



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η τελειοθηρία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση
και το άγχος που βιώνουν**

Γλάρου Ειρήνη

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια

Μέλη: Ζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Χατζηνικολάου Σοφία, Διδάκτορας-Εξωτερική Συνεργάτης

Θεσσαλονίκη, 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας κλείνει ένας κύκλος δύο ετών. Σ' αυτά τα τέσσερα εξάμηνα σπουδών είχα την τιμή να γνωρίσω και να συνεργαστώ με ανθρώπους με όραμα για την εκπαίδευση. Αναφέρομαι σε όλες τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες ανεξαιρέτως, με τον καθένα και την καθεμιά να προσθέτει κάτι διαφορετικό στην Εκπαιδευτική Διοίκηση - Ηγεσία και τη Διά Βίου Μάθηση. Τους ευχαριστώ που μου έδωσαν την ευκαιρία να συμμετέχω στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Όσον αφορά την παρούσα εργασία, θα ήθελα να αναφερθώ ξεχωριστά για κάθε μέλος της Τριμελούς Επιτροπής. Αρχικά, να ευχαριστήσω την Επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, η οποία με κέρδισε με το πάθος της για τη δουλειά της. Την ευχαριστώ για όλες εκείνες τις στιγμές απ' την αρχή μέχρι το τέλος που ήταν δίπλα μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ζαφειρόπουλο Κωνσταντίνο, Καθηγητή του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και τη Διδάκτορα-Εξωτερική Συνεργάτη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κ. Χατζηνικολάου Σοφία, οι οποίοι με τις χρήσιμες υποδείξεις που μου παρείχαν, βοήθησαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τον Διδάκτορα-Εξωτερικό Συνεργάτη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κ. Νεοφώτιστο Βασίλειο, για τη βοήθεια που μου πρόσφερε.

Ακόμα, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απ' όλη την Ελλάδα που αφιέρωσαν χρόνο για να

συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Χωρίς τη συμβολή τους δεν θα ήταν εφικτή αυτή η έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που είναι το στήριγμά μου και σε αυτήν οφείλω αυτό που είμαι σήμερα.

Γλάρου Ειρήνη - Εκπαιδευτικός

Ιούλιος 2023

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τα επίπεδα τελειοθρίας, επαγγελματικής εξουθένωσης και άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την σχέση των υπό εξέταση μεταβλητών μεταξύ τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες (προσαρμοστικοί τελειοθήρες, δυσπροσαρμοστικοί τελειοθήρες, μη τελειοθήρες) με βάση την κλίμακα μέτρησης της τελειοθρίας, προκειμένου να ελεγχθούν αν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν διαφέρουν ανάλογα την ομάδα στην οποία ταξινομήθηκαν. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από 252 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν α) για την τελειοθρία η κλίμακα APS-R (The Almost Perfect Scale-Revised) των Slaney et al., (2001), β) για την επαγγελματική εξουθένωση η κλίμακα Maslach Burnout Inventory (MBI), (1986) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση των Maslach, Jackson & Schwab (1996), που έχει τροποποιηθεί για να απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς και γ) για το άγχος η κλίμακα STAI (State Trait Anxiety Inventory) των Spielberger et al., (1968). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα επίπεδα τελειοθρίας και άγχους των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα ενώ της επαγγελματικής εξουθένωσης σε χαμηλά. Όσον αφορά τη σχέση των τριών μεταβλητών, η θέσπιση υπερβολικά υψηλών προτύπων απόδοσης είναι πιθανότερο να οδηγήσει το άτομο να βιώσει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και να του προκαλέσει άγχος. Επίσης, όταν το άτομο βιώνει επαγγελματική εξουθένωση είναι πιθανότερο να βιώνει και Άγχος. Ακόμα, απ' τους 252 εκπαιδευτικούς βρέθηκαν 125 προσαρμοστικοί τελειοθήρες, 52 δυσπροσαρμοστικοί τελειοθήρες και 75 μη τελειοθήρες. Τέλος, βρέθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες

των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν αλλά παρουσιάστηκαν στατιστικές σημαντικές διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της μεταβλητής.

Λέξεις Κλειδιά: Τελειοθηρία, Επαγγελματική Εξουθένωση, Άγχος, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

This research examined the levels of perfectionism, burnout and stress of primary school teachers, as well as the relationship of the examined variables between them. Also, teachers were classified into three groups (adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, non-perfectionists) based on the perfectionism measurement scale, in order to test whether the levels of burnout they experience differ according to the group into which they were classified. The data was collected using a questionnaire which was completed by 252 primary education teachers. The research tools used were a) for perfectionism the APS-R scale (The Almost Perfect Scale-Revised) by Slaney et al., (2001), b) for burnout the Maslach Burnout Inventory (MBI) scale, (1986) and more specifically the version by Maslach, Jackson & Schwab (1996), which has been modified to be addressed exclusively to teachers and c) for anxiety the STAI scale (State Trait Anxiety Inventory) by Spielberger et al., (1968). The results of the research showed that the levels of perfectionism and stress of the teachers ranged at moderate levels, while burnout at low levels. Regarding the relationship of the three variables, setting excessively high performance standards is more likely to lead the individual to experience burnout and cause stress. Also, when the person experiences burnout, they are more likely to experience Anxiety. Also, of the 252 teachers, 125 were adaptive perfectionists, 52 maladaptive perfectionists and 75 non-perfectionists. Finally, it was found that there is no statistically significant difference between the groups of teachers in relation to the levels of burnout they experience but there were statistically significant differences in the dimensions of the variable.

Key Words: Perfectionism, Burnout, Stress, Primary Education

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες | 3 |
| Περίληψη | 5 |
| Abstract | 7 |
| Εισαγωγή..... | 11 |
| Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο..... | 13 |
| 1. Τελειοθηρία..... | 13 |
| 1.1 Ορισμός της Τελειοθηρίας | 13 |
| 1.2 Χαρακτηριστικά της Τελειοθηρίας..... | 13 |
| 1.3 Η Ανάπτυξη της Τελειοθηρίας | 16 |
| 1.4 Παράγοντες που συμβάλλουν στην Τελειοθηρία | 20 |
| 1.5 Επιπτώσεις της Τελειοθηρίας..... | 22 |
| 1.6 Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Τελειοθηρίας..... | 24 |
| 2. Επαγγελματική Εξουθένωση..... | 27 |
| 2.1 Ορισμός της Επαγγελματικής Εξουθένωσης | 27 |
| 2.2 Το Μοντέλο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach & Jackson (1982)..... | 27 |
| 2.3 Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών | 28 |
| 2.4 Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών | 30 |
| 2.5 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών | 34 |
| 2.6 Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών | 35 |
| 3. Άγχος..... | 39 |
| 3.1 Ορισμός του Άγχους | 39 |
| 3.2 Το Άγχος των Εκπαιδευτικών..... | 39 |
| 3.3 Παράγοντες που συμβάλλουν στο Άγχος των Εκπαιδευτικών | 42 |
| 3.4 Επιπτώσεις του Άγχους των Εκπαιδευτικών | 44 |
| 3.5 Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Άγχους των Εκπαιδευτικών | 46 |

| | |
|--|----|
| 4. Τελειοθηρία και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών | 49 |
| 5. Άγχος και Τελειοθηρία των Εκπαιδευτικών..... | 53 |
| B' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο | 56 |
| 6. Ερευνητικός Στόχος, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις | 56 |
| 7. Μέθοδος | 57 |
| 7.1 Δείγμα | 57 |
| 7.2 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων | 61 |
| 7.2.1 Μέτρηση της Τελειοθηρίας..... | 61 |
| 7.2.2 Μέτρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης | 61 |
| 7.2.3 Μέτρηση του άγχους..... | 62 |
| 7.3 Διαδικασία..... | 63 |
| 8. Αποτελέσματα | 63 |
| 8.1 Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικών εργαλείων και διερεύνηση των επιπέδων της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους..... | 63 |
| 8.2 Η σχέση μεταξύ της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους..... | 67 |
| 8.3 Τύποι τελειοθήρων με βάση την ελληνική έκδοση APS-R | 72 |
| 9. Συζήτηση..... | 79 |
| 9.1 Διερεύνηση της Τελειοθηρίας των Εκπαιδευτικών | 79 |
| 9.2 Διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών | 80 |
| 9.3 Διερεύνηση του Άγχους των Εκπαιδευτικών..... | 81 |
| 9.4 Σχέση μεταξύ της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους των Εκπαιδευτικών | 81 |
| 9.5 Τύποι τελειοθήρων με βάση την ελληνική έκδοση APS-R | 84 |
| 10. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα..... | 86 |
| 10.1 Εκπαιδευτικές Εφαρμογές..... | 86 |
| 10.2 Περιορισμοί της Έρευνας..... | 87 |

| | |
|--|-----|
| 10.3 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα | 87 |
| Βιβλιογραφικές Αναφορές | 89 |
| Παράρτημα..... | 100 |

Εισαγωγή

Η τελειοθηρία χαρακτηρίζεται από τη θέσπιση υπερβολικών υψηλών προτύπων απόδοσης και την αίσθηση της αμφιβολίας για την ποιότητα της απόδοσης. Οι τελειοθήμες δίνουν σημαντική αξία στις προσδοκίες και τις αξιολογήσεις των άλλων αλλά και υπερβολική έμφαση στην ακρίβεια, την τάξη και την οργάνωση (Frost et al., 1990).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και κυνισμού, το οποίο εμφανίζεται σε επαγγέλματα που περιλαμβάνουν εργασία με ανθρώπους. Οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να προσφέρουν, υιοθετούν μια αρνητική στάση προς τους πελάτες και αξιολογούν τους εαυτούς τους αρνητικά για την εργασία τους (Maslach & Jackson, 1981).

Το άγχος των εκπαιδευτικών προκύπτει από τις διδακτικές ευθύνες και ορίζεται ως η εμπειρία δυσάρεστων καταστάσεων που περιλαμβάνουν θυμό, ένταση, απογοήτευση ή και κατάθλιψη. Το άγχος έχει συνδεθεί με την επαγγελματική εξουθένωση καθώς το σύνδρομο αυτό μπορεί ν' αναπτυχθεί σε εκπαιδευτικούς όταν δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το άγχος για μεγάλο χρονικό διάστημα (Kyriacou, 2001).

Η τελειοθηρία, η επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος είναι τρεις μεταβλητές οι οποίες έχουν μελετηθεί από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Όσον αφορά την ελληνική και πιο συγκεκριμένα τον εργασιακό κλάδο των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος. Στις έρευνες αυτές έχουν συμμετέχει εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και τύπων σχολικών μονάδων. Ωστόσο δεν υπάρχουν έρευνες να εξετάζουν και τις τρεις προαναφερόμενες μεταβλητές με τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας μελέτης. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη εργασία διερευνά

σε ποιο βαθμό η τελειοθηρία σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, εξετάζονται τα επίπεδα των τριών μεταβλητών και οι συμμετέχοντες ταξινομούνται σε τρεις ομάδες (προσαρμοστικοί τελειοθής, δυσπροσαρμοστικοί τελειοθής, μη τελειοθής) με βάση την κλίμακα της τελειοθηρίας, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια βιβλιογραφικής ανασκόπησης που περιέχουν τους ορισμούς των τριών μεταβλητών, τους παράγοντες που τις επηρεάζουν, τις επιπτώσεις, τους τρόπους πρόληψης – αντιμετώπισης και έρευνες που συνδέουν τις υπό εξέταση μεταβλητές. Ακολουθεί το κεφάλαιο με τον ερευνητικό στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας που περιλαμβάνει το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τη διαδικασία. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα, ενώ στο κεφάλαιο της συζήτησης γίνεται η ερμηνεία και η σύγκριση των ευρημάτων. Τέλος, γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικές εφαρμογές, στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης αλλά και σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Τελειοθηρία

1.1 Ορισμός της Τελειοθηρίας

Αν και είναι δύσκολο να βρεθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για την τελειοθηρία, η βιβλιογραφία έχει συγκεντρώσει έναν αριθμό χαρακτηριστικών που την αντιπροσωπεύουν. Το πιο σημαντικό είναι αυτό της θέσπισης υπερβολικών υψηλών προτύπων απόδοσης. Ένα ακόμα στοιχείο που συναντάται στην βιβλιογραφία είναι η αίσθηση της αμφιβολίας για την ποιότητα της απόδοσης, δηλαδή την αίσθηση ότι μια εργασία δεν έχει ολοκληρωθεί ικανοποιητικά. Εκτός από την υπερβολική ανησυχία για λάθη και την τάση να αμφιβάλλει κανείς για την ποιότητα της δουλειάς του, οι περισσότεροι ερευνητές περιγράφουν τους τελειοθήρες ως άτομα που δίνουν σημαντική αξία στις προσδοκίες και τις αξιολογήσεις των γονιών τους γι' αυτούς. Τέλος, ένα στοιχείο που χρησιμοποιείται για την τελειοθηρία είναι η υπερβολική έμφαση στην ακρίβεια, την τάξη και την οργάνωση (Frost et al., 1990).

1.2 Χαρακτηριστικά της Τελειοθηρίας

Οι σημαντικότεροι ερευνητές για τη μελέτη της τελειοθηρίας στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ήταν οι Pacht, Hamacheck και Burns. Ο κάθε ερευνητής είχε διαφορετική άποψη για την τελειοθηρία. Ο Hamacheck (1978) όρισε την τελειοθηρία ως μια διπλή κατασκευή. Οι προσαρμοστικοί τελειοθήρες αντλούν πραγματική αίσθηση ευχαρίστησης από τους κόπους μιας επίπονης προσπάθειας και αισθάνονται ελεύθεροι ακόμα και αν λιγότερο

ακριβείς. Χρειάζονται έγκριση απ' τους άλλους και το ερμηνεύουν ως ένα καλό συναίσθημα για να συνεχίσουν να βελτιώνουν τη δουλειά τους. Οι δυσπροσαρμοστικοί τελειοθήμες είναι οι άνθρωποι που ακόμα και όταν οι προσπάθειές τους είναι οι καλύτερες δεν είναι ποτέ αρκετά καλές, τουλάχιστον γι' αυτούς. Θεωρούν ότι θα μπορούσαν και έπρεπε να τα καταφέρουν καλύτερα. Δεν μπορούν να νιώσουν ικανοποίηση διότι δεν πιστεύουν ότι έκαναν αρκετά πράγματα για να δικαιολογήσουν αυτό το συναίσθημα (Bousman, 2007). Και οι δύο τύποι θέτουν υψηλά πρότυπα και επιζητούν την επιτυχία. Οι προσαρμοστικοί τελειοθήμες γνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, θέτουν εφικτούς στόχους και σε περίπτωση αποτυχίας δέχονται το αποτέλεσμα. Οι δυσπροσαρμοστικοί τελειοθήμες δεν αποδέχονται τις αδυναμίες και τα ελαττώματά τους, θέτουν υψηλούς μη ρεαλιστικούς στόχους και δεν δέχονται την αποτυχία (Frost et al., 1990).

Ο Pacht (1984) εξέτασε την προσαρμοστική και τη δυσπροσαρμοστική τελειοθηρία. Όμως δεν συμφωνούσε απόλυτα ότι υπάρχει η προσαρμοστική τελειοθηρία και θεωρούσε ότι η τελειοθηρία είναι ένα είδος ψυχοπαθολογίας. Τα άτομα αυτά θέτουν στόχους τόσο υψηλούς που δεν μπορούν να επιτευχθούν ή αν επιτευχθούν σπάνια θα είναι σε θέση να το απολαύσουν (Bousman, 2007).

Οι Ashby & Kottoman (1996) χρησιμοποίησαν τους δύο παραπάνω τύπους τελειοθηρίας. Στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι προσαρμοστικοί τελειοθήμες ήταν σε θέση να χειριστούν αισθήματα κατωτερότητας με καλύτερο τρόπο από τους δυσπροσαρμοστικούς τελειοθήμες (Bousman, 2007).

Περίπου την ίδια εποχή με την έρευνα του Hamacheck, ο Burns ανέπτυξε την δική του άποψη για την τελειοθηρία η οποία δεν αποτελείται από δύο τύπους αλλά είναι ένα ενιαίο κατασκεύασμα. Ο Burns (1980) σε συμφωνία με τον Pacht θεώρησε ότι η τελειοθηρία είναι μια κατάσταση «όλα ή τίποτα». Ορίζει τους τελειοθήμες ως

εκείνους που τα πρότυπα που θέτουν είναι υψηλά πέρα από τη λογική, που καταπονούνται ασταμάτητα για αδύνατους στόχους και μετρούν την αξία τους μόνο μέσω της παραγωγικότητας και της ολοκλήρωσης (Bousman, 2007).

Οι Enns & Cox (2002) δημιούργησαν μία λίστα που περιέχει τις διαφορές ανάμεσα στη φυσιολογική (προσαρμοστική) και νευρωτική (δυσπροσαρμοστική) τελειοθηρία, όπως αναφέρονται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1: Διαφορές ανάμεσα στη Δυσπροσαρμοστική και Προσαρμοστική Τελειοθηρία

| Δυσπροσαρμοστική Τελειοθηρία | Προσαρμοστική Τελειοθηρία |
|---|---|
| Δεν μπορεί να βιώσει ευχαρίστηση από τους κόπους του. | Ικανός να βιώσει ικανοποίηση ή ευχαρίστηση. |
| Ανελαστικά υψηλά πρότυπα. | Πρότυπα τροποποιημένα σύμφωνα με την κατάσταση. |
| Μη ρεαλιστικά ή αδικαιολόγητα υψηλά πρότυπα. | Εφικτά πρότυπα. |
| Υπερβολικά γενικευμένα υψηλά πρότυπα. | Τα υψηλά πρότυπα ταιριάζουν με τους περιορισμούς και τα πλεονεκτήματα του ατόμου. |
| Φόβος αποτυχίας. | Προσπάθεια για επιτυχία. |
| Εστίαση στην αποφυγή σφαλμάτων. | Εστίαση στο να κάνει τα πράγματα σωστά. |
| Ανήσυχη στάση απέναντι στις εργασίες. | Χαλαρή αλλά προσεκτική στάση. |
| Μεγάλο χάσμα μεταξύ απόδοσης και προτύπων. | Εύκολη αντιστοίχιση μεταξύ εφικτών επιδόσεων και προτύπων. |
| Η αίσθηση της αυτοεκτίμησης εξαρτάται | Αίσθηση του εαυτού ανεξάρτητη από τις |

| | |
|--|---|
| από την επίδοση. | επιδόσεις. |
| Συνδέεται με την αναβλητικότητα. | Έγκαιρη ολοκλήρωση εργασιών. |
| Κίνητρο για την αποφυγή αρνητικών συνεπειών. | Κίνητρο για την επίτευξη θετικής ανατροφοδότησης/ανταμοιβής. |
| Στόχοι που επιτεύχθηκαν για αυτοβελτίωση. | Επιτευχθέντες στόχοι για την ενίσχυση της κοινωνίας. |
| Η αποτυχία συνδέεται με σκληρή αυτοκριτική. | Αποτυχία που σχετίζεται με την απογοήτευση και τις ανανεωμένες προσπάθειες. |
| Ασπρόμαυρη σκέψη: τελειότητα έναντι αποτυχίας. | Ισορροπημένη σκέψη. |
| Η πεποίθηση ότι κάποιος πρέπει να υπερέχει. | Επιθυμία για υπεροχή. |
| «Καταναγκαστικές» τάσεις και αμφιβολίες. | Εύλογη βεβαιότητα σχετικά με τις πράξεις. |

Enns & Cox (2002), σελ. 51

1.3 Η Ανάπτυξη της Τελειοθηρίας

Η τελειοθηρία έχει τις ρίζες της στις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς που είναι τελειοθέρους και απαιτητικοί. Οι τελειοθέρους γονείς υποτιμούν τα δικά τους επιτεύγματα και δυσκολεύονται να επιβραβεύσουν τα παιδιά τους. Αντί να το επαινέσουν, οι γονείς ζητούν από το παιδί τους να τα πάει όλο και καλύτερα. Έτσι το παιδί δεν νιώθει ποτέ ικανοποιημένο διότι ό,τι και να κάνει δεν θα λάβει την επιβράβευση των γονιών του. Με τον τρόπο αυτό μεταφέρεται υποσυνείδητα στο

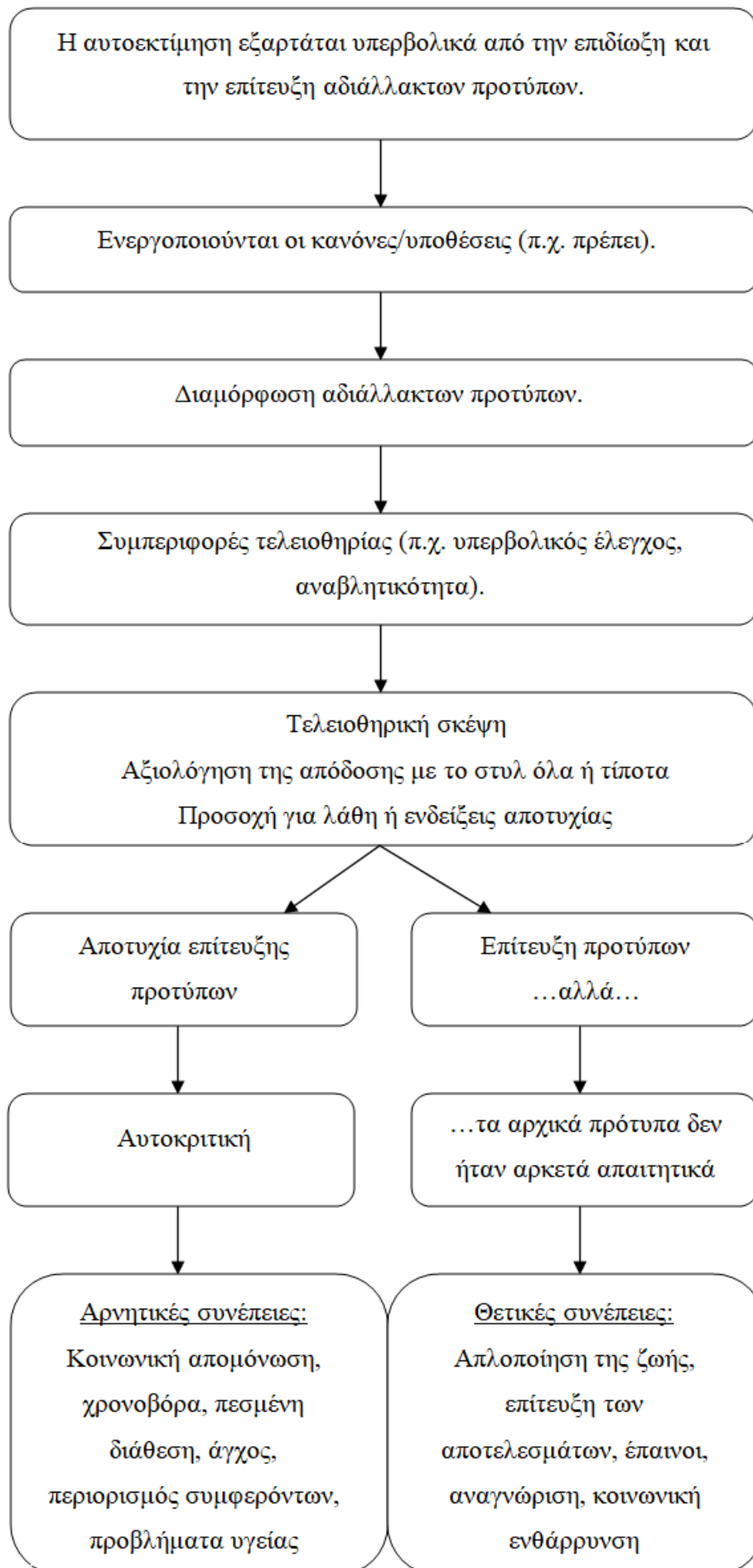
παιδί ότι πρέπει να βελτιώνεται συνεχώς για να λάβει κάποιο έπαινο. Οι γονείς μεταφέρουν με διακριτικό τρόπο την έλλειψη έγκρισης υπονοώντας την απογοήτευσή τους για την απόδοση του παιδιού και δίνουν την τελική έγκριση όταν βελτιωθεί η απόδοση (Frost et al., 1991).

Ο Hamachek (1978) εξηγεί πως η γονική έγκριση εξαρτάται από την απόδοση. Το μήνυμα που λαμβάνει το παιδί είναι ότι για να πάρει έγκριση πρέπει να πετύχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης. Το παιδί προσπαθεί να αποδίδει συνεχώς για να ανταποκριθεί και να αποφύγει την κριτική των γονιών του. Ο Burns (1980) αναφέρει ότι οι τελειοθής γονείς χρησιμοποιούν την αγάπη και τον έπαινο ως ανταμοιβή για ανώτερη επίδοση. Όταν το παιδί κάνει λάθος ή αποτυγχάνει, ο γονέας του συμπεριφέρεται με απογοήτευση. Έτσι το παιδί αντιλαμβάνεται την απόρριψη και προσπαθεί να αποδώσει ώστε να γίνει αποδεκτό και αγαπητό από τους γονείς του. Οι Barrow & Moore (1983) περιγράφουν τις τέσσερις συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη της τελειοθρίας: α) Οι γονείς να είναι επικριτικοί και απαιτητικοί. β) Η κριτική γονέων να μην είναι άμεση αλλά να υπονοείται στις προσδοκίες και στα πρότυπα απόδοσης που θέτουν. γ) Τα πρότυπα να απουσιάζουν. Δηλαδή οι γονικές συμπεριφορές να μην παρέχουν σαφή μοντέλα στο παιδί για το πόσο τέλεια πρέπει να είναι μια απόδοση, πόσα λάθη μπορούν να ανεχτούν και πως πρέπει να αντιδρούν στα λάθη. δ) Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα για τελειοθηρικές στάσεις και συμπεριφορές. Συνεπώς, ο συνδυασμός τελειοθηρικών μοντέλων και οι υπερβολικές γονικές απαιτήσεις που επιβάλλονται σ' ένα παιδί από τελειοθής γονείς παρέχουν ένα γόνιμο περιβάλλον για την ανάπτυξη της τελειοθρίας (Frost et al., 1991).

Στο σχήμα 1 το μοντέλο απεικονίζει τους παράγοντες που συντηρούν την τελειοθρία. Όπως φαίνεται στο σχήμα η τελειοθρία μπορεί να ξεκινήσει με την επιδίωξη και επίτευξη αδιάλλακτων προτύπων, ενώ μέσω των προσπαθειών αυτών

δίνεται αξία στον εαυτό. Οι κανόνες ενεργοποιούνται και τίθενται αδιάλλακτα υψηλά πρότυπα. Για να βεβαιωθεί κανείς ότι πληροί τα πρότυπα αυτά, υιοθετεί συμπεριφορές τελειοθηρίας οι οποίες είναι επιβλαβείς. Αρχικά, οι τελειοθήρες τείνουν να αξιολογούν τις προσπάθειές τους δίνοντας έμφαση μόνο σε λάθη ή ενδείξεις αποτυχίας. Ακόμα, επειδή τα πρότυπα που τίθενται είναι μη ρεαλιστικά το άτομο μπορεί να τα αναβάλει ή να τα εγκαταλείψει. Έτσι το άτομο δεν εκπληρώνει το πρότυπο, ασκεί αυτοκριτική και ενισχύει την πεποίθηση ότι πρέπει να πετύχει για να είναι ένα αξιόλογο άτομο. Αν το άτομο πετύχει τα πρότυπα, τότε πιθανόν να βιώσει ανακούφιση αλλά έπειτα μπορεί να θεωρήσει ότι δεν ήταν αρκετά υψηλός ο στόχος που έθεσε. Σε κάθε περίπτωση, η επιδίωξη αδιάλλακτων υψηλών στόχων έχει σημαντικό κόστος, όπως π.χ. κοινωνική απομόνωση, χαμηλή διάθεση. Η τελειοθηρία μπορεί να γίνει προβληματική όταν εκτιμούμε τον εαυτό μας με βάση τα επιτεύγματά μας ή τις προσπάθειες μας για επίτευξη υψηλών προτύπων (Fursland et al., 2009).

Σχήμα 1: Πώς διατηρείται η τελειοθηρία;



1.4 Παράγοντες που συμβάλλουν στην Τελειοθηρία

Οι Demetriou & Wilson (2012) εξέτασαν τις αντιλήψεις και τις φιλοδοξίες αρχάριων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους. Αναφέρουν πως η συνεχής προσπάθεια για τελειότητα μπορεί να εμφανίζεται συχνά σε έναν αρχάριο εκπαιδευτικό. Όμως όταν αντιμετωπίζει την απρόβλεπτη φύση της διδασκαλίας, η τελειοθηρία δεν λειτουργεί υποστηρικτικά. Μπορεί όταν ήταν μαθητής να είχε καλή απόδοση αλλά ως νέος εκπαιδευτικός να έχει έλλειψη ελέγχου. Ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει ότι στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας μπορεί να χάνει τον έλεγχο. Με βάση τα ιστολόγια που συμπλήρωσαν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αποκάλυψαν κάποια χαρακτηριστικά που προσωποποιούν την τελειοθηρία όπως η ανυπομονησία, το κίνητρο, το να είναι οι καλύτεροι, να έχουν υψηλές προσδοκίες, να απολαμβάνουν τις προκλήσεις και σημάδια εγωισμού. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο και είτε μπορούν να τα ξεπεράσουν είτε τους απογοητεύουν όλο και περισσότερο, όπως ο προγραμματισμός μαθήματος, η διδασκαλία και οι διδακτικές προσεγγίσεις.

Σε έρευνα των Slaney & Ashby (1996) βρέθηκε πως οι γυναίκες βιώνουν την τελειοθηρία με διαφορετικό τρόπο από ότι οι άντρες. Τα σχόλια των γυναικών στις συνεντεύξεις υποδηλώνουν ότι η τελειοθηρία επηρέασε τις σχέσεις τους, επειδή οι άλλοι δεν πληρούσαν τα πρότυπά τους. Βίωναν τη τελειοθηρία πιο αρνητικά, επειδή παρέμβαινε στη συγγένειά τους, κάτι που είναι σημαντικό γι' αυτές. Όταν ρωτήθηκαν οι γυναίκες για τα επίπεδα δυσφορίας που προκαλούνται εξαιτίας της τελειοθηρίας, παρουσίαζαν την τάση να αξιολογούν πιο αρνητικά την απόδοσή τους σε σχέση με τους άντρες. Η δυσφορία που σχετίζεται με την τελειοθηρία συνδέεται με τις διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις (Comerchero, 2008).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι όσοι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τους εαυτούς τους ως τακτικούς, μεθοδικούς και αποτελεσματικούς είπαν επίσης ότι χρονοτριβούσαν. Ακόμα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είδαν τον έναν ή και τους δύο γονείς τους ως πηγή τελειοθηρίας. Οι γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες ανέφεραν τον εαυτό τους ως πηγή αλλά με έμμεσο τρόπο. Δηλαδή η επιθυμία να γίνουν τα πράγματα σωστά ή η ανάγκη να διατηρηθεί μια συγκεκριμένη εικόνα του εαυτού. Η πλειοψηφία του δείγματος θεώρησε πως τα υψηλά πρότυπα, τα επιτεύγματα και οι επιδόσεις αποτελούν κύρια στοιχεία της τελειοθηρίας. Ιδιαίτερα οι άνδρες εστίαζαν στην τάξη και τον έλεγχο ενώ οι γυναίκες αντιλαμβάνονταν την τελειοθηρία με ψυχολογικούς όρους πιο συχνά από τους άνδρες. Πολλοί ήταν και αυτοί που χαρακτήρισαν την τελειοθηρία με θετικό τρόπο. Η μελέτη έδειξε ξεκάθαρα ότι να διαθέτει κάποιος υψηλά πρότυπα απόδοσης και να είναι τακτικός-αποτελεσματικός είναι βασικά στοιχεία για την τελειοθηρία. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι για κάποιους συμμετέχοντες τα αποτελέσματα της τελειοθηρίας βιώνονται θετικά (Slaney & Ashby, 1996).

Οι Egan et al., (2014) αναφέρουν πως λίγες πληροφορίες είναι γνωστές για την αιτιολογία της τελειοθηρίας. Ωστόσο αν θεωρηθεί πως η τελειοθηρία αναπτύσσεται με τους ίδιους τρόπους όπως οι μορφές ψυχοπαθολογίας, τότε είναι λογικό να αναζητηθούν παράγοντες που είναι γνωστό ότι συμβάλλουν σε συναφή προβλήματα, όπως το άγχος και η κατάθλιψη, όπου είναι τεκμηριωμένο ότι τόσο οι βιολογικοί (π.χ. γενετικοί) και ψυχολογικοί (π.χ. μάθηση) παράγοντες παίζουν ρόλο. Πιο αναλυτικά:

Διαπροσωπικοί παράγοντες: Ένας μικρός αριθμός ερευνών έχει εξετάσει την επιρροή των διαπροσωπικών παραγόντων στην τελειοθηρία. Για παράδειγμα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της αναδρομικής ανάκλησης της συναισθηματικής κακοποίησης από συνομηλίκους κατά την παιδική ηλικία και της τελειοθηρίας στην

ενήλικη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, ένα ιστορικό έμμεσης θυματοποίησης από συνομηλίκους (π.χ. αποκλεισμός ατόμων, διάδοση φημών), βρέθηκε να συνδέεται με την τελειοθηρία σε ενήλικες. Αντίθετα δεν βρέθηκε σχέση μεταξύ της τελειοθηρίας και των άμεσων μορφών επιθετικότητας (π.χ. σωματική, λεκτική) (Egan et al., 2014).

Παράγοντες μάθησης: Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι η μάθηση παίζει ρόλο στην ανάπτυξη των προβλημάτων που συχνά συνδέονται με την τελειοθηρία, π.χ. αγχώδεις διαταραχές (Egan et al., 2014).

Γενετικοί παράγοντες: Υπάρχουν λίγα ευρήματα για τη σχέση μεταξύ βιολογίας και τελειοθηρίας αν και έρευνες μεταξύ διδύμων υποδηλώνουν ότι οι γενετικοί παράγοντες μπορούν να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η κληρονομικότητα της τελειοθηρίας ήταν υψηλότερη για τα μονοζυγωτικά παρά για τα διζυγωτικά δίδυμα. Άλλες μελέτες βρήκαν πως το άγχος και η δυσπροσαρμοστική τελειοθηρία ήταν μετρίως κληρονομήσιμα και πως οι γενετικοί παράγοντες ευθύνονταν κυρίως για τη σχέση μεταξύ του άγχους και της δυσπροσαρμοστικής τελειοθηρίας. Παρόλο που υπάρχει εκτενής έρευνα για τον ρόλο των γενετικών παραγόντων σε διαταραχές που σχετίζονται με την τελειοθηρία (π.χ. αγχώδεις διαταραχές, διατροφικές διαταραχές, κατάθλιψη), κρίνεται αναγκαίο να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι τρόποι με τους οποίους οι γενετικοί παράγοντες και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν στην ανάπτυξη της τελειοθηρίας (Egan et al., 2014).

1.5 Επιπτώσεις της Τελειοθηρίας

Οι Demetriou & Wilson (2012) αναφέρουν στο έργο τους, πως ο στόχος για την τελειότητα μπορεί να οδηγήσει σε δύο διαφορετικά αποτελέσματα. Απ' την μία,

μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, να ωθήσει το άτομο να πετύχει και να επιμείνει απέναντι στις αντιξοότητες που θα συναντήσει. Απ' την άλλη, μπορεί να είναι εξουθενωτική και επιζήμια καθώς τα υπερβολικά υψηλά πρότυπα καθιστούν τους τελειοθέρους επιρρεπείς σε δυσαρέσκεια και αμηχανία. Ακόμα, αναστέλλουν τις εργασίες καθώς πιστεύουν ότι το αποτέλεσμα θα είναι λιγότερο από τέλειο. Οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις προσπαθούν συνεχώς για την τελειότητα. Όταν γίνουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι βιώνουν άγχος και εξάντληση.

Ο Hamachek (1978) αναφέρει πως τα συμπτώματα της τελειοθηρίας είναι τα εξής: κατάθλιψη, αίσθημα ενοχής, ψυχαναγκαστική σκέψη, προσπάθεια για να σωθεί η κατάσταση, αυτοεξευτελισμός και αναβλητικότητα.

Η προσαρμοστική τελειοθηρία συνδέεται με την αυξημένη αυτοεκτίμηση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και το θετικό συναίσθημα. Ακόμα, οι προσαρμοστικοί τελειοθέρους παρουσιάζουν υψηλότερη αυτό-ικανοποίηση σε σύγκριση με τους δυσπροσαρμοστικούς τελειοθέρους. Η δυσπροσαρμοστική τελειοθηρία συνδέεται με ψυχολογική δυσφορία όπως κατάθλιψη, άγχος και άλλες ψυχολογικές διαταραχές (Comerchero, 2008).

Οι συμπεριφορές της τελειοθηρίας χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) τα πράγματα που κάνει το άτομο ως αποτέλεσμα της τελειοθηρίας και β) τα πράγματα που αποφεύγει να κάνει ως αποτέλεσμα της τελειοθηρίας (Fursland et al., 2009). Πιο αναλυτικά:

α) Ενεργητικές συμπεριφορές τελειοθηρίας: Η πλειονότητα των τελειοθέρων πραγματοποιούν ενέργειες που στοχεύουν στην επίτευξη των αδιάλλακτων προτύπων που έχουν θέσει στον εαυτό τους ή τους άλλους. Η ανησυχία που έχουν για την επίτευξη των προτύπων τους οδηγούν σε συμπεριφορές που θεωρούν απαραίτητες.

Παραδείγματα μπορούν να αποτελέσουν ο υπερβολικός έλεγχος, η υπερβολική οργάνωση, η δημιουργία λίστας και η διόρθωση των άλλων (Fursland et al., 2009).

β) Συμπεριφορές αποφυγής τελειοθηρίας: Πολλοί τελειοθήρες προσπαθούν να ανταποκριθούν στα αδιάλλακτα υψηλά πρότυπά τους, αποφεύγοντας να εργαστούν προκειμένου να αποφύγουν την αποτυχία. Πιθανόν αυτό να μην φαίνεται σαν τελειοθηρία αλλά στη πραγματικότητα όταν τα άτομα αυτά φοβούνται ότι δεν θα μπορέσουν να πετύχουν τα πρότυπά τους, μπορεί να μην προσπαθήσουν γιατί φοβούνται την αποτυχία. Κάποιοι μπορεί να χρονοτριβούν αναβάλλοντας μια εργασία απ' αόριστον, ενώ κάποιοι άλλοι θα περιμένουν την τελευταία στιγμή. Τέλος, μπορεί να τα παρατήσουν πολύ νωρίς, να είναι αναποφάσιστοι και να αποφεύγουν εργασίες που φοβούνται ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς (Fursland et al., 2009).

1.6 Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Τελειοθηρίας

Οι Demetriou & Wilson (2012) έχοντας αναφέρει τις συνέπειες της τελειοθηρίας τονίζουν τη σημασία της ενημέρωσης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για την πραγματικότητα της διδασκαλίας, καθώς οι ιδέες μπορεί να μην συμβαδίζουν πάντα με το σχέδιο. Κρίνεται αναγκαίο να μάθουν πότε πρέπει να αναλαμβάνουν τον έλεγχο και να προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους, προκειμένου να προλαμβάνουν φαινόμενα κατάρρευσης και απογοήτευσης εξαιτίας ανέφικτων στόχων που έθεσαν.

Αυτό που προτείνουν ερευνητές είναι η ανάπτυξη μηχανισμών αντιμετώπισης της τελειοθηρίας όπως προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, καθοδήγησης, αξιολόγησης και ζητήματα που αφορούν τον προγραμματισμό για την επαγγελματική ψυχολογική ευεξία (Wang et al., 2019).

Σύμφωνα με τους Fursland et al., (2009) η αλλαγή της τελειοθηρίας περιλαμβάνει κάποια βασικά σημεία. Το πρώτο είναι η μείωση των αδιάλλακτων υψηλών προτύπων και η υιοθέτηση της σκέψης σε αποχρώσεις του γκρι. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της ανάπτυξης της τελειοθηρίας, οι τελειοθήμες υιοθετούν ένα τρόπο σκέψης όλα ή τίποτα, άσπρο ή μαύρο. Για να την ξεπεράσει κανείς πρέπει να σκέφτεται σε αποχρώσεις του γκρι. Ακόμα, κρίνεται αναγκαίο να αντικατασταθούν τα αδιάλλακτα υψηλά πρότυπα με ρεαλιστικά υψηλά πρότυπα. Ακολουθεί η προετοιμασία για δοκιμή νέων πραγμάτων. Η αλλαγή της τελειοθηρίας περιλαμβάνει και την αλλαγή της συμπεριφοράς που μέχρι τώρα είχε συνηθίσει το άτομο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με αφιέρωση χρόνου για χαλάρωση ή εκμάθηση για ανοχή λαθών. Είναι φυσιολογικό το άτομο να φοβάται να εγκαταλείψει τις παλιές του συνήθειες, αλλά όσο περνάει ο χρόνος το άγχος θα μειώνεται. Τέλος, σημαντική είναι η δέσμευση χρόνου και προσπάθειας. Η αλλαγή χρειάζεται χρόνο και προσπάθεια. Γι' αυτό το άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει αυτή τη δέσμευση, καθώς αν αντιμετωπίζει αγχωτικές καταστάσεις (π.χ. δυσκολίες στις σχέσεις, σοβαρή κατάθλιψη) οφείλει να λάβει βοήθεια, ώστε να μπορεί να αφιερώσει τον απαιτούμενο χρόνο και ενέργεια.

Οι Fursland et al., (2009) στο έργο τους περιλαμβάνουν τα εξής βήματα που μπορεί να εφαρμόσει κάποιος σε ατομικό επίπεδο, για να μειώσει τις τελειοθηρικές συμπεριφορές:

- ❖ Επιλογή του στόχου στον οποίο θα εργαστεί το άτομο: Επειδή η τελειοθηρία αποτελεί συνήθεια, το άτομο για να μπορέσει να αναπροσαρμόσει τις προσδοκίες και να επιδιώξει υγιή υψηλά πρότυπα πρέπει να ξεκινήσει με αργά βήματα. Δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα όλες τις συνήθειες της

τελειοθηρίας. Προτείνεται να ξεκινάει με τον πιο εύκολο στόχο και όταν σημειώσει πρόοδο να επιλέξει τον επόμενο που θα αντιμετωπίσει.

- ❖ Προσαρμογή των αδιάλλακτων υψηλών προτύπων: Το άτομο πρέπει να προσδιορίσει τα αδιάλλακτα υψηλά πρότυπα που το οδηγούν σε τελειοθηρία, στον τομέα που έχει επιλέξει να εργαστεί. Στη συνέχεια, θα του ζητηθεί να προσδιορίσει ένα πιο ρεαλιστικό πρότυπο και να σκεφτεί τι θα έκαναν άλλα άτομα στη θέση του.
- ❖ Προσδιορισμός της συμπεριφοράς της τελειοθηρίας στην οποία θα εργαστεί το άτομο: Η συμπεριφορά θα πρέπει να σχετίζεται με τα πρότυπα που προσδιόρισε το άτομο στο παραπάνω βήμα.
- ❖ Προσδιορισμός συγκεκριμένου στόχου για τη μείωση της συμπεριφοράς της τελειοθηρίας: Ο στόχος αυτός πρέπει να περιλαμβάνει τη συμπεριφορά της τελειοθηρίας που προσδιόρισε το άτομο.
- ❖ Ορισμός χρονικού πλαισίου: Το άτομο ορίζει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για να πετύχει το στόχο του. Εάν δεν τον πετύχει, τότε πιθανόν ο στόχος να ήταν πολύ δύσκολος ή ο χρόνος να μην ήταν αρκετός. Για άλλη μια φορά έθεσε το άτομο πολύ υψηλά πρότυπα.

Για την αντιμετώπιση της τελειοθηρίας, οι ερευνητές αναφέρουν τις ακόλουθες προτάσεις. Αρχικά, το άτομο πρέπει να εξασκηθεί στο να μην είναι τέλειο και να δίνει στον εαυτό του το περιθώριο να κάνει λάθη αλλά και να παίρνει πολύτιμα μαθήματα απ' αυτά. Ακόμα, να υπενθυμίζει στον εαυτό του τις αρνητικές συνέπειες της τελειοθηρίας και να μάθει να γελάει, καθώς οι χαρούμενοι άνθρωποι δεν παίρνουν την ζωή πολύ στα σοβαρά. Τέλος, φυσικά να επιβραβεύει τον εαυτό του συχνά όταν καταφέρνει κάτι που είναι έξω από την ζώνη άνεσής του (Fursland et al., 2009).

2. Επαγγελματική Εξουθένωση

2.1 Ορισμός της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και κυνισμού το οποίο κάνει την εμφάνισή του σε επαγγέλματα που περιλαμβάνουν εργασία με ανθρώπους. Οι εργαζόμενοι έχουν αυξημένα συναισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης και αισθάνονται πως δεν είναι σε θέση να προσφέρουν. Ακόμα, υιοθετούν μία αρνητική στάση προς τους πελάτες, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική εξάντληση που βιώνουν. Η κυνική, σκληρή και απάνθρωπη αντιμετώπιση, οδηγεί το προσωπικό να βλέπει τους πελάτες ως άξιοι των προβλημάτων τους. Τέλος, υπάρχει η τάση να αξιολογεί ο ίδιος ο εργαζόμενος αρνητικά την εργασία του και να αισθάνεται απογοητευμένος με τα επιτεύγματά του (Maslach & Jackson, 1981).

2.2 Το Μοντέλο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach & Jackson (1982)

Η συναισθηματική εξάντληση αφορά τα συναισθήματα εξάντλησης που οφείλονται στις εργασιακές απαιτήσεις και τις προσωπικές συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο. Το άτομο νιώθει πως δεν έχει την απαιτούμενη ενέργεια για να αντιμετωπίσει άλλη μία εργάσιμη ημέρα. Η συνιστώσα της συναισθηματικής εξάντλησης αντιπροσωπεύει τη διάσταση του άγχους στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Goldberg, 1998).

Η αποπροσωποποίηση περιγράφει την αρνητική, σκληρή και αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στα άλλα άτομα. Είναι το αποτέλεσμα της συναισθηματικής

εξάντλησης και λειτουργεί σαν ένας μηχανισμός αυτοπροστασίας που υιοθετεί το άτομο ώστε να ανησυχεί “αποστασιοποιημένα” για τους άλλους. Όμως αυτό μπορεί να οδηγήσει εν τέλει σε απανθρωποποίηση. Η συνιστώσα της αποπροσωποποίησης αντιπροσωπεύει τη διαπροσωπική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Goldberg, 1998).

Το αίσθημα μειωμένης επίτευξης αφορά τη μείωση παραγωγικότητας και τα συναισθήματα ανικανότητας στην εργασία. Η μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται με την κατάθλιψη και την αδυναμία του ατόμου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του. Αρνητικά συμβάλλουν και η έλλειψη υποστήριξης από το περιβάλλον όπου το προσωπικό βιώνει μία διαρκώς αυξανόμενη αίσθηση ανεπάρκειας σχετικά με την εξυπηρέτηση των πελατών, που τη χαρακτηρίζει ως αποτυχία. Η συνιστώσα της προσωπικής επίτευξης αντιπροσωπεύει τη διάσταση της αυτοαξιολόγησης στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Goldberg, 1998).

2.3 Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

Υπάρχουν επαρκή στοιχεία τα οποία επιβεβαιώνουν πως οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της καριέρας τους βιώνουν υψηλό άγχος. Η διδασκαλία θεωρείται μία αγχωτική εργασία που σχετίζεται με σημαντικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν σε καταθλιπτική διάθεση, εξάντληση, χαμηλή απόδοση που με τη σειρά τους οδηγούν στην ασθένεια και την πρόωρη συνταξιοδότηση (Burke et al., 1996).

Οι Κάμτσιος και Λώλης (2016) μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση σ' ένα δείγμα 1447 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων

των ειδικοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν επαγγελματική εξουθένωση, καθώς σημειώθηκαν υψηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση, μέτριες και υψηλές στην αποπροσωποποίηση και χαμηλές στην προσωπική επίτευξη. Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος κυμαίνονταν από μέτρια έως υψηλά.

Στην έρευνα τους οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση σ' ένα δείγμα 160 εκπαιδευτικών, από τους οποίους οι 94 ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής, 37 ειδικής αγωγής και 29 νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής βίωναν υψηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και μέτριου βαθμού προσωπική επίτευξη. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και οι νοσοκομειακοί βίωναν χαμηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και υψηλού βαθμού προσωπική επίτευξη. Οδηγήθηκαν λοιπόν στο συμπέρασμα πως οι δάσκαλοι γενικής αγωγής βρίσκονταν σ' ένα πρώτο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και οι νοσοκομειακοί δεν βίωναν επαγγελματική εξουθένωση.

Οι Panagoroulos et al., (2014) διενήργησαν έρευνα με δείγμα 105 εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να εξετάσουν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Η Δανηλίδου (2013) εξέτασε την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά θεωρητικά μοντέλα, μεταξύ αυτών και το μοντέλο των Maslach & Jackson (1982). Το δείγμα αποτελούνταν από 320 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα

αποτελέσματα έδειξαν πως τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, ενώ παρουσίασαν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Οι Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος (2007) μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση σε δείγμα 562 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης και χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2008) εξέτασε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εργασιακής ικανοποίησης και τους παράγοντες άγχους που σχετίζονται με την εργασία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 127 Έλληνες δασκάλους ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης ήταν χαμηλά ενώ τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης ήταν υψηλά.

Συμπεραίνουμε επομένως με βάση τις παραπάνω μελέτες, ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα.

2.4 Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

Η Chang (2009) κατηγοριοποίησε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση σε 3 ομάδες: α) ατομικοί παράγοντες, που περιλαμβάνουν τα δημογραφικά στοιχεία και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας,

π.χ. ηλικία, φύλο, αυτοεκτίμηση, ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού, β) οργανωτικοί παράγοντες, που αποτελούνται από τα θεσμικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, π.χ. απαιτήσεις εργασίας, ασάφεια ρόλου, λήψη αποφάσεων και γ) συναλλακτικοί παράγοντες, που είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων, π.χ. απόδοση δασκάλων, επαγγελματική ικανοποίηση.

Στο σχήμα 2 παρουσιάζονται οι παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.



Συναλλακτικοί Παράγοντες

Απόδοση δασκάλων/κριτικές για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, Αντιλήψεις για την οργάνωση του στυλ ηγεσίας, Αντιλήψεις για την υποστήριξη από την διοίκηση και τους συναδέλφους, Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού/κοινωνικά αντανακλώμενη έννοια του εαυτού, Κανόνες αλληλεπίδρασης μαθητή-δασκάλου, Εσωτερικές ανταμοιβές/επαγγελματική ικανοποίηση.

Πηγή: Chang (2009), σελ. 199

Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, η θετική ενίσχυση, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, συντελούν στη μείωση του συνδρόμου. Ακόμα, ο μικρότερος αριθμός μαθητών, οι λιγότερες ώρες εργασίας και η εκπαίδευση στη διαχείριση άγχους, συμβάλλουν και αυτά με τη σειρά τους στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Gupta & Rani, 2014).

Οι Κολιάδης και συν. (2003) αναφέρουν τους εξής παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος παράγοντας είναι αυτός του φύλου. Οι έρευνες ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξουθένωση δεν παρουσιάζουν σταθερά αποτελέσματα. Η διάσταση της αποπροσωποποίησης εμφανίζει υψηλότερα επίπεδα στους άνδρες, σε σύγκριση με τις γυναίκες (Anderson & Iwanicki, 1984. Schwab et al., 1986). Οι Maslach & Jackson (1981) μέσω των ερευνών τους έδειξαν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα κόπωσης συγκριτικά με τους άντρες σε όλα τα επαγγέλματα, όπως και του εκπαιδευτικού. Οι Anderson & Iwanicki (1984) βρήκαν τα αντίθετα αποτελέσματα για τον εκπαιδευτικό κλάδο. Στην έρευνα των Maslach & Jackson (1985) δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα του συνδρόμου σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία σύμφωνα με την έρευνα των Anderson & Iwanicki (1984). Ο τρίτος παράγοντας είναι αυτός της προϋπηρεσίας ο οποίος δεν επηρεάζει, παρόλο που πολλοί θα περίμεναν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας θα ασκούσαν σημαντική επιρροή (Κολιάδης και συν., 2003).

Έπειτα γίνεται αναφορά στην οικογενειακή κατάσταση και κατά πόσο αυτή επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση. Οι διαφορές που έχουν παρατηρηθεί είναι ελάχιστες. Σε έρευνα των Schwab & Iwanicki (1982) οι επαγγελματίες με παιδιά

εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν παιδιά. Ακόμα, αναφέρονται τα λίγα στοιχεία που υπάρχουν τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα του συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων-Λυκείων, συγκριτικά με αυτούς των Δημοτικών (Anderson & Iwanicki, 1984), τοποθετώντας έτσι και τη βαθμίδα εκπαίδευσης ως παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, στην έρευνα των Beck & Cargiulo (1983) στην οποία οι εκπαιδευτικοί συναναστρέφονται με μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση. Οι Olson & Matuskey (1982) απ' την άλλη, δεν εντοπίζουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με βάση τον τύπο του σχολείου και των μαθητών (Κολιάδης και συν., 2003).

Οι Tsigilis et al., (2011) σχεδίασαν μία μελέτη προκειμένου να εξετάσουν αν οι καθηγητές φυσικής αγωγής βιώνουν διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Το δείγμα αποτελούνταν από 437 εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, εκ των οποίων οι 207 εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 230 στη δευτεροβάθμια. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια παρουσίαζαν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια. Κατέληξαν έτσι οι ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την εργασία τους και συνεπώς τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

2.5 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εκφραστεί με διάφορες μορφές, όπως ακραίες αντιδράσεις θυμού, άγχος, κατάθλιψη, κόπωση, πλήξη, κυνισμός, ενοχές, ψυχοσωματικές αντιδράσεις, μέχρι και σε ακραίες περιπτώσεις συναισθηματική κατάρρευση. Παρατηρείται ακόμα, σημαντική μείωση στη διδακτική επίδοση, συχνές απουσίες αλλά και πρόωρη συνταξιοδότηση. Οι δάσκαλοι που υποφέρουν απ' το σύνδρομο αυτό, πιθανόν να υιοθετούν μία υπερβολικά σκληρή στάση απέναντι στους μαθητές τους, να έχουν χαμηλές προσδοκίες απ' αυτούς, να αισθάνονται εξαντλημένοι τόσο συναισθηματικά όσο και σωματικά, ώστε να μην συμμετέχουν στη διδασκαλία ή να νοιάζονται για τους μαθητές τους (Talmor et al., 2005).

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με βάση τους Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) κατηγοριοποιούνται σε 3 ομάδες: α) σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλος, κόπωση, νευρική κατάσταση, συχνά κρυολογήματα, πόνοι στο στομάχι, κ.α., β) ψυχολογικά συμπτώματα, όπως χρόνιο άγχος, αισθήματα απογοήτευσης, ενδείξεις κατάθλιψης, κ.α. και γ) προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επικριτική διάθεση σε άλλα άτομα και τους συναδέλφους, συστηματικές απουσίες ή προφάσεις για απουσία από την εργασία, κ.α. Επίσης, σε κοινωνικό επίπεδο οι σχέσεις τόσο οι προσωπικές όσο και οι κοινωνικές διαλύονται. Παρατηρείται ακόμα, πτώση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και επιδείνωση του εργασιακού κλίματος.

Η εμφάνιση του συνδρόμου επηρεάζει τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η επίτευξη των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων και η ποιότητα της εκπαίδευσης. Ακόμα, η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με τη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, τη

μειωμένη αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας, την πρόθεση για παραίτηση, την απουσία και τη χαμηλότερη ποιότητα προσωπικής ζωής (Carlotto & Câmara, 2019).

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να προκαλέσει ποικίλα προβλήματα, επηρεάζοντας εκπαιδευτικούς, μαθητές και ιδρύματα. Το Ισπανικό Ινστιτούτο Ασφάλειας και Υγείας στην Εργασία, διακρίνει τις συνέπειες που μπορούν να προκύψουν από το σύνδρομο. Οι πρώτες είναι αυτές που αφορούν την οργανωτική αποτελεσματικότητα, την απόδοση, την απουσία, την εναλλαγή εργασιών και σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας και τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει έμμεσα την καθημερινή οργάνωση του σχολείου, αφού οδηγεί σε αντικαταστάσεις εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τροποποιήσεις στο υπάρχον πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από το σύνδρομο δεν παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες στους μαθητές τους και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι τεταμένες (García-Carmona et al., 2019).

2.6 Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Pyhältö et al., (2011) όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με αγχωτικές καταστάσεις, μπορούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν. Μπορούν να προσαρμοστούν ή να αγνοήσουν τις προκλήσεις ή να αλλάξουν το περιβάλλον ή να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Η προληπτική αυτορρύθμιση συνεπάγεται ρύθμιση της συμπεριφοράς, της γνώσης και των συναισθημάτων.

Οι δεξιότητες αποτελεσματικής αντιμετώπισης έχουν προταθεί ως προστατευτικοί παράγοντες από τις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε έρευνες, ανέφεραν πως η χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης συμβάλλουν στη διαχείριση του συνδρόμου. Ευρήματα προηγούμενων ερευνών δείχνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται στους ακατάλληλους πόρους αντιμετώπισής της. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν, αν το εκπαιδευτικό σύστημα τους παρείχε εκπαίδευση ή πληροφορίες για τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης. Αν οι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι και είχαν αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες, τότε θα μπορούσε να μειωθεί η επαγγελματική εξουθένωση (Jeter, 2012).

Η Blazer (2010) τονίζει πως τόσο η διοίκηση της περιφέρειας όσο και το σχολείο έχει την ευθύνη προκειμένου να ελαχιστοποιήσει τους στρεσογόνους παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. Το Κέντρο Ψυχικής Υγείας για τα Σχολεία στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας (2008), αναφέρει ότι τα περισσότερα σχολεία όμως δεν διαθέτουν επίσημους μηχανισμούς για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η Blazer (2010) προτείνει τις παρακάτω δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιήσουν τα σχολεία για την πρόληψη ή τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης:

- ❖ Προσοχή στα έγκαιρα προειδοποιητικά συμπτώματα: Όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδας θα πρέπει να εκπαιδεύεται ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα πρώιμα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- ❖ Διαχείριση άγχους: Μέσω εργαστηρίων διαχείρισης άγχους οι συμμετέχοντες διδάσκονται αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Οι συνεδρίες ευαισθητοποίησης για το άγχος παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις αιτίες και τα συμπτώματα και περιλαμβάνουν αντικατάσταση αυτοκαταστροφικών σκέψεων, κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται στρατηγικές αντιμετώπισης μέσω

μυϊκής χαλάρωσης, τεχνικές αναπνοής αλλά και γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων.

- ❖ Διαχείριση χρόνου: Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τους χρονικούς περιορισμούς και να χρησιμοποιούν λίστες, εβδομαδιαία προγράμματα και μηνιαία ημερολόγια προγραμματισμού.
- ❖ Επαγγελματική ανάπτυξη: Συμμετοχή σε δραστηριότητες που προάγουν την εργασιακή δέσμευση, την αυτοαποτελεσματικότητα, κ.ά.
- ❖ Ομάδες υποστήριξης: Όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν, αναλύουν και μοιράζονται τα συναισθήματά τους με άλλους συναδέλφους τότε μειώνονται τα αισθήματα απομόνωσης και δίνονται πρακτικές συμβουλές, μειώνοντας έτσι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.
- ❖ Ανατροφοδότηση και αναγνώριση: Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πολύ λίγα χρήσιμα σχόλια για τη διδασκαλία τους. Η αξιολόγηση γίνεται σπάνια και δεν περιλαμβάνει σαφή αντικειμενικά πρότυπα. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι για τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στους στόχους τους. Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να αναγνωρίζει την προσπάθειά τους, ώστε να αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και παράλληλα να ενισχύεται το αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Παραδείγματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα δημιουργικά σχέδια μαθημάτων, το ελκυστικό περιβάλλον της τάξης, κ.ά.
- ❖ Επαρκείς πόροι: Τα σχολεία οφείλουν να παρέχουν επαρκείς εγκαταστάσεις, υλικούς και οικονομικούς πόρους, κ.ά.
- ❖ Υποστηρικτική και Συμμετοχική Ηγεσία: Οι δεξιότητες διαχείρισης ενός διευθυντή έχουν σημαντική επιρροή στους εκπαιδευτικούς, π.χ. τιμωρητικός,

ασυνεπής, εξυπηρετικός, δίκαιος. Κρίνεται σημαντικό ο διευθυντής να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων.

- ❖ Δημιουργία συλλογικών σχέσεων: Ο εποικοδομητικός διάλογος, η αμοιβαία υποστήριξη και βοήθεια, η ανταλλαγή ιδεών και υλικών, συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η Küçükoğlu (2014) αναφέρει στην έρευνα της πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία από τις πέντε κορυφαίες επαγγελματικές σταδιοδρομίες με το μεγαλύτερο άγχος στον κόσμο. Γι' αυτό το λόγο παρουσιάζει τις παρακάτω στρατηγικές για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης:

- ❖ Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ταξιδεύουν στο εξωτερικό για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς σκοπούς.
- ❖ Να εντοπίζουν τα προβλήματά τους είτε είναι ακαδημαϊκά είτε είναι προσωπικά.
- ❖ Να αφιερώνουν τουλάχιστον μία ώρα την εβδομάδα κάνοντας κάτι για τον εαυτό τους.
- ❖ Να βρίσκουν στρατηγικές αντιμετώπισης προκειμένου να ξεπεράσουν τα προβλήματα που έχουν εντοπίσει.
- ❖ Να συζητούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.
- ❖ Να έχουν σαφή περιγραφή της εργασίας τους.
- ❖ Να προγραμματίζουν εγκαίρως και να θέτουν προτεραιότητες.
- ❖ Να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις με άλλα άτομα.

3. Άγχος

3.1 Ορισμός του Άγχους

Το άγχος του εκπαιδευτικού ορίζεται ως η εμπειρία δυσάρεστων και αρνητικών καταστάσεων, όπως ο θυμός, η ένταση, η απογοήτευση ή η κατάθλιψη, που προκύπτουν από τις διδακτικές ευθύνες. Το άγχος αναφέρεται στο επίπεδο πίεσης και απαιτήσεων που ασκούνται σ' ένα άτομο και χρησιμοποιείται για να περιγράψει το βαθμό αναντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων που τίθενται και της ικανότητας του ατόμου ν' ανταπεξέλθει σε αυτές. Ακόμα, ο όρος άγχος έχει συνδεθεί με την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, μίας κατάστασης συναισθηματικής, σωματικής και συμπεριφορικής εξάντλησης, που μπορεί ν' αναπτυχθεί σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν αντιμετώπισαν αποτελεσματικά το άγχος για μεγάλο χρονικό διάστημα (Kyriacou, 2001).

3.2 Το Άγχος των Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά σε επαφή με αρκετούς μαθητές και συναδέλφους και είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν υψηλά επίπεδα άγχους που σχετίζονται με την εργασία τους (Kalyva, 2013). Η μελέτη της Kalyva (2013) είχε στόχο να διερευνήσει την επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της διδακτικής εμπειρίας, της διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της επαγγελματικής εξουθένωσης στο άγχος των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτελούνταν από 384 Έλληνες εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα άγχους

και ότι το άγχος τους προβλέπεται από την επαγγελματική εξουθένωση και τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην έρευνα των Antoniou et al., (2006) σκοπός ήταν να εντοπιστούν οι πηγές επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν 493 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του φύλου και της ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης παρουσίασαν μέτρια έως υψηλά επίπεδα άγχους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι πηγές άγχους με την υψηλότερη βαθμολογία αναφέρονταν σε προβλήματα αλληλεπίδρασης με μαθητές, έλλειψης ενδιαφέροντος, χαμηλές επιδόσεις και ο χειρισμός μαθητών με «δύσκολη» συμπεριφορά. Ακολούθησε η έλλειψη πόρων και εξοπλισμού που αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, ειδικά όσον αφορά την αλληλεπίδραση με μαθητές και συναδέλφους, τον φόρτο εργασίας, την πρόοδο των μαθητών και τη συναισθηματική εξάντληση. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί βίωναν υψηλότερα επίπεδα άγχους σχετικά με την υποστήριξη που αισθάνονται ότι λαμβάνουν από την κυβέρνηση. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες εντός της τάξης και όχι οι οργανωτικοί αποτελούν τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να τους οδηγήσουν σε συναισθήματα χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας και ότι η δουλειά τους δεν έχει νόημα. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι το φύλο επηρεάζει τόσο το άγχος όσο και την εξουθένωση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και δυσαρέσκειας που απορρέουν από τις

αντίξοες συνθήκες στην τάξη, τη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και τη σχέση εργασίας-οικογένειας (Antoniou et al., 2006).

Σε έρευνα 93 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάστηκαν τα επίπεδα και οι πηγές του επαγγελματικού άγχους, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της οικονομικής δυσκολίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια επίπεδα άγχους που πηγάζουν κυρίως από την ανεπαρκή αμοιβή, τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και την εργασιακή ανασφάλεια. Σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και μειωμένη προσωπική επίτευξη. Όσον αφορά τη διερεύνηση της σχέσης του επαγγελματικού άγχους με την εξουθένωση, φαίνεται ότι η συναισθηματική εξάντληση επηρεάζεται από εργασιακά ζητήματα, προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία, τη συμπεριφορά των μαθητών, την έλλειψη υποστήριξης και κύρους του εκπαιδευτικού. Η αποπροσωποποίηση συνδέεται σημαντικά με την έλλειψη υποστήριξης και κύρους του εκπαιδευτικού, με τη μαθησιακή διαδικασία, τη συμπεριφορά των μαθητών και θέματα που αφορούν τις σχέσεις, τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου. Η έρευνα έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς το επαγγελματικό άγχος, με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες από τους άνδρες (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Οι Kourmousi & Alexopoulos (2016) εξέτασαν τις πηγές και εκδηλώσεις άγχους σε πανελλαδικό δείγμα 3.447 εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους, κυρίως λόγω της έλλειψης χρόνου και άλλων εργασιακών παραγόντων. Η αυξημένη ηλικία και η εργασιακή εμπειρία συσχετίστηκαν με χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Επιπλέον, η

εργασία και η διαμονή μακριά από την οικογένεια αύξησαν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών.

Η Μαριούλα (2023) διερεύνησε τα επίπεδα του στρες των εκπαιδευτικών εν μέσω της περιόδου της πανδημίας του Covid-19 με προβλεπτικούς παράγοντες την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη, σε δείγμα 515 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα επίπεδα του στρες κυμαίνονταν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σημείωσε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, ενώ στα ίδια επίπεδα μετρήθηκε και η συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Συμπεραίνουμε επομένως με βάση τις παραπάνω μελέτες, ότι τα επίπεδα άγχους των Ελλήνων εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα.

3.3 Παράγοντες που συμβάλλουν στο Άγχος των Εκπαιδευτικών

Η Kalyva (2013) αναφέρει μερικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος και σχετίζονται με α) τη δομή της τάξης και όχι την οργανωτική δομή. Δηλαδή τα πειθαρχικά προβλήματα, την ετερογένεια της τάξης και την υπερφόρτωση της εργασίας, β) τις ατομικές διαφορές που επηρεάζουν και καθορίζουν την ευαλωτότητα των δασκάλων έναντι του στρες, όπως η ηλικία και το φύλο και γ) τους παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση το σχολείου, όπως περιορισμένοι πόροι, ανεπαρκής εκπαίδευση, συνεχείς αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και τη νομοθεσία. Ακόμα, το άγχος του δασκάλου μπορεί να σχετίζεται με εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας, η πίεση χρόνου και οι σχέσεις με συναδέλφους.

Αλλά και εσωτερικούς παράγοντες, όπως ο τύπος της προσωπικότητας, η επαγγελματική δέσμευση και η επαγγελματική εξουθένωση.

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι μία από τις κύριες αιτίες του άγχους. Τα άτομα που βιώνουν συναισθηματική εξάντληση ή αποπροσωποποίηση, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται άγχος όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον. Άλλος σημαντικός παράγοντας του εργασιακού άγχους φαίνεται να είναι ο πολιτισμός. Παρόλο που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εργάζονται λιγότερες ώρες από τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους, έχουν μεγαλύτερη διάρκεια διακοπών, μόνιμη εργασία και δεν έχουν επίσημες αξιολογήσεις, έχουν όμως περιορισμένους έως και ανύπαρκτους πόρους, μεταφέρονται συχνά σε διαφορετικά σχολεία και αμείβονται με χαμηλούς μισθούς, χωρίς επιπλέον παροχές (Kalyva, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι βιώνουν άγχος, είναι άτομα με μακροχρόνια εκπαιδευτική εμπειρία, με σταθερή ή προσαρμοστική προσωπικότητα, με καλή οικογενειακή ζωή και φροντίζουν να προετοιμάζονται για το μάθημα (Kyriacou & Pratt, 1985). Πηγές άγχους μπορούν ν' αποτελέσουν ο φόρτος εργασίας, η ασάφεια και σύγκρουση του ρόλου και οι κακές συνθήκες εργασίας (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε παιδιά με αναπηρία εκτίθενται σε επαγγελματικό άγχος πολύ περισσότερο από τους συναδέλφους τους, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία (Klis & Kosseswska, 2000). Οι πηγές άγχους που αφορούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι η υψηλή αναλογία δασκάλων-μαθητών, η περιορισμένη πρόοδος εξαιτίας διαφόρων προβλημάτων των μαθητών και ο υψηλός φόρτος εργασίας. Όλα τα παραπάνω ασκούν πρόσθετη ψυχολογική πίεση στην προσωπικότητα και την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών (Antoniou et al., 2000).

Σε έρευνα των Mouza & Souchamvali (2016) διαπιστώθηκε ότι όσοι διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις και με υψηλότερο αριθμό μαθητών αισθάνονται περισσότερο άγχος. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και αυτοί με χαμηλό μισθό αισθάνονται περισσότερο άγχος λόγω της μείωσης του μισθού και των επιδομάτων. Η μελέτη αυτή σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας αποκαλύπτει ότι οι παράγοντες που αυξάνουν το άγχος σχετίζονται με μεταβλητές εργασίας και εξωγενείς παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν. Αυτοί οι παράγοντες είναι η μείωση μισθών, η εργασιακή ανασφάλεια και οι αξιολογήσεις.

Οι κύριες πηγές του άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διδασκαλία των μαθητών που δεν έχουν κίνητρα, η διατήρηση της πειθαρχίας, η πίεση του χρόνου σε συνδυασμό με το φόρτο εργασίας, η αντιμετώπιση της αλλαγής, η αξιολόγηση από άλλους, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η αυτοεκτίμηση, η διοίκηση, η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια αλλά και οι κακές συνθήκες εργασίας. Ωστόσο, οι κύριες πηγές άγχους που βιώνει ένας εκπαιδευτικός είναι μοναδικές γι' αυτόν και εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητας, των αξιών, των δεξιοτήτων και των περιστάσεων. Ακόμα, υπάρχουν διαφορές στις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών μεταξύ των χωρών με βάση τα εκπαιδευτικά συστήματα, τις συνθήκες, τις στάσεις και τις αξίες (Κυγιάκου, 2001).

3.4 Επιπτώσεις του Άγχους των Εκπαιδευτικών

Η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα παγκοσμίως με πιθανές επιζήμιες επιπτώσεις τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές τους (Johnson et al., 2005). Οι αγχωμένοι δάσκαλοι είναι συνήθως λιγότερο ανεκτικοί σε ανεπιθύμητες ή προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών τους, χρησιμοποιούν

αναποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης τάξης και αποτυγχάνουν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους (Kalyva, 2013).

Το άγχος στον εκπαιδευτικό μπορεί να εκδηλωθεί με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση του ίδιου αλλά και των μαθητών του. Όταν βιώνει έντονο άγχος πλήττεται η απόδοσή του και πιο συγκεκριμένα η δημιουργικότητα του αλλά και η εφαρμογή διδακτικών τεχνικών (Παππά, 2006). Η συσσώρευση πολυάριθμων πηγών άγχους οδηγεί σε σημαντικές συνέπειες, όπως σωματική και συναισθηματική εξάντληση, η παραμέληση της κοινωνικής ζωής, η αύξηση των περιπτώσεων αναρρωτικής άδειας και η πρόωρη συνταξιοδότηση (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Σύμφωνα με τους Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) η σπουδαιότερη όμως και επικινδυνότερη συνέπεια ενός εκπαιδευτικού που εκτίθεται για παρατεταμένο χρονικό διάστημα σε συνθήκες υψηλού επαγγελματικού άγχους είναι η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το σύνδρομο αυτό έχει αναλυθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα υψηλής πίεσης και οι Pisanti et al., (2003) αναφέρουν τις συνέπειες που προκαλούν τόσο το άγχος όσο και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι κύριες ατομικές συνέπειες μπορεί να αφορούν τόσο σωματικές (πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου, αϋπνία, εφιάλτες, υπερβολική κόπωση και γαστρεντερικές διαταραχές) όσο και ψυχολογικές (αποξένωση και κατάθλιψη). Αρκετές είναι και οι συνέπειες που μπορούν να παρατηρηθούν σε επίπεδο εργασιακού χώρου (απουσίες, καθυστέρηση, κακή απόδοση και εγκατάλειψη εργασίας). Ακόμα, παρατηρούνται αρνητικές και κινικές στάσεις απέναντι σε μαθητές, συναδέλφους και τον οργανισμό. Αυτό ερμηνεύεται και ως τελικό στάδιο του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

3.5 Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Άγχους των Εκπαιδευτικών

Το άγχος στη διδασκαλία δεν μπορεί να εξαλειφθεί. Θα μπορούσε όμως να μειωθεί σε διαχειρίσιμα επίπεδα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά και να διατηρούν τη ψυχική υγεία και την εσωτερική τους αρμονία. Παροχή εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς να διατηρούν μια ισορροπία μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων και των καθηκόντων και του χρόνου προσωπικής και κοινωνικής ζωής, για το πώς να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους ώστε να τους εκπληρώνουν, πώς να επικοινωνούν και να διατηρούν υποστηρικτικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο και πώς να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους. Η οικοδόμηση υποστηρικτικών και βοηθητικών σχέσεων στο χώρο εργασίας και η εξάσκηση τεχνικών αντιμετώπισης και ενδυνάμωσης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μειώσουν σημαντικά το άγχος (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016).

Για την πρόληψη και αντιμετώπιση του άγχους κρίνεται αναγκαίο α) να σχεδιαστεί κατάλληλη και εξειδικευμένη κατάρτιση διαχείρισης του άγχους για τους εκπαιδευτικούς από την αρχή της καριέρας τους λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό επίπεδο στο οποίο θα διδάξουν και τις εργασιακές απαιτήσεις, β) να συμπεριληφθούν δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής για τη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος και γ) συστηματική παρακολούθηση παραγόντων, όπως δύσκολες καταστάσεις μαθητών με στόχο τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης χωρίζονται σε δύο βασικούς τύπους: α) τις τεχνικές άμεσης δράσης και β) τις καταπραϋντικές τεχνικές. Πιο αναλυτικά:

α) Τεχνικές άμεσης δράσης: Αναφέρονται σε πράγματα που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός για να εξαλείψει την πηγή του άγχους. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει την πηγή του άγχους και στη συνέχεια πραγματοποιεί κάποια μορφή δράσης. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν τη διαχείριση ή την πιο αποτελεσματική οργάνωση του εαυτού. Ακόμα, μπορεί να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών εργασίας και διαπραγματεύσεις με συναδέλφους (Kyriacou, 2001).

β) Καταπραϋντικές τεχνικές: Δεν ασχολούνται με την ίδια την πηγή του άγχους αλλά στοχεύουν στη μείωση του αισθήματος που εμφανίζεται. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να είναι νοητικές ή σωματικές. Οι νοητικές εμπλέκουν τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια ν' αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί την κατάσταση. Οι σωματικές περιλαμβάνουν δραστηριότητες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διατηρήσει ή να ανακτήσει την αίσθηση της χαλάρωσης, ανακουφίζοντας κάθε ένταση και άγχος που έχει συσσωρευτεί (Kyriacou, 2001).

Οι πιο συχνές ενέργειες αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι να προσπαθούν να κρατήσουν τα προβλήματα σε μία προοπτική, να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις, να προσπαθούν να χαλαρώνουν μετά τη δουλειά, να αναλαμβάνουν δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και να κρατούν τα συναισθήματά τους υπό έλεγχο. Επιπλέον, να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε συγκεκριμένες εργασίες, να συζητούν τα προβλήματα και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στους άλλους, να έχουν μια υγιή ζωή στο σπίτι, να προγραμματίζουν εκ των προτέρων και να δίνουν προτεραιότητα αλλά και να αναγνωρίζουν τους δικούς τους περιορισμούς (Kyriacou, 2001. Kyriacou & Pratt, 1985).

Εκτός τις ατομικές ενέργειες αντιμετώπισης που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός, σημαντική είναι η θετική ατμόσφαιρα κοινωνικής υποστήριξης που

οφείλει να έχει ένα σχολείο. Αυτή δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις ανησυχίες μεταξύ τους, τα προβλήματά τους ή να συμμετέχουν σε κάποια κοινωνική δραστηριότητα με συναδέλφους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων με στόχο να απαλλαγούν από τα συναισθήματα τους άγχους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα ανώτερα στελέχη στα σχολεία οφείλουν να σκεφτούν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται περιττές πηγές άγχους μέσω της κακής διαχείρισης. Για παράδειγμα, ένας διευθυντής να θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους ή να αποτυγχάνει να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους (Kyriacou, 2001).

Μία σημαντική εξέλιξη για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών προέρχεται από τα χαρακτηριστικά που συντελούν στην υγιή οργανωτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτά είναι η καλή επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού, η ισχυρή αίσθηση συλλογικότητας, οι αποφάσεις διαχείρισης που βασίζονται σε διαβούλευση, η συναίνεση για τις βασικές αξίες και πρότυπα, η εφαρμογή πολιτικών για ολόκληρο το σχολείο αλλά και ο σαφής ρόλος και οι προσδοκίες. Ακόμα, η λήψη θετικών σχολίων και επαίνων, το καλό επίπεδο πόρων και εγκαταστάσεων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η διαθέσιμη υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων, οι πολιτικές και οι διαδικασίες, η ελαχιστοποίηση της γραφειοκρατίας, τα πρόσθετα καθήκοντα να ταιριάζουν με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, το κτιριακό περιβάλλον να είναι ευχάριστο στην εργασία, η διοίκηση να κάνει καλή χρήση του μελλοντικού σχεδιασμού και να δίνονται συμβουλές εισαγωγής και εξέλιξης της σταδιοδρομίας. Επιπλέον, ορισμένα σχολεία είναι σε θέση να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες σε μέλη του προσωπικού που αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους. Όπως για παράδειγμα, την τηλεφωνική «γραμμή βοήθειας» για εκπαιδευτικούς που δημιουργήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο (Kyriacou, 2001).

4. Τελειοθηρία και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

Τα άτομα που επιδιώκουν την τελειότητα φαίνεται να αντιλαμβάνονται τους πιθανούς στρεσογόνους παράγοντες ως προκλήσεις και όχι ως απειλές. Κατά συνέπεια, τα άτομα αυτά δεν αγχώνονται όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα αλλά προσπαθούν ν' αλλάξουν την κατάσταση προς το καλύτερο. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τις θετικές αντιλήψεις για την τελειοθηρία και πιο συγκεκριμένα με την υψηλότερη αυτοπεποίθηση, τα υψηλότερα κίνητρα για επιτεύγματα, την σταθερή συμπεριφορά προς τον στόχο και τα καλύτερα αποτελέσματα. Έτσι η προσπάθεια για την τελειότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία υγιής επιδίωξη της αριστείας (Stoeber & Rennert, 2008).

Οι Stoeber & Rennert (2008) εξέτασαν την τελειοθηρία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αξιολογήσεις άγχους, τα στυλ αντιμετώπισης και την επαγγελματική εξουθένωση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 118 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από περιοχές της Γερμανίας. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι αρνητικές πτυχές της τελειοθηρίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι τελειοθήμες που ανησυχούν για λάθη και πιστεύουν ότι πρέπει να είναι τέλειοι, είναι πιθανό να βιώσουν μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων, να γίνουν κυνικοί στη δουλειά τους και απρόσεκτοι με τους ανθρώπους που πρέπει να εξυπηρετήσουν. Ταυτόχρονα κινδυνεύουν με σωματική και συναισθηματική εξάντληση. Ενώ οι τελειοθήμες που δεν ανησυχούν υπερβολικά για τα λάθη τους, δεν αισθάνονται ότι πρέπει να είναι τέλειοι για να γίνουν αποδεκτοί από τους άλλους, δεν χρειάζεται ν' ανησυχούν ότι θα αντιμετωπίσουν επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα η τελειοθηρία μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις προκλήσεις της δουλειάς τους.

Οι Buyukbayraktar & Temiz (2015) διερεύνησαν εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της τελειοθηρίας των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 82 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που εργάζονταν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κεντρικές συνοικίες σε επαρχία της Τουρκίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλά επίπεδα τελειοθηρίας. Ακόμα, δεν βρέθηκε καμία σημαντική σχέση μεταξύ της τελειοθηρίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Ο Mahmoodi-Shahrehabaki (2017) εξέτασε την επίδραση της τελειοθηρίας στην επαγγελματική εξουθένωση των καθηγητών της αγγλικής γλώσσας και το ρόλο του άγχους. Οι συμμετέχοντες ήταν 276 Ιρανοί καθηγητές της αγγλικής γλώσσας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι σε σύγκριση με τις άλλες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, η αποπροσωποποίηση επηρεάστηκε σημαντικά από την τελειοθηρία. Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι μόνο τα αρνητικά χαρακτηριστικά της τελειοθηρίας σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ τα θετικά χαρακτηριστικά είτε δεν σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση είτε υποδεικνύουν μια αντίστροφη σχέση μεταξύ τους.

Οι Shirazizadeh & Karimpour (2019) στη μελέτη τους διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της τελειοθηρίας, του αναστοχασμού και της επαγγελματικής εξουθένωσης των καθηγητών της αγγλικής γλώσσας. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτελούνταν από 156 Ιρανούς καθηγητές της αγγλικής γλώσσας που εργάζονταν σε σχολεία και γλωσσικά ινστιτούτα. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η τελειοθηρία δεν είναι άμεσος προγνωστικός παράγοντας ή αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Η Lyytinen (2017) στην έρευνά της εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ των δυσπροσαρμοστικών και των προσαρμοστικών πτυχών της τελειοθηρίας και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε δείγμα 76 Φιλανδών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσπάθεια για τελειότητα (προσαρμοστική τελειοθηρία) δεν σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Όμως οι δυσπροσαρμοστικές πτυχές της τελειοθηρίας συσχετίστηκαν με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε όλες τις διαστάσεις της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη). Τέλος, η ερευνήτρια προτείνει πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από δυσπροσαρμοστική τελειοθηρία θα μπορούσαν να στοχεύουν σε παρεμβάσεις για τη μείωση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η Comerchero (2008) μελέτησε το φύλο, τη θητεία, την αποτελεσματικότητα, την τελειοθηρία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες ήταν 285 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία στην πολιτεία του Νιου Τζέρσεϊ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα υψηλότερα επίπεδα δυσπροσαρμοστικής τελειοθηρίας συσχετίστηκαν θετικά με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Ακόμα, η έρευνα έδειξε σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ την προσαρμοστικής τελειοθηρίας και της αποπροσωποποίησης. Τα υψηλότερα επίπεδα προσαρμοστικής τελειοθηρίας συσχετίστηκαν θετικά με την προσωπική επίτευξη και η δυσπροσαρμοστική τελειοθηρία συσχετίστηκε αρνητικά με τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης. Το φύλο δεν προέβλεψε σημαντικές αλλαγές σε καμία από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η θητεία των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε θετικά με τη συναισθηματική εξάντληση, αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και θετικά με την προσωπική επίτευξη. Η

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και θετικά με την προσωπική επίτευξη.

Οι Spagnoli et al., (2021) πραγματοποίησαν μία μελέτη που διεξήχθη στην Ιταλία κατά τη διάρκεια του πρώτου lockdown λόγω του covid-19, κατά την οποία η πλειονότητα των εργαζομένων δούλευαν εξ αποστάσεως, ενώ όσοι εργάζονταν διά ζώσης βρίσκονταν υπό τεράστια πίεση. Στόχος τους ήταν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της τελειοθρίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Καθώς το πλαίσιο και οι συνθήκες της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ιδιαίτερες, προσδίδουν αξία στα ευρήματα που περιγράφουν τη σχέση μεταξύ της τελειοθρίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης στον εργασιακό χώρο. Το δείγμα αποτελούνταν από 191 εργαζόμενους από τους οποίους οι περισσότερες ήταν γυναίκες. Συμμετείχαν διευθυντές, ελεύθεροι επαγγελματίες, υπάλληλοι γραφείου, εργάτες, γιατροί, αστυνομικοί, ερευνητές και δάσκαλοι.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τελειοθρία προέβλεπε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Φαίνεται εύλογο το γεγονός πως οι αυτοκαταστροφικές πτυχές, όπως η υπερβολική αυτοκριτική, η τακτική αξιολόγηση της απόδοσης του εαυτού για την επίτευξη προτύπων, καθιστούν τα άτομα ευάλωτα στο συσσωρευμένο άγχος. Αυτό έχει γίνει εμφανές και σε προηγούμενες έρευνες που τονίζουν τη σχέση μεταξύ τελειοθρίας, εκτιμήσεις απειλών, άγχους, αποφυγής και αντιμετώπισης (Hill et al., 2010. Rice et al., 2006. Stoeber & Rennert, 2008). Σύμφωνα με τους Swider & Zimmerman (2010) η τελειοθρία μπορεί να είναι ένας κρίσιμος παράγοντας προσωπικότητας που καθιστά τα άτομα επιρρεπή στην επαγγελματική εξουθένωση (Spagnoli et al., 2021).

Συμπεραίνουμε επομένως με βάση τις παραπάνω μελέτες, ότι η δυσπροσαρμοστική τελειοθηρία σχετίζεται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

5. Άγχος και Τελειοθηρία των Εκπαιδευτικών

Η Τάσκου (2012) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του εργασιακού άγχους και της τελειοθηρίας σε δείγμα 112 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μέτρια επίπεδα εργασιακού άγχους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το άγχος συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την τελειοθηρία και πιο συγκεκριμένα παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την υποκλίμακα των υψηλών προσδοκιών και θετική συσχέτιση με την υποκλίμακα της ασυμφωνίας. Ενώ η υποκλίμακα της τάξης δεν φαίνεται να παρουσιάζει σημαντικά στατιστική συσχέτιση. Εξετάστηκε επίσης, αν υπάρχει διαφοροποίηση των τριών ομάδων της τελειοθηρίας ως προς το εργασιακό άγχος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων. Και οι τρεις ομάδες εμφάνισαν παρόμοια επίπεδα εργασιακού άγχους. Οι δυσπροσαρμοστικοί τελειοθήμες εμφάνισαν μέτρια επίπεδα άγχους και οι προσαρμοστικοί τελειοθήμες παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους για την εργασία. Για τους μη τελειοθήμες το επίπεδο εργασιακού άγχους κυμάνθηκε μεταξύ των επιπέδων των δύο προηγούμενων ομάδων.

Οι Flett et al., (1995) εξέτασαν τη συσχέτιση μεταξύ της τελειοθηρίας και του εργασιακού άγχους με δείγμα 62 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η τελειοθηρία συσχετίζεται με το άγχος των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβάνοντας την ένταση και τη συχνότητα της επαγγελματικής δυσφορίας, τις συναισθηματικές εκδηλώσεις (ευάλωτοι, καταπιεσμένοι) και σωματικές (σωματική εξάντληση,

αδυναμία). Οι κοινωνικές προσδοκίες της τελειοθηρίας είναι πολύ σχετικές με την κατανόηση του άγχους των εκπαιδευτικών. Η τελειοθηρία αποτελεί έναν παράγοντα προσωπικότητας που επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών αλλά και την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Σε έρευνα 118 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάστηκε η τελειοθηρία σε σχέση με τις αξιολογήσεις άγχους, τα στυλ αντιμετώπισης και την επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ατομικές διαφορές στην τελειοθηρία μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας στις αξιολογήσεις του άγχους. Η προσπάθεια για τελειότητα στους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τις αξιολογήσεις των προκλήσεων και την ενεργητική αντιμετώπιση, ερμηνεύοντας έτσι γιατί οι τελειοθήμες και οι προσπάθειές τους σπάνια συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα άγχους. Καθώς τα άτομα αυτά αντιλαμβάνονται τους στρεσογόνους παράγοντες ως προκλήσεις και όχι ως απειλές, προτιμούν την ενεργητική αντιμετώπιση και όχι την αποφυγή. Κατά συνέπεια, δεν αγχώνονται όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα αλλά αντίθετα προσπαθούν ν' αλλάξουν προς το καλύτερο την κατάσταση. Γενικά για την τελειοθηρία οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η προσπάθεια για τελειότητα δεν χρειάζεται να αποτελεί πηγή άγχους, αλλά μπορεί να συνδέεται με διαδικασίες προσαρμογής, εάν οι τελειοθήμες δεν ανησυχούν υπερβολικά για τα λάθη (Stoeber & Rennert, 2008).

Η Vlasova (2020) πραγματοποίησε μία έρευνα με σκοπό να διερευνήσει πως η τελειοθηρία και οι διαστάσεις της συνδέονται με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Η μελέτη εξέτασε 66 εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τελειοθηρία είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι τα υψηλά πρότυπα και η προσπάθεια για αριστεία ενός ατόμου δεν συνδέονται με αυξημένο

επίπεδο επαγγελματικού άγχους. Παράλληλα, τα άτομα που πιστεύουν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν υψηλά πρότυπα σε σχέση με αυτούς, τείνουν να βιώνουν αυξημένο επαγγελματικό άγχος.

Συμπεραίνουμε επομένως με βάση τις παραπάνω μελέτες, ότι το άγχος συσχετίζεται σημαντικά με την τελειοθηρία των εκπαιδευτικών.

Β' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο

6. Ερευνητικός Στόχος, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει προηγηθεί, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση της τελειοθηρίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του άγχους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η τελειοθηρία σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί είναι 1) Να εξεταστούν τα επίπεδα τελειοθηρίας, επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. 2) Να διερευνηθεί η σχέση της τελειοθηρίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του άγχους των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που έχουν τεθεί είναι:

- 1) Σύμφωνα με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία αναμένουμε ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί θα διαφέρουν ανάλογα με την ομάδα στην οποία ταξινομήθηκαν (Comerchero, 2008).
- 2) Σύμφωνα με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία αναμένουμε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών θα κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα (Δανηλίδου, 2013. Platsidou & Agaliotis, 2008), ενώ το άγχος των εκπαιδευτικών θα κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (Μαριούλα, 2023. Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

7. Μέθοδος

7.1 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 252 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 3.621 σχολεία (δημόσια, ιδιωτικά, γενικής, ειδικής αγωγής, μειονοτικά), σε 47 από τις 74 Περιφερειακές Ενότητες της Ελλάδας. Πιο αναλυτικά, οι Περιφερειακές Ενότητες στις οποίες στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια αναφέρονται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2: Περιφερειακές Ενότητες που συμμετείχαν στην έρευνα

| Περιφέρειες | Περιφερειακές Ενότητες |
|---|--|
| Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης | <ul style="list-style-type: none">❖ Θάσου❖ Δράμας❖ Ξάνθης❖ Ροδόπης |
| Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας | <ul style="list-style-type: none">❖ Ημαθίας❖ Κιλκίς❖ Πέλλας❖ Σερρών |
| Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας | <ul style="list-style-type: none">❖ Γρεβενών❖ Καστοριάς |
| | <ul style="list-style-type: none">❖ Άρτας |

| | |
|----------------------------|--|
| Περιφέρεια Ηπείρου | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Θεσπρωτίας ❖ Ιωαννίνων ❖ Πρέβεζας |
| Περιφέρεια Θεσσαλίας | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Καρδίτσας ❖ Σποράδων ❖ Τρικάλων |
| Περιφέρεια Ιονίων Νήσων | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ζακύνθου ❖ Κεφαλληνίας ❖ Ιθάκης ❖ Λευκάδας |
| Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Αιτωλοακαρνανίας ❖ Ηλείας |
| Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ευρυτανίας ❖ Φωκίδας |
| Περιφέρεια Αττικής | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Νήσων ❖ Δυτικής Αττικής |
| Περιφέρεια Πελοποννήσου | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Λακωνίας ❖ Αργολίδας |
| Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Λέσβου ❖ Ικαρίας ❖ Λήμνου ❖ Σάμου ❖ Χίου |
| | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Άνδρου ❖ Μήλου |

| | |
|---------------------------|---|
| Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Θήρας ❖ Κέα - Κύθνου ❖ Μυκόνου ❖ Νάξου ❖ Σύρου ❖ Τήνου ❖ Πάρου ❖ Καλύμνου ❖ Καρπάθου - Ηρωικής Νήσου Κάσου |
| Περιφέρεια Κρήτης | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Λασιθίου ❖ Ρεθύμνης |

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, το δείγμα (N=252) αποτελείται από 211 γυναίκες (83,7%) και 41 άνδρες (16,3%). Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, έγγαμοι είναι 164 άτομα (65,1%), άγαμοι 68 (27,0%), διαζευγμένοι 15 (6,0%) και χήροι 5 (2,0%). Στο ανώτερο επίπεδο σπουδών, 120 εκπαιδευτικοί (47,6%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, 112 (44,4%) έχουν το βασικό πτυχίο τους, 14 άτομα (5,6%) κατέχουν δεύτερο πτυχίο και 6 (2,4%) είναι κάτοχοι διδακτορικού. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από τα 24 έως τα 64 έτη (Μ.Ο.=44,1, Τ.Α.=10,4) και η προϋπηρεσία από 1 έως 39 έτη (Μ.Ο.=16,6, Τ.Α.=10,6) (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος

| Στοιχεία | Συχνότητα | Ποσοστό επί τις % |
|-------------------------------|------------------|--------------------------|
| Φύλο | | |
| Άνδρας | 41 | 16,3% |
| Γυναίκα | 211 | 83,7% |
| Σύνολο | 252 | 100,0% |
| Οικογενειακή Κατάσταση | | |
| Άγαμος/η | 68 | 27,0% |
| Έγγαμος/η | 164 | 65,1% |
| Διαζευγμένος/η | 15 | 6,0% |
| Χήρος/α | 5 | 2,0% |
| Επίπεδο Σπουδών | | |
| Βασικό πτυχίο | 112 | 44,4% |
| Δεύτερο πτυχίο | 14 | 5,6% |
| Μεταπτυχιακό | 120 | 47,6% |
| Διδακτορικό | 6 | 2,4% |

Πίνακας 4. Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος

| Στοιχεία | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Ηλικία | 44,1 | 10,4 |
| Έτη Προϋπηρεσίας | 16,6 | 10,6 |

7.2 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

7.2.1 Μέτρηση της Τελειοθηρίας

Για τη μέτρηση της τελειοθηρίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα APS-R (The Almost Perfect Scale-Revised) των Slaney et al., (2001). Η μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά έγινε από τις Diamantopoulou & Platsidou (2014). Περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 3 υποκλίμακες: α) υψηλές προσδοκίες (high standards) (7 ερωτήσεις) όπως «Προσδοκώ το καλύτερο από τον εαυτό μου», β) ασυμφωνία (discrepancy) (12 ερωτήσεις) όπως «Το να κάνω ότι καλύτερο μπορώ, ποτέ δεν φαίνεται να είναι αρκετό», γ) τάξη (order) (4 ερωτήσεις) όπως «Η ευταξία είναι σημαντική για εμένα». Οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας για κάθε μία δήλωση. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν 5-βάθμια τύπου Likert, η οποία κλιμακώνονταν από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

7.2.2 Μέτρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης Maslach Burnout Inventory (MBI), (1986) και πιο συγκεκριμένα με την έκδοση των Maslach, Jackson & Schwab (1996), που έχει τροποποιηθεί για να απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς. Η μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά έγινε από τον Kokkinos (2006).

Η κλίμακα περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 3 υποκλίμακες: α) συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) (9 ερωτήσεις), όπως «Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου», β) προσωπική επίτευξη (personal accomplishment) (8 ερωτήσεις), όπως «Έχω πετύχει αξιόλογα

πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα» και γ) αποπροσωποποίηση (depersonalization) (5 ερωτήσεις), όπως «Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα».

Κάθε υποκλίμακα μετριέται ξεχωριστά, απ' τις υπόλοιπες. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν πως αισθάνονται, σύμφωνα με την περιγραφή της κάθε δήλωσης. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν 7-βάθμια τύπου Likert, η οποία κλιμακώνονταν από το 0 (ποτέ) έως το 6 (κάθε μέρα). Ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μεγαλύτερος όσο αυξάνεται η βαθμολογία στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, ενώ γίνεται μικρότερος όταν σημειώνεται υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης.

7.2.3 Μέτρηση του άγχους

Για τη μέτρηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα STAI (State Trait Anxiety Inventory) των Spielberger et al., (1968). Η μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά έγινε από τους Λιάκος & Γιαννίτση (1984). Περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 2 υποκλίμακες: α) το άγχος ως κατάσταση (state stress) (20 ερωτήσεις) όπως «Αισθάνομαι ήρεμος/η» και β) το άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait stress) (20 ερωτήσεις) όπως «Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία». Οι ερωτώμενοι καλούνται να περιγράψουν στην πρώτη υποκλίμακα πως αισθάνονται τώρα με μία 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κλιμακώνεται από το 1 (καθόλου) έως το 4 (πάρα πολύ). Στη δεύτερη υποκλίμακα καλούνται οι συμμετέχοντες να περιγράψουν πως αισθάνονται γενικά με μία 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κλιμακώνεται από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 4 (σχεδόν πάντα).

7.3 Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη τη χρονική περίοδο από 9/11/2022 έως 23/12/2022. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και τηρήθηκε η ανωνυμία. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω των Google Forms και έγινε κοινοποίηση του συνδέσμου μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν 3 εκδοχές του ερωτηματολογίου σε Google Forms, προκειμένου όλα τα εργαλεία να είναι κατανοητά εξίσου ως προς τη σειρά. Η πρώτη εκδοχή του ερωτηματολογίου είχε την τελειοθηρία, μετά την επαγγελματική εξουθένωση και στο τέλος το άγχος. Η δεύτερη είχε την επαγγελματική εξουθένωση, μετά το άγχος και στο τέλος την τελειοθηρία. Η τρίτη είχε το άγχος, μετά την τελειοθηρία και στο τέλος την επαγγελματική εξουθένωση.

8. Αποτελέσματα

8.1 Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικών εργαλείων και διερεύνηση των επιπέδων της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του προγράμματος Jamovi. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα έγινε με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha. Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα επίπεδα της Τελειοθηρίας,

της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 5. Αξιοπιστία, Μέσος όρος, Τυπική απόκλιση της κλίμακας Τελειοθηρίας και των υποκλιμάκων της

| | Cronbach's α | M.O. | T.A. |
|--------------------------|---------------------------------------|-------------|-------------|
| Τελειοθηρία | 0,876 | 3,47 | 0,488 |
| Υψηλές Προσδοκίες | 0,810 | 3,95 | 0,648 |
| Ασυμφωνία | 0,941 | 2,24 | 0,896 |
| Τάξη | 0,841 | 4,21 | 0,723 |

Σημείωση: Υπενθυμίζεται ότι η κλίμακα κυμαίνονταν από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, η κλίμακα της Τελειοθηρίας παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία με $\alpha=0,876$. Η υποκλίμακα των Υψηλών Προσδοκιών παρουσίασε $\alpha=0,810$, της Ασυμφωνίας $\alpha=0,941$ και της Τάξης $\alpha=0,841$. Τα επίπεδα Τελειοθηρίας των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα (M.O.=3,47, T.A.=0,488). Οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα Υψηλών Προσδοκιών (M.O.=3,95, T.A.=0,648), χαμηλά επίπεδα Ασυμφωνίας (M.O.=2,24, T.A.=0,896) και υψηλά επίπεδα Τάξης (M.O.=4,21, T.A.=0,723) (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 6. Αξιοπιστία, Μέσος όρος, Τυπική απόκλιση της κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης και των υποκλιμάκων της

| | Cronbach's α | M.O. | T.A. |
|--|---------------------|-------------|-------------|
| Συναισθηματική Εξάντληση | 0,905 | 2,05 | 1,37 |
| Προσωπική Επίτευξη | 0,863 | 4,84 | 0,998 |
| Αποπροσωποποίηση | 0,626 | 0,698 | 0,891 |
| Συνολική Επαγγελματική Εξουθένωση | 0,882 | 2,53 | 0,624 |

Σημείωση: Υπενθυμίζεται ότι η κλίμακα κυμαίνονταν από το 0 (Ποτέ) έως το 6 (Κάθε μέρα).

Όπως δείχνει ο Πίνακας 6, η υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης παρουσίασε $\alpha=0,905$, της Προσωπικής Επίτευξης $\alpha=0,863$ και της Αποπροσωποποίησης $\alpha=0,626$. Η κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία με $\alpha=0,882$. Οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν χαμηλή Συναισθηματική Εξάντληση (M.O.=2,05, T.A.=1,37), υψηλή Προσωπική Επίτευξη (M.O.=4,84, T.A.=0,998) και χαμηλή Αποπροσωποποίηση (M.O.=0,698, T.A.=0,891). Τα συνολικά επίπεδα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα (M.O.=2,53, T.A.=0,624) (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 7. Αξιοπιστία, Μέσος όρος, Τυπική απόκλιση της κλίμακας Άγχους και των υποκλιμάκων της

| | Cronbach's α | M.O. | T.A. |
|---|---------------------------------------|-------------|-------------|
| Άγχος ως κατάσταση | 0,943 | 2,49 | 0,268 |
| Άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας | 0,932 | 2,19 | 0,328 |
| Συνολικό Άγχος | 0,964 | 2,34 | 0,248 |

Σημείωση: Υπενθυμίζεται ότι η κλίμακα για το Άγχος ως κατάσταση κυμαίνονταν από το 1 (Καθόλου) έως το 4 (Πάρα πολύ) και για το Άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας από το 1 (Σχεδόν ποτέ) έως το 4 (Σχεδόν πάντα).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, η υποκλίμακα του Άγχους ως κατάσταση παρουσίασε $\alpha=0,943$ και του Άγχους ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας $\alpha=0,932$. Η κλίμακα του Άγχους παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία με $\alpha=0,964$. Οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μέτρια επίπεδα του Άγχους ως κατάσταση (M.O.=2,49, T.A.=0,268) και μέτρια επίπεδα του Άγχους ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (M.O.=2,19, T.A.=0,328). Τα συνολικά επίπεδα του Άγχους των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα (M.O.=2,34, T.A.=0,248) (βλ. Πίνακα 7).

8.2 Η σχέση μεταξύ της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους

Προκειμένου να απαντηθεί το 2^ο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη σχέση μεταξύ της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων και των υποκλιμάκων των τριών μεταβλητών.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων

| | Τελειοθηρία | Επαγγελματική Εξουθένωση | Άγχος |
|---------------------------------|--------------------|---------------------------------|--------------|
| Τελειοθηρία | — | | |
| Επαγγελματική Εξουθένωση | 0,214*** | — | |
| Άγχος | 0,349*** | 0,357*** | — |

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Ο Πίνακας 8 δείχνει τις συσχετίσεις μεταξύ των συνολικών τιμών των τριών μεταβλητών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα της Τελειοθηρίας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι $r=0,214$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Αυτό φανερώνει ότι όσο το άτομο θεσπίζει υπερβολικά υψηλά πρότυπα απόδοσης είναι πιθανότερο να βιώσει το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα της Τελειοθηρίας και του Άγχους είναι $r=0,349$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Αυτό

δηλώνει ότι η θέσπιση υπερβολικών υψηλών προτύπων απόδοσης προκαλεί άγχος στο άτομο. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους είναι $r=0,357$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Αυτό σημαίνει ότι όσο το άτομο βιώνει το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι πιθανότερο να βιώνει και Άγχος.

Πίνακας 9. Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων

| | Υψηλές Προσδοκίες | Ασυμφωνία | Τάξη | Συναισθηματική Εξάντληση | Προσωπική Επίτευξη | Αποπροσωποποίηση | Άγχος ως Κατάσταση | Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας |
|--|-------------------|-----------|----------|--------------------------|--------------------|------------------|--------------------|--|
| Υψηλές Προσδοκίες | — | | | | | | | |
| Ασυμφωνία | 0,061 | — | | | | | | |
| Τάξη | 0,581*** | -0,170** | — | | | | | |
| Συναισθηματική Εξάντληση | 0,051 | 0,352*** | -0,108 | — | | | | |
| Προσωπική Επίτευξη | 0,202** | -0,344*** | 0,288*** | -0,229*** | — | | | |
| Αποπροσωποποίηση | -0,010 | 0,259*** | -0,021 | 0,420*** | -0,310*** | — | | |
| Άγχος ως Κατάσταση | 0,189** | 0,131* | 0,134* | 0,104 | 0,088 | 0,143* | — | |
| Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας | 0,125* | 0,490*** | -0,033 | 0,473*** | -0,152* | 0,249*** | 0,375*** | — |

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Ο Πίνακας 9 απεικονίζει τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ όλων των υποκλιμάκων των τριών μεταβλητών. Αναφορικά με τις διαστάσεις της Τελειοθρίας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη Συναισθηματική Εξάντληση και τις Υψηλές Προσδοκίες είναι $r=0,051$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός. Δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Εξάντλησης και των Υψηλών Προσδοκιών. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη Συναισθηματική Εξάντληση και την Ασυμφωνία είναι $r=0,352$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή θετική συσχέτιση και

στατιστική σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Αυτό σημαίνει ότι όσο το άτομο νιώθει ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στον εργασιακό χώρο τότε εμφανίζονται και οι ανησυχίες για την ποιότητα της απόδοσης. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη Συναισθηματική Εξάντληση και την Τάξη είναι $r=-0,108$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός. Δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Τάξης. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην Προσωπική Επίτευξη και τις Υψηλές Προσδοκίες είναι $r=0,202$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστική σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Αυτό δηλώνει ότι όσο το άτομο αισθάνεται ικανοποιημένο από την εργασία του, τόσο θέτει υψηλότερες προσδοκίες και απαιτήσεις στον ίδιο του τον εαυτό. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην Προσωπική Επίτευξη και την Ασυμφωνία είναι $r=-0,344$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή αρνητική συσχέτιση και στατιστική σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Παρατηρείται ότι όσο το άτομο αισθάνεται ικανοποιημένο από την εργασία του, μειώνονται και οι ανησυχίες για την ποιότητα της απόδοσής του. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην Προσωπική Επίτευξη και την Τάξη είναι $r=0,288$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστική σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Φαίνεται ότι προκειμένου το άτομο να αισθάνεται ικανοποιημένο από την εργασία του, χρησιμοποιεί την οργάνωση και την πειθαρχία. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην Αποπροσωποποίηση και τις Υψηλές Προσδοκίες είναι $r=-0,010$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός. Γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Αποπροσωποποίησης και των Υψηλών Προσδοκιών. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην Αποπροσωποποίηση και την Ασυμφωνία είναι $r=0,259$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστική σημαντική σε επίπεδο

σημαντικότητας 0,001. Φαίνεται ότι όσο το άτομο υιοθετεί μια αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές του, εμφανίζονται και ανησυχίες για την ποιότητα της απόδοσής του. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην Αποπροσωποποίηση και την Τάξη είναι $r=-0,021$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός. Αυτό υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Αποπροσωποποίησης και της Τάξης.

Αναφορικά με τις διαστάσεις του Άγχους και της Τελειοθηρίας, ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Κατάσταση και τις Υψηλές Προσδοκίες είναι $r=0,189$, $p<0,01$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Κατάσταση και των Υψηλών Προσδοκιών. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Κατάσταση και την Ασυμφωνία είναι $r=0,131$, $p<0,05$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Κατάσταση και της Ασυμφωνίας. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Κατάσταση και την Τάξη είναι $r=0,134$, $p<0,05$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Κατάσταση και της Τάξης. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και τις Υψηλές Προσδοκίες είναι $r=0,125$, $p<0,05$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Αυτό φανερώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και των Υψηλών Προσδοκιών. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και την Ασυμφωνία είναι $r=0,490$, $p<0,001$. Έχουμε μέτρια θετική συσχέτιση και στατιστικά

σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Δηλαδή τα άτομα που έχουν ως κεντρικό στοιχείο του χαρακτήρα τους το άγχος, θα εμφανίσουν ανησυχίες για την ποιότητα της απόδοσής τους ή και κατά πόσο ανταποκρίνονται σε αυτά που θέτουν. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και την Τάξη είναι $r=-0,033$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και της Τάξης.

Αναφορικά με τις διαστάσεις του Άγχους και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Κατάσταση και τη Συναισθηματική Εξάντληση είναι $r=0,104$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός. Γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Κατάσταση και της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Κατάσταση και την Προσωπική Επίτευξη είναι $r=0,088$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και μη στατιστικά σημαντικός. Αυτό φανερώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Κατάσταση και της Προσωπικής Επίτευξης. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Κατάσταση και την Αποπροσωποποίηση είναι $r=0,143$, $p<0,05$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Κατάσταση και της Αποπροσωποποίησης. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και τη Συναισθηματική Εξάντληση είναι $r=0,473$, $p<0,001$. Έχουμε μέτρια θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Φαίνεται ότι τα άτομα που έχουν ως κεντρικό στοιχείο του χαρακτήρα τους το άγχος, αναπτύσσουν συναισθηματική εξάντληση και νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στην εργασία τους. Ο

συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και την Προσωπική Επίτευξη είναι $r=-0,152$, $p<0,05$. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Άγχους ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και της Προσωπικής Επίτευξης. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και την Αποπροσωποποίηση $r=0,249$, $p<0,001$. Έχουμε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Γεγονός που υποδηλώνει ότι τα άτομα που έχουν ως κεντρικό στοιχείο του χαρακτήρα τους το άγχος, αναπτύσσουν μία αρνητική στάση προς τους μαθητές τους.

8.3 Τύποι τελειοθέρων με βάση την ελληνική έκδοση APS-R

Προκειμένου να ελεγχθεί η 1^η ερευνητική υπόθεση χρειάστηκε να ταξινομηθούν οι συμμετέχοντες σε τρεις ομάδες (μη τελειοθέρους, προσαρμοστικοί τελειοθέρους και δυσπροσαρμοστικοί τελειοθέρους) χρησιμοποιώντας την κλίμακα APS-R (The Almost Perfect Scale-Revised).

Σύμφωνα με τους Slaney et al., (2001) η διάκριση των τελειοθέρων από τους μη τελειοθέρους γίνεται με την υποκλίμακα των Υψηλών Προσδοκιών, ενώ η διάκριση των τελειοθέρων σε προσαρμοστικούς και δυσπροσαρμοστικούς γίνεται με την υποκλίμακα της Ασυμφωνίας. Συγκεκριμένα, οι προσαρμοστικοί και δυσπροσαρμοστικοί τελειοθέρους σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα των Υψηλών Προσδοκιών απ' ό,τι οι μη τελειοθέρους, ενώ οι δυσπροσαρμοστικοί τελειοθέρους σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στην

υποκλίμακα της Ασυμφωνίας απ' ότι οι προσαρμοστικοί και οι μη τελειοθήρες (Diamantopoulou & Platsidou, 2014).

Προκειμένου να ταξινομηθούν οι συμμετέχοντες σε μη τελειοθήρες, προσαρμοστικούς τελειοθήρες και δυσπροσαρμοστικούς τελειοθήρες, εφαρμόστηκε ανάλυση συστάδων και χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μόνο στην υποκλίμακα των Υψηλών Προσδοκιών και στην υποκλίμακα της Ασυμφωνίας, διότι η υποκλίμακα της Τάξης θεωρείται ουδέτερο και όχι βασικό χαρακτηριστικό της τελειοθηρίας (Stoeber & Otto, 2006).

Πιο αναλυτικά, διεξήχθη μια διαδικασία δύο σταδίων που περιελάμβανε μια ιεραρχική ανάλυση και μια μη ιεραρχική ανάλυση, ακολουθώντας την προσέγγιση άλλων ερευνητών σε μελέτες προσαρμοστικών και δυσπροσαρμοστικών τελειοθήρων (Rice & Slaney, 2002. Wang et al., 2007). Στο πρώτο στάδιο εφαρμόστηκε μια ιεραρχική ανάλυση συστάδων, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο σύνδεσης του Ward και το τετραγωνισμένο μέτρο της Ευκλείδειας απόστασης. Στο δεύτερο στάδιο τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν σε μια μη ιεραρχική ανάλυση συστάδων k-means.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις ανά ομάδα συστάδων

| | Προσαρμοστικοί | | Δυσπροσαρμοστικοί | | Μη | |
|--------------------|------------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| | τελειοθήρες (n=125) | | τελειοθήρες (n=52) | | τελειοθήρες (n=75) | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. |
| APS-R | | | | | | |
| υποκλίμακες | | | | | | |
| Υψηλές | | | | | | |
| Προσδοκίες | 4,18 | 0,456 | 4,38 | 0,433 | 3,26 | 0,492 |
| Ασυμφωνία | 1,66 | 0,453 | 3,41 | 0,716 | 2,38 | 0,700 |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 125 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην 1^η ομάδα, 52 εκπαιδευτικοί στη 2^η ομάδα και 75 εκπαιδευτικοί στην 3^η ομάδα. Για να προσδιοριστούν οι τρεις ομάδες εξετάστηκε ο μέσος όρος στην υποκλίμακα των Υψηλών Προσδοκιών και της Ασυμφωνίας. Οι συμμετέχοντες της 1^{ης} και 2^{ης} ομάδας είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στις Υψηλές Προσδοκίες σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της 3^{ης} ομάδας. Έτσι, η 1^η και 2^η ομάδα αποτελείται από τελειοθήρες, ενώ η 3^η ομάδα από μη τελειοθήρες. Για να διακρίνουμε τους προσαρμοστικούς και τους δυσπροσαρμοστικούς τελειοθήρες, εξετάστηκε ο μέσος όρος στην υποκλίμακα της Ασυμφωνίας. Οι συμμετέχοντες της 1^{ης} ομάδας σημείωσαν χαμηλές βαθμολογίες Ασυμφωνίας, ενώ οι συμμετέχοντες της 2^{ης} ομάδας είχαν υψηλές βαθμολογίες Ασυμφωνίας. Άρα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι συμμετέχοντες της 1^{ης} ομάδας χαρακτηρίζονται ως προσαρμοστικοί τελειοθήρες, ενώ της 2^{ης} ομάδας ως δυσπροσαρμοστικοί τελειοθήρες (βλ. Πίνακα 10).

Αφού οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες, προκειμένου να ελεγχθεί η 1^η ερευνητική υπόθεση πραγματοποιείται έλεγχος κανονικότητας. Ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk μας παραπέμπει στη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ($p < 0,001$) (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11. Έλεγχος Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

| | W | p |
|----------------------|----------|----------|
| Επαγγελματική | 0,975 | <0,001 |
| Εξουθένωση | | |

Ο συγκεκριμένος έλεγχος υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την

επαγγελματική εξουθένωση ($p=0,073$). Ωστόσο παρουσιάζονται στατιστικές σημαντικές διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, στις οποίες γίνεται έλεγχος ανά ζεύγος ομάδας τελειοθέρων (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12. Kruskal-Wallis

| | χ^2 | df | p |
|-------------------------------------|----------|----|--------|
| Επαγγελματική Εξουθένωση | 5,23 | 2 | 0,073 |
| Συναισθηματική Εξάντληση | 11,40 | 2 | 0,003 |
| Προσωπική Επίτευξη | 23,71 | 2 | <0,001 |
| Αποπροσωποποίηση | 10,53 | 2 | 0,005 |

Πίνακας 13. Συγκρίσεις κατά ζεύγη – Επαγγελματική Εξουθένωση

| | | W | p |
|---|---|---------|-------|
| Προσαρμοστικοί Τελειοθέρους | Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθέρους | 3,0743 | 0,076 |
| Προσαρμοστικοί Τελειοθέρους | Μη Τελειοθέρους | -0,0696 | 0,999 |
| Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθέρους | Μη Τελειοθέρους | -2,7423 | 0,128 |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13, μεταξύ των ομάδων δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις για την μεταβλητή της επαγγελματικής εξουθένωσης, διότι όλα τα $p>0,05$.

Πίνακας 14. Συγκρίσεις κατά ζεύγη – Συναισθηματική Εξάντληση

| | | W | p |
|--|--|----------|----------|
| Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | 4,61 | 0,003 |
| Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Μη Τελειοθήρες | 2,22 | 0,258 |
| Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Μη Τελειοθήρες | -2,79 | 0,119 |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους Προσαρμοστικούς Τελειοθήρες και τους Δυσπροσαρμοστικούς Τελειοθήρες στη διάσταση της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Οι Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες εμφανίζουν Μ.Ο.=1,788, Τ.Α.=1,231, ενώ οι Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες εμφανίζουν Μ.Ο.=2,662, Τ.Α.=1,625 (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 15. Συγκρίσεις κατά ζεύγη – Προσωπική Επίτευξη

| | | W | p |
|--|--|----------|----------|
| Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | -4,911 | 0,001 |
| Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Μη Τελειοθήρες | -6,176 | <0,001 |
| Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Μη Τελειοθήρες | -0,587 | 0,910 |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους Προσαρμοστικούς Τελειοθήρες και τους Δυσπροσαρμοστικούς Τελειοθήρες αλλά και ανάμεσα τους Προσαρμοστικούς Τελειοθήρες και τους Μη Τελειοθήρες στη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης. Οι Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες εμφανίζουν

M.O.=5,168, T.A.=0,666, οι Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες εμφανίζουν M.O.=4,558, T.A.=1,124 και οι Μη Τελειοθήρες εμφανίζουν M.O.=4,503, T.A.=1,188 (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 16. Συγκρίσεις κατά ζεύγη – Αποπροσωποποίηση

| | | W | p |
|--------------------------------------|--------------------------------------|----------|----------|
| Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | 3,738 | 0,022 |
| Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Μη Τελειοθήρες | 3,756 | 0,022 |
| Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | Μη Τελειοθήρες | -0,575 | 0,913 |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 16, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους Προσαρμοστικούς Τελειοθήρες και τους Δυσπροσαρμοστικούς Τελειοθήρες αλλά και ανάμεσα τους Προσαρμοστικούς Τελειοθήρες και τους Μη Τελειοθήρες στη διάσταση της Αποπροσωποποίησης. Οι Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες εμφανίζουν M.O.=0,509, T.A.=0,711, οι Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες εμφανίζουν M.O.=0,969, T.A.=1,150 και οι Μη Τελειοθήρες εμφανίζουν M.O.=0,824, T.A.=0,899 (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 17. Διαστάσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά ομάδα συστάδων

| | Ομάδες | N | M.O. | T.A. |
|-------------------------------------|--|----------|-------------|-------------|
| Συναισθηματική Εξάντληση | Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | 125 | 1,788 | 1,231 |
| | Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | 52 | 2,662 | 1,625 |
| | Μη Τελειοθήρες | 75 | 2,076 | 1,260 |
| Προσωπική Επίτευξη | Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | 125 | 5,168 | 0,666 |
| | Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | 52 | 4,558 | 1,124 |
| | Μη Τελειοθήρες | 75 | 4,503 | 1,188 |
| Αποπροσωποποίηση | Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες | 125 | 0,509 | 0,711 |
| | Δυσπροσαρμοστικοί Τελειοθήρες | 52 | 0,969 | 1,150 |
| | Μη Τελειοθήρες | 75 | 0,824 | 0,899 |

9. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εξέτασε σε ποιο βαθμό η τελειοθηρία σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μεταβλητές της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους διερευνήθηκαν με διαφορετικές κλίμακες. Ακόμα, εξετάστηκαν τα επίπεδα των τριών μεταβλητών και η σχέση μεταξύ των κλιμάκων και των υποκλιμάκων τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες με βάση το ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της τελειοθηρίας, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί με βάση την ομάδα στην οποία ανήκουν. Από τις προαναφερόμενες αναλύσεις προέκυψαν τα παραπάνω αποτελέσματα, που ερμηνεύονται στη συνέχεια.

9.1 Διερεύνηση της Τελειοθηρίας των Εκπαιδευτικών

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί ήταν να διερευνηθούν τα επίπεδα των τριών μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα η Τελειοθηρία των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με την κλίμακα APS-R (The Almost Perfect Scale-Revised) των Slaney et al., (2001). Η αξιοπιστία της κλίμακας και των υποκλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Τα επίπεδα Τελειοθηρίας των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Αντίθετα, στην έρευνα των Buyukbayraktar & Temiz (2015) βρέθηκαν υψηλά επίπεδα Τελειοθηρίας. Τα μέτρια επίπεδα Τελειοθηρίας της παρούσας μελέτης μπορούν να ερμηνευτούν με βάση το εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελείται από απαιτήσεις, ελλιπή μέσα, αξιολογήσεις, κ.τ.λ. Τα προαναφερόμενα φαίνεται να δημιουργούν ένα

περιβάλλον ανάπτυξης συμπεριφορών Τελειοθηρίας. Να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν μελέτες σε εκπαιδευτικούς με το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο προκειμένου να γίνει περαιτέρω σύγκριση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

9.2 Διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με την κλίμακα Maslach Burnout Inventory (MBI), (1986) και πιο συγκεκριμένα με την έκδοση των Maslach, Jackson & Schwab (1996), που έχει τροποποιηθεί για να απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς. Η αξιοπιστία της κλίμακας και των υποκλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Τα συνολικά επίπεδα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με έρευνες όπως της Δανηλίδου (2013) και των Platsidou & Agaliotis (2008), όπου εντοπίστηκαν επίσης χαμηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Παρομοίως, στη μελέτη των Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλο (2007) οι εκπαιδευτικοί βίωναν χαμηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ωστόσο, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε κάποιες έρευνες με μέτρια έως υψηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς (Κάμτσιος & Λώλης, 2016. Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Όσον αφορά τις διαστάσεις της αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα υπήρξαν πολύ χαμηλά επίπεδα Αποπροσωποποίησης σε σύγκριση με τις προηγούμενες έρευνες. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί με βάση τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, η οποία έγινε πριν τα μέσα της σχολικής χρονιάς. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είχαν χαμηλά επίπεδα κόπωσης και γι' αυτό το λόγο να βρέθηκαν πολύ χαμηλά επίπεδα στη διάσταση της Αποπροσωποποίησης. Η

παραπάνω ανάλυση επιβεβαίωσε την 2^η ερευνητική υπόθεση ότι τα συνολικά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των συμμετεχόντων θα κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα.

9.3 Διερεύνηση του Άγχους των Εκπαιδευτικών

Το Άγχος των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με την κλίμακα STAI (State Trait Anxiety Inventory) των Spielberger et al., (1968). Η αξιοπιστία της κλίμακας και των υποκλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Τα συνολικά επίπεδα Άγχους των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την έρευνα των Στάγια & Ιορδανίδη (2014) που παρουσίασαν μέτρια επίπεδα Άγχους. Παρομοίως, στη μελέτη Antoniou et al., (2006) και της Μαριούλα (2023) τα επίπεδα του Άγχους κυμαίνονταν από μέτρια έως υψηλά. Αντίθετα, η έρευνα της Καλυνα (2013) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα άγχους. Τα μέτρια επίπεδα Άγχους της παρούσας έρευνας μπορούν να ερμηνευτούν αν αναλογιστεί κανείς τις προκλήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, όπως οι νέοι εγκύκλιοι, οι νόμοι και οι νέες πλατφόρμες, κ.τ.λ. Η παραπάνω ανάλυση επιβεβαίωσε την 2^η ερευνητική υπόθεση ότι τα συνολικά επίπεδα Άγχους των εκπαιδευτικών θα κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα.

9.4 Σχέση μεταξύ της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους των Εκπαιδευτικών

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε τη σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών, δηλαδή της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την Τελειοθηρία, η έρευνα έδειξε μία χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική με την Επαγγελματική Εξουθένωση. Αυτό φανερώνει ότι όσο το άτομο θεσπίζει υπερβολικά υψηλά πρότυπα απόδοσης είναι πιθανότερο να βιώσει το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Παράλληλα, η έρευνα έδειξε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην Τελειοθηρία και το Άγχος. Αυτό δηλώνει ότι η θέσπιση υπερβολικών υψηλών προτύπων απόδοσης προκαλεί άγχος στο άτομο. Ακόμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην Επαγγελματική Εξουθένωση και το Άγχος. Αυτό σημαίνει ότι όσο το άτομο βιώνει το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι πιθανότερο να βιώνει και Άγχος. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με άλλες μελέτες που έχουν εξετάσει τη σχέση των μεταβλητών αυτών (Comerchero, 2008. Lyytinen, 2017. Stoeber & Rennert, 2008. Τάσκου, 2012. Vlasova, 2020).

Όσον αφορά τις διαστάσεις της Τελειοθηρίας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστική σημαντική ανάμεσα στην Συναισθηματική Εξάντληση και την Ασυμφωνία. Αυτό σημαίνει ότι όσο το άτομο νιώθει ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στον εργασιακό χώρο τότε εμφανίζονται και οι ανησυχίες για την ποιότητα της απόδοσης. Ακόμα, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστική σημαντική ανάμεσα στην Προσωπική Επίτευξη και τις Υψηλές Προσδοκίες. Αυτό δηλώνει ότι όσο το άτομο αισθάνεται ικανοποιημένο από την εργασία του, τόσο θέτει υψηλότερες προσδοκίες και απαιτήσεις στον ίδιο του τον εαυτό. Επίσης, βρέθηκε χαμηλή αρνητική συσχέτιση και στατιστική σημαντική ανάμεσα στην Προσωπική Επίτευξη και την Ασυμφωνία. Παρατηρείται ότι όσο το άτομο αισθάνεται ικανοποιημένο από την εργασία του, μειώνονται και οι ανησυχίες για την ποιότητα της απόδοσής του. Επιπλέον, βρέθηκε

χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστική σημαντική ανάμεσα στην Προσωπική Επίτευξη και την Τάξη. Φαίνεται ότι προκειμένου το άτομο να αισθάνεται ικανοποιημένο από την εργασία του, χρησιμοποιεί την οργάνωση και την πειθαρχία. Τέλος, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστική σημαντική ανάμεσα στην Αποπροσωποποίηση και την Ασυμφωνία. Φαίνεται ότι όσο το άτομο υιοθετεί μια αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές του, εμφανίζονται και ανησυχίες για την ποιότητα της απόδοσής του.

Αναφορικά με τις διαστάσεις του Άγχους και της Τελειοθηρίας βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και την Ασυμφωνία. Δηλαδή τα άτομα που έχουν ως κεντρικό στοιχείο του χαρακτήρα τους το άγχος, θα εμφανίσουν ανησυχίες για την ποιότητα της απόδοσής τους ή και κατά πόσο ανταποκρίνονται σε αυτά που θέτουν.

Αναφορικά με τις διαστάσεις του Άγχους και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και την Συναισθηματική Εξάντληση. Φαίνεται ότι τα άτομα που έχουν ως κεντρικό στοιχείο του χαρακτήρα τους το άγχος, αναπτύσσουν συναισθηματική εξάντληση και νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στην εργασία τους. Ακόμα, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική ανάμεσα στο Άγχος ως Χαρακτηριστικό Προσωπικότητας και την Αποπροσωποποίηση. Γεγονός που υποδηλώνει ότι τα άτομα που έχουν ως κεντρικό στοιχείο του χαρακτήρα τους το άγχος, αναπτύσσουν μία αρνητική στάση προς τους μαθητές τους.

Τέλος, προς το παρόν δεν υπάρχει βιβλιογραφία για σύγκριση αυτών των αποτελεσμάτων καθώς δεν υπάρχουν μελέτες που να έχουν διερευνήσει τις

διαστάσεις των τριών μεταβλητών με τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας εργασίας σε αντίστοιχο δείγμα.

9.5 Τύποι τελειοθέρων με βάση την ελληνική έκδοση APS-R

Προκειμένου να ελεγχθεί η 1^η ερευνητική υπόθεση που είχε τεθεί οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν με βάση τη κλίμακα APS-R (The Almost Perfect Scale-Revised) σε τρεις ομάδες (μη τελειοθέρους, προσαρμοστικοί τελειοθέρους, δυσπροσαρμοστικοί τελειοθέρους). Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μια διαδικασία δύο σταδίων η οποία περιγράφεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και έχει εφαρμοστεί σε άλλες έρευνες (Diamantopoulou & Platsidou, 2014. Rice & Slaney, 2002. Slaney et al., 2001. Stoeber & Otto, 2006. Wang et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα απ' τους 252 εκπαιδευτικούς, βρέθηκαν 125 προσαρμοστικοί τελειοθέρους, 52 δυσπροσαρμοστικοί τελειοθέρους και 75 μη τελειοθέρους.

Αφού οι συμμετέχοντες ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες, εφαρμόστηκε έλεγχος κανονικότητας, ο οποίος μας παρέπεμψε στη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν. Ωστόσο στην παρούσα μελέτη παρουσιάστηκαν στατιστικές σημαντικές διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάλογα την ομάδα των συμμετεχόντων, όπως και στην έρευνα της Comerchero (2008).

Πιο συγκεκριμένα, στη διάσταση της Συναισθηματικής Εξάντλησης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους Προσαρμοστικούς και τους Δυσπροσαρμοστικούς Τελειοθέρους. Αυτό σημαίνει ότι οι Προσαρμοστικοί βιώνουν

την Συναισθηματική Εξάντληση σε μικρότερο βαθμό απ' ότι οι Δυσπροσαρμοστικοί. Άρα, οι Δυσπροσαρμοστικοί είναι πιο πιθανό να αισθανθούν ότι δεν μπορούν να προσφέρουν άλλο στην εργασία τους και τους μαθητές τους. Στη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους Προσαρμοστικούς και τους Δυσπροσαρμοστικούς αλλά και ανάμεσα στους Προσαρμοστικούς και τους Μη Τελειοθήρες. Αυτό σημαίνει ότι Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τα επιτεύγματά τους σε σύγκριση με τους Δυσπροσαρμοστικούς και του Μη Τελειοθήρες. Ακόμα, στη διάσταση της Αποπροσωποποίησης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους Προσαρμοστικούς και τους Δυσπροσαρμοστικούς αλλά και ανάμεσα στους Προσαρμοστικούς και τους Μη Τελειοθήρες. Αυτό σημαίνει ότι οι Προσαρμοστικοί Τελειοθήρες θα αναπτύξουν ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα ή αρνητική στάση προς τους μαθητές τους σε πολύ μικρότερο βαθμό απ' ότι οι Δυσπροσαρμοστικοί και οι Μη Τελειοθήρες. Παρομοίως στην μελέτη της Comerchero (2008) βρέθηκε ότι οι Προσαρμοστικοί εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης και χαμηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης, ενώ οι Δυσπροσαρμοστικοί εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης και υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης.

10. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

10.1 Εκπαιδευτικές Εφαρμογές

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη βιβλιογραφία της Τελειοθηρίας, της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και του Άγχους. Πρόκειται για μια καινοτόμα έρευνα που χρησιμοποίησε ένα συνδυασμό τριών ερευνητικών εργαλείων, ο οποίος δεν έχει αξιοποιηθεί για να εξετάσει Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα και την βιβλιογραφία, αντιλαμβάνεται κανείς την ανάγκη για την μείωση των επιπέδων της Τελειοθηρίας και του Άγχους αλλά και τη διατήρηση των επιπέδων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε χαμηλά επίπεδα.

Όσον αφορά την Τελειοθηρία προτείνεται η ανάπτυξη μηχανισμών αντιμετώπισης της μέσω προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, καθοδήγησης και αξιολόγησης. Ενώ σε ατομικό επίπεδο μια σειρά βημάτων που να οδηγεί στην μείωση των αδιάλλακτων υψηλών προτύπων απόδοσης. Αναφορικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση είναι γνωστό πως η διδασκαλία θεωρείται μία αγχωτική εργασία που σχετίζεται με το σύνδρομο αυτό. Η διατήρηση των πολύ χαμηλών επιπέδων της μπορεί να γίνει με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και γενικότερα με τη διασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών εργασίας. Αν και το Άγχος στη διδασκαλία δεν μπορεί να εξαλειφθεί, θα μπορούσε να μειωθεί σε διαχειρίσιμα επίπεδα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ασκούν αποτελεσματικά το έργο τους. Κρίνεται αναγκαία λοιπόν, η θέσπιση ρεαλιστικών στόχων και η ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του Άγχους.

Τέλος, όσον αφορά την σχέση των τριών μεταβλητών βρέθηκε ότι η θέσπιση υπερβολικά υψηλών προτύπων απόδοσης οδηγεί το άτομο στο να βιώνει

επαγγελματική εξουθένωση και άγχος. Ενώ όταν βιώνει επαγγελματική εξουθένωση βιώνει και άγχος. Συμπερασματικά, οι τρεις αυτές μεταβλητές φαίνεται ότι επηρεάζουν τόσο τη σχολική μονάδα όσο και τα μέλη της.

10.2 Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης εντοπίστηκαν και ορισμένοι περιορισμοί. Αναφορικά με τη διανομή των ερωτηματολογίων έγινε με την αποστολή μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην κάθε σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι η προώθηση ή μη γίνονταν αποκλειστικά απ' τον διευθυντή. Ήταν δηλαδή στην ευχέρεια του άμα θα το προωθήσει ή όχι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Έναν ακόμα περιορισμό θα μπορούσε να αποτελέσει η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας. Η παρούσα μελέτη διεξήχθη πριν τα μέσα της σχολικής χρονιάς. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν χαμηλά επίπεδα κόπωσης και για το λόγο αυτό βρέθηκαν ασυνήθιστα χαμηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και κυρίως στη διάσταση της Αποπροσωποποίησης.

10.3 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Παρόλο τους περιορισμούς, με την ολοκλήρωση της εργασίας κρίνεται αναγκαία η δημιουργία προτάσεων για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι οι εκπαιδευτικοί παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στον εργασιακό τους χώρο παρουσίασαν πολύ χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί ποιοι είναι οι προστατευτικοί παράγοντες που τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν στη σχολική πραγματικότητα. Ακόμα, μία μελλοντική έρευνα θα

μπορούσε να εξετάσει προγράμματα παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς με στόχο να μειωθούν τα επίπεδα της τελειοθηρίας και του άγχους. Τέλος, θα μπορούσε να εξεταστεί η διαμεσολάβηση της τελειοθηρίας ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
<https://doi.org/10.1177/0013161X84020002007>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
<https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). “Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece”, Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC 2000, Manchester, 24-28 July, UK.
- Ashby, J. S., & Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 52(3), 237-245.
- Barrow, J. C., & Moore, C. A. (1983). Group interventions with perfectionist thinking. *Personnel & Guidance Journal*, 61(10), 612-615.
<https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1983.tb00008.x>
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885444>
- Blazer, C. (2010). Teacher burnout. *Information capsule*, 1003, 1-22. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED536515>

- Bousman, L. A. (2007). *The fine line of perfectionism: Is it a strength or a weakness in the workplace?* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 3283907)
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). 'Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubts on Burnout and its Consequences'. *Anxiety, Stress, & Coping*, 9(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-51.
- Buyukbayraktar, C., & Temiz, G. (2015). THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM AND BURN-OUT IN PRE-SCHOOL TEACHERS. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(1), 131-138. Ανακτήθηκε από: <https://www.tojned.net/>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135-146. <https://doi.org/10.14417/ap.1471>
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of the Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Comerchero, V. (2008). *GENDER, TENURE STATUS, TEACHER EFFICACY, PERFECTIONISM AND TEACHER BURNOUT* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 3302113)
- Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεργάγης*

(Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15722>

Demetriou, H., & Wilson, E. (2012). It's bad to be too good: the perils of striving for perfection in teaching. It's bad to be too good: the perils of striving for perfection in teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 1801-1805.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.382>

Diamantopoulou, G., & Platsidou, M. (2014). Factorial validity and psychometric properties of the Greek version of the Almost Perfect Scale Revised (APS-R). *Hellenic Journal of Psychology*, 11(2), 123–137.

Egan, S. J., Wade, T. D., Shafran, R., & Antony, M. M. (2014). *Cognitive-Behavioral Treatment of Perfectionism*. New York: The Guilford Press.

Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: a critical analysis. Στο G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33–62). Washington, DC: American Psychological Association.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Hallett, C. J. (1995). Perfectionism and job stress in teachers. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(1), 32–42.

<https://doi.org/10.1177/082957359501100105>

Frost, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15(6), 469–489. <https://doi.org/10.1007/BF01175730>

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.

<https://doi.org/10.1007/BF01172967>

- Fursland, A., Raykos, B., & Steele, A. (2009). *Perfectionism in Perspective*. Perth, Western Australia: Centre for Clinical Interventions.
- Gallucci, M. (2020). *jAMM: jamovi Advanced Mediation Models*. [jamovi module]. Retrieved from <https://jamovi-amm.github.io/>.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gupta, M., & Rani, S. (2014). Burnout: A serious problem prevalent among teachers in the present times. *Bhartiyam International Journal of Education & Research, 4*(1), 1-9.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15*, 27-33.
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., & Murray, J. J. (2010). Perfectionism and burnout in canoe polo and kayak slalom athletes: the mediating influence of validation and growth-seeking. *Sport Psychologist, 24*(1), 16-34. <https://doi.org/10.1123/tsp.24.1.16>
- Jeter, L. (2012). Coping Strategies Title I Teachers Use to Manage Burnout and Stress: A Multisite Case Study. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED554626>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology, 9*(1), 104–112. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i1.488>

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>

Klis, M., & Kosseswska, J. (2000). *Studies on Empathy*. Krakow: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the maslach burnout inventory - Educators survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25–33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ. Α., Κουμπιάς, Ε. Α., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β. (2003). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), *Πρακτικά, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Β' τόμος, σελ. 282-297. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers in Public Health*, 4(73), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55(1), 61–64. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02607.x>

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/0305569780040101>
- Küçükoğlu, H. (2014). Ways to Cope with Teacher Burnout Factors in ELT Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2741-2746. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.647>
- Λιάκος, Α., & Γιαννίτση, Σ. (1984). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της τροποποιημένης Ελληνικής κλίμακας άγχους του Spielberger. *ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ*, 21, 71-76. Ανακτήθηκε από: <http://www.encephalos.gr>
- Lyytinen, N. (2017). *The association between maladaptive and adaptive perfectionism and burnout among primary school teachers* (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10138/242584>
- Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2017). The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: the mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching*, 23(1), 91-105. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203776>
- Μαριούλα, Ε. (2023). *Το στρες εκπαιδευτικών λόγω της πανδημίας COVID-19: Η Ψυχική Ανθεκτικότητα και η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προβλεπτικοί παράγοντες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/28413>
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- 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., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles: A Journal of Research*, 12(7-8), 837-851. <https://doi.org/10.1007/BF00287876>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach burnout inventory manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mouza, A. M., & Souchamvali, D. (2016). Effect of Greece's New Reforms and Unplanned Organizational Changes on the Stress Levels of Primary School Teachers. *Social Indicators Research*, 128(3), 981-994. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1065-8>
- Olson, J., & Matuskey, P. V. (1982). Causes of burnout in SLD teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 15(2), 97-99. <https://doi.org/10.1177/002221948201500208>
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23876
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, (14), 249-261. Ανακτήθηκε από: <http://ipem-doe.gr>
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.386>

- Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Galani, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), 1710-1721.
- Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational Stress and Wellness Among Italian Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 523-536. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147247>
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/10349120701654613>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Rice, K. G., & Slaney, R. B. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(1), 35–48.

- Rice, K. G., Vergara, D. T., & Aldea, M. A. (2006). Cognitive-affective mediators of perfectionism and college student adjustment. *Personality and Individual Differences, 40*(3), 463-473. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.011>
- Rosseel, Y. (2019). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1-36. [link](#).
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10*(1), 142-186. <https://doi.org/10.12681/jret.13781>
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7*, 56-82. <https://doi.org/10.12681/jret.855>
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly, 7*(2), 5-16.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly, 10*(3), 14-30.
- Shirazizadeh, M., & Karimpour, M. (2019). An investigation of the relationships among EFL teachers' perfectionism, reflection and burnout. *Cogent Education, 6*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1667708>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies, 8*(3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

- Slaney, R. B., & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Student Development*, 74(4), 393-398. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01885.x>
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145.
- Soetaert, K. (2019). *diagram: Functions for Visualising Simple Graphs (Networks), Plotting Flow Diagrams*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=diagram>.
- Spagnoli, P., Buono, C., Kovalchuk, L. S., Cordasco, G., & Esposito, A. (2021). Perfectionism and Burnout During the COVID-19 Crisis: A Two-Wave Cross-Lagged Study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.631994>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1968). State-Trait Anxiety Inventory for Adults. *Mind Garden*. Ανακτήθηκε από: <https://www.mindgarden.com/>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: a meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>

Τάσκου, Σ. (2012). *Η Διερεύνηση του Εργασιακού Άγχους σε σχέση με την Τελειομανία των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15310>

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.

Vlasova, A. A. (2020). OCCUPATIONAL STRESS AND PERFECTIONISM AMONG PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN RUSSIAN SCHOOLS. *Eurasian Union of Scientists*, 2(71), 27-31.

Wang, K., Permyakova, T. M., & Sheveleva, M. S. (2019). Perfectionist Types in the English as a Foreign Language Teaching Profession in Russia. *Journal of Language and Education*, 5(4), 128-137. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8327>

Wang, K. T., Slaney, R. B., & Rice, K. G. (2007). Perfectionism in Chinese university students from Taiwan: A study of psychological well-being and achievement motivation. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1279–1290. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.006>

Παράρτημα



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του είναι περίπου 10 λεπτά. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου θα είναι ανώνυμες. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Γλάρου Ειρήνη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Πλατσίδου Μαρία
Καθηγήτρια Ψυχολογίας
της Δια Βίου Μάθησης

Δημογραφικά στοιχεία

Συμπληρώστε μ' ένα «X» στο κουτάκι της επιλογής σας.

- 1) Φύλο: Γυναίκα Άνδρας
- 2) Ηλικία (Παρακαλώ δηλώστε την ηλικία σας μόνο αριθμητικά σε ακέραιο):
.....
- 3) Οικογενειακή Κατάσταση:

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

4) Προϋπηρεσία (Παρακαλώ δηλώστε την προϋπηρεσία σας μόνο αριθμητικά σε ακέραιο)

.....

5) Παρακαλώ δηλώστε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας:

Βασικό πτυχίο

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Οι παρακάτω προτάσεις έχουν σχεδιαστεί ώστε να μετρούν τις στάσεις των ατόμων απέναντι στον εαυτό τους, στην επίδοσή τους και σε άλλα άτομα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ εκφράστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας για κάθε μία από τις προτάσεις βάσει της παρακάτω κλίμακας.

1 **2** **3** **4** **5**
Διαφωνώ **Μάλλον** **Ούτε διαφωνώ** **Μάλλον** **Συμφωνώ**
απόλυτα **διαφωνώ** **ούτε συμφωνώ** **συμφωνώ** **απόλυτα**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Έχω υψηλά κριτήρια για την επίδοσή μου στη δουλειά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Είμαι μεθοδικό άτομο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Συχνά αισθάνομαι απογοητευμένος/-μένη επειδή δεν μπορώ να ανταποκριθώ στους στόχους μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Η ευταξία είναι σημαντική για εμένα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Αν δεν προσδοκός πολλά από τον εαυτό σου, δεν θα πετύχεις ποτέ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Το καλύτερό που κάνω ποτέ δεν φαίνεται αρκετά καλό για εμένα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Νομίζω ότι τα πράγματα θα πρέπει να | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| τακτοποιούνται στη θέση τους. | | | | | |
| 8. Έχω υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Σπάνια ανταποκρίνομαι στα υψηλά κριτήριά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Μου αρέσει πάντα να είμαι οργανωμένος/-μένη και πειθαρχημένος/-μένη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Το να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ, ποτέ δεν φαίνεται να είναι αρκετό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Θέτω πολύ υψηλά κριτήρια για τον εαυτό μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Ποτέ δεν είμαι ικανοποιημένος/-μένη με τα επιτεύγματά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Προσδοκώ το καλύτερο από τον εαυτό μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Συχνά ανησυχώ για το ότι δεν ανταποκρίνομαι στις δικές μου προσδοκίες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Η επίδοσή μου σπάνια ανταποκρίνεται στα κριτήριά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Δεν είμαι ικανοποιημένος/-μένη ακόμα και όταν γνωρίζω πως έχω κάνει ό,τι καλύτερο μπορώ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ σε οτιδήποτε κάνω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Σπάνια μπορώ να ανταποκριθώ στα δικά μου υψηλά κριτήρια επίδοσης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Σχεδόν ποτέ δεν είμαι ικανοποιημένος/-μένη με την επίδοσή μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Σπάνια αισθάνομαι ότι αυτό που έχω κάνει είναι αρκετά καλό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Έχω ισχυρή ανάγκη να αγωνίζομαι για αρίστευση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Συχνά αισθάνομαι απογοήτευση αφού ολοκληρώσω μια εργασία επειδή γνωρίζω ότι θα μπορούσα να τα είχα καταφέρει καλύτερα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξακριβώσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το επάγγελμά τους και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται στενά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις που περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα. Παρακαλώ διαβάστε προσεχτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν έχετε ποτέ αισθανθεί κατ' αυτό τον τρόπο για το επάγγελμά σας. Αν δεν έχετε ποτέ αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, κυκλώστε τον αριθμό 0. Αν όμως έχετε αισθανθεί

σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, δηλώστε το πόσο συχνά κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 ως το 6 οι οποίοι αντιστοιχούν στις παρακάτω συχνότητες:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------|--|------------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------|
| Ποτέ | Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο | Μία φορά το μήνα ή λιγότερο | Μερικές φορές το μήνα | Μία φορά την εβδομάδα | Μερικές φορές την εβδομάδα | Κάθε μέρα |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή συναισθηματικά. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Αισθάνομαι γεμάτος /η ενέργεια. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| πραγματικότητα δεν έχει σημασία. | | | | |
| 30. Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Έχω την τάση να βλέπω τα πράγματα δύσκολα. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Μου λείπει η αυτοπεποίθηση. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Αισθάνομαι ασφαλής. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Προσπαθώ να αποφεύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσης ή δυσκολίας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Είμαι ικανοποιημένος/η. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ σοβαρά ώστε δεν μπορώ να τις διώξω από την σκέψη μου. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Έρχομαι σε μια κατάσταση εντάσεως ή αναστατώσεως όταν σκέπτομαι τις τρέχουσες δυσκολίες και τα ενδιαφέροντά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Σας ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας!