 2004) πρότεινε μία διαδικασία αλλαγής τριών φάσεων, η οποία αποτελεί το θεμέλιο σε μεταγενέστερες θεωρίες. Ως πρώτη φάση της αλλαγής θεωρεί την απόψυξη (unfreezing), κατά την οποία πραγματώνεται το όραμα και το σχέδιο δράσης για

την αλλαγή. Είναι η φάση προετοιμασίας για τη μετάβαση του οργανισμού στα νέα συστήματα, δομές ή διαδικασίες. Κατά τη δεύτερη φάση, πραγματοποιείται η μετάβαση (moving), η οποία περιλαμβάνει την εφαρμογή της αλλαγής και την τροποποίηση στα υφιστάμενα συστήματα που υποστηρίζουν την αλλαγή. Η τρίτη και τελευταία φάση είναι της επανακατάψυξης (re-freezing), η οποία συνεπάγεται την ενοποίηση της μεταβολής προκειμένου να συνδεθεί με άλλες οργανωτικές δομές και διαδικασίες. Έτσι, η αλλαγή ενσωματώνεται και ο οργανισμός χαρακτηρίζεται από ενότητα. Οι κριτικοί αναγνώστες του Lewin υποστηρίζουν ότι δεν είχε μόνο οργανωτικές αλλαγές κατά νου όταν διαμόρφωνε το μοντέλο του, αλλά και ένα ευρύτερο φάσμα ομάδας και κοινωνικών αλλαγών (Stouten et al., 2018).

**Θεωρία γνωστικής ασυμφωνίας (Cognitive dissonance theory).** Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας, το άτομο προσπαθεί να ακολουθήσει με συνέπεια τόσο τις στάσεις, όσο και τις συμπεριφορές του, με αποτέλεσμα όταν αισθανθεί ασυνέπεια μεταξύ δύο στάσεων ή/και συμπεριφορών να οδηγείται σε ασυμφωνία (Jones, 1990, όπως αναφέρεται στο Burnes, 2014). Με άλλα λόγια, αισθάνεται αμηχανία και απογοήτευση σε αυτήν την κατάσταση και ως εκ τούτου κρίνει την αλλαγή της κατάστασης ως παράδοξη (Peters, 2012). Κατά την προσπάθεια του να μειώσει την ασυμφωνία, το άτομο αντιστέκεται σθεναρά σε καταστάσεις και πληροφορίες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν κατασταλτικά στην ασυμφωνία (Festinger, 1957, όπως αναφέρεται στο Burnes, 2014). Η συγκεκριμένη θεωρία δηλαδή αναδεικνύει τον καταλυτικό ρόλο του πλαισίου ως προς την αντίσταση ή την αποδοχή της αλλαγής ανεξάρτητα από το προσωπικό επίπεδο αντίστασης. Στην προκειμένη περίπτωση, επηρεάζουν ο τρόπος και οι συνθήκες με τις οποίες οδηγεί ο οργανισμός στην αλλαγή (Burnes, 2014).

**Θεωρία της παρέμβασης σε βάθος (Depth of Intervetion).** Η θεωρητική προσέγγιση της παρέμβασης σε βάθος παρουσιάζει την αντίσταση μέσω της διερεύνησης του

τρόπου που επιδιώκεται η αλλαγή, με ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή του εργαζομένου (Harrison, 1970). Συγκεκριμένα, το επίπεδο εμπλοκής που απαιτείται από τον εργαζόμενο σε κάθε προσπάθεια αλλαγής σχετίζεται με την ψυχολογική επίδραση της αλλαγής. Μάλιστα, ο Huse (1980, όπως αναφέρεται στο Burnes, 2014) κατηγοριοποίησε τις παρεμβάσεις αλλαγής από το πιο ρηχό στο πιο βαθύ επίπεδο λαμβάνοντας υπόψη το ψυχολογικό βάθος του ατόμου, το οποίο αντικατοπτρίζει την επίδραση της αλλαγής σε προσωπικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση υποστηρίζει ότι η αντίσταση στην αλλαγή δύναται να μειωθεί ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης (π.χ. επίπεδο εμπλοκής), καθώς και ότι η αντίσταση δύναται να μειωθεί ανάλογα με τη φύση της παρέμβασης και τον βαθμό επίδρασης στην ψυχολογική υπόσταση του ατόμου.

**Θεωρία του Ψυχολογικού συμβολαίου (Psychological Contract Theory).** Μία ακόμη προσέγγιση σχετικά με την αντίσταση στην αλλαγή στο εργασιακό πλαίσιο είναι το ψυχολογικό συμβόλαιο, όρος που δόθηκε από τον Argyris (1960, όπως αναφέρεται στο Burnes, 2014) και βασίζεται στη Θεωρία του Δυναμικού Πεδίου του Kurt Lewin. Τα δύο βασικά χαρακτηριστικά του ψυχολογικού συμβολαίου είναι ότι παραμένουν σε μεγάλο βαθμό σιωπηρά και άρρητα και ως εκ τούτου, συχνά αντικατοπτρίζουν τη σχέση μεταξύ ενός ατόμου και μίας εταιρείας (Levinson et al., 1962, όπως αναφέρεται στο Van den Heuvel & Schalk, 2009). Οι εργαζόμενοι αφενός έχουν ορισμένες προσδοκίες (π.χ. μισθός, ωράριο, προοπτικές προαγωγής) και οι εργοδότες αφετέρου έχουν με τη σειρά τους προσδοκίες (π.χ. αφοσίωση, υπευθυνότητα, αποτελεσματικότητα). Επομένως, όταν υπάρχει συνέπεια στις προσδοκίες και των δύο πλευρών, διατηρείται η ισορροπία. Σε περίπτωση όμως που ο εργοδότης επιδιώξει να επιφέρει αλλαγές που κλονίζουν την ισορροπία, είναι πιθανόν οι εργαζόμενοι να εκδηλώσουν αντίσταση. Η αντίσταση δεν προέρχεται από τον εργαζόμενο, αλλά από τις καταστάσεις όπου ο οργανισμός δημιουργεί σύγκρουση μεταξύ των αξιών της λογικής και της δικαιοσύνης, καθώς και των πρακτικών που ο εργαζόμενος εισπράττει ως

άδικες. Αναμένεται αρνητική σχέση μεταξύ εκπλήρωσης του ψυχολογικού συμβολαίου και της αντίστασης στην αλλαγή, καθώς η αδυναμία εκπλήρωσης του ψυχολογικού συμβολαίου οδηγεί σε αρνητικά συναισθηματικά, συμπεριφορικά και γνωστικά αποτελέσματα, ενώ η εκπλήρωση του οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα (Van den Heuvel & Schalk, 2009).

**Πολυδιάστατη προσέγγιση του Piderit.** Σύμφωνα με τον Piderit (2000) η αντίσταση στην αλλαγή συχνά περιλαμβάνει ένα αίσθημα αμφιθυμίας με το οποίο ενδέχεται να μη συνάδουν τα συναισθήματα, οι σκέψεις και η συμπεριφορά του εργαζομένου. Η αντίσταση χρειάζεται να μελετηθεί πολυδιάστατα όσον αφορά στην αλλαγή, συνεκτιμώντας τη συναισθηματική, τη γνωστική και τη συμπεριφορική διάσταση. Η Piderit (2000) αντιλαμβάνεται την αντίσταση στην αλλαγή ως μία τρισδιάστατη κατασκευή. Έχει ενσωματώσει συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές αντιδράσεις, καθώς η μονοδιάστατη εξέταση τους παρέχει ελλιπή προσέγγιση της έννοιας της αντίστασης στην αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνει τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα των εργαζομένων, όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια αλλαγή. Αυτά τα συναισθήματα περιλαμβάνουν διαθέσεις και συναισθήματα όπως είναι ο θυμός, η ανακούφιση και το άγχος (Piderit, 2000). Όσο πιο αρνητικά είναι αυτά τα συναισθήματα, τόσο υψηλότερη θα είναι η συναισθηματική αντίσταση. Η δεύτερη διάσταση είναι η διάσταση της συμπεριφοράς. Ένα άτομο μπορεί να σκεφτεί ότι η αλλαγή είναι μία θετική ή μία αρνητική εξέλιξη. Η γνωστική διάσταση αφορά τις σκέψεις των εργαζομένων για την αλλαγή (Piderit, 2000).

**Θεωρία της αντίστασης στην αλλαγή (Resistance to change theory).** Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη στάση για την αντίσταση στην αλλαγή που αναπτύχθηκε από τον Oreg (2003) και εστιάζει στο άτομο ως κύρια πηγή αντίστασης. Παράλληλα, αναγνωρίζει τη σημασία του πλαισίου και της συμμετοχής ως παράγοντες που επηρεάζουν την αντίσταση. Απορρίπτει την επικρατούσα αντίληψη ότι όλοι οι άνθρωποι εκ φύσεως αντιτίθενται στην



αλλαγή, αναδεικνύοντας ότι κάθε άτομο διαφέρει ως προς τον βαθμό της ψυχολογικής τάσης για αποδοχή ή αντίσταση στην αλλαγή.

Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλή αντίσταση είναι λιγότερο πιθανό να ενταχθούν ή να ξεκινήσουν εθελούσια μια αλλαγή, ενώ είναι περισσότερο πιθανό να υιοθετήσουν αρνητική στάση απέναντι στην αλλαγή. Ο σκοπός της μελέτης του Oreg (2006) ήταν να εξετάσει ένα θεωρητικό μοντέλο που να μελετά την αντίσταση στην αλλαγή ως έναν υποκειμενικό, σύνθετο και τρισδιάστατο παράγοντα. Το συναισθηματικό στοιχείο αντιπροσωπεύει πώς αισθάνεται το άτομο ως προς την αλλαγή (π.χ. θυμό, άγχος), το γνωστικό στοιχείο εμπεριέχει τι σκέφτεται το άτομο ως προς την αλλαγή (π.χ. Είναι αναγκαία και ωφέλιμη η αλλαγή;) και το συμπεριφορικό στοιχείο περιλαμβάνει την ανταπόκριση του ατόμου στην αλλαγή (π.χ. εκφράζει παράπονα για την επερχόμενη αλλαγή, προσπαθεί να πείσει τους άλλους ότι η αλλαγή δεν είναι ωφέλιμη). Οι τρεις αυτές διαστάσεις δεν είναι ανεξάρτητες και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.

Ακολουθώντας τη συγκεκριμένη συλλογιστική, ανέπτυξε τη θεωρία του για την αντίσταση στην αλλαγή, η οποία περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις. Κάθε μία από τις διαστάσεις αντιπροσωπεύει μία διαφορετική πηγή αρνητικής στάσης του ατόμου απέναντι στην αλλαγή (Oreg, 2018). Η αναζήτηση της ρουτίνας διαμορφώθηκε με στοιχεία που αφορούν στα επίπεδα του ατόμου ως προς την καινοτομία και τα κίνητρα, καθώς και στην απροθυμία του ατόμου να εγκαταλείψει τις παλιές συνήθειες του (Oreg, 2006). Η διάσταση αυτή εκφράζει την κλίση του ατόμου προς την ρουτίνα, με θέματα, όπως η καινοτομία, τα επίπεδα διέγερσης και οι συνήθειες (Oreg, 2003). Πραγματεύεται δηλαδή τον βαθμό που το άτομο αισθάνεται οικεία με τη διατήρηση της ρουτίνας στην προσωπική και επαγγελματική ζωή του (Oreg, 2018). Η διάσταση της συναισθηματικής αντίδρασης στην επιβεβλημένη αλλαγή αναπτύχθηκε με στοιχεία σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου και τη διστακτικότητά του να αφηθεί, παραχωρώντας τον έλεγχο της κατάστασης. Σχετίζεται με την

ψυχολογική ευελιξία που επιδεικνύει το άτομο στην αλλαγή. Εκφράζει τον βαθμό που η αλλαγή προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στο άτομο, όπως έντονο άγχος και ανησυχία (Oreg, 2018). Η βραχυπρόθεσμη εστίαση διαμορφώθηκε με τον συνδυασμό στοιχείων της έλλειψης ανεκτικότητας του ατόμου ως την προσαρμογή του στην αλλαγή και της αδυναμίας του να χάσει τον έλεγχο της κατάστασης (Oreg, 2003). Εν ολίγοις, αναδεικνύει την τάση του ατόμου να επικεντρώνονται στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα της αλλαγής, παραμελώντας τα μακροπρόθεσμα. Με άλλα λόγια, αφορά στον βαθμό που το άτομο δίνει έμφαση στις βραχυπρόθεσμες δυσκολίες, αγνοώντας τα μακροπρόθεσμα οφέλη της επερχόμενης αλλαγής. Τέλος, η διάσταση της γνωστικής ακαμψίας πραγματεύεται την ικανότητα, αλλά και τη συχνότητα του ατόμου να αλλάζει τη γνώμη του για κάτι (Oreg, 2003, 2006). Αποτελεί μια μορφή ισχυρογνωμοσύνης, όπου το γνωστικά αδιάλλακτο άτομο δυσκολεύεται σημαντικά να αλλάξει τις στάσεις του και τις απόψεις του.

### ***Εργαλεία μέτρησης της αντίστασης στην αλλαγή***

Όσον αφορά στη μέτρηση της αντίστασης του ατόμου στην αλλαγή, δεν υπήρχε κάποιο εργαλείο που να τη μελετά άμεσα και αποκλειστικά. Αντιθέτως, χρησιμοποιούνταν εργαλεία που δεν ήταν σχεδιασμένα για τον συγκεκριμένο σκοπό (Oreg, 2003). Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει συνοπτική παρουσίαση εργαλείων που κατασκευάστηκαν για τη μέτρηση της αλλαγής ως προς τη διαχείριση της αλλαγής και συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κλίμακας του Oreg.

*Κλίμακα ανοιχτότητας στην οργανωσιακή αλλαγή (Openness toward organizational change scale).* Οι Miller et al. (1994) στη μελέτη τους εξέτασαν την επιθυμία των ατόμων να λάβουν μέρος σε μία οργανωσιακή αλλαγή. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκεύασαν μία κλίμακα με οκτώ δηλώσεις αυτοαναφοράς, προκειμένου να αξιολογήσουν την επιθυμία του ατόμου να στηρίξει μία οργανωσιακή αλλαγή, καθώς και τη θετική οπτική του ως προς την αλλαγή. Μάλιστα, το συγκεκριμένο εργαλείο τροποποίησαν και οι Wanberg & Banas (2000)

για την έρευνα τους, όπου διερεύνησαν τους προβλεπτικούς ατομικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς τη διαθεσιμότητα του ατόμου να αποδεχθεί μια αλλαγή. Τα ευρήματα της έρευνας τους ανέδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία και η αίσθηση ελέγχου δύναται να προβλέψουν την προθυμία του ατόμου να συμμετέχει στην αλλαγή.

*Κλίμακα Διαχείρισης της οργανωσιακής αλλαγής (Coping with organizational change Scale).* Οι Judge et al. (1999) διαμόρφωσαν την κλίμακα για τη διαχείριση της οργανωσιακής αλλαγής, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνας τους ως προς τη διαχείριση της αλλαγής στο εργασιακό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, κατασκεύασαν την κλίμακα με 12 δηλώσεις αυτοαναφοράς που αξιολογεί τον τρόπο διαχείρισης του ατόμου τόσο στην επιβεβλημένη αλλαγή, όσο και στην εκούσια αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι αξιολογούνται ως προς την ανάγκη τους για την πραγματοποίηση αλλαγών στον οργανισμό, τις αντιλήψεις τους ως προς την ικανότητα τους σε αλλαγές, καθώς και τις αντιλήψεις τους για τη διαθεσιμότητα του εαυτού τους σε τέτοιου είδους αλλαγές. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα τους συσχέτισαν τη διαχείριση της αλλαγής με ατομικά χαρακτηριστικά δύο παραγόντων, του παράγοντα της θετικής αυτοεκτίμησης και του παράγοντα της ανοχής ρίσκου. Ο παράγοντας της θετικής αυτοεκτίμησης περιλαμβάνει τη θέση ελέγχου, τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, την αυτοεκτίμηση και τη θετική συναισθηματική κατάσταση. Ο παράγοντας της ανοχής στον κίνδυνο περιλαμβάνει την ανοιχτότητα του ατόμου σε νέες εμπειρίες και την ανοχή του στην ασάφεια ρόλων. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν συσχετίσεις της διαχείρισης στην αλλαγή και με τις δύο κατηγορίες παραγόντων.

*Κλίμακα της αντίστασης στην αλλαγή (Resistance to change scale).* Η κλίμακα για την αντίσταση στην αλλαγή δημιουργήθηκε από τον Oreg (2003), προκειμένου κατασκευάσει ένα εργαλείο που να αξιολογεί την κλίση του ατόμου να αποφεύγει ή να αντιστέκεται σε αλλαγές τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Περιλαμβάνει 17 προτάσεις

αυτοαξιολόγησης και εξετάζει τη στάση της αντίστασης στην αλλαγή μέσω τεσσάρων παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε, περιλαμβάνει την επιδίωξη διαδικασιών ρουτίνας (routine seeking), τη συναισθηματική αντίδραση (emotional reaction) σχετικά με τα συναισθήματα του ατόμου στην επικείμενη αλλαγή και την ανάγκη του διατήρησης του ελέγχου, τη βραχυπρόθεσμη εστίαση (short term focus) ως προς την αδιαλλαξία που εμφανίζει το άτομο σε οποιαδήποτε πιθανή μορφή αλλαγής και τη γνωστική ακαμψία (cognitive rigidity) αναφορικά με τα επίπεδα προσκόλλησης του ατόμου στα σχέδια, τις συνήθειες και τις απόψεις του.

### ***Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αντίστασης στην αλλαγή***

Σύμφωνα με τους George et al. (2012, όπως αναφέρεται στο Amarantou et al., 2018) υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες αντίστασης στην αλλαγή, η κατανόηση των οποίων δύναται να συμβάλει στην εύρεση τρόπων για τη μείωση της και την ενίσχυση της προσαρμοστικότητας στην αλλαγή. Οι τρεις ομάδες στις οποίες θα μπορούσε να γίνει η διάκριση είναι η αντίσταση σε επίπεδο οργανισμού, σε επίπεδο ομάδας και σε ατομικό επίπεδο. Η αντίσταση σε επίπεδο οργανισμού περιλαμβάνει την αντίσταση στην αλλαγή εξαιτίας των συγκρούσεων σε θέσεις εξουσίας, των διαφορετικών απόψεων στον προσανατολισμό λειτουργίας, καθώς και των κανόνων λειτουργίας και κουλτούρας. Η αντίσταση σε επίπεδο ομάδας εμπεριέχει την αντίσταση λόγω των κανόνων που διέπουν την ομάδα, της συνοχής της ομάδας και του τρόπου σκέψης. Η αντίσταση σε ατομικό επίπεδο προκύπτει λόγω της αβεβαιότητας, της ανασφάλειας και της προσκόλλησης στη συνήθεια.

Οι Pardo del Val & Martínez Fuentes (2003) κατηγοριοποίησαν τις πηγές της αντίστασης στην αλλαγή σε αιτίες που δρουν ως εμπόδιο. Αναφέρουν ότι οι πηγές εντοπίζονται στο στάδιο της προετοιμασίας ή στο στάδιο της εφαρμογής της αλλαγής. Η μία κατηγορία εκ των πηγών αντίστασης είναι η προϋπάρχουσα αντίληψη του ατόμου για τη σκοπιμότητα της αλλαγής. Στη συγκεκριμένη κατηγορία εμπεριέχονται καταστάσεις, όπως η

άρνηση πραγματικότητας, η διαιώνιση μίας κατάστασης και η αδυναμία αντίληψης των θετικών μελλοντικών συνεπειών της αλλαγής. Μία ακόμη κατηγορία είναι η έλλειψη κινητήριας δύναμης για την εφαρμογή της αλλαγής. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της κατηγορίας αυτής αποτελούν το κόστος της αλλαγής που ενδέχεται να είναι μεγάλο, οι θυσίες που μπορεί να απαιτούνται, ο φόβος ότι θα είναι αποτυχημένη η αλλαγή λόγω προηγούμενων αρνητικών εμπειριών, καθώς και η διαφορετική στοχοθεσία ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζομένους. Η τρίτη κατηγορία απαρτίζεται από τα αίτια που πηγάζουν λόγω της ελλιπούς δημιουργικότητας. Χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής είναι η έλλειψη δημιουργικότητας εξαιτίας του συναισθήματος παραίτησης ή ηττοπάθειας, η απουσία στρατηγικού σχεδιασμού, η εσπευσμένη αλλαγή των συνθηκών, με αποτέλεσμα συχνά το άτομο να μην προλαβαίνει να παρακολουθήσει τις μεταβολές και να προετοιμαστεί επαρκώς. Εξίσου σημαντικά στοιχεία συναντώνται και στην κατηγορία των πηγών στο στάδιο της εφαρμογής, όπως είναι η αδυναμία εκτέλεσης από τη διοίκηση, η έλλειψη ικανοτήτων, ο κυνισμός, καθώς και οι παγιωμένες αξίες και συνήθειες.

### **Στάσεις εκπαιδευτικών προς την αλλαγή**

Το σχολείο ως ένα ανοιχτό σύστημα χρειάζεται να προβεί σε αλλαγές, ώστε να ακολουθήσει τις εξελίξεις της σύγχρονης πραγματικότητας και να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Η επιτυχία των πρωτοβουλιών και των αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο εξαρτάται από την αποδοχή των εκπαιδευτικών (Zimmerman, 2006). Ως πρωταρχικό βήμα για να ανταπεξέλθει το σχολικό πλαίσιο στην αντίσταση προς την αλλαγή είναι να διερευνήσει ποιος και γιατί αντιστέκεται. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών αναφορικά με τις διεργασίες της αλλαγής στο σχολικό πλαίσιο. Τα θέματα με τα οποία φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια είναι η διερεύνηση της αντίστασης της αλλαγής των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την εφαρμογή

των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Leem & Sung, 2019. Limone et al., 2016. Kim et al., 2013). Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται ευμενώς στις αλλαγές, όταν θεωρούν ότι θα έχουν θετική επίδραση, καθώς και όταν τους δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για να τις εφαρμόσουν (Zimmerman, 2006).

Ένα από τα κυρίαρχα εμπόδια στην αντίσταση προς την αλλαγή είναι η αδυναμία του ατόμου να αναγνωρίσει την ανάγκη της συγκεκριμένης αλλαγής. Επομένως, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοήσουν και δεν εκτιμήσουν την αναγκαιότητα μιας αλλαγής στο σχολείο εργασίας τους, δεν πρόκειται να πραγματοποιηθεί επιτυχώς η αλλαγή (Greenberg & Baron, 2000, όπως αναφέρεται στο Zimmerman, 2006). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο ίδιος, η συνήθεια αποτελεί έναν παράγοντα που έχει συνδεθεί με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Επιπλέον, η ηλικία αναδείχθηκε ως καθοριστικός παράγοντας στην έρευνα του Bruno (2000). Ο Hargreaves (2005a) στην ποιοτική μελέτη του εξέτασε κατά πόσο η ηλικία και η διδακτική εμπειρία επηρεάζουν την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσαρμοστικοί στις επικείμενες αλλαγές, ενώ με την πάροδο των ετών έπειτα από τις ποικίλες αλλαγές που έχουν βιώσει, εκδηλώνουν αντίσταση προς την αλλαγή. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αξίζει να επισημανθεί ότι δεν έχει υπάρξει ιδιαίτερη μελέτη ως προς την αντίσταση στην αλλαγή. Ωστόσο, στη σύγχρονη έρευνα των Palos & Gunaru (2017) σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής βρέθηκε ότι όσο υψηλότερη αντίσταση παρουσιάζουν στην αλλαγή, τόσο χαμηλότερη είναι η απόλαυση και η επιτυχία του διδακτικού έργου. Μάλιστα, στην ίδια μελέτη διαπιστώθηκε ότι το ατομικό χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας επιδρά στη σχέση ανάμεσα στην αντίσταση στην αλλαγή και το συναισθηματικό στοιχείο ως προς την παραμονή στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

Ως προς την αντιμετώπιση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην επικείμενη αλλαγή φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ο διευθυντής του σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με τον Zimmerman (2011), η αποτελεσματική αλλαγή στο σχολείο προϋποθέτει τη συμβολή του διευθυντή, ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί την αναγκαιότητα της. Είναι σημαντικό τόσο να είναι οι ίδιοι έτοιμοι για την αλλαγή, όσο και να έχουν διαπιστώσει τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή, προκειμένου να ενεργήσουν με τον κατάλληλο τρόπο.

### ***Επαγγελματική εξουθένωση & αντίσταση στην αλλαγή***

Ως προς τη συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αντίστασης στην αλλαγή δεν έχει υπάρξει ιδιαίτερη επιστημονική μελέτη. Αντιθέτως, έχει υπάρξει μελέτη αναφορικά με τη συσχέτιση της με την οργανωσιακή αλλαγή, όπου έχει αναδειχθεί ως παράγοντας που επιδρά (Leiter & Harvie, 1998. Riolli & Savicki, 2006. Day et al., 2017). Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αντίσταση στην αλλαγή και για τον λόγο αυτό θα ακολουθήσει συνοπτική αναφορά σε μελέτες που εξετάζουν τη σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση.

Σε πρόσφατη έρευνα των Srisvasta & Argawal (2020), διερευνήθηκε η επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων ως παράγοντας που επιδρά στην αντίσταση τους προς την αλλαγή και στην επιθυμία τους να αλλάξουν επάγγελμα. Συγκεκριμένα, φάνηκε η αντίσταση στην αλλαγή και η επιθυμία αλλαγής επαγγέλματος να εξηγείται από τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων. Οι Turgut et al. (2016) ασχολήθηκαν με τη σχέση ανάμεσα στην αντίσταση στην αλλαγή και τη συναισθηματική εξάντληση που αποτελεί μία εκ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σκοπός της έρευνας τους ήταν να εξετάσουν τις εργασιακές συνθήκες που επιδρούν στην αντίσταση των εργαζομένων στην αλλαγή και κατ' επέκταση στη συναισθηματική

εξάντληση. Αξίζει να επισημανθεί ότι βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίσταση προς την αλλαγή και τη συναισθηματική εξάντληση.

### **Συναισθηματική οργανωσιακή δέσμευση: εννοιολογική προσέγγιση**

Όσον αφορά στο θέμα των ανθρωπίνων κινήτρων, ο Maslow (όπως αναφέρεται στο Mercurio, 2015) δήλωσε ότι ο άνθρωπος είναι πράγματι καλός και εάν του παρέχεις στοργή και ασφάλεια, εκείνος θα ανταποδώσει τη στοργή και θα παραμείνει σταθερός στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Ως εκ τούτου, η εξασφάλιση της στοργής των εργαζομένων και η επακόλουθη δέσμευση τους αποτελούν αντικείμενα με αυξανόμενο ενδιαφέρον, καθώς απασχολεί τους οργανισμούς για την αποτελεσματική ανάπτυξη τους (Mercurio, 2015). Τα άτομα δεν προσελκύονται μόνο από το νόημα που τους παρέχει η εργασία τους, αλλά αναζητούν ενεργά το νόημα στο έργο τους ως μέσο δέσμευσης στον οργανισμό (Geldenhuis et al., 2014). Η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί μία έννοια που έχει μελετηθεί ευρέως στον χώρο του μάνατζμεντ και της οργανωσιακής ψυχολογίας (Allen & Meyer, 1996 . Mowday et al., 1997).

Ως συναισθηματική δέσμευση ορίζεται το συναισθηματικό δέσιμο του ατόμου με τον οργανισμό που εργάζεται. Όταν δηλαδή οι εργαζόμενοι είναι συναισθηματικά δεσμευμένοι με τον οργανισμό και ταυτίζονται με τις αξίες και τους στόχους του, είναι πιθανότερη η ενεργός εμπλοκή και η συμμετοχή τους σε επωφελείς αλλαγές και δράσεις για τον οργανισμό (McKay, Kuntz & Näswall, 2013). Μάλιστα, φαίνεται να σχετίζεται με σημαντικά οργανωσιακά αποτελέσματα, όπως η εργασιακή επίδοση, η εναλλαγή προσωπικού και η ενεργώς συμμετοχή. Σύμφωνα με τη θεωρία του ψυχολογικού συμβολαίου, τα άτομα που αναπτύσσουν ισχυρή συναισθηματική δέσμευση φαίνεται να εισπράττουν το ειλικρινές ενδιαφέρον του οργανισμού και να είναι ικανοποιημένοι με τις χρηματικές απολαβές, την ασφάλιση, την αυτονομία και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Chordiya, Sabharwal & Goodman, 2017). Σύμφωνα με τον Rae (2013) η οργανωσιακή δέσμευση είναι η επιθυμία



του εργαζομένου να διατηρήσει τη σύνδεση με τον οργανισμό και αντανακλά την προθυμία του να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η εργασιακή δέσμευση πηγάζει από τα χαρακτηριστικά της δουλειάς, όπως είναι για παράδειγμα η ποικιλομορφία των δεξιοτήτων, τα καθήκοντα, η σπουδαιότητα της εργασίας, η αυτονομία, η καθοδήγηση από τον ιεραρχικά ανώτερο και η προσωπικότητα του ατόμου (Geldenhuys et al., 2014).

### ***Θεωρητικές προσεγγίσεις της οργανωσιακής δέσμευσης***

Η προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης έχει γίνει τόσο μονοδιάστατα, όσο και πολυδιάστατα. Έχει υπερισχύσει να εξετάζεται ως μία έννοια με δύο ή περισσότερες διαστάσεις. Ακολούθως, γίνεται συνοπτική αναφορά τα κυριότερων θεωριών που έχουν διαμορφωθεί ανά τα χρόνια, προκειμένου να καταστεί κατανοητή η συναισθηματική δέσμευση ως βασική ουσία της οργανωσιακής δέσμευσης, καθώς και να καταστεί σαφής η θέση της στον πυρήνα αυτών των θεωριών. Η παρουσίαση τους θα γίνει με τη διάκριση της μονοδιάστατης και πολυδιάστατης προσέγγισης.

*Θεωρίες μονοδιάστατης προσέγγισης.* Όσον αφορά στην οργανωσιακή δέσμευση με εστίαση στη συμπεριφορά (behavioral commitment), προσδιορίζεται από τους Mowday et al. (1982, όπως αναφέρεται στο Mercurio, 2015) ως η δέσμευση που σχετίζεται με τη διαδικασία κατά την οποία τα άτομα συσχετίζονται αποκλειστικά με συγκεκριμένους οργανισμούς. Η κυρίαρχη αρχή των θεωριών αυτών είναι πως η δέσμευση συμπεριφοράς αφενός υποδηλώνει ότι η ψυχολογική κατάσταση δέσμευσης ενός ατόμου σε έναν οργανισμό και αφετέρου αποτελεί τη συνέπεια των ενεργειών του ατόμου. Υπό το πρίσμα αυτό, η συμπεριφορά ενός ατόμου δημιουργεί τις συνθήκες μέσω των οποίων επιτυγχάνεται μια ψυχολογική κατάσταση δέσμευσης. Ο Salancik (1977), στην έρευνά του για τη δέσμευση συμπεριφοράς, υποστήριξε ότι η οργανωσιακή δέσμευση προκύπτει από μία εκούσια προσκόλληση του ατόμου σε επιλεγμένες ενέργειες, μία αντιληπτή υποχρέωση να

ακολουθήσει αυτές τις ενέργειες και το αντιληπτό κόστος της συνέχισης ή μη συνέχισης των δράσεων. Ο Salancik χρησιμοποίησε τον όρο βούληση για να περιγράψει την αντίληψη του ατόμου ότι μία ενέργεια έγινε από ατομική επιλογή. Μάλιστα, υποστήριξε ότι όταν η βούληση είναι υψηλή, ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται περισσότερο υπεύθυνο για αυτήν την ενέργεια. Για παράδειγμα, εάν ένας εργαζόμενος επιλέγει ελεύθερα να ενεργεί πιστά στον χώρο εργασίας του, τότε θα αισθανθεί την υποχρέωση να συνεχίσει να ενεργεί πιστά. Επιπλέον, εάν υπάρχουν επιπτώσεις σε περίπτωση που πάψει να ενεργεί με αφοσίωση, η υποχρέωση να συνεχίσει να ενεργεί πιστά θα αυξηθεί περαιτέρω, σε βαθμό που να προκύπτει μία ψυχολογική κατάσταση δέσμευσης προς τον προϊστάμενο (Mercurio, 2015).

Υπάρχουν και θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η δέσμευση προκύπτει από την ατομική επένδυση σε πόρους και τις επακόλουθες ανταμοιβές (Becker, 1960). Η συναλλακτική αυτή διάσταση βασίζεται στην ιδέα ότι η δέσμευση είναι το αποτέλεσμα οικονομικών αποφάσεων και λογικής (transactional commitment). Η θεωρία του «πλευρικού στοιχήματος» του Becker (1960) («side-bet theory») έφερε στο επίκεντρο αυτήν τη συναλλακτική διάσταση της δέσμευσης. Μάλιστα, υποστηρίζει ότι η δέσμευση προκύπτει λόγω της απώλειας συγκεκριμένων επενδύσεων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των επενδύσεων θα μπορούσαν να αποτελούν η διάθεση χρόνου, η προσπάθεια και οι χρηματικές απολαβές (Meyer & Allen, 1984). Αυτές οι επενδύσεις σε συνδυασμό με την έλλειψη εναλλακτικών λύσεων απασχόλησης για το άτομο μπορεί να οδηγήσουν σε δέσμευση προς τον οργανισμό.

*Θεωρίες πολυδιάστατης προσέγγισης.* Ίσως η πιο γνωστή και διαχρονική πολυδιάστατη προσέγγιση είναι η θεωρία των τριών στοιχείων (three-component theory) των Meyer & Allen (1991). Αυτό το πλαίσιο παρουσιάζει την οργανωσιακή δέσμευση ως έναν συνδυασμό των ορισμών της δέσμευσης που σχετίζονται με τη συμπεριφορά (Mercurio, 2015). Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι στους διάφορους ορισμούς της οργανωσιακής

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ & ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

δέσμευσης αναδεικνύεται ότι αποτελεί μία ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζει τη σχέση του ατόμου με τον οργανισμό και που έχει επιπτώσεις στην απόφαση του να παραμείνει μέλος του. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι Meyer & Allen (1984) αρχικά υποστήριξαν τη δισδιάστατη σύνθεση της οργανωσιακής δέσμευσης, διακρίνοντας τη σε συναισθηματική (affective) και υπολογιστική (continuance). Στη συνέχεια, πρόσθεσαν (1991) και μία ακόμη διάσταση, την κανονιστική (normative).

Σύμφωνα με τους Meyer & Allen (1991, 1996) η συναισθηματική δέσμευση αναφέρεται στα συναισθήματα του ατόμου προς στον οργανισμό που εργάζεται. Συγκεκριμένα, εμπεριέχει τη συναισθηματική προσκόλληση του ατόμου, την εμπλοκή του και την ταύτιση του με τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι με ισχυρή συναισθηματική δέσμευση παραμένουν στον οργανισμό λόγω επιθυμίας. Η υπολογιστική δέσμευση απαρτίζει τις συνέπειες που ακολουθούν το άτομο εάν φύγει από τον οργανισμό. Αναφέρεται δηλαδή στη συνειδητοποίηση των επιπτώσεων, εάν αποχωρίσει από τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι με ισχυρή υπολογιστική δέσμευση παραμένουν στον οργανισμό, επειδή πρέπει να μείνουν. Η κανονιστική δέσμευση αφορά τις πεποιθήσεις του ατόμου ως προς τις υποχρεώσεις και τις υποσχέσεις στον οργανισμό. Αναφέρεται στο αίσθημα ευθύνης του ατόμου προς τον οργανισμό με βάση κανόνες και τις αξίες που τον διέπουν. Εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται από υψηλή κανονιστική δέσμευση παραμένουν στον οργανισμό, γιατί αισθάνονται ότι οφείλουν να εργάζονται εκεί.

### ***Εργαλεία μέτρησης της οργανωσιακής δέσμευσης***

Για τη μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης έχουν διαμορφωθεί ορισμένα εργαλεία. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν συνοπτικά δύο από τα πιο αναγνωρισμένα και ευρέως χρησιμοποιημένα.

*Ερωτηματολόγιο οργανωσιακής δέσμευσης (Organizational Commitment Questionnaire)*. Το ερωτηματολόγιο της οργανωσιακής δέσμευσης αναπτύχθηκε από τους

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Mowday et al. (1979), το οποίο αξιολογεί τα τρία βασικά στοιχεία που συμπεριέλαβαν στον ορισμό τους για την οργανωσιακή δέσμευση. Η οργανωσιακή δέσμευση μπορεί να χαρακτηριστεί από την ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού, από την προθυμία να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για τον οργανισμό, καθώς και από την ισχυρή επιθυμία να παραμείνει μέλος του. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 δηλώσεις αυτοαναφοράς με επταβαθμιαία κλίμακα. Σκοπός της δημιουργίας του αποτέλεσε ο συνδυασμός των ευρημάτων του να παρέχει μια αντιπροσωπευτική ένδειξη των επιπέδων δέσμευσης των ατόμων για τους περισσότερους εργαζόμενους πληθυσμούς.

*Κλίμακα οργανωσιακής δέσμευσης (Organizational Commitment Scale).* Οι Allen & Meyer (1990) διαμόρφωσαν την κλίμακα της οργανωσιακής δέσμευσης, βασιζόμενοι στη θεωρητική προσέγγιση των τριών διαστάσεων. Ως εκ τούτου, αναπτύχθηκε μία κλίμακα που απαρτίζεται από τρεις υποκλίμακες, της συναισθηματικής δέσμευσης, της υπολογιστικής δέσμευσης και της κανονιστικής δέσμευσης. Κάθε υποκλίμακα αποτελείται από οχτώ δηλώσεις αυτοαναφοράς σε εξαβαθμιαία κλίμακα, οι οποίες μπορούν είτε να αξιοποιηθούν μεμονωμένα είτε συνολικά. Κυρίαρχος στόχος τους ήταν μέσω της θεωρίας και της κλίμακάς τους να συμπεριλάβουν τις σημαντικότερες διαστάσεις που παρουσιάστηκαν κατά τη μελέτη της οργανωσιακής δέσμευσης (η διάσταση της συμπεριφοράς, η διάσταση της υποχρεωτικότητας και η διάσταση της συναλλαγής).

***Αιτιολογικοί παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης***

Οι έρευνες έχουν μελετήσει και αναδείξει ποικίλους παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική οργανωσιακή δέσμευση των ατόμων. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τα ατομικά χαρακτηριστικά, την εργασιακή εμπειρία και τους παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Meyer & Allen (1991) η συναισθηματική δέσμευση παρουσιάζει την πιο ισχυρή θετική συσχέτιση με τις εμπειρίες εργασίας των ατόμων. Έχει βρεθεί σε έρευνες ότι η συναισθηματική δέσμευση σχετίζεται με τις πρακτικές διαχείρισης προσωπικού, όπως η αξιολόγηση της επίδοσης και η επιβράβευση (Mowday, 1998). Ακόμη, έχει διαπιστωθεί να σχετίζεται σημαντικά με την κουλτούρα και το σύστημα δικαιοσύνης του οργανισμού (Yavuz, 2010). Η ηλικία έχει βρεθεί να σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική οργανωσιακή δέσμευση (Meyer & Allen, 1984. Meyer et al., 2002). Ωστόσο, υπάρχουν και ευρήματα που δεν συμφωνούν με αυτό (Iqbal, 2010). Ένας ακόμη παράγοντας που έχει φανεί να επηρεάζει τα επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης είναι τα χρόνια εργασίας.

Συγκεκριμένα, στη μετανάλυση των Meyer et al. (2002) αναδείχθηκε η ισχυρή σχέση της συναισθηματικής δέσμευσης με τα χρόνια υπηρεσίας στον οργανισμό, ενώ δεν βρέθηκε ισχυρή σχέση με τα χρόνια εργασίας σε μία συγκεκριμένη εργασιακή θέση. Στην ίδια μετανάλυση δεν αναδείχθηκε συσχέτιση της συναισθηματικής δέσμευσης με το επίπεδο σπουδών, ενώ ταυτόχρονα εντοπίστηκε διαφοροποίηση στη συναισθηματική δέσμευση ανδρών και γυναικών. Σε γενικές γραμμές η επίδραση του φύλου παραμένει ασαφής στις έρευνες (Eleswed & Mohammed, 2013). Σύμφωνα με του Mowday et al. (1982, όπως αναφέρεται στο Eleswed & Mohammed, 2013), οι γυναίκες τείνουν να σημειώνουν περισσότερη συναισθηματική δέσμευση από τους άνδρες. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι έχει αναδειχθεί η σχέση της αυτοεκτίμησης με τη συναισθηματική δέσμευση (Allen & Meyer, 1996).

### **Συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών**

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς έχουν βρεθεί στοιχεία για το μοντέλο των τριών συστατικών της δέσμευσης για τον οργανισμό. Η επαγγελματική δέσμευση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για εκπαιδευτικούς, καθώς επιδρούν στην πρόθεση τους να παραμείνουν στο επάγγελμά τους (McInerney et al., 2015).

Στη μελέτη των McInerney et al. (2015) διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών τόσο προς τον οργανισμό, όσο και προς το επάγγελμα τους αποτελεί τον πιο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την αλλαγή επαγγέλματος. Σε έρευνα που διενεργήθηκε σε 706 εκπαιδευτικούς έγινε διερεύνηση τη σχέσης ανάμεσα στις αξίες του οργανισμού, στην αδυναμία έκφρασης στον οργανισμό, στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη συναισθηματική δέσμευση. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι ισχυρές αξίες ενδυναμώνουν και τη συναισθηματική δέσμευση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των διευθυντών (Demitras, 2018). Σε μία ακόμη σύγχρονη μελέτη φάνηκε ότι η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού μπορεί να προβλέψει τη συναισθηματική δέσμευση του εκπαιδευτικού, καθώς και ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση και η συναισθηματική δέσμευση συμβάλλουν στην επικοινωνία αυτή και στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Yao et al., 2020). Παράλληλα, αναδείχθηκε και συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το φύλο φάνηκε να επιδρά σημαντικά στο επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο συναισθηματικά δεμένοι με το σχολικό πλαίσιο σε σχέση με τις γυναίκες (Rana & Agrawal, 2016). Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ως παράγοντας που επιδρά στη συναισθηματική δέσμευση και η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με πολυετή ή μέση εμπειρία σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης σε σχέση με τους νέους. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αποτέλεσε η σχέση του εισοδήματος με τη συναισθηματική δέσμευση. Παρότι η εργασιακή δέσμευση έχει μελετηθεί σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και έχει αναδειχθεί ως παράγοντας που επιδρά στην παραμονή τους στη βαθμίδα εργασίας του (π.χ. Miller et al., 1999. Billingsley & Bettini, 2019), δεν έχει υπάρξει ιδιαίτερη έρευνα ως προς τη συναισθηματική δέσμευση. Ας σημειωθεί ότι έχει βρεθεί ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών και η συναισθηματική τους

ανταπόκριση σχετίζονται με την απόφαση τους να παραμείνουν στον χώρο και τη βαθμίδα εργασίας τους (Gersten et al., 2001).

### ***Επαγγελματική εξουθένωση, αντίσταση στην αλλαγή & συναισθηματική δέσμευση***

Όσον αφορά στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και τη συναισθηματική δέσμευση, έχει υπάρξει ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι Geraldles et al. (2019) ανέδειξαν ότι η συναισθηματική δέσμευση λειτουργεί ως παράγοντας που μετριάξει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Η συναισθηματική εξάντληση βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική δέσμευση (Lapointe et al., 2012). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Sharma & Dhar (2016) σε νοσηλευτικό προσωπικό. Σε έρευνα με δείγμα εκπαιδευτικών βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα της εργασιακής ζωής και στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ βρέθηκε θετική με τη συναισθηματική δέσμευση (Akar, 2018). Επίσης, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι η επαγγελματική εξουθένωση επιδρά αρνητικά στη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης δεν δύνανται να είναι συναισθηματικά δεμένοι με το σχολικό πλαίσιο εργασίας τους. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι η ισχυρή συναισθηματική εξάντληση και η μειωμένη προσωπική επίτευξη καθιστούν αδύνατη την ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών (Li, 2014).

Η σχέση της συναισθηματικής δέσμευσης και της αντίστασης του ατόμου στην αλλαγή δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης. Οι υπάρχουσες έρευνες διερευνούν τη σχέση της συναισθηματικής δέσμευσης με την οργανωσιακή αλλαγή. Στη μελέτη του Elias (2009) διερευνήθηκε κατά πόσο σχετίζονται η στάση των εργαζομένων στην αλλαγή, η συναισθηματική δέσμευση και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Διαπιστώθηκε ως διαμεσολαβητικός παράγοντας η στάση προς την αλλαγή και μάλιστα η μεγαλύτερη συσχέτιση βρέθηκε με τη συναισθηματική δέσμευση. Η σημαντική επίδραση της

συναισθηματικής δέσμευσης ως προς την οργανωσιακή αλλαγή αναδείχθηκε στην έρευνα των Parish et al. (2008).

### **Η παρούσα έρευνα**

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η επαγγελματική εξουθένωση, η αντίσταση στην αλλαγή και η συναισθηματική δέσμευση έχουν αποτελέσει αντικείμενο διαχρονικής μελέτης σε διάφορους εργασιακούς τομείς. Έχουν αναδειχθεί ποικίλα ενδιαφέροντα ευρήματα από την έρευνα των συγκεκριμένων θεμάτων. Στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές με την προσέγγιση τους ξεχωριστά ή συνδυαστικά.

Ωστόσο, όσον αφορά στη μελέτη της σχέσης των τριών αυτών μεταβλητών μαζί δεν βρέθηκε επάρκεια ερευνών. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των συγκεκριμένων εννοιών στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα εστιάζει σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, θέτει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση του επιπέδου εκδήλωσης επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της σχέσης του με τις στάσεις τους προς την αλλαγή και τη συναισθηματική τους δέσμευση με το σχολικό πλαίσιο που εργάζονται.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, τη σύνθεση των ερωτηματολογίων και την ανάλυση των δεδομένων διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα.

*1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:* Κατά πόσο η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συναισθηματική τους δέσμευση και την αντίστασή τους προς την αλλαγή;

*2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:* Κατά πόσο σχετίζεται η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή με τη συναισθηματική τους δέσμευση με το σχολικό πλαίσιο εργασίας τους;

*3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:* Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, διδακτική εμπειρία, σπουδές, τομέας



## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

εργασίας, σχέση εργασίας) σχετίζονται με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, στάσης για αντίσταση στην αλλαγή και συναισθηματική δέσμευση;

## Μέθοδος

### Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 194 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των οποίων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο φύλο η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες, απαρτίζοντας το 82.5 % ( $n=160$ ), ενώ το 17.5 % ( $n=34$ ) ήταν άντρες.

Ως προς την ηλικία το 25.3% ( $n=49$ ) ήταν κάτω των 30 ετών, το 23.2% ( $n=45$ ) βρισκόταν στο ηλικιακό εύρος 31-40 ετών, το 16.5% ( $n=32$ ) στο ηλικιακό εύρος 41-50 και το 35.1% ( $n=68$ ) ήταν άνω των 50 ετών.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων η πλειοψηφία με 52.1% ( $n=101$ ) δήλωσαν ότι ήταν παντρεμένοι ή είχαν συνάψει σύμφωνο συμβίωσης. Ακολούθως, το 30.4% ( $n=59$ ) δήλωσε ότι ήταν άγαμο και το 10.8% ( $n=21$ ) ότι βρισκόταν σε σχέση. Τέλος, το 5.7% ( $n=11$ ) ήταν διαζευγμένο και ένα μικρό ποσοστό του 1% ( $n=2$ ) είχε χάσει τον σύντροφο του.

Ως προς την τρέχουσα περιοχή κατοικίας, η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό της τάξης του 57.7% ( $n=112$ ) διέμενε στην Αθήνα, ενώ παράλληλα το 27.8% ( $n=54$ ) διέμενε σε κάποιο αστικό κέντρο. Το 10% ( $n=21$ ) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι κατοικούσε σε κωμόπολη και το 3.6% ( $n=7$ ) σε χωριό.

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών τους φάνηκε ότι το επικρατές ποσοστό του 56.7% ( $n=110$ ) κατείχε το βασικό πτυχίο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, το 41.7% ( $n=81$ ) είχε ολοκληρώσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, ενώ μόνο το 1.5% ( $n=3$ ) κατείχε διδακτορικό τίτλο.

Σχετικά με την παρακολούθηση σεμιναρίων επιμόρφωσης, κατάρτισης ή/και μετεκπαίδευσης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 64.9% ( $n=126$ )

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

είχε παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια, ενώ το 35.1% ( $n=68$ ) δεν είχε παρακολουθήσει.

**Πίνακας 1**

*Κατανομές συχνότητας ως προς τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος*

		<i>N</i>	%
Φύλο	Άντρας	34	17.5
	Γυναίκα	160	82.5
Ηλικία	<30	49	25.3
	31-40	45	23.2
	41-50	32	16.5
	>50	68	35.1
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/Σύμφωνο συμβίωσης	101	52.1
	Άγαμος	59	30.4
	Διαζευγμένος	11	5.7
	Χήρος	2	1.0
Περιοχή κατοικίας	Σε σχέση	21	10.8
	Αθήνα	112	57.7
	Αστικό κέντρο	54	27.8
	Κωμόπολη	21	10.8
Σπουδές	Χωριό	7	3.6
	Πτυχίο	110	56.7
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια μετεκπαίδευσης ή/και κατάρτισης;	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	84	43.3
	Ναι	126	64.9
Τομέας εργασίας σε έτη	Όχι	68	35.1
	Δημόσιος	188	96.9
Διδακτική εμπειρία σε έτη	Ιδιωτικός	6	3.1
	<5 έτη	54	27.8
	6-10 έτη	18	9.3
	11-20 έτη	50	25.8
Σχέση εργασίας	>20 έτη	72	37.1
	Μόνιμη πρόσληψη	115	59.3
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια	79	40.7
	Γενική Αγωγή	156	80.4
Τομέας εργασίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ειδική Αγωγή	38	19.6
	Τάξη γενικής αγωγής	136	70.1
	Τάξη ειδικής αγωγής	8	4.1
	Τμήμα ένταξης	5	2.6
	Παράλληλη στήριξη	25	12.9
	Τάξη υποδοχής	2	1.0
	Διευθυντής/ ντρια	13	6.7
Υποδιευθυντής /ντρια	5	2.6	

### **Μέσα συλλογής δεδομένων**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν σχετικά με τις έννοιες της επαγγελματικής εξουθένωσης, της αντίστασης στην αλλαγή, της συναισθηματικής δέσμευσης, καθώς και αφορούσαν σε πληροφορίες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τέσσερα διακριτά μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε 13 ερωτήσεις δημογραφικής φύσης συμβάλλοντας στην παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος, όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο τόπος κατοικίας, το μορφωτικό επίπεδο, η διδακτική εμπειρία, ο τομέας εκπαίδευσης και η σχέση εργασίας. Τα υπόλοιπα τρία μέρη ήταν σταθμισμένα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είτε ολόκληρα είτε τμηματικά. Ειδικότερα, το δεύτερο μέρος αποτελείται από 22 ερωτήσεις ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, το τρίτο μέρος από 17 ερωτήσεις σχετικά με την τάση για αντίσταση στην αλλαγή και το τέταρτο μέρος από οκτώ ερωτήσεις ως προς τη συναισθηματική δέσμευση.

### ***Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory)***

Η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με την κλίμακα καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach και των συνεργατών της (1997), η οποία αξιολογεί τη συχνότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory-Educators Sygvey, M.B.I – E.S.). Αποτελεί την πιο σύγχρονη έκδοση της κλίμακας, προσαρμοσμένη στους εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου, θεωρήθηκε ως το πλέον κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων για την παρούσα μελέτη. Πρόκειται για ένα εργαλείο με ευρεία χρήση στη διεθνή έρευνα ως προς τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ποικίλους εργασιακούς χώρους. Οι εκδόσεις του εργαλείου εστιάζουν σε επαγγέλματα κατά τα οποία οι εργαζόμενοι αλληλοεπιδρούν με άλλα άτομα, όπως μαθητές, πελάτες και ασθενείς.

Περιλαμβάνει 22 προτάσεις αυτοαξιολόγησης με επταβαθμιαία κλίμακα τύπου Likert (1=Ποτέ και 7=Κάθε μέρα), οι οποίες είναι διατυπωμένες σε μορφή δηλώσεων σχετικά με συναισθήματα ή συμπεριφορές. Εξετάζει τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) με 9 ερωτήματα (προτάσεις 1,2,3,4,5,6,7,8,9 Β μέρους ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα), την αποπροσωποποίηση (depersonalization) με πέντε ερωτήματα (προτάσεις 18,19,20,21,22 Β μέρους ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα) και την προσωπική επίτευξη (personal accomplishment) με 8 ερωτήματα (προτάσεις 10,11,12,13,14,15,16,17 Β μέρους ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα). Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα ως προς τη συναισθηματική εξάντληση αξιολογούν κατά πόσο το άτομο αισθάνεται υπερβολικά εκτεθειμένο συναισθηματικά και εξαντλημένο από την εργασιακή ενασχόληση (π.χ. *Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.*). Τα ερωτήματα αναφορικά με την αποπροσωποποίηση εξετάζουν κατά πόσο το άτομο αντιμετωπίζει παθητικά και απρόσωπα την εργασία του (π.χ. *Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.*), ενώ τα ερωτήματα της προσωπικής επίτευξης αξιολογούν τα συναισθήματα αυτοεκπλήρωσης του ατόμου και τον βαθμό επιτυχίας του στον τομέα εργασίας του (π.χ. *Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.*). Αξίζει να επισημανθεί ότι στη συγκεκριμένη κλίμακα δεν προτείνεται η αντιστροφή δηλώσεων από τους δημιουργούς κατά τη στατιστική ανάλυση.

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές (Maslach et al., 1997, p.198), οι τρεις υποκλίμακες σημειώνουν δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  από 0.71 έως 0.90. Ακόμη, ας επισημανθεί ότι η βαθμολογία της κλίμακας δεν υπολογίζεται συνολικά, αλλά υπολογίζεται για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά με την πρόσθεση των βαθμών των απαντήσεων κάθε συμμετέχοντα στην εκάστοτε υποκλίμακα. Η υψηλή βαθμολογία στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης συνεπάγεται υψηλά επίπεδα επαγγελματικής

εξουθένωσης. Σε αντίθεση με την προσωπική επίτευξη, όπου τα υψηλά επίπεδα της συνεπάγονται χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach et al., 1996). Στη χώρα μας έχει αξιοποιηθεί ευρέως σε ποικίλες μελέτες αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, κατά τις οποίες έχουν ελεγχθεί η παραγοντική δομή και η εγκυρότητα της κλίμακας στο ελληνικό δείγμα από προηγούμενους ερευνητές (Platsidou & Daniilidou, 2016. Αντωνίου & Ντάλλα, 2010. Kokkinos, 2007).

### ***Κλίμακα αντίστασης στην αλλαγή (Resistance to change Scale)***

Όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή αξιοποιήθηκε η κλίμακα για την αντίσταση στην αλλαγή του Oreg (2003), η οποία αξιολογεί την κλίση του ατόμου να αποφεύγει ή να αντιστέκεται σε αλλαγές τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Είναι ένα εργαλείο που έχει αξιοποιηθεί στη διεθνή επιστημονική έρευνα, καθώς και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, μία εκ των οποίων είναι και η ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα του Oreg και των συνεργατών του (2008) ελέγχθηκε το ερωτηματολόγιο σε 17 χώρες με μία πιλοτική εφαρμογή του, ώστε να εξεταστούν πιθανά ζητήματα που ενδέχεται να ανακύψουν λόγω πολιτισμικών διαφορών. Στην έρευνα αυτή συμμετείχε και η Ελλάδα.

Περιλαμβάνει 17 προτάσεις αυτοαξιολόγησης με εξαβαθμισμένα κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1=Διαφωνώ απόλυτα έως το 6=Συμφωνώ απόλυτα. Μάλιστα, αποτελείται από τέσσερις παράγοντες με Cronbach α από 0.68 έως 0.80. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει την επιδίωξη διαδικασιών ρουτίνας (routine seeking) με πέντε δηλώσεις (προτάσεις 1,2,3,4,5 Γ μέρους ερωτηματολογίου) ως προς την εξέταση του επιπέδου διέγερσης της καινοτομίας και της διάθεσης αλλαγής καθιερωμένων συνηθειών (π.χ. *Θα προτιμήσω μια συνηθισμένη μέρα (μέρα ρουτίνας) παρά μια μέρα γεμάτη από απροσδόκητα γεγονότα*), τη συναισθηματική αντίδραση (emotional reaction) με τέσσερις δηλώσεις (προτάσεις 6,7,8,10 Γ μέρους ερωτηματολογίου) σχετικά με τα συναισθήματα του

ατόμου στην επικείμενη αλλαγή και την ανάγκη διατήρησης του ελέγχου (π.χ. *Όταν ενημερώνομαι για κάποια αλλαγή σχεδίων, «τσιτώνομαι» λιγάκι.*), τη βραχυπρόθεσμη εστίαση (short term focus) με τέσσερις δηλώσεις (προτάσεις 9,11,12,13 Γ μέρους ερωτηματολογίου) ως προς την αδιαλλαξία που εμφανίζει το άτομο σε οποιαδήποτε πιθανή μορφή αλλαγής (π.χ. *Συχνά νιώθω λίγο άβολα, ακόμα και για αλλαγές που μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή μου.*) και τη γνωστική ακαμψία (cognitive rigidity) με τέσσερις δηλώσεις (προτάσεις 14,15,16,17 Γ μέρους ερωτηματολογίου) αναφορικά με τα επίπεδα προσκόλλησης του ατόμου στα σχέδια, τις συνήθειες και τις απόψεις του (π.χ. *Όταν καταλήξω σε ένα συμπέρασμα, είναι απίθανο να αλλάξω γνώμη.*). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη κλίμακα δεν έχει δημοσιευτεί και για τον λόγο αυτό δεν παρατίθεται στο παράρτημα. Ωστόσο, εντοπίζεται στη μελέτη της Νικολοπούλου (2013). Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι κατά τον Oreg (2003) ενδείκνυται η αντιστροφή δύο δηλώσεων για τη στατιστική ανάλυση του εργαλείου. Οι συγκεκριμένες δηλώσεις είναι οι εξής: *«Όταν η ζωή μου ακολουθεί μια σταθερή ρουτίνα, ψάχνω τρόπους να την αλλάξω.»* και *«Συχνά αλλάζω γνώμη.»*

#### ***Κλίμακα συναισθηματικής δέσμευσης (Affective commitment scale)***

Ως προς τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η κλίμακα της συναισθηματικής δέσμευσης που αποτελεί διακριτό μέρος της ευρύτερης κλίμακας της οργανωσιακής δέσμευσης των Meyer & Allen (1991). Συγκεκριμένα, η κλίμακα εμπεριέχει την υπολογιστική δέσμευση (continuance commitment), την κανονιστική δέσμευση (normative commitment) και τη συναισθηματική δέσμευση (affective commitment), οι οποίες σύμφωνα με τους δημιουργούς μπορούν να αξιοποιούνται ως μεμονωμένα εργαλεία.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η μία μόνο από τις 3 υποκλίμακες που περιλαμβάνει 8 δηλώσεις (προτάσεις 1,2,3,4,5,6,7,8 Δ μέρους ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα) με επταβαθμιαία κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert (1= Συμφωνώ απόλυτα και 7= Διαφωνώ απόλυτα) και διερευνά τον συναισθηματικό δεσμό του

εργαζομένοι προς τον οργανισμό (π.χ. *Νομίζω ότι μπορώ εύκολα να δεθώ με οποιοδήποτε άλλο σχολείο, όπως είμαι δεμένος/η με αυτό εδώ./ Δε νιώθω σαν «μέλος της οικογένειας» στο σχολείο αυτό.*). Αξίζει να επισημανθεί ότι στη συγκεκριμένη υποκλίμακα, οι δημιουργοί εισηγούνται την αντιστροφή τριών δηλώσεων κατά την ανάλυση των δεδομένων. Οι δηλώσεις αυτές είναι: *«Νομίζω ότι μπορώ εύκολα να δεθώ με οποιοδήποτε άλλο σχολείο, όπως είμαι δεμένος/η με αυτό εδώ το σχολείο.»*, *«Δεν νιώθω σαν «μέλος της οικογένειας» στο σχολείο αυτό. και Δεν νιώθω «συναισθηματικά δεμένος» με το σχολείο αυτό.»*.

### **Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας λόγω των ισχυόντων μέτρων για την αντιμετώπιση της Covid-19 έγινε κατ' αποκλειστικότητα μέσω της διάχυσης του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή Google forms. Μάλιστα, η διάχυση του ερωτηματολογίου είχε διάρκεια ενός μήνα (από 29/03/2021 έως 30/04/2021) και διατέθηκε για ανώνυμη και εθελούσια συμπλήρωση σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν το διάστημα πραγματοποίησης της έρευνας σε δημοτικό σχολείο είτε της ειδικής είτε της γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε με την αποστολή του συνδέσμου Google forms και του συνοδευτικού επεξηγηματικού κειμένου ως προς τη γνωστοποίηση του πλαισίου και του σκοπού της έρευνας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή με την ανάρτησή τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε ομάδες εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος τρόπος διάχυσης κρίθηκε λειτουργικός, διότι παρατηρήθηκε ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς και συλλέχθηκαν δεδομένα από εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα (π.χ. Αττική, Πελοπόννησος, Θεσσαλία, Κυκλάδες). Σε γενικές γραμμές η διαδικασία συλλογής των δεδομένων κύλησε ομαλά και συγκεντρώθηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων (203 απαντήσεις εκ των οποίων αξιοποιήθηκαν οι 194).



### Ευρήματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα των στατιστικών αναλύσεων, οι οποίες διενεργήθηκαν σύμφωνα με τα υπό μελέτη ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες, οι έλεγχοι εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων, οι συσχετίσεις, καθώς και οι παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι. Για τη διαχείριση και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό πρόγραμμα SPSS Statistics 20.0

#### Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των ψυχομετρικών εργαλείων

Ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των εργαλείων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach. Συγκεκριμένα, στον πίνακα 2 εμφανίζονται οι τιμές του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach για την Κλίμακα της καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory), την Κλίμακα της στάσης αντίστασης στην αλλαγή (Resistance to change Scale) και την Κλίμακα της συναισθηματικής δέσμευσης (Affective commitment Scale).

#### Πίνακας 2

*Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων με το κριτήριο Cronbach  $\alpha$*

	Cronbach's $\alpha$
Επαγγελματική εξουθένωση	
Συναισθηματική Εξάντληση	0.91
Προσωπική Επίτευξη	0.84
Αποπροσωποποίηση	0.74
Στάση αντίστασης στην αλλαγή	
Προσκόλληση στη Ρουτίνα	0.69
Συναισθηματική Αντίδραση	0.83
Βραχυπρόθεσμη Εστίαση	0.86
Γνωστική Ακαμψία	0.64
Συναισθηματική Δέσμευση	0.74

Οι παράγοντες της κλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης σημείωσαν δείκτες αξιοπιστίας μεγαλύτερους του 0.70, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται η υψηλή αξιοπιστία με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση σημείωσε 0.91 στον δείκτη  $\alpha$  του Cronbach., η αποπροσωποποίηση 0.84 και η προσωπική επίτευξη 0.74. Αναφορικά με την εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας των στάσεων προς την αλλαγή, ο δείκτης  $\alpha$  για τη διάσταση της προσκόλλησης στη ρουτίνα βρέθηκε 0.69, για τη διάσταση της συναισθηματικής αντίδρασης 0.83, για τη διάσταση της βραχυπρόθεσμης εστίασης 0.86 και για τη διάσταση της γνωστικής ακαμψίας 0.64. Ας επισημανθεί ότι στις διαστάσεις της προσκόλλησης στη ρουτίνα και της γνωστικής ακαμψίας παρουσιάζονται τιμές μικρότερες του 0.70, γεγονός που δεν αποτελεί πρόβλημα, διότι δεν παρεκκλίνει σημαντικά από τους δείκτες  $\alpha$  του Cronbach που έχουν βρεθεί για το ελληνικό δείγμα ( $\alpha=0.68$  έως 0.80, όπως αναφέρεται στο Νικολοπούλου, 2013) και γίνονται αποδεκτές. Συγκεκριμένα, ο δείκτης της γνωστικής ακαμψίας γίνεται οριακά αποδεκτός. Τέλος, ο δείκτης  $\alpha$  για την κλίμακα της συναισθηματικής δέσμευσης είναι 0.74, αποδεικνύοντας την εσωτερική της συνέπεια.

### **Κατανομές συχνότητας**

Διενεργήθηκε έλεγχος για τις κατανομές συχνότητας των τριών εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας.

Όπως φαίνεται στον συγκεντρωτικό πίνακα 3 (βλ. Παράρτημα), η κατανομή συχνότητας ως προς την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζει διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων. Συγκεκριμένα, η κατανομή των απαντήσεων στις δηλώσεις ως προς τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, η οποία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6,7,8,9 του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου συγκεντρώνεται κατά κύριο λόγο στις απαντήσεις είτε «ποτέ» είτε «μερικές φορές το χρόνο», ενώ είναι σημαντικά μικρός ο αριθμός (ένα ή δύο άτομα) των απαντήσεων που

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

δηλώνουν την επιλογή «καθημερινά». Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος επίσης ως προς τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, η οποία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 18,19,20,21,22 ερωτήσεις, η συντριπτική πλειοψηφία φαίνεται να απαντάει «ποτέ». Ωστόσο, όσον αφορά στην προσωπική επίτευξη, σημειώνεται το ακριβώς αντίθετο (περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις 10,11,12,13,14,15,16,17). Πάνω από το μισό δείγμα αναφέρει ότι «κάθε μέρα» ή «μερικές φορές εντός της εβδομάδας» εκπληρώνει κάποιες από τις προσωπικές επιθυμίες του. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ως προς την κατανομή συχνότητας στην αντίσταση στην αλλαγή, ο πίνακας 4 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζει την κατανομή στις τέσσερις διαστάσεις της συγκεκριμένης μεταβλητής. Στην πλειονότητα των δηλώσεων για την προσκόλληση στην ρουτίνα, η οποία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,2,3,4,5 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εξέφρασε τη *μερική* ή την *απόλυτη διαφωνία* του σημειώνεται σε μεγαλύτερο από το μισό περίπου δείγμα. Στη συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή, η οποία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6,7,8,10 παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην κατανομή των απαντήσεων, αλλά υπερισχύουν οι απαντήσεις που δηλώνουν *μερική συμφωνία*. Η βραχυπρόθεσμη εστίαση στην αλλαγή (περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις 9,11,12,13) συγκεντρώνει περισσότερες απαντήσεις *μερικής ή απόλυτης διαφωνίας*, καθώς περίπου το 60-70% σε κάθε σχετική δήλωση σημειώνεται στο ένα άκρο της κλίμακας. Η κατανομή των απαντήσεων της διάστασης της γνωστικής ακαμψίας (περιλαμβάνονται οι 14,15,16,17 ερωτήσεις) δεν εμφανίζουν ξεκάθαρη συγκέντρωση, αφού υπερτερούν τόσο οι δηλώσεις *μερικής συμφωνίας*, όσο και *μερικής διαφωνίας*. Η κατανομή αυτή αναδεικνύει ότι οι 194 εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν μέτρια αντίσταση στην αλλαγή, με ισχυρότερη τη διάσταση της συναισθηματικής αντίδρασης.

Τέλος, στον πίνακα 5 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζονται οι συχνότητες των δηλώσεων αναφορικά με τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών (περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6,7,8 του τέταρτου μέρους). Συγκεκριμένα, πάνω από το μισό δείγμα δηλώνει τη συμφωνία του σε απόλυτο ή μερικό βαθμό στις δηλώσεις για τη συναισθηματική δέσμευση, ενώ ταυτόχρονα ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 15–20 % δηλώνει την ουδετερότητα του. Τα συγκεκριμένα στοιχεία φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρκετά ισχυρούς δεσμούς με τα σχολικά πλαίσια εργασίας τους.

### Πίνακας 6

*Έλεγχος κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών που αφορούν στο ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης, αντίστασης στην αλλαγή και συναισθηματικής δέσμευσης*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		<i>DF</i>	<i>p</i>		<i>DF</i>	<i>p</i>
MBI_E	0.12	194	0.00*	0.94	194	0.00
MBI_PA	0.05	194	0.20	0.99	194	0.12
MBI_D	0.19	194	0.00*	0.84	194	0.00
RTC_R	0.07	194	0.01*	0.99	194	0.62
RTC_ER	0.06	194	0.20	0.99	194	0.50
RTC_ST	0.12	194	0.00*	0.97	194	0.00
RTC_CR	0.09	194	0.01*	0.98	194	0.15
AC	0.09	194	0.01*	0.97	194	0.00

\* $p < 0.05$

*Σημείωση.* MBI\_E αφορά στην υποκλίμακα συναισθηματικής εξάντλησης. MBI\_PA αφορά στην υποκλίμακα προσωπικής επίτευξης. MBI\_D αφορά στην υποκλίμακα αποπροσωποποίησης. RTC\_R αφορά στην υποκλίμακα της προσκόλλησης στη ρουτίνα. RTC\_ER αφορά στην υποκλίμακα της συναισθηματικής αντίδρασης στην αλλαγή. RTC\_ST αφορά στην υποκλίμακα της βραχυπρόθεσμης εστίασης στην αλλαγή. RTC\_CR αφορά στην υποκλίμακα της γνωστικής ακαμψίας. AC αφορά στην υποκλίμακα της συναισθηματικής δέσμευσης

Στον πίνακα 6 εμφανίζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με το κριτήριο κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov, το οποίο κρίνεται κατάλληλο σε περιπτώσεις που έχουμε μεγάλο δείγμα, συμπεραίνεται ότι οι μεταβλητές της προσωπικής επίτευξης (MBI\_PA) και της συναισθηματικής αντίδρασης στην αλλαγή (RTC\_ER) είναι οι μοναδικές που ακολουθούν την κανονική κατανομή. Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

#### **Δείκτες κεντρικής τάσης & διασποράς**

*Επαγγελματική εξουθένωση.* Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρείται ότι σε δείγμα 194 εκπαιδευτικών, η μέτρηση της συναισθηματικής εξάντλησης κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 1 και 6.3 σε επταβαθμιαία μετρική κλίμακα. (1=Ποτέ και 7= Κάθε μέρα) με τη μέση συναισθηματική εξάντληση να είναι ίση με 2.86 μέτρια προς χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση ( $SD=1.15$ ). Η προσωπική επίτευξη κυμαίνεται μεταξύ 3.62 και 7, με τη μέση προσωπική επίτευξη να ισούται με 5.38 ( $SD=0.75$ ), ενώ η αποπροσωποποίηση κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 1 και 4.8, με τη μέση αποπροσωποποίηση να ανέρχεται σε 1.77 ( $SD=0.83$ ). Οι συγκεκριμένοι μέσοι όροι δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας σημειώνουν την υψηλότερη τιμή τους στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης, εύρημα που όπως ορίζουν οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου, υποδηλώνει χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσον αφορά στις δύο άλλες διαστάσεις, η συναισθηματική εξάντληση παρουσιάζει μέση τιμή, ενώ η αποπροσωποποίηση χαμηλή τιμή.

*Στάση αντίστασης στην αλλαγή.* Ως προς την τάση για αντίσταση στην αλλαγή, η οποία υπολογίζεται με εξαβαθμιαία κλίμακα (1=Διαφωνώ απόλυτα έως το 6= Συμφωνώ απόλυτα) φαίνεται στον πίνακα 7 ότι η μέση τιμή για την υποκλίμακα της προσκόλλησης στη ρουτίνα είναι 3.10 ( $SD=0.91$ ), με τη μικρότερη και τη μεγαλύτερη προσκόλληση στη ρουτίνα

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

να κυμαίνεται από 1 έως 6 αντίστοιχα [Min=1, Max=6]. Αναφορικά με τη συναισθηματική αντίδραση στην επιβεβλημένη αλλαγή, ο μέσος όρος είναι ίσος με 3.33 και κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 1 και 6 [Min=1, Max=6] ( $SD=1.15$ ). Ομοίως, η μέτρηση της βραχυπρόθεσμης εστίασης κυμαίνεται ανάμεσα στις τιμές 1 και 6 [Min=1, Max=6] και η μέση βραχυπρόθεσμη εστίαση είναι 2.85 ( $SD=1.13$ ). Η μέση γνωστική ακαμψία είναι ίση με 3.96 με μέση απόκλιση ίση με 0.84, καθώς και με τη μικρότερη και τη μεγαλύτερη τιμή να είναι 1.75 και 6 αντίστοιχα [Min=1.75, Max=6]. Όπως παρατηρείται, οι εκπαιδευτικοί ως προς την τάση τους για την εκδήλωση αντίστασης στην αλλαγή εμφανίζουν την υψηλότερη γνωστική ακαμψία, ενώ παρουσιάζουν μέτριες τιμές στην προσκόλληση στη ρουτίνα και στη συναισθηματική αντίδραση, καθώς και χαμηλότερη τιμή στη βραχυπρόθεσμη εστίαση.

**Πίνακας 7**

*Βασικά περιγραφικά χαρακτηριστικά για τις υποκλίμακες των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης, της στάσης αντίστασης στην αλλαγή και της συναισθηματικής δέσμευσης*

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Επαγγελματική Εξουθένωση				
Συναισθηματική Εξάντληση	2.86	1.15	1	6.3
Προσωπική Επίτευξη	5.38	0.75	3.62	7
Αποπροσωποποίηση	1.77	0.83	1	4.8
Στάση Αντίστασης στην αλλαγή				
Προσκόλληση στη Ρουτίνα	3.10	0.91	1	6
Συναισθηματική Αντίδραση	3.33	1.15	1	6
Βραχυπρόθεσμη Εστίαση	2.85	1.13	1	6
Γνωστική Ακαμψία	3.96	0.84	1.75	6
Συναισθηματική Δέσμευση	4.78	1.12	1.75	6.7

*Συναισθηματική δέσμευση.* Όπως παρουσιάζεται επίσης στον πίνακα 7, η μέτρηση της συναισθηματικής δέσμευσης που πραγματοποιείται με επταβαθμιαία κλίμακα (ένα = Συμφωνώ απόλυτα και 7= Διαφωνώ απόλυτα) κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 1.75 και 6.7 με τη μέση συναισθηματική δέσμευση των 194 εκπαιδευτικών να ανέρχεται σε 4.78 ( $SD=1.12$ ).

### **Συσχετίσεις: ενδοσυνάφειες και διασυνάφειες**

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων με τα κριτήρια Pearson και Spearman. Ο συγκεκριμένος έλεγχος διενεργήθηκε προκειμένου να απαντηθούν τα δύο εκ των τριών ερευνητικών ερωτημάτων. Το κριτήριο Spearman επιλέχθηκε για την πλειονότητα των παραγόντων, γιατί κρίνεται ως το πλέον κατάλληλο για όσους παράγοντες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση, η προσκόλληση στη ρουτίνα, η γνωστική ακαμψία, η συναισθηματική αντίδραση και η συναισθηματική δέσμευση. Εντούτοις, η κανονική κατανομή ακολουθείται από τους παράγοντες της προσωπικής επίτευξης και της βραχυπρόθεσμης εστίασης.

### **Πίνακας 8**

*Συσχετίσεις των μεταβλητών των ερωτηματολογίων με τα κριτήρια Pearson και Spearman*

	MBI_E	MBI_PA	MBI_D	RTC_R	RTC_ER	RTC_ST	RTC_CR	AC
MBI_E	1							
MBI_PA	-0.35**	1						
MBI_D	0.45**	-0.23**	1					
RTC_R	0.31**	-0.32**	0.06	1				
RTC_ER	0.44**	-0.17*	0.16*	0.60**	1			
RTC_ST	0.34**	-0.31a**	0.23**	0.53**	0.71**	1		
RTC_CR	0.12	0.14*	0.02	0.23**	0.27**	0.16*	1	
AC	-0.29**	0.30**	-0.23**	-0.02	-0.073	-0.10	0.08	1

\*Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0.05 ( $2^{\text{ης}}$  κατεύθυνσης)

\*\* Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0.01 ( $2^{\text{ης}}$  κατεύθυνσης)

a. Pearson Correlation

Στο επίπεδο των ενδοσυναφειών μεταξύ των τριών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI\_E, MBI\_PA, MBI\_D) φάνηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται σε μέτριο βαθμό αφενός θετικά με την αποπροσωποποίηση ( $\rho=0.45$ ) και αφετέρου αρνητικά με την προσωπική επίτευξη ( $\rho=0.35$ ). Αρνητική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης ( $\rho=-0.23$ ), όπως είναι αναμενόμενο και δηλώνεται στις οδηγίες των δημιουργών του ερωτηματολογίου (Maslach et al., 1997). Οι παράγοντες της στάσης για αντίσταση στην αλλαγή παρουσιάζουν μέτρια έως υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους (RTC\_R, RTC\_ER, RTC\_ST, RTC\_CR), η οποία κυμαίνεται από 0.23 έως 0.71 και είναι στατιστικώς σημαντική. Οι δύο παράγοντες που εμφανίζονται με θετική χαμηλή συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο είναι η βραχυπρόθεσμη εστίαση και η γνωστική ακαμψία  $\rho=0.16$ .

Όσον αφορά στις διασυνάφειες ανάμεσα στις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης και της στάσης της αντίστασης στην αλλαγή βρέθηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση έχει στατιστικώς σημαντική μέτρια συνάφεια με την προσκόλληση στη ρουτίνα  $\rho=0.31$ , με τη συναισθηματική αντίδραση  $\rho=0.44$  και με τη βραχυπρόθεσμη εστίαση  $\rho=0.34$ . Η θετική συσχέτιση παρατηρείται και στην αποπροσωποποίηση με τη συναισθηματική αντίδραση ( $\rho=0.16$ ), καθώς και με τη βραχυπρόθεσμη εστίαση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 ( $\rho=0.23$ ). Η προσωπική επίτευξη παρουσιάζει αρνητική συνάφεια στατιστικώς σημαντική τόσο σε επίπεδο 1% με την προσκόλληση στη ρουτίνα  $\rho=-0.32$  και με τη βραχυπρόθεσμη εστίαση  $r=-0.31$ , όσο και σε επίπεδο 5% με τη συναισθηματική αντίδραση  $\rho=-0.17$ . Επιπλέον, η προσωπική επίτευξη είναι η μόνη υποκλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης στην οποία εντοπίζεται συσχέτιση με τη γνωστική ακαμψία. Συγκεκριμένα, σχετίζονται θετικά σε επίπεδο 0.05 και με  $\rho=0.14$ .

Για την κλίμακα της συναισθηματικής δέσμευσης ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια σε επίπεδο 1% αποκλειστικά με τις υποκλίμακες



## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, η συσχέτιση της συναισθηματικής δέσμευσης με τη συναισθηματική εξάντληση είναι  $rho=-0.29$ , με την προσωπική επίτευξη είναι  $rho=0.30$  και με την αποπροσωποποίηση είναι  $rho=-0.23$ .

**Συγκρίσεις μέσων όρων**

Προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας και εφόσον είχε πραγματοποιηθεί έλεγχος κανονικότητας, ακολούθησαν παραμετρικές και μην παραμετρικές συγκρίσεις μέσων όρων ή τακτικών τιμών, για τις υποκλίμακες και τους παράγοντες των ερωτηματολογίων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

*Επαγγελματική εξουθένωση, φύλο και οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών*

Όπως φαίνεται στον πίνακα 9, κατά τον έλεγχο δύο ανεξάρτητων δειγμάτων εντοπίστηκε η προσωπική επίτευξη ως ο μόνος παράγοντας που είναι στατιστικά σημαντικός με το φύλο

**Πίνακας 9**

*Παραμετρικός έλεγχος με το κριτήριο t για 2 ανεξάρτητα δείγματα για τον έλεγχο της σχέσης της προσωπική επίτευξης με το φύλο*

	Φύλο	N	Μέση Τιμή	t	p
Προσωπική Επίτευξη	Αντρας	34	5.67	2.493	0.014*
	Γυναίκα	160	5.32		

\* $p<0.05$

Ως προς τους άνδρες εκπαιδευτικούς με μέση τιμή 5.67, συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ( $M=5.32$ ) φαίνεται ότι αισθάνονται υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και ως εκ τούτου, σημειώνουν και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Φυσικά, θα αποτελούσε παράλειψη να μην επισημανθεί ότι παρατηρείται σημαντική απόκλιση στον αριθμό των δύο δειγμάτων, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει το

συγκεκριμένο εύρημα. Όσον αφορά στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο.

Ως προς τη διερεύνηση της σχέσης των παραγόντων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση.

*Στάση αντίστασης στην αλλαγή και συναισθηματική δέσμευση ως προς την οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία των εκπαιδευτικών*

Με μην παραμετρικές συγκρίσεις με το κριτήριο *Kruskal-Wallis*, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών τη στάση αντίστασης στην αλλαγή και συγκεκριμένα στις διαστάσεις της συναισθηματικής αντίδρασης και της βραχυπρόθεσμης εστίασης, καθώς και στη συναισθηματική δέσμευση (πίνακας 10).

Πιο συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 10 ότι οι εκπαιδευτικοί που είτε δεν έχουν δεσμευτεί σε σχέση γάμου ή σε σχέση συμφώνου εκδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής αντίδρασης στην επιβεβλημένη αλλαγή σε σχέση με τους έγγαμους και τους διαζευγμένους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, η βραχυπρόθεσμη εστίαση των άγαμων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών που διατηρούν μια συντροφική σχέση φαίνεται να είναι υψηλότερη συγκριτικά με τους έγγαμους και διαζευγμένους εκπαιδευτικούς. Οι τακτικές τιμές των άγαμων εκπαιδευτικών (mean rank= 113.46 και 113.17) και των εκπαιδευτικών σε σχέση (mean rank=105.79 και 110.79) δείχνουν να υπερτερούν στις δύο διαστάσεις της αντίστασης στην αλλαγή.

Αναφορικά με τη συναισθηματική δέσμευση, παρατηρείται χαμηλότερη στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παντρευτεί ή δεν έχουν συνάψει κάποιο σύμφωνο συμβίωσης, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Υψηλότερες όλων εμφανίζονται οι τακτικές τιμές στη διάσταση της συναισθηματικής δέσμευσης για τους έγγαμους εκπαιδευτικούς (mean

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

rank=109.03). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αναδεικνύουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παντρευτεί ή δεν έχουν συνάψει σύμφωνο συμβίωσης με τους εκπαιδευτικούς που είναι παντρεμένοι ή έχουν χωρίσει. Υποδηλώνεται ότι η επιλογή του γάμου σε κάποιο στάδιο της ζωής συνδέεται με τον τρόπο που αντιδρά το άτομο σε μια αλλαγή και με τα συναισθήματα του απέναντι στο πλαίσιο εργασίας του.

**Πίνακας 10**

*Μην παραμετρικός έλεγχος των Kruskal-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης της οικογενειακής κατάστασης με τη Συναισθηματική Αντίδραση, τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση και τη Συναισθηματική δέσμευση*

		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Συναισθηματική Αντίδραση</i>	<i>Έγγαμος</i>	101	3	89.6	9.534	0.049*
	<i>Άγαμος</i>	59	3.75	113.17		
	<i>Διαζευγμένος</i>	11	2.75	71.14		
	<i>Χήρος</i>	2	3.25	92.25		
	<i>Σε σχέση</i>	21	3.75	105.79		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Βραχυπρόθεσμη Εστίαση</i>	<i>Έγγαμος</i>	101	2.5	89.15	11.81	0.019*
	<i>Άγαμος</i>	59	3.25	113.46		
	<i>Διαζευγμένος</i>	11	2	66.5		
	<i>Χήρος</i>	2	2.38	79.5		
	<i>Σε σχέση</i>	21	3	110.79		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Συναισθηματική Δέσμευση</i>	<i>Έγγαμος</i>	101	5.25	109.03	11.645	0.02*
	<i>Άγαμος</i>	59	4.5	79.86		
	<i>Διαζευγμένος</i>	11	5.25	105.77		
	<i>Χήρος</i>	2	5.25	119		
	<i>Σε σχέση</i>	21	4.75	85.79		

\* $p < 0.05$

**Πίνακας 11**

Μην παραμετρικός έλεγχος των Kruskal-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης της Ηλικίας, με τη Συναισθηματική Αντίδραση, τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση και τη Συναισθηματική δέσμευση

		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Συναισθηματική Αντίδραση</i>	<i>Έως 30 ετών</i>	49	3.7500	118.38	9.921	0.019*
	<i>31-40 ετών</i>	45	3.0000	86.02		
	<i>41-50 ετών</i>	32	3.7500	97.69		
	<i>Άνω των 50 ετών</i>	68	3.0000	89.96		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Βραχυπρόθεσμη Εστίαση</i>	<i>Έως 30 ετών</i>	49	3.2500	116.16	12.661	0.005*
	<i>31-40 ετών</i>	45	2.7500	106.74		
	<i>41-50 ετών</i>	32	2.3750	88.94		
	<i>Άνω των 50 ετών</i>	68	2.2500	91.98		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Συναισθηματική Δέσμευση</i>	<i>Έως 30 ετών</i>	49	4.7500	83.81	10.218	0.017*
	<i>31-40 ετών</i>	45	4.6250	85.76		
	<i>41-50 ετών</i>	32	4.8125	102.39		
	<i>Άνω των 50 ετών</i>	68	5.3125	112.84		

\* $p < 0.05$

Εκτελέστηκε μην παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis προκειμένου να εξεταστεί η σχέση των παραγόντων των ερωτηματολογίων με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 11, στατιστικώς σημαντική σχέση εντοπίστηκε στις ίδιες διαστάσεις που βρέθηκε συσχέτιση με την οικογενειακή κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση με τη στάση αντίστασης στην αλλαγή και

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

με τη συναισθηματική δέσμευση. Οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής αντίδρασης στην επιβεβλημένη αλλαγή συγκριτικά με τις ηλικιακές ομάδες άνω των 30 ετών ( $p=0.019$ ). Μάλιστα, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (έως 40 ετών) εμφανίζουν και υψηλότερο βαθμό βραχυπρόθεσμης εστίασης σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς ( $p=0.005$ ). Όσο πιο νέοι είναι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο έντονα συναισθήματα εκδηλώνουν σε μια αναγκαστική επικείμενη αλλαγή, καθώς και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις συνέπειες του άμεσου μέλλοντος. Οι τακτικές τιμές των εκπαιδευτικών έως 30 ετών (mean rank=118.36 και 116.16) υπερτερούν σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες στις δύο σημαντικές στατιστικά διαστάσεις.

Εντούτοις, ως προς τη συναισθηματική δέσμευση φαίνεται οι εκπαιδευτικοί άνω των 40 ετών να εκδηλώνουν ισχυρότερη συναισθηματική δέσμευση σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς ( $p=0.017$ ). Οι τακτικές τιμές επικρατούν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών (mean rank=112.84). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς με το πλαίσιο εργασίας τους, στο οποίο ενδέχεται να εργάζονται και για περισσότερα χρόνια.

*Αντίσταση στην αλλαγή και συναισθηματική δέσμευση ως προς την εκπαιδευτική κατάσταση και την ηλικία, τη μονιμότητα της θέσης των εκπαιδευτικών, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και την κατεύθυνση εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής αγωγής).*

Κατά τον έλεγχο Kruskal-Wallis βρέθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές στατιστικά σχέσεις ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, τις στάσεις τους προς την αλλαγή και τη συναισθηματική τους δέσμευση. Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα 12, γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν το βασικό πτυχίο εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερη προσκόλληση στη ρουτίνα τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών ( $p=0.001$ ).

Ομοίως, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με το βασικό πτυχίο εκδηλώνουν σε υψηλότερο επίπεδο συναισθηματική αντίδραση σε μια επιβεβλημένη αλλαγή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό ( $p = 0.015$ ).

## Πίνακας 12

Μην παραμετρικός έλεγχος των Kruskal-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης των Σπουδών, με την Προσκόλληση στη ρουτίνα, τη Συναισθηματική Αντίδραση και τη Συναισθηματική δέσμευση.

		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
Προσκόλληση στη ρουτίνα	Πτυχίο	110	3.2000	109,34	11.357	0.001*
	Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό	84	2.8000	81.9		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
Συναισθηματική Αντίδραση	Πτυχίο	110	3.5000	105.29	4.910	0.027*
	Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό	84	3.0000	89.48		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
Συναισθηματική Δέσμευση	Πτυχίο	110	5.1250	108,9	10.482	0.001*
	Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό	84	4.6250	82.6		

\* $p < 0.05$

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και με τα επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης, διότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει τη βασική εκπαίδευση είναι πιο δεμένοι συναισθηματικά με το σχολείο εργασίας τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών ( $p = 0.001$ ). Τα δύο παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετη ακαδημαϊκή κατάρτιση δεν χαρακτηρίζονται από ισχυρή συναισθηματική έκφραση σε μια επικείμενη αλλαγή, καθώς και δεν δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς με το σχολικό πλαίσιο εργασίας τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 13, η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με διαστάσεις και των τριών υπό εξέταση μεταβλητών. Ειδικότερα, σχετίζεται με την προσωπική επίτευξη, αναδεικνύοντας ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό επιτυχημένοι σε επαγγελματικό επίπεδο σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ( $p=0.009$ ). Η μονιμότητα ενός εκπαιδευτικού στον εκπαιδευτικό χώρο και ενδεχομένως στο ίδιο σχολικό πλαίσιο λειτουργεί ενισχυτικά στην εκπλήρωση των προσωπικών εργασιακών στόχων του.

### Πίνακας 13

Μην παραμετρικός έλεγχος των *Kruskall-Wallis* για τη διερεύνηση της συσχέτισης της Σχέσης εργασίας, με την Προσωπική επίτευξη, τη Συναισθηματική Αντίδραση, τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση και τη Συναισθηματική δέσμευση

		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
Προσωπική επίτευξη	Μόνιμη πρόσληψη	115	5.5000	106.21	6.812	0.009*
	Αναπληρωτής	79	5.3125	84.82		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
Συναισθηματική Αντίδραση	Μόνιμη πρόσληψη	115	3.0000	99.11	3.674	0.055*
	Αναπληρωτής	79	3.5000	106.8		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
Βραχυπρόθεσμη Εστίαση	Μόνιμη πρόσληψη	115	2.5000	88.09	7.98	0.005*
	Αναπληρωτής	79	3.0000	111.20		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
Συναισθηματική Δέσμευση	Μόνιμη πρόσληψη	115	5.1250	105.88	6.29	0.012*
	Αναπληρωτής	79	4.8750	85.30		

\* $p<0.05$

Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ελαφρώς χαμηλότερη συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή συγκριτικά με τους αναπληρωτές ( $p=0.034$ ). Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει ότι η μονιμότητα οδηγεί στην ευκολότερη αποδοχή μιας αλλαγής, κάτι που ίσως να σχετίζεται με την εμπειρία και τη σταθερή στο χρόνο σχέση εργασίας. Οι μόνιμοι ακόμη βρέθηκε να σημειώνουν και μειωμένη βραχυπρόθεσμη εστίαση σε σχέση με τους αναπληρωτές ( $p=0.009$ ). Οι αναπληρωτές λόγω της σύμβασης εργασίας περιορισμένου χρόνου είναι αναμενόμενο να εστιάζουν στις βραχυπρόθεσμες συνέπειες της επικείμενης αλλαγής. Αυξημένη φαίνεται η συναισθηματική δέσμευση των μόνιμων εκπαιδευτικών σε σχέση με τους αναπληρωτές ( $p=0.026$ ). Η σχέση εργασίας φαίνεται να επιδρά σημαντικά στους δεσμούς που αναπτύσσει το άτομο με το πλαίσιο εργασίας του, διότι ο περιορισμένος χρόνος παραμονής σε ένα σχολείο δεν επιτρέπει στον αναπληρωτή εκπαιδευτικό να δεθεί συναισθηματικά με το πλαίσιο. Αντιθέτως, ο μόνιμος εκπαιδευτικός επενδύει συναισθηματικά στο σχολείο που εργάζεται.

Οι ίδιες διαστάσεις, όπως φαίνεται στον πίνακα 14, σχετίζονται και με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται πάνω από 20 χρόνια σημειώνουν υψηλότερη προσωπική επίτευξη από τους εκπαιδευτικούς που είναι νέοι στον χώρο εργασίας (έως 5 χρόνια) ( $p=0.027$ ). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί έως πέντε χρόνια βρέθηκε να εκδηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής αντίδρασης στην αλλαγή ( $p=0.033$ ) και βραχυπρόθεσμης εστίασης ( $p=0.006$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών.

Αντιθέτως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία άνω των 20 ετών είναι περισσότερο συναισθηματικά δεμένοι με το σχολείο εργασίας τους συγκριτικά με τους νέους εκπαιδευτικούς ( $p=0.012$ ). Στα παραπάνω ευρήματα σχετικά με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφαίνονται κοινά στοιχεία με τη σύγκριση που διενεργήθηκε ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές. Η σχέση αυτή είναι λογική, καθώς είθισται οι



## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

εκπαιδευτικοί με μακρά προϋπηρεσία να αποκτούν μόνιμη θέση σε μια σχολική μονάδα, ενώ οι αναπληρωτές βρίσκονται συνήθως στα πρώτα χρόνια εργασίας τους.

**Πίνακας 14**

*Διερεύνηση της σχέσης της διδακτικής εμπειρίας, με την Προσωπική επίτευξη, τη Συναισθηματική Αντίδραση, τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση και τη Συναισθηματική δέσμευση.*

		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Προσωπική επίτευξη</i>	<i>Έως 5 έτη</i>	54	5.0625	81.88	9.17	0.027*
	<i>6-10 έτη</i>	18	5.5000	91.17		
	<i>11-2- έτη</i>	50	5.3750	95.99		
	<i>Άνω των 20 ετών</i>	72	5.6250	111.85		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Συναισθηματική Αντίδραση</i>	<i>Έως 5 έτη</i>	54	3.7500	119,15	2.969	0.033*
	<i>6-10 έτη</i>	18	3.3750	108.56		
	<i>11-2- έτη</i>	50	3.1250	100.10		
	<i>Άνω των 20 ετών</i>	72	3.0000	78.36		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Βραχυπρόθεσμη Εστίαση</i>	<i>Έως 5 έτη</i>	54	3.2500	115,16	12.532	0.006*
	<i>6-10 έτη</i>	18	3.0000	103.58		
	<i>11-2- έτη</i>	50	2.7500	100.93		
	<i>Άνω των 20 ετών</i>	72	2.2500	80.35		
		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Kruskall-Wallis H</i>	<i>p</i>
<i>Συναισθηματική Δέσμευση</i>	<i>Έως 5 έτη</i>	54	4.6250	81.02	10.947	0.012*
	<i>6-10 έτη</i>	18	4.8750	85.92		
	<i>11-2- έτη</i>	50	4.6875	57.11		
	<i>Άνω των 20 ετών</i>	72	5.3125	113.03		

\* $p < 0.05$

Τέλος, εκτελέστηκε ο έλεγχος Mann-Whitney για να διερευνηθούν οι συσχετίσεις της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις διαστάσεις των μεταβλητών, κατά τον οποίο ως μοναδική στατιστικώς σημαντική σχέση βρέθηκε η βραχυπρόθεσμη εστίαση. Συγκεκριμένα, όπως διαφαίνεται στον πίνακα 15 οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή έχουν μεγαλύτερο βαθμό βραχυπρόθεσμης εστίασης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

εκπαίδευσης ( $p = 0.021$ ). Το παρόν εύρημα μπορεί να εξηγείται από τη φύση της εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, καθώς οι αλλαγές είναι συχνές.

**Πίνακας 15**

*Μη παραμετρικός έλεγχος των Mann-Whitney U για τη διερεύνηση της συσχέτισης της κατεύθυνσης εκπαίδευσης με τη Βραχυπρόθεσμη εστίαση.*

		<i>N</i>	<i>Median</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Βραχυπρόθεσμη</i>	<i>Γενική αγωγή</i>	156	2.5	92.93	3677	0.021*
<i>Εστίαση</i>	<i>Ειδική αγωγή</i>	38	3.37	116.26		

\* $p < 0.05$

### Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά ελληνικά σχολεία σε σχέση με τις στάσεις τους προς την αλλαγή και τη συναισθηματική τους δέσμευση στο σχολικό πλαίσιο εργασίας τους. Τα ευρήματα της χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Άλλοτε επιβεβαιώνουν και άλλοτε έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, καθώς και συμβάλλουν στο κενό που τυχόν υπάρχει για τα ευρήματα στον ελληνικό χώρο της εκπαίδευσης. Στο συγκεκριμένο μέρος παρουσιάζονται τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας και επιχειρείται η σύγκριση τους με προηγούμενες μελέτες, καθώς και η ερμηνεία τους.

#### Επαγγελματική εξουθένωση

Εύρημα με ιδιαίτερη σημασία αποτέλεσε η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκε στις αυτοαναφορές τους να χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς σημείωσαν χαμηλές τιμές στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, αλλά αντίθετως υψηλές τιμές στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών στην Ελλάδα (Papastyliaou et al., 2009. Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις ποικίλες μεταβολές και απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, διατηρώντας μια θετική σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον και τους μαθητές. Όπως αναφέρουν και οι Αντωνίου & Ντάλλα (2010), οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνονται να αναζητούν την επιτυχία, να προσπαθούν να επιτυγχάνουν στις προκλήσεις της σχολικής ζωής, να διατηρούν λειτουργικές σχέσεις με τους μαθητές του, παρέχοντας βοήθεια σε πιθανά ζητήματα που αντιμετωπίζουν. Άλλωστε, έχει επισημανθεί και από τους δημιουργούς της κλίμακας ότι το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης συμβάλλει στην

ευημερία και την ψυχική ισορροπία των ατόμων (Maslach & Leiter, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες. Ενδεικτικά, ως αναφερθεί η έρευνα των Yang et al. (2009) σχετικά με την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών στην Κίνα, κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών διαφέρει από του γενικού πληθυσμού λόγω του βαθμού εκδήλωσης επαγγελματικής εξουθένωσης. Ακόμη, σε έρευνα σε Αμερικάνους εκπαιδευτικούς, η οποία είχε διενεργηθεί από τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach et al., 1997). Αντιθέτως, στην πρόσφατη μελέτη των Mancini et al. (2021) σε Ιταλούς δασκάλους αναδείχθηκαν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, πιο κοντά στο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης που παρουσιάζεται και στην παρούσα μελέτη. Οι διαφοροποιήσεις αυτές μεταξύ των ερευνών ενδέχεται να σχετίζονται με τη την εργασιακή κουλτούρα του επαγγέλματος, τις εργασιακές συνθήκες και τα μισθολογικά χαρακτηριστικά, καθώς και τη γενικότερη δομή της κοινωνίας.

### **Στάση αντίστασης στην αλλαγή**

Όσον αφορά στις στάσεις προς την αλλαγή, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν ισχυρή αντίσταση στην επερχόμενη αλλαγή. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι είναι διατεθειμένοι να αποδεχθούν και να εφαρμόσουν αλλαγές τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Μάλιστα, το σύστημα της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από ποικίλες μεταρρυθμιστικές μεταβολές και συχνά βιώνει περιόδους αλλαγών και αναπροσαρμογών, με αποτέλεσμα να απαιτείται η ευελιξία από τους εκπαιδευτικούς. Η θετική στάση προς την αλλαγή ωθεί τον εργαζόμενο να ανταποκρίνεται και να συμπεριφέρεται με τρόπους που διευκολύνουν την αλλαγή, ενώ η αρνητική στάση προς την αλλαγή ωθεί τον εργαζόμενο να αντισταθεί και να εμποδίσει την αλλαγή (Zimmerman, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του

δείγματος φαίνεται να δηλώνουν ότι βρίσκονται σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις και τις πρωτοβουλίες για αλλαγή δίχως να αντισταθούν σθεναρά. Η επιτυχία των πρωτοβουλιών και των αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο εξαρτάται από την αποδοχή των εκπαιδευτικών, διότι έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται ευμενώς στις αλλαγές, όταν θεωρούν ότι θα έχουν θετική επίδραση, καθώς και όταν τους δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για να τις εφαρμόσουν (Zimmerman, 2006).

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση της συναισθηματικής αντίδρασης στην αλλαγή, κάτι που υποδηλώνει ότι η αλλαγή τους προκαλεί ανησυχία και άγχος, καθώς και την αίσθηση ότι χάνουν τον έλεγχο της κατάστασης. Όπως αναφέρεται στο Piderit (2000), η συναισθηματική αντίσταση στην αλλαγή περιλαμβάνει διαθέσεις και συναισθήματα, όπως θυμό, ανακούφιση και άγχος. Όσο πιο αρνητικά είναι αυτά τα συναισθήματα, τόσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική αντίσταση.

### **Συναισθηματική δέσμευση**

Ως προς τη συναισθηματική δέσμευση, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αναπτύξει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με το σχολικό πλαίσιο εργασίας τους. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη γενικότερη προσέγγιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως «λειτουργήματος», μιας και προϋποθέτει τη συναισθηματική εμπλοκή στο παιδαγωγικό έργο του. Το άτομο δηλαδή συμμετέχει ενεργά στον οργανισμό και ταυτίζεται μαζί του (Allen & Meyer, 1996), μια ιδιότητα που φαίνεται να χαρακτηρίζει και τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι εργαζόμενοι με ισχυρή συναισθηματική δέσμευση παραμένουν στον οργανισμό λόγω επιθυμίας (Meyer & Allen, 1991), κάτι που υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι της έρευνας παραμένουν στην εκπαίδευση, επειδή το επιθυμούν.

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν μία σχετικά ιδανική εικόνα. Συγκεκριμένα, διακατέχονται από χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση, από μέτρια αντίσταση στην αλλαγή και από ισχυρή συναισθηματική δέσμευση. Σε γενικές γραμμές παρουσιάζονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, με αποτέλεσμα να εκπληρώνουν τους επαγγελματικούς στόχους τους, να είναι έτοιμοι να αποδεχθούν και να εφαρμόσουν μία αλλαγή, καθώς και να επενδύσουν συναισθηματικά στο σχολείο. Τα ευρήματα αυτά ενδεχομένως να έρχονται σε αντίθεση με την τρέχουσα κατάσταση, διότι κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας είχε περάσει ήδη ένας χρόνος από την έναρξη της πανδημίας της Covid-19. Η πανδημία προκάλεσε πληθώρα αλλαγών και επιπτώσεων σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Φυσικά, εκτός της πανδημίας, οι εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών του δημόσιου ελληνικού σχολείου είναι ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος ενδεχομένως να βρίσκεται σε αντίφαση με τα ευρήματα. Ειδικότερα, η επικράτηση του θεσμού των αναπληρωτών, οι μειωμένες χρηματικές απολαβές και η ανεπαρκής παροχή εξοπλισμού των σχολείων αποτελούν στοιχεία που θα ήταν αναμενόμενο να δυσαρεστούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Βέβαια, η ερμηνεία των συγκεκριμένων ευρημάτων μπορεί να βρίσκεται στον τρόπο συλλογής του δείγματος και στα χαρακτηριστικά του. Η διάχυση του ερωτηματολογίου έγινε κατά κύριο λόγο σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ως εκ τούτου, κάθε συμμετέχοντας συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο στον προσωπικό του χρόνο, εφόσον το επιθυμούσε. Επομένως, ενδέχεται να διαδραματίζει εξέχων ρόλο ο χρόνος που επέλεξε το άτομο να απαντήσει, καθώς είναι πιθανό να είχε επάρκεια διαθέσιμου χρόνου και να βρισκόταν σε ευμενή συναισθηματική κατάσταση. Επιπλέον, η διάθεση προσωπικού χρόνου για τη συμμετοχή σε έρευνα ίσως αποτελεί ένδειξη ότι χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον και προθυμία να συμβάλουν στη μελέτη και κατ'επέκταση στην πρόοδο της εκπαίδευσης.

### **Σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης, της στάσης αντίστασης στην αλλαγή & της συναισθηματικής δέσμευσης**

Ως προς τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη συναισθηματική δέσμευση και την αντίσταση στην αλλαγή, προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα ευρήματα. Η διερεύνηση της σχέσης αυτής αφορούσε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας.

Βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και την αντίσταση προς την αλλαγή. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι οι δάσκαλοι του δείγματος, τόσο περισσότερο φαίνεται να αναζητούν τη ρουτίνα τους, να χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα και να εστιάζουν στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα της αλλαγής. Η σχέση αυτή είχε ήδη προκύψει και από τη σύγχρονη μελέτη των Srisvasta & Argawal (2020), όπου φάνηκε η αντίσταση στην αλλαγή και η επιθυμία αλλαγής επαγγέλματος να εξηγούνται από τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων. Τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίσταση στην αλλαγή και τη συναισθηματική εξάντληση βρήκαν και οι Turgut et al. (2016), οι οποίοι μελέτησαν τις εργασιακές συνθήκες που επιδρούν στην αντίσταση των εργαζομένων στην αλλαγή και κατ' επέκταση στη συναισθηματική εξάντληση. Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αποτελεί και η σχέση που προέκυψε ανάμεσα στην αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή. Μέσω του συγκεκριμένου ευρήματος αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν μία πιο αποστασιοποιημένη στάση στο πλαίσιο εργασίας τους τείνουν να βιώνουν εντονότερα αρνητικά συναισθήματα λόγω μίας επικείμενης επιβεβλημένης αλλαγής. Άλλωστε, το εύρημα αυτό συνδέεται και με τη συμπτωματολογία του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, διότι σύμφωνα με τον Don Unger (1980, όπως αναφέρεται στα Rentzou, 2012, 2015) η κυνική προσέγγιση και η άκαμπτη στάση προς την αλλαγή αποτελούν βασικά ψυχολογικά συμπτώματα. Ομοίως,

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

προκύπτει και με τη βραχυπρόθεσμη εστίαση, καθώς οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν περισσότερο απρόσωπα το επάγγελμά τους, παρουσιάζουν αδυναμία στην κατανόηση των θετικών μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων μιας αλλαγής, εστιάζοντας μόνο στα βραχυπρόθεσμα. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από την απόσταση και την απάθεια που διατηρούν απέναντι στο σχολείο, διότι ένα άτομο που δεν ενδιαφέρεται σε βάθος για το εργασιακό του πλαίσιο είναι αναμενόμενο να μην ενδιαφέρεται και για τα πιθανά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σχέση μεταξύ της προσωπικής επίτευξης των δασκάλων και της αντίστασης στην αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, το εύρημα υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι που αισθάνονται ότι έχουν επιτύχει σε μεγάλο βαθμό τις επιθυμίες τους δεν προσκολλούν στη ρουτίνα τους, δεν εστιάζουν στα άμεσα αποτελέσματα της αλλαγής και δεν αδυνατούν να παραχωρήσουν τον έλεγχο της κατάστασης. Εν ολίγοις, το υψηλό αίσθημα επίτευξης καθιστά τον εκπαιδευτικό περισσότερο ανοιχτό και ευέλικτο στην αλλαγή. Άλλωστε, η αίσθηση προσωπικής επίτευξης έχει συνδεθεί με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Chang, 2009 όπως αναφέρεται στο Agens & Morin, 2016), κάτι που ενδεχομένως να σχετίζεται με την ευμενή ανταπόκριση του στην αλλαγή. Η προσωπική ευημερία οδηγεί και στην καλύτερη εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές και στη γενικότερη σχολική επιτυχία (Flook et al., 2013).

Μια ακόμη αξιοσημείωτη διαπίστωση της παρούσας έρευνας αποτελεί η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής δέσμευσης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και χαρακτηρίζονται από ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με το σχολείο εργασίας τους, τείνουν να εκδηλώνουν μειωμένα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Το γεγονός ότι έχει μελετηθεί μεθοδικά η επαγγελματική εξουθένωση σε επαγγέλματα με κυρίαρχη τη συναισθηματική διάσταση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010) καθιστά σημαντικά το παραπάνω εύρημα. Το εύρημα αυτό επιβεβαίωσαν και προηγούμενες μελέτες που είχαν διαπιστώσει την αρνητική συσχέτιση της



συναισθηματικής εξάντλησης και της συναισθηματικής δέσμευσης (Lapointe et al., 2012. Geraldès et al., 2019). Ομοίως, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς προέκυψε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και τη συναισθηματική δέσμευση (Akar, 2018), υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης δεν δύνανται να είναι συναισθηματικά δεμένοι με το σχολικό πλαίσιο εργασίας τους. Η συναισθηματική δέσμευση φάνηκε να βοηθά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να μην αντιμετωπίζουν κυνικά και απρόσωπα το διδακτικό τους έργο. Παράλληλα, όμως, προέκυψε ότι όσο πιο συναισθηματικά δεμένοι είναι με το σχολείο, τόσο πιο ισχυρό αίσθημα προσωπικής επίτευξης τους διακατέχει. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τις μελέτες, καθώς επιβεβαιώνει ότι η συναισθηματική δέσμευση με τον οργανισμό οδηγεί τον εργαζόμενο στην ευημερία. Τα άτομα αναζητούν ενεργά το νόημα στο έργο τους, το οποίο λειτουργεί ως μέσο δέσμευσης στον οργανισμό (Geldenhuis et al., 2014).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα πραγματευόταν τη σχέση ανάμεσα στην αντίσταση των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή και τη συναισθηματική τους δέσμευση. Οι εργαζόμενοι που είναι συναισθηματικά δεσμευμένοι με τον οργανισμό εργασίας τους και ταυτίζονται με τις αξίες και τους στόχους, είναι πιθανότερο να αποδεχθούν και να εμπλακούν σε επωφελείς αλλαγές και δράσεις για τον οργανισμό (McKay, Kuntz & Näswall, 2013). Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τη συλλογιστική αυτή και το εύρημα ότι η στάση του ατόμου προς την αλλαγή λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας της συναισθηματικής δέσμευσης (Elias, 2009), τέθηκε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκε κάποια σχέση μεταξύ τους. Φυσικά, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη βιβλιογραφική αναζήτηση, δεν βρέθηκαν έρευνες που να πραγματεύονται τη σχέση των δύο μεταβλητών με τα αντίστοιχα εργαλεία. Ανιχνεύθηκαν μελέτες που εξέταζαν την οργανωσιακή αλλαγή με τη συναισθηματική δέσμευση (π.χ. Parish et al., 2008).

### **Επαγγελματική εξουθένωση, αντίσταση στην αλλαγή, συναισθηματική δέσμευση & δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκαν ποικίλα ενδιαφέροντα αποτελέσματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τις τρεις μεταβλητές της παρούσας μελέτης (επαγγελματική εξουθένωση, αντίσταση στην αλλαγή και συναισθηματική δέσμευση).

Ξεκινώντας από το φύλο διαπιστώθηκε η διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών αποκλειστικά στην επαγγελματική εξουθένωση και συγκεκριμένα στο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, υποδηλώνοντας ότι οι άνδρες αισθάνονται υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και ως εκ τούτου, σημειώνουν και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, τα ευρήματα είναι διαφορούμενα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση και το φύλο. Η μελέτη των Jamaludin & You (2019) συμφωνεί με το εύρημα της παρούσας μελέτης, καθώς οι γυναίκες χαρακτηρίζονται από μειωμένη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους άντρες. Σύμφωνα όμως με τους Lauer mann & König (2016), οι γυναίκες σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, δίχως να προκύψει κάποια διαφορά στην προσωπική επίτευξη. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι συχνά στις έρευνες στην εκπαίδευση το δείγμα απαρτίζεται ως επί το πλείστον από γυναίκες, κάτι που είναι αναμενόμενο λόγω της επικράτησης του γυναικείου φύλου στα επαγγέλματα εκπαίδευσης (Mancini et al., 2021) και που παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Με βάση τα υπάρχοντα ευρήματα, η απουσία συσχετίσεων του φύλου με την αντίσταση στην αλλαγή δεν εγείρει προβληματισμό. Εντούτοις, ως προς την απουσία ευρημάτων για τη συναισθηματική δέσμευση έχει επικρατήσει ερευνητικά η διαπίστωση ότι οι γυναίκες τείνουν να αναπτύσσουν ισχυρότερους συναισθηματικούς δεσμούς με το πλαίσιο εργασίας τους αφενός (Mowday et al., 1982, όπως αναφέρεται στο Eleswed & Mohammed,

2013), και η διαπίστωση ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο συναισθηματικά δεμένοι με το σχολικό πλαίσιο αφετέρου (Rana & Agrawal, 2016).

Η απουσία ευρημάτων για διαφοροποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση και την επαγγελματική εξουθένωση έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη έρευνα των Jonavoní et al. (2019), όπου παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε έγγαμους και άγαμους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους ελευθέρους. Στην παρούσα έρευνα η οικογενειακή κατάσταση βρέθηκε να σχετίζεται μόνο με την αντίσταση στην αλλαγή και με τη συναισθηματική δέσμευση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκύπτει στη βραχυπρόθεσμη εστίαση που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν προβεί σε κάποια επίσημη κατοχύρωση της σχέσης τους. Το εύρημα ενδεχομένως θα μπορούσε να ερμηνευθεί από τη γενικότερη σχέση των ατόμων με τη μακροπρόθεσμη προσέγγιση τόσο της επαγγελματικής, όσο και της προσωπικής τους ζωής. Ταυτόχρονα, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν και μειωμένη συναισθηματική δέσμευση. Ως εκ τούτου, υποδηλώνεται ότι η επιλογή του γάμου σε κάποιο στάδιο της ζωής συνδέεται με τον τρόπο που αντιδρά το άτομο σε μια αλλαγή και με τα συναισθήματα του απέναντι στο πλαίσιο εργασίας του.

Στην παρούσα μελέτη επίσης δεν αναδείχθηκε κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με προϋπάρχουσες μελέτες. Αναλυτικότερα, σε προηγούμενες έρευνες είχε προκύψει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), καθώς και ότι χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Kantas & Vassilaki, 1997). Η σχέση της ηλικίας εντοπίστηκε στις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προς την αλλαγή, επιβεβαιώνοντας και την προγενέστερη έρευνα του Bruno (2000). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκύπτει στο εύρημα ότι οι

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

πιο νέοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φαίνεται να αντιδρούν εντονότερα σε μία αναγκαστική επικείμενη αλλαγή, καθώς και να δίνουν έμφαση στις συνέπειες του άμεσου μέλλοντος. Ενδεχομένως, να εξηγείται από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τυπικά τους νεότερους ανθρώπους, όπως ο αυθορμητισμός, η αντίδραση και η εστίαση στο εγγύς μέλλον. Λαμβάνοντας υπόψη τα τυπικά χαρακτηριστικά των ηλικιών, θα μπορούσε να ερμηνευθεί και η ισχυρότερη συναισθηματική δέσμευση που βρέθηκε να διακατέχει τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Τα βιώματα και η συναισθηματική ωριμότητα της ηλικίας είναι πιθανό να συμβάλλουν τόσο στην ανάπτυξη ισχυρότερων δεσμών, όσο και στη συναισθηματική επένδυση στο εργασιακό περιβάλλον. Η ηλικία έχει βρεθεί να σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική οργανωσιακή δέσμευση και σε προηγούμενες έρευνες (Meyer & Allen, 1984. Meyer et al., 2002). Ωστόσο, υπάρχουν και ευρήματα που δεν συμφωνούν με αυτό (Iqbal, 2010).

Παρότι σε πρόσφατη έρευνα βρέθηκε να σχετίζεται το επίπεδο σπουδών με την επαγγελματική εξουθένωση (Jamaludin & You, 2019), στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκε κάποια σχέση. Βρέθηκε, όμως, ότι σχετίζεται με την αντίσταση στην αλλαγή και τη συναισθηματική δέσμευση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος φάνηκε ότι δεν αναζητούν την καθιέρωση της ρουτίνας. Το εύρημα αυτό ίσως συνδέεται από την επιθυμία τους για συνεχή προσωπική εξέλιξη που επιδεικνύει και περισσότερη ευελιξία. Λαμβάνοντας βέβαια υπόψη το παραπάνω εύρημα, κρίνεται ενδεχομένως αναμενόμενη και η μειωμένη συναισθηματική δέσμευση που επιδεικνύει η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, καθώς η συναισθηματική δέσμευση ενέχει στοιχεία ρουτίνας και συνηθειών. Βέβαια, η συσχέτιση που προέκυψε με τη συναισθηματική δέσμευση δεν βρίσκει ανταπόκριση σε προηγούμενες έρευνες. Ενδεικτικά στη μετανάλυση των (Meyer et al., 2002) δεν είχε ανιχνευθεί καμία συσχέτιση της με το επίπεδο σπουδών.

Όπως έχει αναδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες, η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος επιδρά στην επαγγελματική εξουθένωση. Έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, όπου οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό ποσοστό του εκπαιδευτικού συστήματος, υποστήριξε πως τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Εντούτοις, στην παρούσα μελέτη εντοπίστηκε στην προσωπική επίτευξη των μόνιμων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αισθάνονται να εκπληρώνουν αποτελεσματικά τους στόχους τους σε υψηλότερο βαθμό από τους αναπληρωτές. Ίσως, το εύρημα να υποδηλώνει ότι η σταθερή σχέση εργασίας παρέχει ευκαιρίες για την εκπλήρωση των προσωπικών εργασιακών στόχων. Η μονιμότητα στο σχολικό πλαίσιο βρέθηκε να σχετίζεται και με τις στάσεις των δασκάλων στην αλλαγή, καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί τείνουν να μην αντιδρούν έντονα σε μια επιβεβλημένη αλλαγή και να εστιάζουν στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της αλλαγής. Επιπλέον, αναδείχθηκε και η ισχυρή συναισθηματική δέσμευση των μόνιμων εκπαιδευτικών με το σχολείο εργασίας τους. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η σταθερή εργασιακή σχέση εξασφαλίζει τη δυνατότητα στο άτομο να επενδύσει συναισθηματικά και να οραματιστεί το μέλλον του στον οργανισμό. Αντιθέτως, η σχέση ορισμένου χρόνου των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δεν παρέχει την ευκαιρία στο άτομο να οραματιστεί το μακροπρόθεσμο μέλλον και να δημιουργήσει συναισθηματικούς δεσμούς με το σχολικό πλαίσιο εργασίας του, μιας και αυτό τείνει να εναλλάσσεται κάθε χρόνο.

Όπως είναι λογικό, βρέθηκαν κοινές συσχετίσεις ανάμεσα στη σχέση εργασίας και τη διδακτική εμπειρία, εφόσον είθισται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας. Τα ευρήματα των ερευνών ως προς τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη διδακτική εμπειρία είναι διφορούμενα. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι συνδέεται με την αίσθηση προσωπικής επίτευξης των δασκάλων, επιβεβαιώνοντας το εύρημα των Lauermann & König (2016). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 έτη εμπειρίας αισθάνονται σε υψηλότερο βαθμό προσωπική επίτευξη. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Mancini et al., 2021), καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Kantas & Vassilaki, 1997). Σε έρευνα των Jamaludin & You (2019) βρέθηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τη διδακτική τους εμπειρία. Όσον αφορά στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκε ότι η αποπροσωποποίησή εκδηλώνεται στους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από πέντε έτη εμπειρίας, ενώ η μειωμένη προσωπική επίτευξη χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς με μέσο χρόνο διδακτικής εμπειρίας. Οι διαπιστώσεις της παρούσας μελέτης ίσως να εξηγούνται από το γεγονός ότι η πολυετής διδακτική εμπειρία και κατ' επέκταση η μόνιμη παραμονή σε ένα σχολείο δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να θέτει στόχους και να τους επιτυγχάνει. Ωστόσο, η περιορισμένη διδακτική εμπειρία σε συνδυασμό με το θεσμό του αναπληρωτή δεν δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκπληρώσουν τις επιδιώξεις τους.

Μια ακόμη συσχέτιση αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία εντοπίστηκε στην αντίσταση στην αλλαγή, όπου αναδείχθηκε η συσχέτιση με τον βαθμό συναισθηματικής αντίδρασης στην αλλαγή και τη βραχυπρόθεσμη εστίαση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με πενταετή εμπειρία φάνηκε να εστιάζουν στα άμεσα αποτελέσματα της αλλαγής και να αισθάνονται άγχος με την επικείμενη αλλαγή. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε ασυμφωνία με την ποιοτική μελέτη του Hargreaves (2005b), όπου βρέθηκε ότι κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσαρμοστικοί στις επικείμενες αλλαγές, ενώ με την πάροδο των ετών έπειτα από τις ποικίλες αλλαγές που έχουν βιώσει, εκδηλώνουν αντίσταση προς την αλλαγή. Μια διαφοροποίηση που ενδέχεται να

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

οφείλεται στις εργασιακές συνθήκες, καθώς στην τρέχουσα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι νέοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις ως προς τις εργασιακές τους συνθήκες και παροχές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η συσχέτιση της εμπειρίας με τη συναισθηματική δέσμευση, καθώς επιβεβαιώνει και τα ευρήματα άλλων ερευνών. Ενδεικτικά τόσο οι Meyer & Allen (1991) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική δέσμευση παρουσιάζει πιο ισχυρή θετική συσχέτιση με τα χρόνια εργασίας των ατόμων, όσο και οι Rana & Agrawal (2016) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολυετή ή μέση εμπειρία σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης σε σχέση με τους νέους. Ως εκ τούτου και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τουλάχιστον εικοσαετή εμπειρία παρουσίασαν ισχυρότερη συναισθηματική δέσμευση, κάτι που ενδέχεται να εξηγείται και από τη μακροχρόνια υπηρετήση σε ένα σχολείο. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί ότι τα χρόνια υπηρεσίας σε έναν οργανισμό επιδρούν στο βαθμό δεσίματος (Meyer et al., 2002). Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν ότι η επαγγελματική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αισθάνεται αποτελεσματικός και επαρκής στο διδακτικό του έργο, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ισορροπημένη διαχείριση μιας επιβεβλημένης αλλαγής. Φυσικά, η εμπειρία παρέχει τις βάσεις για να επενδύσει το άτομο στον οργανισμό και ακολούθως να ενδιαφέρεται για τις μακροπρόθεσμες συνέπειες μιας αλλαγής στον οργανισμό.

Ως προς την παροχή εκπαιδευτικού έργου στη γενική ή ειδική αγωγή, η παρούσα έρευνα δεν συμφωνεί με τα προγενέστερα ευρήματα. Ειδικότερα, δεν βρέθηκε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, αν και προγενέστερες έρευνες είχαν αναδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (Fore et al., 2002. Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε συσχέτιση μόνο με τη βραχυπρόθεσμη εστίαση στην αλλαγή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη γενική αγωγή φάνηκε να εστιάζουν περισσότερο στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα μίας

αλλαγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής. Το παρόν εύρημα μπορεί να εξηγείται από τη φύση της εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, καθώς οι αλλαγές είναι συχνές στον τρόπο αξιολόγησης και προσέγγισης των παιδιών. Άλλωστε, αποτελεί συχνό φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής να εγκαταλείπουν την ειδική αγωγή και να αναζητούν εργασία στη γενική εκπαίδευση, κάτι που δεν εμφανίζεται αντιστρόφως (Fore et al., 2002). Το φαινόμενο αυτό ενδέχεται να αιτιολογεί και τη βραχυπρόθεσμη εστίαση, καθώς ίσως δεν οραματίζονται το μέλλον τους στον συγκεκριμένο χώρο εργασίας.

### **Περιορισμοί της παρούσας έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν και απαντήθηκαν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ελληνικά δημοτικά κυρίως δημόσια σχολεία. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο να τεθούν κάποιοι περιορισμοί ως προς την εξαγωγή και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ο κυριότερος περιορισμός αφορά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων εξαιτίας του γεγονότος πως τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς τύπου Likert και προσδιόρισαν το βαθμό που οι ερωτώμενοι είχαν την ευκαιρία να δώσουν κοινωνικά παραδεκτές απαντήσεις, κάτι που φαίνεται στα υψηλά σκορ της προσωπικής επίτευξης, αλλά και στα χαμηλά σκορ της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξάντλησης.

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός είναι η κατανομή του δείγματος, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν κατά συντριπτική πλειοψηφία γυναίκες, κάτι που ενδέχεται να επηρέασε τα ευρήματα. Παράλληλα, συμμετείχαν κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικοί που διέμεναν στην Αθήνα και ως εκ τούτου δεν δύναται να γενικευτούν με ευκολία τα ευρήματα σε εκπαιδευτικούς άλλων περιοχών, διότι επηρεάζονται από διαφορετικούς πολιτισμικούς παράγοντες. Επιπλέον, δεν είναι εφικτή η ερμηνεία των ευρημάτων σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα εκπαίδευσης, καθώς ήταν εξαιρετικά μικρή η παρουσία του στο δείγμα. Έναν ακόμη



περιορισμό αποτελεί και το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάζονταν ως επί το πλείστον στη γενική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να κρίνεται αμφίβολη η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στην ειδική αγωγή.

Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη να μην επισημανθεί ως περιορισμός ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, διότι πραγματοποιήθηκε στην περίοδο της πανδημίας λόγω της covid-19, η οποία αποτελεί μία ιδιόμορφη κατάσταση που επηρέασε τον τρόπο και τις συνθήκες διαβίωσης.

### **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, μια ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν μια μελλοντική επανάληψη της έρευνας, που θα μπορούσε να αυξήσει σημαντικά τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων με τη χρήση των ίδιων ψυχομετρικών εργαλείων και σε εκπαιδευτικούς άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων, όπως η Δευτεροβάθμια και η Τριτοβάθμια, προκειμένου να γίνει και συγκριτική μελέτη των ευρημάτων μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε είτε η αξιοποίηση ολόκληρης της κλίμακας της οργανωσιακής δέσμευσης είτε η προσθήκη εργαλείων που να αξιολογούν ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ή και άλλες πτυχές της επαγγελματικής ζωής τους, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η αυτοαποτελεσματικότητα και η επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Εν κατακλείδι, αν ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, ενδέχεται να γίνει μια πληρέστερη διερεύνηση του θέματος και να δοθούν ευρήματα με περισσότερες δυνατότητες γενίκευσης.

**Βιβλιογραφία**

- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175342.pdf>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0043>
- Amarantou, V., Kazakopoulou, S., Chatzoudes, D., & Chatzoglou, P. (2018). Resistance to change: an empirical investigation of its antecedents. *Journal of Organizational Change Management*. <https://doi.org/10.1108/JOCM-05-2017-0196>
- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000105>
- Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ.), *Εργασία & Κοινωνία*, 365-399.

- Αντωνίου, Α.Σ. (Επιμ.)(2007), *Η ψυχολογία στο χώρο εργασίας*. Π.Χ. Πασχαλίδης Τόμος Α, 185-210R.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.  
<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32–40. <http://www.jstor.org/stable/2773219>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744.  
<https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Bruno, J. E. (2000). Teacher temporal orientation and management of the urban school reform and change process. *Urban Education*, 35(2), 141-164.  
<https://doi.org/10.1177/0042085900352002>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <http://www.jstor.org/stable/44683943>
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re-appraisal. *Journal of Management studies*, 41(6), 9771002.  
<https://doi.org/10.1111/j.14676486.2004.00463.x>
- Burnes, B. (2014). Understanding resistance to change–building on Coch and French. *Journal of change management*, 15(2), 92-116.  
<https://doi.org/10.1080/14697017.2014.969755>

- Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary teacher workload and job satisfaction: do successful strategies for change exist?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401-422. <https://doi.org/10.1177/1741143205056304>
- Chordiya, R., Sabharwal, M., & Goodman, D. (2017). Affective organizational commitment and job satisfaction: A cross-national comparative study. *Public Administration*, 95(1), 178-195. <https://doi.org/10.1111/padm.12306>
- Coch, L., & French Jr, J. R. (1948). Overcoming resistance to change. *Human relations*, 1(4), 512-532. <https://doi.org/10.1177/001872674800100408>
- Cunningham, C. A. (2009). Transforming Schooling through Technology: Twenty-First-Century Approaches to Participatory Learning. *Education and Culture*, 25(2), 46–61. <http://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.25.2.46>
- Day, A., Crown, S. N., & Ivany, M. (2017). Organisational change and employee burnout: The moderating effects of support and job control. *Safety science*, 100, 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.03.004>
- Del Val, M. P., & Fuentes, C. M. (2003). Resistance to change: a literature review and empirical study. *Management decision*. <https://doi.org/10.1108/00251740310457597>
- Demirtas, Z. (2018). The Relationships between Organizational Values, Job Satisfaction, Organizational Silence and Affective Commitment. *Online Submission*, 4(11), 108-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585989.pdf>
- Dent, E. B., & Goldberg, S. G. (1999). Challenging “resistance to change”. *The Journal of applied behavioral science*, 35(1), 25-41. <https://doi.org/10.1177/0021886399351003>

Diamond, M. A. (2008). Telling them what they know: Organizational change, defensive resistance, and the unthought known. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(3), 348-364. <https://doi.org/10.1177/0021886308317403>

El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School leadership & management*, 36(5), 551-567. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247051>

Eleswed, M., & Mohammed, F. (2013). The impact of gender, age, years of experience, education level, and position type on job satisfaction and organizational commitment: An exploratory study in the kingdom of Bahrain. *International Journal of Business and Social Science*, 4(11). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1060.4079&rep=rep1&type=pdf>

Elias, S. M. (2009). Employee commitment in times of change: Assessing the importance of attitudes toward organizational change. *Journal of Management*, 35(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0149206307308910>

Enzmann, D., Schaufeli, W. B., Janssen, P., & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of occupational and organizational psychology*, 71(4), 331-351. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00680.x>

Etzion, D., & Pines, A. (1986). Sex and culture in burnout and coping among human service professionals: A social psychological perspective. *Journal of cross-cultural Psychology*, 17(2), 191-209. <https://doi.org/10.1177/0022002186017002004>

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.

<https://doi.org/10.1111/mbe.12026>

Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.

<https://www.jstor.org/stable/40364344>

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-

165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Garden, A. M. (1991). Relationship between burnout and performance. *Psychological*

*Reports*, 68(3), 963-977. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.3.963>

Gawronski, B. (2007). Attitudes can be measured! But what is an attitude?. *Social*

*Cognition*, 25(5), 573-581. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.573>

Geldenhuys, M., Taba, K., & Venter, C. M. (2014). Meaningful work, work engagement and organisational commitment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-10.

<https://hdl.handle.net/10520/EJC151613>

Geraldes, D., Madeira, E., Carvalho, V.S. and Chambel, M.J. (2019), "Work-personal life conflict and burnout in contact centers: The moderating role of affective commitment", *Personnel Review*, Vol. 48 No. 2, pp. 400-416.

<https://doi.org/10.1108/PR-11-2017-0352>

- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional children*, 67(4), 549-567. <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>
- Haddock, G., & Maio, G. R. (Eds.). (2004). *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes*. Hove, England: Psychology Press. 1-5
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 176-190. <https://doi.org/10.2307/2391488>
- Hanaysha, J. (2016). Examining the effects of employee empowerment, teamwork, and employee training on organizational commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 298-306. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.140>
- Hargreaves, A. (2005a). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hargreaves, A. (2005b). The emotions of teaching and educational change. In *Extending educational change* (pp. 278-295). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4\\_14](https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_14)

Harrison, R. (1970). Choosing the depth of organizational intervention. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 6(2), 181-202.

<https://doi.org/10.1177/002188637000600204>

Iqbal, A. (2010). An empirical assessment of demographic factors, organizational ranks and organizational commitment. *International Journal of Business and Management*, 5(3), 16.  
[https://www.researchgate.net/profile/Dr-Adnan-](https://www.researchgate.net/profile/Dr-Adnan-Iqbal/publication/41891808_An_Empirical_Assessment_of_Demographic_Factors_Organizational_Ranks_and_Organizational_Commitment/links/09e4150751df48d39e000000/An-Empirical-Assessment-of-Demographic-Factors-Organizational-Ranks-and-Organizational-Commitment.pdf)

[Iqbal/publication/41891808\\_An\\_Empirical\\_Assessment\\_of\\_Demographic\\_Factors\\_Organizational\\_Ranks\\_and\\_Organizational\\_Commitment/links/09e4150751df48d39e000000/An-Empirical-Assessment-of-Demographic-Factors-Organizational-Ranks-and-Organizational-Commitment.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dr-Adnan-Iqbal/publication/41891808_An_Empirical_Assessment_of_Demographic_Factors_Organizational_Ranks_and_Organizational_Commitment/links/09e4150751df48d39e000000/An-Empirical-Assessment-of-Demographic-Factors-Organizational-Ranks-and-Organizational-Commitment.pdf)

Jamaludin, I. I., & You, H. W. (2019). Burnout in relation to gender, teaching experience, and educational level among educators. *Education Research International*, 2019.  
<https://doi.org/10.1155/2019/7349135>

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V., & Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of applied psychology*, 84(1), 107.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.1.107>

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.  
<https://doi.org/10.1080/02678379708256826>

Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and teacher education*, 29, 76-85.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>



- Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (1979). Choosing strategies for change. [https://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3\\_2\\_choosing\\_strategies\\_for\\_change.pdf](https://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3_2_choosing_strategies_for_change.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Lapointe, É., Morin, A., Courcy, F., Boilard, A., & Payette, D. (2012). Workplace affective commitment, emotional labor and burnout: A multiple mediator model. *International Journal of Business and Management*, 3-21. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v7n1p3>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Leem, J., & Sung, E. (2019). Teachers' beliefs and technology acceptance concerning smart mobile devices for SMART education in South Korea. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 601-613. <https://doi.org/10.1111/bjet.12612>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). 36 A mediation model of job burnout. *Research companion to organizational health psychology*, 544. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50764488/Stress\\_and\\_Unemployment\\_A\\_Comparative\\_Re20161207-24250-1yk15jd-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645979925&Signature=hH8B0EnK5uyFEbjBAG4k8ZmhunZMw7EhgpCXmBnHQWISEOWZvL7JJyCb1Cj9YRY9q61A~gWDGGGWD06DWgCGL2wJima7t6Z8A5PE~GEQk6VwTvs0-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50764488/Stress_and_Unemployment_A_Comparative_Re20161207-24250-1yk15jd-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645979925&Signature=hH8B0EnK5uyFEbjBAG4k8ZmhunZMw7EhgpCXmBnHQWISEOWZvL7JJyCb1Cj9YRY9q61A~gWDGGGWD06DWgCGL2wJima7t6Z8A5PE~GEQk6VwTvs0-)

[li9tynCPqOU4uL574N52USAcO5S2g2j8saj4lEbo5uz8koXmPDc04Zzo5DoCnr~gBYaxkJyyt~VZfL2lFevsUMDchi6A55IHtk66-x0XRehrNBZmQIfBpgBX67TNqquoudZKq-SRQR-YRM20KL2YgP00vZkMWHAAoRd5oa9eJiumPtiskgd-xOiiSNJz3ERtnKGoognuKcdUdV3EGUvpRqrAsN7rqVIgxCMKBA\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=565](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.11.044)

Leiter, M.P. & Maslach, C., (2005). «A mediation model of job burnout», στο, A.-S.

Antoniou and C.L. Cooper (eds), *Research companion to organizational health psychology*, Northampton: Edward Elgar.

Li, Y. (2014). Environmental innovation practices and performance: moderating effect of resource commitment. *Journal of Cleaner Production*, 66, 450-458. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.11.044>

Limone, P., Dipace, A., & Martinielo, L. (2016). Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione Teachers and digital media. Socio-cognitive factors that reduce resistance to innovation. *Pedagogia Oggi-Semestrale SIPED*, (2), 248-260. [https://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/11/pedagogia-2\\_2016-041116\\_Parte15.pdf](https://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/11/pedagogia-2_2016-041116_Parte15.pdf)

Mancini, G., Mameli, C., & Biolcati, R. (2021). Burnout in Italian Primary Teachers: The Predictive Effects of Trait Emotional Intelligence, Trait Anxiety, and Job Instability. *Europe's Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4689>

Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. *Theories of organizational stress*, pp. 68-81. OUP Oxford

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education

McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004>

Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389-414. <https://doi.org/10.1177/1534484315603612>

Merritt, S.M. The Two-Factor Solution to Allen and Meyer's (1990) Affective Commitment Scale: Effects of Negatively Worded Items. *J Bus Psychol* 27, 421–436 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9252-3>

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of applied psychology*, 69(3), 372. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.3.372>

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional children*, 65(2), 201-218. <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>
- Miller, V. D., Johnson, J. R., & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. <https://doi.org/10.1080/00909889409365387>
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human resource management review*, 8(4), 387-401. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00006-6](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00006-6)
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Νικολοπούλου, Β. (2013). *Διαφοροποιητικοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που αφορούν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/eadd/38247>

- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European journal of work and organizational psychology*, 15(1), 73-101. <https://doi.org/10.1080/13594320500451247>
- Oreg, S., Bayazit, M., Vakola, M., Arciniega, L., Armenakis, A., Barkauskiene, R., Bozionelos, N., Fujimoto, Y., González, L., Han, J., Hřebíčková, M., Jimmieson, N., Kordačová, J., Mitsuhashi, H., Mlačić, B., Ferić, I., Topić, M. K., Ohly, S., Saksvik, P. Ø., . . . van Dam, K. (2008). Dispositional resistance to change: Measurement equivalence and the link to personal values across 17 nations. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 935–944. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.935>
- Oreg, S., Nevo, O., Metzger, H., Leder, N., & Castro, D. (2009). Dispositional resistance to change and occupational interests and choices. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 312-323. <https://doi.org/10.1177/1069072708330599>
- Paloş, R., & Gunaru, S. A. (2017). The relationship between resistance to change and Romanian teachers' attitude towards continuing education: the moderating role of conscientiousness. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 458-473. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297043>
- Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Parish, J. T., Cadwallader, S., & Busch, P. (2008). Want to, need to, ought to: employee commitment to organizational change. *Journal of organizational change management*. <https://doi.org/10.1108/09534810810847020>

- Peters, L. (2012). The rhythm of leading change: Living with paradox. *Journal of Management Inquiry*, 21(4), 405-411. <https://doi.org/10.1177/1056492612454456>
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of management review*, 25(4), 783-794. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707722>
- Rae, K. (2013). How perceptions of empowerment and commitment affect job satisfaction: A study of managerial-level effects. *Accounting, Accountability & Performance*, 18(1), 35–62. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.139552138358525>
- Rana, S., & Agrawal, P. O. O. J. A. (2016). Influence of demographical variables on teachers' affective commitment: a study of management institutions. *European Academic Research*, 4(6), 5325-5348. [https://www.researchgate.net/profile/Pooja-Agrawal8/publication/317370119\\_Influence\\_of\\_Demographical\\_Variables\\_on\\_Teachers'\\_Affective\\_Commitment\\_A\\_Study\\_of\\_Management\\_Institutions/links/5936dc4ca6fdcca65867d379/Influence-of-Demographical-Variables-on-Teachers-Affective-Commitment-A-Study-of-Management-Institutions.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pooja-Agrawal8/publication/317370119_Influence_of_Demographical_Variables_on_Teachers'_Affective_Commitment_A_Study_of_Management_Institutions/links/5936dc4ca6fdcca65867d379/Influence-of-Demographical-Variables-on-Teachers-Affective-Commitment-A-Study-of-Management-Institutions.pdf)
- Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768-787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Riulli, L., & Savicki, V. (2006). Impact of fairness, leadership, and coping on strain, burnout, and turnover in organizational change. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 351. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.3.351>

- Rokeach, M. (1966). Attitude change and behavioral change. *Public Opinion Quarterly*, 30(4), 529-550. <https://doi.org/10.1086/267454>
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of social issues*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy. *Organizational Dynamics*, 6(1), 62-80. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(77\)90035-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(77)90035-3)
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Sharma, J. & Dhar, R.L. (2016), "Factors influencing job performance of nursing staff: Mediating role of affective commitment", *Personnel Review*, Vol. 45 No. 1, pp. 161-182. <https://doi.org/10.1108/PR-01-2014-0007>
- Srivastava, S. and Agrawal, S. (2020), "Resistance to change and turnover intention: a moderated mediation model of burnout and perceived organizational support", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 33 No. 7, pp. 1431-1447. <https://doi.org/10.1108/JOCM-02-2020-0063>
- Stouten, J., Rousseau, D. M., & De Cremer, D. (2018). Successful organizational change: Integrating the management practice and scholarly literatures. *Academy of Management Annals*, 12(2), 752-788. <https://doi.org/10.5465/annals.2016.0095>
- Turgut, S., Michel, A., Rothenhöfer, L. M., & Sonntag, K. (2016). Dispositional resistance to change and emotional exhaustion: moderating effects at the work-unit level. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(5), 735-750. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1157583>

- Turner Parish, J., Cadwallader, S. and Busch, P. (2008), "Want to, need to, ought to: employee commitment to organizational change", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 21 No. 1, pp. 32-52. <https://doi.org/10.1108/09534810810847020>
- Van den Heuvel, S., & Schalk, R. (2009). The relationship between fulfilment of the psychological contract and resistance to change during organizational transformations. *Social Science Information*, 48(2), 283-313. <https://doi.org/10.1177/0539018409102415>
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of applied psychology*, 85(1), 132. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.1.132>
- Χάντζη, Α. (Επιμ.) (2010) *Κοινωνική Ψυχολογία*. Gutenberg. 200-2015
- Yao, J., You, Y. & Zhu, J. Principal–Teacher Management Communication and Teachers’ Job Performance: The Mediating Role of Psychological Empowerment and Affective Commitment. *Asia-Pacific Edu Res* 29, 365–375 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00490-0>
- Yavuz, M. (2010). The effects of teachers perception of organizational justice and culture on organizational commitment. *African Journal of Business Management*, 4(5), 695-701. <https://doi.org/10.5897/AJBM.9000579>
- Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European journal of research on education*, 1(1), 14-21. [https://www.researchgate.net/profile/Goekhan-Kilicoglu/publication/301292908\\_Resistance\\_to\\_change\\_and\\_ways\\_of\\_reducing\\_resi](https://www.researchgate.net/profile/Goekhan-Kilicoglu/publication/301292908_Resistance_to_change_and_ways_of_reducing_resi)



[stance in educational organizations/links/57101a5a08aefb6cadaaa58e/Resistance-to-change-and-ways-of-reducing-resistance-in-educational-organizations.pdf](https://www.researchgate.net/publication/260111111/links/57101a5a08aefb6cadaaa58e/Resistance-to-change-and-ways-of-reducing-resistance-in-educational-organizations.pdf)

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it.

*Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249. <https://doi.org/10.1177/0192636506291521>

Zimmerman, J. A. (2011). Principals Preparing For Change: The Importance Of Reflection

And Professional Learning. *American Secondary Education*, 39(2), 107–114.

<http://www.jstor.org/stable/23100404>

Πίνακας 3

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ & ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κατανομή συχνότητας ως προς την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών του δείγματος

	Κάθε μέρα		Μερικές φορές την εβδομάδα		Μια φορά την εβδομάδα		Μερικές φορές τον μήνα		Μια φορά τον μήνα		Μερικές φορές τον χρόνο		Ποτέ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	2	1%	15	7.7%	20	10.3%	46	23.7%	38	19.6%	52	26.8%	21	10.8%
2. Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.	4	2.1%	10	5.2%	10	5.2%	32	16.5%	35	18%	69	35.6%	34	17.5%
3. Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.	3	1.5%	6	3.1%	11	5.7%	16	8.2%	29	14.9%	69	35.6%	60	30.9%
4. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	5	2.6%	7	3.6%	20	10.3	22	11.3%	35	18%	71	36.6%	34	17.5%
5. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	3	1.5%	11	5.7%	11	5.7%	22	11.3%	29	14.9%	70	36.1%	48	24.7%
6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	20	10.3%	45	23.2%	44	22.7%	29	14.9%	25	12.9%	21	10.8%	10	5.2%
7. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/ στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	3	1.5%	3	1.5%	14	7.2%	22	11.3%	32	16.5%	68	35.1%	52	26.8%
8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	5	2.6%	7	3.6%	7	3.6%	25	12.9%	28	14.4%	71	36.6%	51	26.3%
9. Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας.	5	2.6%	9	4.6%	11	5.7%	14	7.2%	31	16%	57	29.4%	67	34.5%

<b>10.</b> Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου.	25	12.9%	75	38.7%	47	24.2%	32	16.5%	12	6.2%	2	1%	1	0.5%
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>														
<b>11.</b> Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.	12	6.2%	52	26.8%	82	42.3%	35	18%	11	5.7%	1	0.5%	1	0.5%
<b>12.</b> Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.	38	19.6%	74	38.1%	61	31.4%	17	8.8%	4	2.1%	-	-	-	-
<b>13.</b> Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.	24	12.4%	48	24.7%	67	34.5%	36	18.6%	10	5.2%	8	4.1%	1	0.5%
<b>14.</b> Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	44	22.7%	86	44.3%	45	23.2%	18	9.3%	1	0.5%	-	-	-	-
<b>15.</b> Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	21	10.8%	89	45.9%	54	27.8%	24	12.4%	4	2.1%	2	1%	-	-
<b>16.</b> Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά.	22	11.3%	60	30.9%	58	29.9%	38	19.6%	13	6.7%	3	1.5%	-	-
<b>17.</b> Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου.	45	23.2%	68	35.1%	46	23.7%	25	12.9%	6	3.1%	3	1.5%	1	0.5%
<b>18.</b> Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	-	-	2	1%	8	4.1%	7	3.6%	15	7.7%	45	23.2%	117	60.3%
<b>19.</b> Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν τη δουλειά.	1	0.5%	1	0.5%	10	5.2%	13	6.7%	15	7.7%	48	24.7%	106	54.6%
<b>20.</b> Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή.	-	-	2	1%	15	7.7%	8	4.1%	12	6.2%	50	25.8%	107	55.2%
<b>21.</b> Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα	1	0.5%	3	1.5%	4	2.1%	19	9.8%	14	7.2%	74	38.1%	79	40.7%

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

για μερικά από τα  
προβλήματα τους.

<b>22.</b> Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	1	0.5%	3	1.5%	3	1.5%	2	1%	10	5.2%	22	11.3%	153	78.9%
--	---	------	---	------	---	------	---	----	----	------	----	-------	-----	-------

---

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ & ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ											
	Συμφωνά απόλυτα		Συμφωνά		Μάλλον συμφωνά		Μάλλον διαφωνά		Διαφωνά		109 Διαφωνά απόλυτα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Γενικά, θεωρώ τις αλλαγές κάτι αρνητικό.	1	0.5%	11	5.7%	22	11.3%	48	24.7%	57	29.4%	55	28.4%
2. Θα προτιμήσω μια συνηθισμένη μέρα (μέρα ρουτίνας) παρά μια μέρα γεμάτη από απροσδόκητα γεγονότα.	24	12.4%	32	16.5%	36	18.6%	54	27.8%	33	17%	15	7.7%
3. Μου αρέσει να κάνω τα ίδια πράγματα από το να δοκιμάζω καινούρια και διαφορετικά.	4	2.1%	18	9.3%	25	12.9%	51	26.3%	59	30.4%	37	19.1%
4. Όταν η ζωή μου ακολουθεί μια σταθερή ρουτίνα, ψάχνω τρόπους να την αλλάξω.	21	10.8%	47	24.2%	49	25.3%	46	23.7%	28	14.4%	3	1.5%
5. Προτιμώ να βαριέμαι παρά να εκπλήσσομαι.	2	1%	7	3.6%	24	12.4%	34	17.5%	60	30.9%	67	34.5%
6. Εάν πληροφορηθώ ότι πρόκειται να γίνουν σημαντικές αλλαγές στη ρουτίνα του σχολείου, πιθανώς να νιώσω άγχος.	11	5.7%	39	20.1%	43	22.2%	43	22.2%	40	20.6%	18	9.3%
7. Όταν ενημερώνομαι για κάποια αλλαγή σχεδίων, «τσιτώνομαι» λιγάκι.	11	5.7%	29	14.9%	47	24.2%	38	19.6%	51	26.3%	18	9.3%
8. Όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως είχε σχεδιαστεί, νιώθω άγχος.	20	10.3%	48	24.7%	53	27.3%	27	13.9%	34	17.5%	12	6.2%

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

9.	Το να αλλάζω σχέδια φαίνεται μεγάλος μπελάς για εμένα.	10	5.2%	21	10.8%	44	22.7%	45	23.2%	51	26.3%	23	11.9%
10.	Εάν ο διευθυντής του σχολείου αλλάξει, αυτό πιθανόν να με κάνει να νιώσω άβολα, ακόμα και αν πιστεύω ότι θα τα πάω μια χαρά χωρίς να χρειαστεί να κάνω επιπλέον δουλειά.	8	4.1%	21	10.8%	39	20.1%	37	19.1%	52	26.8%	37	19.1%
11.	Συχνά νιώθω λίγο άβολα, ακόμα και για αλλαγές που μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή μου.	5	2.6%	20	10.3%	31	16%	34	17.5%	64	33%	40	20.6%
12.	Όταν κάποιος με πιέζει να αλλάξω κάτι, συνήθως αντιστέκομαι, ακόμη και αν πιστεύω ότι η αλλαγή τελικά θα είναι προς όφελος μου.	5	2.6%	14	7.2%	44	22.7%	38	19.6%	62	32%	31	16%
13.	Μερικές φορές βρίσκω τον εαυτό μου να αποφεύγει αλλαγές που ξέρω πως θα είναι καλές για εμένα.	8	4.1%	18	9.3%	36	18.6%	34	17.5%	65	33.5%	33	17%
14.	Συχνά αλλάζω γνώμη.	5	2.6%	16	8.2%	30	15.5%	54	27.8%	64	33%	25	12.9%
15.	Δεν αλλάζω γνώμη εύκολα.	17	8.8%	48	24.7%	33	17%	52	26.8%	33	17%	11	5.7%
16.	Όταν καταλήξω σε ένα συμπέρασμα, είναι απίθανο να αλλάξω γνώμη.	10	5.2%	35	18%	49	25.3%	50	25.8%	41	21.1%	9	4.6%
17.	Οι απόψεις μου είναι σταθερές στο χρόνο.	16	8.2%	53	27.3%	53	27.3%	39	20.1%	27	13.9%	6	3.1%

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Συμφωνώ λίγο		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ λίγο		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Θα είμαι πολύ ευτυχής εάν περάσω το υπόλοιπο της καριέρας μου στο σχολείο αυτό.	32	16.5%	30	15.5%	36	18.6%	34	17.5%	17	8.8%	28	14.4%	17	8.8%
2. Με ευχαριστεί να συζητώ για το σχολείο μου με ανθρώπους που είναι έξω από αυτό.	38	19.6%	50	25.8%	40	20.6%	25	12.9%	16	8.2%	15	7.7%	10	5.2%
3. Νιώθω ειλικρινά τα προβλήματα του σχολείου σαν να είναι δικά μου προβλήματα.	23	11.9%	40	20.6%	44	22.7%	30	15.5%	16	8.2%	32	16.5%	9	4.6%
4. Νομίζω ότι μπορώ εύκολα να δεθώ με οποιοδήποτε άλλο σχολείου, όπως είμαι δεμένος/η με αυτό εδώ.	22	11.3%	37	19.1%	30	15.5%	46	23.7%	26	13.4%	25	12.9%	8	4.1%
5. Δεν νιώθω σαν «μέλος της οικογένειας» στο σχολείο αυτό.	13	6.7%	9	4.6%	11	5.7%	27	13.9%	26	13.4%	50	25.8%	58	29.9%
6. Δεν νιώθω «συναισθηματικά δεμένος» με το σχολείο αυτό.	8	4.1%	5	2.6%	17	8.8%	22	11.3%	23	11.9%	52	26.8%	67	34.5%
7. Αυτό το σχολείο έχει ιδιαίτερη προσωπική	39	20.1%	37	19.1%	26	13.4%	36	18.6%	18	9.3%	28	14.4%	10	5.2%

---

σημασία για  
εμένα.

8.	Δεν νιώθω ότι ανήκω στο σχολείο αυτό.	6	3.1%	6	3.1%	8	4.1%	22	11.3%	15	7.7%	49	25.3%	88	45.4%
----	---------------------------------------	---	------	---	------	---	------	----	-------	----	------	----	-------	----	-------

---



## Ερωτηματολόγιο

<b>Μέρος Α</b>	
1. Φύλο	α. Γυναίκα β. Άνδρας
2. Ηλικία	α. <30 β. 31-40 γ. 41-50 δ. >51
3. Οικογενειακή κατάσταση	α. Έγγαμος/η ή Σύμφωνο συμβίωσης β. Άγαμος/η γ. Διαζευγμένος/η δ. Χήρος/α ε. Σε σχέση
4. Σπουδές	α. Βασικό πτυχίο β. Σεμινάριο μετεκπαίδευσης γ. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών δ. Διδακτορικός τίτλος σπουδών
5. Τομέας εργασίας	α. Δημόσιος β. Ιδιωτικός
6. Διδακτική εμπειρία σε έτη	α. <5 β. 6-10 γ. 11-20 δ. >20
7. Σχέση εργασίας	α. Μόνιμη πρόσληψη β. Αναπληρωτής γ. Σύμβαση περιορισμένου χρόνου
8. Τομέας εργασίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	α. Πρωτοβάθμια: Τάξη Γενικής Αγωγής β. Πρωτοβάθμια: Τάξη Ειδικής Αγωγής γ. Πρωτοβάθμια: Τμήμα Ένταξης δ. Πρωτοβάθμια: Παράλληλη Στήριξη ε. Πρωτοβάθμια: Διευθυντής/Διευθύντρια

**Μέρος Β**

	Κάθε μέρα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το χρόνο	Ποτέ
1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	7	6	5	4	3	2	1
2. Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.	7	6	5	4	3	2	1
3. Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.	7	6	5	4	3	2	1
4. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	7	6	5	4	3	2	1
5. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	7	6	5	4	3	2	1
6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	7	6	5	4	3	2	1
7. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/ στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	7	6	5	4	3	2	1
8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	7	6	5	4	3	2	1
9. Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας.	7	6	5	4	3	2	1
10. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου.	7	6	5	4	3	2	1

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΑΛΛΑΓΗ &amp; ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

11. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.	7	6	5	4	3	2	1
12. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.	7	6	5	4	3	2	1
13. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.	7	6	5	4	3	2	1
14. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	7	6	5	4	3	2	1
15. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	7	6	5	4	3	2	1
16. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά.	7	6	5	4	3	2	1
17. Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου.	7	6	5	4	3	2	1
18. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	7	6	5	4	3	2	1
19. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν τη δουλειά.	7	6	5	4	3	2	1
20. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή.	7	6	5	4	3	2	1
21. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους.	7	6	5	4	3	2	1
22. Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	7	6	5	4	3	2	1

## Μέρος Δ

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα
1. Θα είμαι πολύ ευτυχής εάν περάσω το υπόλοιπο της καριέρας μου στο σχολείο αυτό.	7	6	8	4	3	2	1
2. Με ευχαριστεί να συζητώ για το σχολείο μου με ανθρώπους που είναι έξω από αυτό.	7	6	8	4	3	2	1
3. Νιώθω ειλικρινά τα προβλήματα του σχολείου σαν να είναι δικά μου προβλήματα.	7	6	8	4	3	2	1
4. Νομίζω ότι μπορώ εύκολα να δεθώ με οποιοδήποτε άλλο σχολείο, όπως είμαι δεμένος/η με αυτό εδώ.	7	6	8	4	3	2	1
5. Δεν νιώθω σαν «μέλος της οικογένειας» στο σχολείο αυτό.	7	6	8	4	3	2	1
6. Δεν νιώθω «συναισθηματικά δεμένος» με το σχολείο αυτό.	7	6	8	4	3	2	1
7. Αυτό το σχολείο έχει ιδιαίτερη προσωπική σημασία για εμένα.	7	6	8	4	3	2	1
8. Δεν νιώθω ότι ανήκω στο σχολείο αυτό.	7	6	8	4	3	2	1