

Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΑΝΤΩΝΙΑ ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ¹

ΜΙΧΑΗΛ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει μελετηθεί τα τελευταία χρόνια σε διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών που ασχολούνται με την προσφορά υπηρεσιών στον άνθρωπο, κατευθυνση που απαιτεί μεγάλη προσωπική ψυχολογική εμπλοκή με αποτέλεσμα μετά από κάποιο χρονικό διάστημα να παρουσιάζουν οι επαγγελματίες αυτοί έντονα προβλήματα εξουθένωσης, κόπωσης κ.ά. Στην παρούσα έρευνα στόχος ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα δημογραφικά στοιχεία και προσωπικούς ψυχολογικούς παράγοντες όπως η κατάθλιψη, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων που συχνά χαρακτηρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 562 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 79 δημόσια δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής. Για τη διερεύνηση των παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν ειδικές κλίμακες. Η έρευνα έδειξε ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, κατάθλιψης, σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων, ενώ από τους δημογραφικούς παραγοντες οι διαστάσεις του φυλου, της εμπειρίας και της ηλικίας φαίνεται ότι παίζουν το σημαντικότερο ρόλο. Η εφαρμογή της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι η *Συναίσθηματική Εξάντληση* παρουσιάζει θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις παραμέτρους *Καταθλιπτικό Συναίσθημα*, *Επιβραδυντική Σωματική Δραστηριότητα* και το *Βαθμό Σύγκρουσης Ρόλων* και αρνητική με το *Θετικό Συναίσθημα* και το *Βαθμό Σαφήνειας Ρόλων*. Η *Προσωπική Επίτευξη* παρουσιάζει θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες *Θετικό συναίσθημα* και *Βαθμό Σαφήνειας Ρόλων* ενώ τέλος, θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα *Αποπροσωποποίηση* παρουσιάζουν οι παράμετροι *Διαπροσωπικό συναίσθημα* και *Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλων*. Τα ευρήματα συζητούνται κυρίως σε σχέση με το ελληνικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: Έλληνας εκπαιδευτικός, Επαγγελματική εξουθένωση, Κατάθλιψη, Ασαφεια και σύγκρουση ρόλων.

1. Διεύθυνση: Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Δημοκратείο Πανεπιστήμιο Θρακίας, Π. Τσαλδάρη, 1, Κομοτηνή 69100. E-mail: apapast@socadm.duth.gr, papastd@hotmail.gr.

2. Διεύθυνση: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. E-mail: micpol@hotmail.com, micaegean@in.gr

1. Εισαγωγή

Επαγγελματική εξουθένωση

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και δημοσιευτεί για την υγεία του εκπαιδευτικού, γίνεται συχνά λόγος για το φόβο και το στρες που χαρακτηρίζει πολλούς εκπαιδευτικούς σαν μια αρνητική κατάσταση, η οποία συνίσταται από ποικίλους ψυχολογικούς, φυσιολογικούς και συμπεριφοριστικούς παράγοντες και προκαλείται από την αντίληψη των εκπαιδευτικών πως η εργασιακή τους κατάσταση συνιστά απειλή για την αυτοεκτίμησή τους και την προσωπική τους ευημερία (Kyriacou, 2001. Kyriacou & Sutcliffe, 1978. Troman, 2000). Επίσης υπάρχουν εντυπωσιακά στοιχεία, όπως είναι ο ανησυχητικός αριθμός των ανίκανων προς εργασία εκπαιδευτικών και η πρόωρη συνταξιοδότησή τους, κυρίως λόγω ψυχικών προβλημάτων (Schaarschmidt, 1999. Travers & Cooper, 1993, 1996). Στη Μ. Βρετανία ποσοστό της τάξης του 66% των Βρετανών εκπαιδευτικών έχει σκεφτεί κάποια στιγμή να εγκαταλείψει το επάγγελμα (Travers & Cooper, 1993), στην Ολλανδία βρέθηκε ότι 60% των εκπαιδευτικών που παραιτήθηκαν από την εργασία τους υπέφεραν κυρίως από επαγγελματική εξουθένωση (Farber, 1991), ενώ στο Χονγκ Κονγκ συχνά τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων απασχολούν θέματα που σχετίζονται με αυτοκτονίες εκπαιδευτικών (Chan, 1998).

Ως πηγές στρες έχουν προσδιοριστεί σε πολλές μελέτες (Δημητρόπουλος, 1998. Griffith, Steptoe & Copley, 1999. Κάντας, 1996, 2001. Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001. Kyriacou, 1987, 2001. Michelson & Harvey, 2000. Παπαστυλιανού, 1997, υπό δημοσίευση. Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006. Pithers & Soden, 1998. Punch & Tuettemann, 1991. Troman, 2000. Τσιπλητάρης, 2002) η υπερφόρτωση ρόλου, οι εργασιακές συνθήκες, η επαγγελματική ανάπτυξη, η έλλειψη πόρων, οι φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με συναδέλφους, οι χαμηλές αποδοχές, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις με τους γονείς, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι πιέσεις που

ασκούνται από τις εκπαιδευτικές ηγεσίες, η έλλειψη επικοινωνίας, η κοινωνική αμφισβήτηση και δυσπιστία κ.ά., ενώ έρευνες δείχνουν ότι το στρες των εκπαιδευτικών μετριάζεται από την εμπειρία, την κοινωνική στήριξη, το εργασιακό περιβάλλον, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα επίπεδα επίτευξης και ικανότητάς, τους (Δημητρόπουλος, 1998. Κάντας, 1995, 1996, 2001. Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001. Παπαστυλιανού, υπό δημοσίευση). Τα προβλήματα αυτά έχουν συνδεθεί με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Kyriacou, 1987, 2001. Maslach, 1982. Maslach & Jackson, 1986. Maslach & Schaufeli, 1993), τη βίωση δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι ο θυμός, η ένταση, η ανησυχία, η ρουτίνα, η απογοήτευση και το καταθλιπτικό συναίσθημα (Greenglass, Burke & Ondrack, 1990. Kyriacou, 1987, 2001. Maslach, 1982. Punch & Tuettemann, 1991. Schonfeld, 1992), τα ψυχοσωματικά συμπτώματα ή διάφορες ασθένειες, όπως είναι η κόπωση, οι πονοκέφαλοι και οι αϋπνίες (Georgas & Giakoumaki 1984. Παπαστυλιανού, 1997), η γαστρίτιδα (Belcastro & Grant, 1982) ή διάφορες καρδιοαγγειακές διαταραχές (Kyriacou, 2001), ενώ συνοδεύεται και από αντιδράσεις στρες, όπως είναι η αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ, φαρμάκων και η χρήση καπνού (Maslach, 1982. Siedman & Zagger, 1991) καθώς και η τάση απουσίας από την εργασία τους (Kristensen, 1996. Spaniol & Caputo, 1979. Van Dick & Wagner, 2001).

Η Maslach (1982) με τον όρο *επαγγελματική εξουθένωση* περιέγραψε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στο πλαίσιο του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί (πελάτες), παύει να είναι ικανοποιημένος από την εργασία και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τις Maslach και Jackson (1986), οι τρεις κυριότεροι παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική εξουθένωση είναι οι εξής: (α) *Συναισθηματική εξάντληση*: Εκδηλώνεται

με μια αίσθηση ψυχικής κόπωσης του εργαζομένου, ο οποίος δεν διαθέτει πια την απαραίτητη ενέργεια για να επενδύσει στην εργασία του. (β) *Αποπροσωποποίηση*: Εκδηλώνεται με την απομάκρυνση του ατόμου από τους αποδέκτες των υπηρεσιών που παρέχει και την ανάπτυξη απρόσωπων, αρνητικών ή και κυνικών σχέσεων μαζί τους. γ) *Έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων*: Φανερώνει την τάση που έχει το άτομο να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του. Συχνά η αξιολόγηση αυτή συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλής αυτοπεποίθησης που εκδηλώνεται με τη μείωση της απόδοσής του και την παραίτησή του από κάθε προσπάθεια αποτελεσματικού χειρισμού των προβλημάτων των αποδεκτών των υπηρεσιών του. Οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται ότι εμφανίζονται διαδοχικά, καθώς αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης των εργαζομένων.

Στην Ελλάδα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει αναφερθεί από εργαζόμενους που ασκούν επαγγέλματα *κοινωνικού χαρακτήρα* (Αδαλή, 1999. Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου 1992. Κάντας 1995, 1996. Μόττη-Στεφανίδη, 2000. Παπαστυλιανού, υπό δημοσίευση) και φαίνεται να κυμαίνεται σε μέτρια γενικά επίπεδα, συγκρινόμενα με αντίστοιχα μεγέθη του εξωτερικού. Ειδικότερα στην εκπαίδευση έρευνα του Τσιπλητάρη (2002) έδειξε ότι ένας στους δέκα Έλληνες δασκάλους (10%) νιώθει αποδυναμωμένος, απόμακρος και εντελώς ξένος από τους μαθητές και τη σχολική τάξη λόγω του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ περισσότεροι από τους μισούς (54%) αισθάνονται ατομικά υποβαθμισμένοι, κοινωνικά ανασφαλείς και συναισθηματικά τραυματισμένοι. Αντίστοιχη έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006) έδειξε ότι, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης, καθώς και χαμηλά επίπεδα όσον αφορά την αποπροσωποποίηση. Οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) επισημαίνουν ότι, αν και υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση, αυτές οι δυο έννοιες δεν

είναι ταυτόσημες και μπορούν να εξεταστούν, ανάλογα με την έρευνα, ως ανεξάρτητες ή και ως εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή η επαγγελματική δυσαρέσκεια μπορεί να μελετηθεί ως αίτιο της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και αντίστροφα. Σε γενικές γραμμές, πάντως, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με αυτά που βιώνουν ξένοι συναδέλφοί τους σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται να επηρεάζουν μόνο ως προς το φύλο και την εμπειρία. (Κάντας, 1995, 1996, 2001. Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997. Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Ιδιαίτερα σημαντικός πάντως, φαίνεται να είναι ο ρόλος των *αντιλήψεων των ιδίων των εκπαιδευτικών για τα επίπεδα επίτευξης και ικανότητάς τους*, καθώς και η ικανοποίηση που αντλούν από την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Δημητρόπουλος, 1998. Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001. Μιχόπουλος, 1996).

Κατάθλιψη

Η κατάθλιψη παρουσιάζεται ως ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης από την παροδική θλίψη που μπορεί να συμβεί στον καθένα μέχρι τη βαριά κατάθλιψη. Σύμφωνα με τον Κλεφτάρη (1998: 24), σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να οριστεί ως «μια κατάσταση παθολογικής θλίψης που συνοδεύεται από σημαντική μείωση του αισθήματος προσωπικής αξίας και από την επώδυνη συνείδηση της επιβράδυνσης των νοητικών, ψυχοκινητικών και οργανικών διαδικασιών». Λόγω της έλλειψης ενός λειτουργικού και γενικά αποδεκτού ορισμού, η κατάθλιψη ορίζεται κατά κύριο λόγο από ψυχολογικές (έντονη θλίψη, απελπισία, χαμηλό θετικό συναίσθημα), συμπεριφορικές (ψυχοκινητική επιβράδυνση, ανηδονία, απώλεια ενδιαφέροντος), γνωστικές (αισθήματα έλλειψης ελπίδας και απώλειας) και βιολογικές εκδηλώσεις (μειωμένη διεγερσιμότητα συμπαθητικού συστήματος, μειωμένη διάθεση για διάφορες λειτουργίες). Αποτελεί, συνή-

θως, μια αντίδραση σε ένα σοβαρό γεγονός, το οποίο το άτομο αδυνατεί να αντιμετωπίσει, που μπορεί να λάβει χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον, το περιβάλλον των προσωπικών σχέσεων ή το εργασιακό περιβάλλον.

Είναι αξιοσημείωτο, ότι, αντίθετα με την κοινή πεποίθηση σύμφωνα με την οποία η κατάθλιψη είναι μια διαταραχή των μεσήλικων και των ηλικιωμένων, τα ποσοστά εμφάνισής της είναι υψηλότερα στους νέους, οι οποίοι, όμως, μπορούν να την ξεπεράσουν ευκολότερα από τις άλλες ηλικιακές ομάδες (Myers et al., 1984), ενώ η διάσταση του φύλου ως δημογραφική μεταβλητή συνιστά παράγοντα κινδύνου για τους διαφορετικούς τύπους ψυχικών διαταραχών (Τσαλικογλου & Αρτινοπούλου, 2003). Οι εμπειρίες των γυναικών διαφέρουν από αυτές των ανδρών σε πολλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων του αποκλεισμού τους (έμμεσου ή άμεσου) από πολλές δραστηριότητες, της έλλειψης δυνατότητας λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων, της ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών, τις «διπλές βάρδιες» στο σπίτι και τον εργασιακό χώρο, την έλλειψη εξουσίας στις προσωπικές, εργασιακές, οικονομικές, κοινωνικές, επαγγελματικές και πολιτικές σχέσεις και της βίωσης διαφόρων ψυχοπαισιτικών γεγονότων. Οι εμπειρίες αυτές έχουν άμεση επιρροή στην αυτοεκτίμησή τους, την αίσθηση ελέγχου και τη διάθεσή τους. Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων (χαρά, ενδιαφέρον, εξωστρέφεια, προσήνεια, ευσυνειδησία, αισιοδοξία), αφού διευρύνουν το πεδίο της προσοχής, της νόησης και της δράσης και βοηθούν στην ανάπτυξη των φυσικών, διανοητικών, ψυχολογικών και κοινωνικών πόρων του ανθρώπου, έτσι ώστε να αντιμετωπίζει με σθένος τις αντιξοές καταστάσεις που του παρουσιάζονται, ενώ τα αρνητικά (φόβος, θυμός, λύπη) συνδέονται με το νευρωτισμό (Fredrickson, 2001. Κλεφτάρας, 1998. Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004).

Σχέση Κατάθλιψης – Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Πολλές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει τη στε-

νή σχέση του άγχους με την κατάθλιψη, δείχνοντας ότι παρουσιάζουν μεταξύ τους όχι μόνο υψηλή συνάφεια, αλλά και ότι πολλοί από τους γνωστικούς μηχανισμούς είναι παρόμοιοι και στις δύο διαταραχές (Alloy et al., 1990. McGrath & Ratliff, 1993). Ο Κλεφτάρας (2000), μετά από ανασκόπηση πολλών ερευνών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το καλύτερο θα ήταν παράλληλα με τη μελέτη του άγχους και της κατάθλιψης να εκτιμάται και ο γενικός παράγοντας ψυχοπαθολογίας ή κάποιο δείκτης του παράγοντα αυτού (π.χ. εχθρότητα, θυμός, απομόνωση, ψυχοσωματικά συμπτώματα κ.ά.). Εάν σε αυτή την περίπτωση οι διάφοροι ψυχοπαθολογικοί δείκτες έχουν ανάλογες συνάφειες, τότε το αποτέλεσμα αυτό θα οφείλεται στο γενικό παράγοντα ψυχοπαθολογίας. Το ιδανικό θα ήταν να χρησιμοποιούνται κλίμακες αυτοεκτίμησης ή μέθοδοι κλινικής αξιολόγησης με αποδεκτή συγκλίνουσα εγκυρότητα ή εκτιμήσεις διαφόρων τύπων (γονέων, δασκάλων, συμπτωμάτων κ.λπ.), ενώ η απλή παρουσία μιας καταθλιπτικής διάθεσης δεν θα πρέπει να αποτελεί επαρκή ένδειξη νοσηρότητας, αν δεν λαμβάνεται υπόψη η πορεία της και η διάρκειά της μέσα από επαναληπτικές αξιολογικές διαδικασίες.

Σε αντιδιαστολή με την επαγγελματική εξουθένωση, η κατάθλιψη μπορεί να είναι το αποτέλεσμα όλων των ειδών των αρνητικών γεγονότων και τραυματικών εμπειριών της ζωής (Bouma et al., 1995). Οι Maslach και Schaufeli (1993) ισχυρίζονται ότι η «πραγματική» κατάθλιψη είναι διαβρωτική και χαρακτηρίζεται από μια γενίκευση των συμπτωμάτων του ατόμου σε όλους τους τομείς της ζωής του, ενώ η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι τόσο διαβρωτική και εξαρτάται περισσότερο από εργασιακούς παράγοντες. Έρευνα των Glass, McKnight και Valdimarsdottir (1993) σε δείγμα νοσηλευτικού προσωπικού έδειξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση οδηγεί στην κατάθλιψη χωρίς να ισχύει η αντίστροφη σχέση (η κατάθλιψη απλώς μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική εξουθένωση), ενώ και οι δύο καταστάσεις μπορούν να συνδέονται και με κάποιο άλλο τρίτο παράγοντα. Οι Leiter και Durup (1994) διατύπωσαν

τον ισχυρισμό ότι η συναισθηματική εξάντληση που συνοδεύει την επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συγκριθεί με τα συμπτώματα θλίψης και κόπωσης που συνοδεύουν την κατάθλιψη, καθώς επίσης ότι η αποπροσωποποίηση υπαινίσσεται την κοινωνική απομάκρυνση. Επιπροσθέτως, παρατήρησαν ότι η κατάθλιψη συμπεριλαμβάνει ένα στοιχείο χαμηλής ατομικής ικανότητας ή απελπισίας, που έχει κοινά στοιχεία με την έννοια της μειωμένης προσωπικής επίτευξης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δεν προκαλεί, επομένως, έκπληξη το γεγονός ότι οι έρευνες έχουν δείξει πως οι μετρήσεις της κατάθλιψης και της επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίζονται (Maslach, 1982. Maslach & Jackson, 1986).

Έρευνα των Bakker, Schaufeli, Demerouti, Janssen, Van der Hulst και Brouwer (2000) έδειξε ότι τα άτομα που πάσχουν από κατάθλιψη ενδέχεται να βιώσουν μείωση στην ενέργειά τους στην εργασία τους αλλά και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους, ενώ τα άτομα που χαρακτηρίζονται από επαγγελματική εξουθένωση βιώνουν παρόμοια μείωση στην ενέργειά τους, αλλά κυρίως στον εργασιακό τους χώρο, χωρίς αυτό να σημαίνει υποχρεωτικά ότι δεν μπορούν να είναι χαρούμενοι και παραγωγικοί σε άλλους τομείς της ζωής τους. Πάντως, παρά τη διαφορά αυτή, πολλά συμπτώματα δυσφορίας της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως είναι η κόπωση, η αποστασιοποίηση, ο εκνευρισμός, η δυσκολία χαλάρωσης και τα αισθήματα μειωμένης ικανοποίησης, είναι χαρακτηριστικά και της κατάθλιψης.

Ασάφεια και Σύγκρουση Ρόλων

Ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει δυσμενώς την ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού είναι η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων που καλείται να εκπληρώσει μέσα από την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων. Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων είναι δύο από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Αργυράκης κ.ά., 2005. Koustelios & Kousteliou, 1998. Koustelios,

Theodorakis & Goulimaris, 2004. Wood et al., 1998) και οδηγούν τους εργαζόμενους στην αποφυγή της εργασίας τους ή την περιορισμένη επαγγελματική τους απόδοση (Jackson & Schuler, 1985. Rizzo, House & Lirtzman, 1970).

Η *ασάφεια ρόλου* (role ambiguity) σχετίζεται με την αβεβαιότητα που βιώνει ο εργαζόμενος όταν δεν γνωρίζει ποιες είναι οι απαιτήσεις της εργασίας του, με ποιο τρόπο θα τις επιτύχει και πώς αναμένουν οι άλλοι να συμπεριφερθεί στην εργασία του (Κάντας, 1995. Koustelios & Kousteliou, 1998. Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004). Οι Breaugh και Colihan (1994) θεωρούν ότι η έννοια περιλαμβάνει τρεις ευδιάκριτες παραμέτρους που αφορούν τις εργασιακές μεθόδους, τον οργανωτικό σχεδιασμό και τα κριτήρια απόδοσης, ενώ άλλοι ερευνητές εκτιμούν ότι πρόκειται για μια έννοια με πολυδιάστατες ιδιότητες (Sawyer, 1992. Singh, Verbeke & Rhoads, 1996). Με βάση τα συμπεράσματά τους υπάρχουν τέσσερις ευρέως αποδεκτές διαστάσεις της ασάφειας ρόλου, που μπορούν να βιωθούν από τους εργαζόμενους. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν την ασάφεια στόχων – προσδοκιών και υπευθυνότητας (τι αναμένεται, τι θα έπρεπε, τι θα μπορούσε να γίνει), την ασάφεια διαδικασιών-στόχων, την ασάφεια των προτεραιοτήτων (ποια πράγματα θα μπορούσαν να γίνουν και με ποια σειρά) και την ασάφεια συμπεριφοράς (πώς αναμένει ο ίδιος ο εργαζόμενος ότι θα ενεργήσει στις διάφορες καταστάσεις και ποιες συμπεριφορές θα οδηγήσουν στις αναγκαίες ή επιθυμητές εκβάσεις). Πολλοί ερευνητές επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η ασάφεια ρόλου παρουςιάζει την υψηλότερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι θα πρέπει να εξετάζονται και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των διαφόρων επαγγελματιών (Balloch, Pahl & McLean, 1998. Chang & Hancock, 2003. Shen, 2005).

Η *σύγκρουση ρόλων* (role conflict) υφίσταται όταν διαφορετικά άτομα ή διαφορετικές ομάδες απόμων με τα οποία αλληλεπιδρά ο εργαζόμενος (π.χ. οικογένεια, συνάδελφοι, φίλοι, γονείς), έχουν συγκρουόμενες προσδοκίες για τη συμπεριφορά του (Koustelios & Kousteliou, 1998.

Pettinger, 1996). Σύγκρουση ρόλων βιώνει ο εργαζόμενος και όταν από τον ίδιο υπάρχουν δύο ή περισσότερες αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις, ή όταν οι συμπεριφορές που αναμένονται από αυτόν παραβαίνουν τις προσωπικές του αξίες (Brewer & Clippard, 2002. Κάντας, 1995. Steers & Black, 1994). Μια συνηθισμένη μορφή σύγκρουσης ρόλων είναι και αυτή της *υπερφόρτωσης ρόλου* (role overload), όπου πολλές προσδοκίες απευθύνονται σε έναν εργαζόμενο ταυτόχρονα (Wood et al., 1998). Η υπερφόρτωση ρόλου έχει επισημανθεί ως ένας από τους σημαντικότερους αιτιώδεις παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης από πολλούς ερευνητές (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999. Κάντας, 1996, 2001. Kyriacou, 1987, 2001. Μόττη-Στεφανίδη, 2000. Παπαστυλιανού, υπό δημοσίευση. Pithers & Soden, 1998. Posing & Kickul, 2003. Travers & Cooper, 1993, 1996). Έρευνα των Posing και Kickul (2003) σε δείγμα εργαζομένων των οποίων εργάζονταν και τα δύο μέλη της οικογένειας, έδειξε ότι η σύγχυση, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλου καθώς και η διάψευση των επαγγελματικών προσδοκιών συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ οι ερευνήτριες βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις όσον αφορά τη σύγκρουση οικογενειακού και εργασιακού ρόλου με τη συναισθηματική εξάντληση (κυρίως στις γυναίκες), η οποία αποτελεί έναν από τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα παρατηρείται σύγχυση, όσον αφορά το ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού ως προς τις ιδιότητες που έχει ως *εκπαιδευτικός – δημόσιος υπάλληλος – πολίτης* (Καϊλα & Θεοδωροπούλου, 1999). Έρευνα των Δημητρακάκη και Μανιάτη (2002) έδειξε ότι οι δάσκαλοι βρίσκονται σε σύγχυση εξαιτίας των αντιφατικών επιστημονικών θεωριών, των αντιφατικών και αλληλοσυγκρουόμενων προσανατολισμών του εκπαιδευτικού συστήματος, των παιδαγωγικών αντινομιών, της αντιθετικής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στο μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου και στην ανάγκη άμεσης αναπροσαρμογής του στα νέα πολυπολιτισμικά δε-

δομένα, στην αντιφατική σχέση που προκύπτει μέσα από τα στοιχεία συμμόρφωσης και χειραφέτησης του εκπαιδευτικού, που το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλει ή επιτρέπει. Αντίστοιχα και η κατά συνθήκη ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στις επιλογές αυτές, στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια που δεσμεύουν και επηρεάζουν αποφασιστικά τη διδακτική του πράξη. Η επαγγελματική απομόνωση και εξουθένωση με την ποικιλία περιπτώσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν τους επιφέρει αισθήματα ανασφάλειας και σύγχυσης. Παράλληλα, όσο περισσότερες λειτουργίες καλείται να εκπληρώσει λόγω της συνεχούς εμφάνισης νέων προτεραιοτήτων, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να θεωρηθεί ότι παραμελεί ή ότι αποτυγχάνει σε μία από αυτές χάριν παλαιότερων, μονιμότερων καθηκόντων που, αν και δεν είναι τόσο ορατά, συχνά γίνονται αντικείμενο ξαφνικής και έντονης ανησυχίας της κοινής γνώμης (Neave, 1998). Είναι χαρακτηριστικό ότι η αποτυχία του σχολείου και τα αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος, με την έντονη τάση προσωποποίησης των ευθυνών που διακρίνει την ελληνική κοινωνία, αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς (Γούμενος, 1993).

2. Μέθοδος

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αναζήτηση σχέσεων με την κατάθλιψη, την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλων που βιώνουν μέσα από την άσκηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν είναι (α) ότι η επαγγελματική εξουθένωση προβλέπεται να συσχετίζεται θετικά με την κατάθλιψη, χωρίς να ισχύει απόλυτα η αντίστροφη σχέση (υπόθε-

ση 1), (β) ότι η ασάφεια και σύγκρουση ρόλων (ιδιαίτερα η δεύτερη) αναμένεται να έχει θετική συσχέτιση με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης (υπόθεση 2).

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 41 αντιπροσωπευτικές περιοχές των νομών Αττικής (ευρύτερη περιοχή πρωτεύουσας: Αθήνα – Πειραιάς: 19 περιοχές), Αρκαδίας (6 περιοχές) και Κορινθίας (16 περιοχές), σύμφωνα με διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και γεωγραφικά κριτήρια. Ειδικότερα η περιοχή της Αθήνας και του Πειραιά επιλέχθηκε λόγω του ότι αποτελεί την πολυπληθέστερη περιοχή, γεγονός που της εξασφαλίζει υψηλή αντιπροσωπευτικότητα, όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των δασκάλων που υπηρετούν εκεί, αφού αποτελεί το 33% του συνολικού πληθυσμού και αντιπροσωπεύει όλους τους τύπους κοινωνικοοικονομικών επιπέδων (Κανουρί, 1996), ενώ οι δύο άλλοι νομοί λόγω της γεωγραφικής πολυμορφίας των περιοχών τους (πεδινές, ημιπεδινές, ορεινές), της δυνατότητας ευκολότερης πρόσβασης σε αυτές. Για την καλύτερη οργάνωση της κυρίως έρευνας προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε επιλεγμένο δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε διαφορετικά σχολεία. Από την κυρίως έρευνα αποκλείστηκαν οι διευθυντές των σχολείων επειδή ο ρόλος τους διαφέρει από αυτόν του εκπαιδευτικού στην τάξη.

Μετά τη σχετική έγκριση από το αρμόδιο Τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου του 2005 στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης (από 6^η έσια και πάνω) των προαναφερθέντων νομών, σύμφωνα με τον κατάλογο των δημοτικών σχολείων της χώρας που διαθέτει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα στοιχεία των οικείων Διευθύνσεων ή Γραφείων πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Ως πλαίσιο δειγματοληψίας, για την επιλογή συγκεκριμένων σχολείων από κάθε νομό, χρησιμοποιήθηκε ο Κατάλογος Δημοτικών Σχολείων της χώρας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003), ταξινομώντας τα σχολεία σε Αγροτικά-Ημιαστικά, Αστικά και σε αυτά που ανήκαν στην περιφέρεια πρωτεύουσας, σύμφωνα με απογραφικά στοιχεία της Γενικής Γραμματείας της ΕΣΥΕ³ που αφορούσαν το Μόνιμο και Πραγματικό Πληθυσμό της Ελλάδας στους δήμους και τις κοινότητες των τριών προαναφερθέντων νομών, όπως αποτυπώθηκε από την τελευταία απογραφή πληθυσμού το 2001. Επισημαίνεται ότι καταβλήθηκε προσπάθεια να επιτευχθεί ένας, όσο το δυνατόν, ισοδύναμος αριθμός σχολείων και εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα κριτήρια αστικής ταξινόμησης που αναφέρονται πιο πάνω. Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα 79 σχολεία. Από το σύνολο των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 23 σχολεία ήταν από Αγροτικές/Ημιαστικές περιοχές, τα 25 από Αστικές περιοχές πλην της Περιφέρειας Πρωτεύουσας και τα υπόλοιπα 31 από την Περιφέρεια Πρωτεύουσας.

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε παράλληλα στους νομούς Αρκαδίας και Κορινθίας και ολοκληρώθηκε στην ευρύτερη περιοχή πρωτεύουσας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς έγινε ατομικά και μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα (2-5 ημέρες), σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και περιείχαν οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους, ενώ μοιράστηκαν στους διδάσκοντες με ένα συνοδευτικό φάκελο για την επιστροφή τους.

Δείγμα

Από τα 79 σχολεία του δείγματος συλλέχθηκαν στοιχεία από 562 εκπαιδευτικούς (158 εκπαιδευτικοί από Αγροτικές/Ημιαστικές περιοχές, 198 εκπαιδευτικοί από Αστικές περιοχές πλην της πε-

ριφέρειας πρωτεύουσας και 206 εκπαιδευτικοί από την περιφέρεια πρωτεύουσας). Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα σχολεία αυτά και στους οποίους απευθύνθηκε η έρευνα ήταν 985 εκπαιδευτικοί. Συνεπώς το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 57,1%. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 392 εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (69,8%) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν ηλικίας μεταξύ 30 και 45 ετών (68,0%), ενώ 79 ερωτώμενοι (14,1%) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ήταν παντρεμένοι ($n=419$ εκπαιδευτικοί, 74,6%). Ένα σημαντικό ποσοστό από αυτούς προέρχεται από μεσαία και κάτω κοινωνικο-οικονομικά στρώματα σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα (83,1%), ενώ ο μ.ό. των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας που δήλωσαν ήταν κατά μέσο όρο $14,5 \pm 8,8$ έτη.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Στην έρευνα εκτός από το Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων (αστικότητα, γένος, ηλικία, ειδικότητα, οικογενειακή κατάσταση, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο) χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κλίμακες:

A. Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI: Maslach Burnout Inventory) των Maslach και Jackson (1986) σε προσαρμογή των Αναγνωστόπουλου & Παπαδάτου (1992). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη έκδοσή της, ο τύπος ED, ειδική έκδοση για εκπαιδευτικούς (Kokkinos, 2000). Η μόνη διαφορά έγκειται στη λέξη *αποδέκτης*, η οποία μετεβλήθη στη συγκεκριμένη περίπτωση και έγινε *μαθητής*. Έχει διαπιστωθεί ότι ο κατάλογος MBI είναι αξιόπιστος και έγκυρος όταν χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις ατόμων που ασκούν κοινωνικά επαγγέλματα (Maslach & Jackson, 1986). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιλαμβάνει 22 δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να τις αξιολογήσουν με βάση τη συχνότητα που αισθάνονται ότι τους συμβαίνει μια συγκεκριμένη κατάσταση (π.χ. «Νιώθω εξουθενωμένος από

τη δουλειά μου», «Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια...») σε μια κλίμακα επτά διαβαθμίσεων τύπου Likert (από 0=ποτέ δε μου συμβαίνει έως 6= μου συμβαίνει κάθε μέρα) προκειμένου να προσδιοριστούν οι τρεις διαφορετικές πτυχές του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή η συναισθηματική εξάντληση (9 δηλώσεις), η προσωπική επίτευξη (8 δηλώσεις) και η αποπροσωποποίηση (5 δηλώσεις). Κάθε υποκλίμακα θεωρείται διαφορετική και για το λόγο αυτό τα αποτελέσματα δεν συνοπολογίζονται. Οι συντελεστές αξιοπιστίας της κλίμακας καταγράφηκαν από τους Iwanicki και Schwab (1981) και ήταν 0,90 για τη Συναισθηματική Εξάντληση και 0,76 για την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική Επίτευξη. Στην Ελλάδα η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 430 εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης. Οι συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές και η ανάλυση παραγόντων της κλίμακας υποδεικνύουν την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής της. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α) της συνολικής κλίμακας είναι 0,75, ενώ για τις τρεις διαστάσεις ο δείκτης διακυμαίνεται από 0,68 έως 0,90 (Kokkinos, 2000). Στην κλίμακα εφαρμόστηκε η στατιστική τεχνική της Παραγοντικής Ανάλυσης (Factor Analysis, Extraction Principal Components, Rotation Varimax). Για την ομάδα των ερωτήσεων που εκπροσωπούν κάθε εξαγόμενο παράγοντα, υπολογίστηκε επίσης και ο μέσος όρος των αντίστοιχων απαντήσεων.

B. Κλίμακα Κατάθλιψης CES-D του Κέντρου Επιδημιολογικών Ερευνών (CES-D: Ensel, 1986. Radloff, 1977), η οποία μετρά την κατάθλιψη. Η CES-D έχει αναπτυχθεί περισσότερο ως ένα όργανο εντοπισμού της συμπτωματολογίας της κατάθλιψης σε γενικούς πληθυσμούς, παρά ως ένα όργανο προσδιορισμού της κλινικής κατάθλιψης σε ομάδες ασθενών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί αξιόπιστα, έγκυρα και εύχρηστα ακόμη και σε μεγάλο δείγμα από μη ψυχιάτρους (Bakker et al., 2000. Μαδιανός, 2000). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ολλανδική έκδοση (Bakker et al., 2000. Bouma et al., 1995), η οποία περιλαμβάνει

βάνει είκοσι ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιούνται σε τέσσερις υποκλίμακες: το Καταθλιπτικό Συναίσθημα (5 στοιχεία, $a=0,85$) την Επιβραδυντική Σωματική Δραστηριότητα (7 στοιχεία, $a=0,86$), το Θετικό Συναίσθημα (4 στοιχεία αντίστροφα κωδικοποιημένα, $a=0,62$), Η πρώτη συνδέεται με την έντονη θλίψη, την απελπισία, τη μοναξιά, το χαμηλό θετικό συναίσθημα και το φόβο, η δεύτερη με την κόπωση, την ανηδονία, την ευερεθιστότητα, την έλλειψη συγκέντρωσης και την απώλεια ενδιαφέροντος, η τρίτη με τη βίωση θετικών συναισθημάτων (π.χ. αγάπη, χαρά, ευτυχία, αισιοδοξία) και η τέταρτη με την εσωστρέφεια και τη βίωση αισθημάτων απόρριψης από το κοινωνικό περιβάλλον. Οι προτάσεις 9 και 13 δεν περιλαμβάνονται σε καμία υποκλίμακα, αλλά συνεισφέρουν παρ' όλα αυτά στο βαθμό κατάθλιψης, που σε πρακτικές εφαρμογές βασίζεται στην ολική κλίμακα. Καθεμία από τις υποκλίμακες έχει αποδεκτή εσωτερική αλληλουχία, αν και ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας του διαπροσωπικού συναισθήματος είναι μάλλον χαμηλός. Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ο μικρός αριθμός των στοιχείων που περιλαμβάνονται σε αυτή την υποκλίμακα (Bakker et al., 2000). Σε γενικές γραμμές, το εργαλείο αυτό διαθέτει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς χωρίς σοβαρό κίνδυνο λάθους, χωρίς βέβαια, να μπορεί να αντικαταστήσει την κλινική διάγνωση (Bakker et al., 2000. Bouma et al., 1995. Κλεφτόρας, 2002). Η κλίμακα CES-D παρουσιάζει ικανοποιητική συγκλίνουσα εγκυρότητα με άλλες κλίμακες κατάθλιψης, η ευαισθησία της φαίνεται να ξεπερνά το 0,90, ενώ η ικανότητά της να ανιχνεύει τις μη καταθλιπτικές περιπτώσεις είναι πάνω από 0,55 (Radloff, 1977. Weissman et al., 1977). Για παράδειγμα, οι συσχετισμοί ανάμεσα στη CES-D και τον Κατάλογο Κατάθλιψης (Beck, 1970) φτάνουν το $r=0,67$ και στηρίζουν τη συγκλίνουσα εγκυρότητά της. Επιπλέον, η αξιοπιστία εξέτασης - επανεξέτασης δίνει τιμές μεταξύ 0,45 και 0,70, οι οποίες εξαρτώνται από τα χρονικά διαστήματα μεταξύ των επαναλαμβανό-

μενων μετρήσεων (Bakker et al., 2000. Bouma et al., 1995. Radloff, 1977). Η συνολική βαθμολογία της κλίμακας κυμαίνεται από 0-60. Αν η βαθμολογία στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι μέχρι και 15, τότε το άτομο δεν θεωρείται ότι παρουσιάζει κατάθλιψη (μη κατάθλιψη), αν είναι μεταξύ 16-20 παρουσιάζει ήπια κατάθλιψη, ενώ μεταξύ 21-30 μέτρια κατάθλιψη. Τέλος, αν έχει βαθμολογία ανώτερη του 31, θεωρείται ότι παρουσιάζει υψηλή κατάθλιψη (Radloff, 1977). Με βάση τη συνολική βαθμολόγηση, οι ερωτώμενοι κατηγοριοποιήθηκαν στις αντίστοιχες προαναφερθέντες τέσσερις κατηγορίες. Για τον υπολογισμό του Γενικού Βαθμού κατάθλιψης αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 4, 8, 12 και 16 (0→3, 1→2, 2→1, 3→0) δεδομένου ότι οι τελευταίες είχαν αντίστροφη (μη καταθλιπτική) κατεύθυνση/σημασία σε σχέση με τις υπόλοιπες δεκαέξι.

Γ. Κλίμακες Ασάφειας και Σύγκρουσης Ρόλων (Role Conflict and Role Ambiguity) των Rizzo, House και Lirtzman (1970), σε προσαρμογή των Koustelios και Kousteliou (1998). Η κατασκευή των δύο κλιμάκων βασίστηκε στη θεωρία των ρόλων και στην άποψη της κλασικής οργανωσιακής θεωρίας, ότι κάθε εργασιακή θέση σε μια οργανωτική δομή πρέπει να έχει ξεκάθαρες εργασιακές απαιτήσεις. Η κλίμακα που μετρά την ασάφεια ρόλου αποτελείται από έξι προτάσεις, ενώ η κλίμακα που μετρά τη σύγκρουση ρόλων αποτελείται από οκτώ προτάσεις. Η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων για κάθε πρόταση (1=απόλυτα ψευδές έως 7=απόλυτα αληθές) και για τις δύο κλίμακες. Για την κλίμακα Ασάφειας Ρόλου υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων στις έξι ερωτήσεις, ο οποίος ονομάστηκε Βαθμός Σαφήνειας Ρόλου (1=απόλυτη ασάφεια, 7=απόλυτη σαφήνεια), ενώ για την κλίμακα Σύγκρουσης Ρόλου υπολογίστηκε, πάλι, ο μέσος όρος των απαντήσεων στις οκτώ ερωτήσεις, ο οποίος ονομάστηκε Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλου (1=απόλυτη μη σύγκρουση ρόλων, 7=απόλυτη σύγκρουση ρόλων). Το δείγμα για την προσαρμογή του ερωτηματο-

λογίου αποτέλεσαν 120 Έλληνες εκπαιδευτικοί. Η μόνη διαφορά έγκειται στη λέξη *αποδέκτης*, η οποία μετεβλήθη στη συγκεκριμένη περίπτωση και έγινε *μαθητής*. Ο δείκτης Cronbach's alpha για τη σύγκρουση ρόλων είναι 0,71 και για την ασάφεια ρόλου 0,73 (Koustelios & Kousteliou, 1998).

Στατιστική Μεθοδολογία

Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. V. 12. Αρχικά δόθηκαν οι κατανομές (πίνακες συχνοτήτων) των εξής δημογραφικών/ατομικών δεδομένων του δείγματος: Αστικότητα, Φύλο, Ηλικία, Ειδικότητα, Οικογενειακή κατάσταση, Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο πατέρα. Σχεδόν όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές της μελέτης διασταυρώθηκαν με τα δημογραφικά δεδομένα. Οι κατανομές των δημογραφικών δεδομένων διασταυρώθηκαν μεταξύ τους με χρήση του test χ^2 . Μια σχέση θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική (επίπεδο σημαντικότητας=0,05), εάν και η πολυπαραγοντική και η μονοπαραμετρική μέθοδος συμφωνούν προς την ίδια κατεύθυνση. Η στατιστική τεχνική της Παραγοντικής Ανάλυσης (Factor Analysis, Extraction Principal Components, Rotation Varimax) εφαρμόστηκε στις Κλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Κατάθλιψης CES-D. Η τεχνική ομαδοποίησε τις ερωτήσεις κάθε κλίμακα σύμφωνα με τη σχέση που έχουν στην αντίληψη των ερωτώμενων και εξήγαγε τους παράγοντες-άξονες που συνθέτουν κάθε κλίμακα. Για κάθε εφαρμογή της τεχνικής παρουσιάστηκαν οι συντελεστές (coefficients) συμμετοχής των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα και το ποσοστό της διασποράς (% of total variance explained) που εξηγείται από την ανάλυση. Την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ακολούθησε ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis) στις ερωτήσεις που συνθέτουν κάθε παράγοντα, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός αξιοπιστίας-συνοχής κάθε παράγοντα. Για την ανάλυση αυτή δίνεται το στατιστικό Cronbach's alpha για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά. Στην περίπτωση όπου

μια μεταβλητή ήταν συνεχής ή διατεταγμένη, δόθηκε η μέση τιμή ± τυπική απόκλιση και η διάμεσος, ενώ, εάν ήταν κατηγορική/ονομαστική, δόθηκε πίνακας συχνοτήτων. Για τις περισσότερες μεταβλητές ελέγχθηκε η σχέση τους με τα κύρια δημογραφικά δεδομένα και την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων. Τέλος, διερευνηθήκε η σχέση των τριών παραγόντων που συνθέτουν την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης με το Βαθμό Σαφήνειας και Σύγκρουσης Ρόλων και τους παράγοντες που συνθέτουν την κλίμακα CES-D. Η διερεύνηση έγινε με χρήση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Multiple linear regression / Stepwise selection of variables) και του Pearson Correlation coefficient (επίπεδο σημαντικότητας=0,05). Όπως και παραπάνω, μια σχέση θεωρήθηκε σημαντική, εάν και η πολυπαραγοντική και η μονοπαραμετρική μέθοδος συμφωνούσαν προς την ίδια κατεύθυνση.

3. Αποτελέσματα

Παραγοντική ανάλυση

Οι παραγοντικές αναλύσεις των Κλιμάκων Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Κατάθλιψης CES-D, καθώς και οι δείκτες Cronbach's alpha για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά δίνονται αναλυτικά στους πίνακες 1 και 2. Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι στην κλίμακα CES-D, αν και οι ερωτήσεις «Σκεφτόμουν ότι η μέχρι τώρα ζωή μου ήταν μια αποτυχία» και «Μιλούσα λιγότερο από το συνηθισμένο» βιβλιογραφικά δεν περιλαμβάνονται σε καμία υποκλίμακα (συνεισφέροντας παρ' όλα αυτά στο βαθμό κατάθλιψης που σε πρακτικές εφαρμογές βασίζεται στην ολική κλίμακα - Bakker et al., 2000. Bouma et al., 1995), σύμφωνα με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης που εφαρμόστηκε εντάχθηκαν στον παράγοντα του *Καταθλιπτικού συναισθήματος*, ενώ στην Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης παρουσιάστηκαν αποκλίσεις από το μοντέλο των Maslach και Jackson (1986) όσον αφορά τις προτάσεις «Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα» (-0,53) και «Νιώθω

Πίνακας 1
Παραγοντική ανάλυση Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης MBI
(Συνολικά επεξηγεί 48,0% της διασποράς)

	Παράγοντας		
	Συναισθηματική εξάντληση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.	0,86		
Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	0,76		
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμη μια μέρα στο σχολείο.	0,75		
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	0,75		
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	0,73		
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	0,67		
Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια.....νιώθω πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι.	0,66		
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	0,57		
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	0,53		
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	0,50		
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	0,34		
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.		0,67	
Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.		0,66	
Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.		0,66	
Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.		0,61	
Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.		0,53	
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.		0,51	
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.		0,39	
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.			0,75
Με προβληματίζει ότι σιγά σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.			0,75
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.			0,44
Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.			0,35
Ποσοστό (%) της διασποράς που εξηγεί ο παράγοντας:	25,09	14,27	8,65
Cronbach's alpha:	0,82	0,72	0,53

Πίνακας 2
Παραγοντική ανάλυση Κλίμακας Κατάθλιψης CES-D (Συνολικά επεξηγεί 55,0% της διασποράς)

	Παράγοντες			
	Καταθλιπτικό συναίσθημα	Επιβραδυντική σωματική δραστηριότητα	Θετικό συναίσθημα	Διαπροσωπικό συναίσθημα
Ένωθα λυπημένος/η	0,72			
Ένωθα μοναξιά	0,69			
Έκλαιγα με λυγμούς	0,64			
Ένωθα φοβισμένος/η	0,64			
Σκεφτόμουν ότι η μέχρι τώρα ζωή μου ήταν μια αποτυχία	0,62			
Ένωθα μελαγχολικός/ή	0,56			
Είχα ανήσυχο ύπνο	0,48			
Μιλούσα λιγότερο από το συνηθισμένο	0,44			
Δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ σε αυτό που κάνω		0,71		
Ένωθα πως ό,τι έκανα, το έκανα με μεγάλη προσπάθεια, πίεση		0,71		
Με ενοχλούσαν πράγματα που συνήθως δεν με ενοχλούν		0,65		
Ένωθα ότι δεν μπορούσα να απαλλαγώ από την κακοκεφιά μου, ακόμη και αν οι φίλοι μου ή η οικογένειά μου με βοηθούσαν		0,62		
Δεν μπορούσα να κάνω τις δουλειές μου (εργασία, σπίτι, σχολείο)		0,61		
Δεν ήθελα να φάω, η όρεξή μου ήταν κακή		0,56		
Ένωθα ελπίδα για το μέλλον			0,76	
Ήμουν ευτυχημένος			0,73	
Ευχαριστιόμουν (χαιρόμουν τη ζωή)			0,72	
Ένωθα ότι ήμουν καλός/ή όπως οι άλλοι άνθρωποι («καλός» με την έννοια του «όχι κατώτερος», «όχι ανάξιος»)			0,58	
Οι άνθρωποι δεν ήταν φιλικοί μαζί μου				0,87
Ένωθα ότι οι άνθρωποι δεν με συμπαθούσαν				0,82
Ποσοστό (%) της διασποράς που εξηγεί ο παράγοντας:	17,86	17,02	11,15	8,97
Cronbach's alpha:	0,83	0,81	0,70	0,79

ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα» (0,50), οι οποίες αν και εντάσσονται στους παράγοντες της *Προσωπικής επίτευξης* και *Αποπροσωποποίησης* αντίστοιχα, σύμφωνα με την τεχνική της ομαδοποίησης, εντάχθηκαν στον τομέα της *Συναίσθηματικής εξάντλησης*.

Κατάθλιψη

Η μέση τιμή της συνολικής βαθμολόγησης CES-D στο σύνολο του δείγματος ήταν 11.4 ± 8.2 . Η συνολική βαθμολόγηση CES-D δηλώθηκε υψηλότερη στην περιφέρεια πρωτεύουσας, στις γυναίκες, στις μικρές ηλικίες, στους ανύπαντρους και στους εκπαιδευτικούς από την ανώτερη κοινωνικο-οικονομική τάξη πατέρα, όμως καμία από τις παραπάνω διαφοροποιήσεις δεν εντοπίστηκε ως στατιστικά σημαντική.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των 562 εκπαιδευτικών που απάντησαν στις ερωτήσεις της κλίμακας CES-D, οι 414 εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν καταθλιπτική συμπτωματολογία (73,7%), οι 66 εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ήπια κατάθλιψη (11,7%), οι 67 εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια κατάθλιψη (11,9%), ενώ τέλος 15 εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλή κατάθλιψη (2,7%).

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του παράγοντα του *Καταθλιπτικού Συναίσθηματος* και των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών κατέδειξε ως στατιστικά σημαντική τη σχέση με το Φύλο, δηλαδή οι γυναίκες δηλώνουν υψηλότερο *Καταθλιπτικό συναίσθημα* από τους άνδρες (Linear regression coefficient $b = -0,32$, t-statistic = $-3,6$, p-value $< 0,001$ / T-test t-statistic = $3,7$, df = 560 , p-value $< 0,001$) και την Οικογενειακή κατάσταση (One-way ANOVA, $F(df=2) = 5,1$, $df = 2$, p-value $< 0,001$) δηλαδή, οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν χαμηλότερο *Καταθλιπτικό Συναίσθημα* από τους ανύπαντρους (Scheffe test p-value = $0,032$).

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του παράγοντα της *Επιβραδυντικής Σωματικής Δραστηριότητας* και των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών, κατέδειξε ως στατιστικά σημα-

ντική τη σχέση με την παράμετρο της Αστικότητας (Linear regression coefficient $b = 0,15$, t-statistic = $2,8$, p-value = $0,006$ / One-way ANOVA, $F(df=2) = 4,2$, p-value = $0,015$), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας πρωτεύουσας δηλώνουν υψηλότερη *Επιβραδυντική Σωματική Δραστηριότητα* από ό.τι οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών (Scheffe test p-value = $0,028$).

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του παράγοντα του *Θετικού Συναίσθηματος* και των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών, κατέδειξε ως στατιστικά σημαντική τη σχέση με την παράμετρο του Φύλου, δηλαδή οι γυναίκες δηλώνουν υψηλότερο Θετικό Συναίσθημα από τους άνδρες (Linear regression coefficient $b = -0,38$, t-statistic = $-4,2$, p-value $< 0,001$ / T-test t-statistic = $4,2$, df = 560 , p-value $< 0,001$).

Η διερεύνηση, τέλος, της σχέσης μεταξύ του παράγοντα του *Διαπροσωπικού Συναίσθηματος* και των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών κατέδειξε ως στατιστικά σημαντική τη σχέση με την παράμετρο της Αστικότητας (Linear regression coefficient $b = 0,17$, t-statistic = $3,2$, p-value = $0,002$ / One-way ANOVA, $F(df=2) = 6,1$, p-value = $0,002$), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών δηλώνουν χαμηλότερο *Διαπροσωπικό Συναίσθημα* από τους εκπαιδευτικούς των αστικών περιοχών και αυτών της περιφέρειας πρωτεύουσας (Scheffe test p-value = $0,017$ και $0,005$ αντίστοιχα).

Ασάφεια και Σύγκρουση Ρόλων

Στην κλίμακα Ασάφειας Ρόλου και στο σύνολο του δείγματος, ο Βαθμός Σαφήνειας (μέση τιμή των απαντήσεων στις έξι ερωτήσεις της κλίμακας Ασάφειας/Σαφήνειας) ήταν κατά μέσο όρο αρκετά υψηλός ($5,6 \pm 1,0$), ενώ ο Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλων (μέση τιμή των απαντήσεων στις οκτώ αντίστοιχες ερωτήσεις) κυμάνθηκε σε μέτρια κατά μέσο όρο επίπεδα ($3,9 \pm 1,3$). Ο Βαθμός Σαφήνειας Ρόλου σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (One-way ANOVA $F(df=2) = 6,5$, p-value = $0,002$), δηλαδή οι ανύπαντροι εκπαι-

Πίνακας 3
Παράμετροι με θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα Συναισθηματική εξάντληση

Παράμετροι	Συντελεστής συσχέτισης Pearson	p-value
Μέσος όρος κλίμακας Σύγκρουσης Ρόλων	0,258	<0,001
Καταθλιπτικό συναίσθημα	0,21	<0,001
Επιβραδυντική σωματική δραστηριότητα	0,355	<0,001

Πίνακας 4
Παράμετροι με αρνητική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα Συναισθηματική εξάντληση

Παράμετροι	Συντελεστής συσχέτισης Pearson	p-value
Μέσος όρος κλίμακας Ασάφειας Ρόλου (Βαθμός Σαφήνειας Ρόλου)	-0,272	<0,001
Θετικό συναίσθημα	-0,182	<0,001

δευτικοί δηλώνουν χαμηλότερο Βαθμό Σαφήνειας Ρόλου από ό,τι οι παντρεμένοι (Scheffe test p-value=0,002).

Ο Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλων σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το φύλο (Linear regression coefficient $b=0,45$, t-statistic=3,7, p-value<0,001/T-test t-statistic=-3,7, df=557, p-value<0,001), δηλαδή οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο Βαθμό Σύγκρουσης Ρόλων από τις γυναίκες.

Επαγγελματική εξουθένωση

Στο σύνολο του δείγματος, οι ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα *Προσωπική επίτευξη* είχαν κατά μέσο όρο πολύ υψηλότερη βαθμολόγηση ($4,8 \pm 0,7$) από τις ερωτήσεις των άλλων δύο παραγόντων. Χαμηλή βαθμολόγηση είχαν οι ερωτήσεις της *Συναισθηματικής εξάντλησης* ($2,0 \pm 1,0$), ενώ ακόμη πιο χαμηλή βαθμολόγηση είχαν οι ερωτήσεις του παράγοντα *Αποπροσωποποίηση* ($0,8 \pm 0,9$). Ο παράγοντας *Συναισθηματική Εξάντληση* συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την ηλικία (Linear regression coefficient $b=-0,16$,

t-statistic=-2,1, p-value=0,034 /One-way ANOVA, $F(df=2)=3,7$, p-value=0,024), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 45 ετών εκφράζουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη *Συναισθηματική Εξάντληση* από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 30-45 ετών (Scheffe test p-value=0,025). Ο παράγοντας *Προσωπική επίτευξη* δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με κανένα από τα δημογραφικά στοιχεία, ενώ ο παράγοντας *Αποπροσωποποίηση* συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το φύλο, δηλαδή οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά μέσο όρο υψηλότερη *Αποπροσωποποίηση* από τις γυναίκες (Linear regression coefficient $b=0,22$, t-statistic=2,4, p-value=0,015 / T-test t-statistic=-2,4, df=560, p-value=0,015).

Θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα *Συναισθηματική εξάντληση* παρουσιάζουν οι μεταβλητές *Καταθλιπτικό συναίσθημα*, *Επιβραδυντική σωματική δραστηριότητα* και ο *Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλων*.

Αρνητική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον ίδιο παράγοντα (*συναισθηματική εξάντληση*) παρουσιάζουν οι μεταβλητές *Θετικό συναίσθημα* και ο *Βαθμός Σαφήνειας Ρόλου*.

Πίνακας 5

Πίνακας γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη Συναισθηματική εξάντληση

Προσαρμοσμένος συντελεστής R ² =0,243	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t-statistic	P-value
	B	Std. Error	Beta		
Σταθερός όρος	0,447	0,276		1,617	0,106
Επιβραδυντική σωματική δραστηριότητα	0,302	0,038	0,302	7,980	<0,001
Μέσος όρος κλίμακας Ασάφειας (Βαθμός σαφήνειας)	-0,147	0,039	-0,148	-3,775	<0,001
Καταθλιπτικό συναίσθημα	0,191	0,037	0,191	5,191	<0,001
Θετικό συναίσθημα	-0,158	0,037	-0,158	-4,258	<0,001
Μέσος όρος κλίμακας Σύγκρουσης Ρόλου	9,728E-02	0,029	0,131	3,331	0,001

Πίνακας 6

Παράμετροι με θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα Προσωπική επίτευξη

Παράμετροι	Συντελεστής συσχέτισης Pearson	p-value
Βαθμός Σαφήνειας Ρόλου	0,237	<0,001
Θετικό συναίσθημα	0,189	<0,001

Πίνακας 7

Πίνακας γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα Προσωπική επίτευξη

Προσαρμοσμένος συντελεστής R ² =0,078	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t-statistic	P-value
	B	Std. Error	Beta		
Σταθερός όρος	-1,209	0,233		-5,191	<0,001
Μέσος όρος κλίμακας Ασάφειας (Βαθμός Σαφήνειας ρόλου)	0,215	0,041	0,215	5,271	<0,001
Θετικό συναίσθημα	0,161	0,041	0,161	3,937	<0,001

Πίνακας 8
Παράμετροι με θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση
με τον παράγοντα Αποπροσωποποίηση

Παράμετροι	Συντελεστής συσχέτισης Pearson	p-value
Μέσος όρος κλίμακας Σύγκρουσης Ρόλων	0,240	<0,001
Διαπροσωπικό συναίσθημα	0,177	<0,001

Πίνακας 9

Πίνακας γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα Αποπροσωποποίηση

Προσαρμοσμένοι συντελεστής $R^2=0,075$	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t-statistic	P-value
	B	Std. Error	Beta		
Σταθερός όρος	-0,640	0,127		-5,051	<0,001
Μέσος όρος κλίμακας Σύγκρουση Ρόλων	0,163	0,031	0,219	5,331	<0,001
Διαπροσωπικό συναίσθημα	0,145	0,041	0,145	3,543	<0,001

Επίσης, θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα *Προσωπική επίτευξη* παρουσιάζουν οι μεταβλητές *Θετικό συναίσθημα*, και ο Βαθμός Σαφήνειας Ρόλου.

Τέλος, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση θετική με τον παράγοντα *Αποπροσωποποίηση* παρουσιάζουν οι μεταβλητές *Διαπροσωπικό συναίσθημα* και ο Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλων, ενώ δεν βρέθηκε καμία αρνητική συσχέτιση του ίδιου παράγοντα με κάποια άλλη μεταβλητή.

4. Συζήτηση

Στο σύνολο του δείγματος οι ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα του *Θετικού συναισθήματος* είχαν κατά μέσο όρο τη μεγαλύτερη βαθμολόγηση από τους ερωτώμενους. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από θετικά συναισθήματα που δεν τους αφήνουν να υποπέσουν σε αισθήματα θλίψης, απογοήτευσης, απελπισίας, ανηδονίας, αισθήματα κατωτερότη-

τας, ψυχοκινητικής επιβράδυνσης και μειωμένης διεγερσιμότητας του συμπαθητικού συστήματος, συμπτωμάτων που χαρακτηρίζουν τους άλλους τρεις παράγοντες. Σύμφωνα με τους Bakker και συνεργάτες (2000) τα συναισθήματα αυτά πηγάζουν κυρίως από την προσωπική τους ζωή (οικογένεια, οικείο περιβάλλον) και δεν συνδέονται άμεσα με το επάγγελμά τους. Οι γυναίκες, ωστόσο, δήλωσαν υψηλότερο *Καταθλιπτικό συναίσθημα* από τους άνδρες. Στις ανεπτυγμένες δυτικές χώρες οι γυναίκες παρουσιάζουν διπλάσιες πιθανότητες από τους άνδρες να πάσχουν από καταθλιπτικά συναισθήματα. Ακόμη και όταν τα δύο φύλα εξισώνονται ως προς διάφορους τρίτους παράγοντες, όπως το εισόδημα, η εκπαίδευση και το επάγγελμα, η κατάθλιψη είναι η συχνότερα απαντώμενη ψυχική νόσος στις γυναίκες, τόσο σε δείγματα κλινικού όσο και γενικού πληθυσμού, σε όλες τις φυλετικές ομάδες και κοινωνικές τάξεις (Τσαλίκογλου & Αρτινοπούλου, 2003). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα άλλων ερευνών σε διαφορετικά πολι-

τισμικά πλαίσια και έχει ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως. Η πιθανότερη ερμηνεία των ευρημάτων αυτών, ότι δηλαδή οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα καταθλιπτικά συναισθήματα, φανερώνει και μια ασθενέστερη εσωτερική συγκρότηση συγκριτικά με αυτή των ανδρών, ενώ αισθάνονται ότι διαθέτουν μικρότερες δυνατότητες ελέγχου της ζωής τους, εξαιτίας του τρόπου διαπαιδαγώγησης και του κοινωνικού τους ρόλου (Μπαφίτη, 1999). Η αίσθηση αυτή συνδέεται με αισθήματα αναξιοσύνης και ανεπάρκειας (επίκτητη αδυναμία αντίδρασης), που αποτελούν τον πυρήνα της καταθλιπτικής προδιάθεσης, ενώ, ταυτόχρονα, ο κοινωνικός τους ρόλος επιτρέπει στις γυναίκες να εκφράσουν την αδυναμία και τα καταθλιπτικά τους συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες. Οι λόγοι για την παρατηρούμενη αυτή κατάσταση στις γυναίκες οφείλονται πιθανά σε πολλά αίτια, όπως είναι η επιβάρυνση της γυναίκας με πρόσθετες οικογενειακές υποχρεώσεις (π.χ. φροντίδα παιδιών), η ανισομερής κατανομή ρόλων των συζύγων, ο τύπος του επαγγέλματος που ασκούν, διάφοροι προδιαθεσιακοί παράγοντες κ.ά. (Lennon, 2006). Ειδικά οι ανύπαντρες μητέρες είναι περισσότερο επισφαλείς στην ανάπτυξη καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και στρες, ιδιαίτερα όταν απουσιάζει κάποιος ενήλικος από το σπίτι με αποτέλεσμα να επιφορτίζονται με επιπλέον υποχρεώσεις με κυριότερη τη φροντίδα των παιδιών (Bianchi, 1995. Lennon 2006). Σύμφωνα με τους Glass και Fujimoto (1994), η έλλειψη συζυγικής αμοιβαιότητας, όσον αφορά τις οικογενειακές υποχρεώσεις, όπου η γυναίκα επιβαρύνεται με πρόσθετες εργασίες συνιστά πραγματική απειλή για την ψυχική της υγεία. Από την άλλη μεριά, οι γυναίκες γενικά έχουν ισχυρότερο κοινωνικό δίκτυο και κοινωνική υποστήριξη – ιδιαίτερα από συγγενείς – σε σχέση με τους άνδρες (Bleiszner & Adams, 1992). Οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί, επίσης, δήλωσαν υψηλότερο *Καταθλιπτικό συναισθήματα* από τους παντρεμένους συναδέλφους τους. Τα στοιχεία που τους διακρίνουν (έλλειψη αγάπης, δυστροπία, πεσιμισμός, επικέντρωση στον εαυτό και τα προβλήματά τους, η πολύ-

χρονη πίεση από το περιβάλλον πριν και μετά το χωρισμό και η μετέπειτα απομόνωση). Λειτουργώντας προσθετικά, καθιστούν ψυχικά ευάλωτους τους διαζευγμένους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, τα άτομα που βιώνουν έντονα το άγχος και τα καταθλιπτικά συναισθήματα τείνουν να έχουν άκαμπτα και συγκεκριμένα γνωστικά σχήματα, να παρερμηνεύουν γεγονότα στο περιβάλλον τους και να παρουσιάζουν μια αρνητική πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών, τόσο στην κωδικοποίηση του εισερχομένου υλικού όσο και στην ανάκληση της αποθηκευμένης πληροφορίας (Κλεφτάρας, 2000).

Ως προς την αστικότητα, παρατηρείται ότι, οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας πρωτεύουσας δήλωσαν υψηλότερη *Επιβραδυντική σωματική δραστηριότητα* από τους εκπαιδευτικούς αγροτικών περιοχών. Η διαπίστωση αυτή ενδεχομένως σχετίζεται με τον έντονο, απρόσωπο, απαιτητικό και εξαντλητικό ρυθμό ζωής της πρωτεύουσας και των συνεπειών που αυτός έχει. Οι γυναίκες, εξάλλου, δήλωσαν υψηλότερο *Θετικό συναισθήματα* από τους άνδρες, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Τσαλικογλου και Αρτινοπούλου (2003) που έδειξε ότι η πλειονότητα των γυναικών στην Ελλάδα διακατέχεται από αισιόδοξα συναισθήματα σχετικά με το μέλλον της ζωής τους, ενώ ενδεχομένως να συνδέεται με την αυξημένη κοινωνική στήριξη που απολαμβάνουν, σε σχέση με τους άνδρες (Bleiszner & Adams, 1992). Οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών από την άλλη δήλωσαν χαμηλότερο *Διαπροσωπικό συναισθήματα* από τους εκπαιδευτικούς των αστικών περιοχών και της Αθήνας. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τον τύπο της κοινωνικής οργάνωσης που υπάρχει στις αγροτικές περιοχές, ο οποίος ευνοεί την ανάπτυξη εντονότερων διαπροσωπικών σχέσεων και εγείρει εντονότερες και συνθετότερες μορφές κοινωνικού ελέγχου (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997), καθώς και από αισθήματα στέρησης σημαντικών ερεθισμάτων και αισθημάτων ματαιώσης που βιώνουν (Παπαστυλιανού, 1997), τα οποία τους αποκαρδιώνουν και τους απομακρύνουν από οποιαδήποτε διάθεση «κοινωνικής συναλλαγής». Η επι-

δραση του κοινωνικού πλαισίου στους εκπαιδευτικούς έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες (Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2002), όπου διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, γεγονός που περιορίζει τον κύκλο των διαπροσωπικών τους επαφών.

Όσον αφορά το *Βαθμό Ασάφειας Ρόλου* που προκύπτει από την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ήταν κατά μέσο όρο αρκετά χαμηλός (αρκετά υψηλός βαθμός σαφήνειας ρόλου), ενώ ο *Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλων* κυμάνθηκε σε μέτρια, κατά μέσο όρο, επίπεδα. Οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερο *Βαθμό Ασάφειας Ρόλου* από τους παντρεμένους, μεταφέροντας υποσυνείδητα την έλλειψη επικοινωνίας, την αβεβαιότητα, την καχυποψία και την ασάφεια που χαρακτηρίζει την προσωπική τους ζωή στην εργασία. Η ασάφεια ρόλου μπορεί να οφείλεται είτε σε ασαφείς οδηγίες είτε σε αναποτελεσματική επικοινωνία, ενώ σχετίζεται όχι μόνο με την αβεβαιότητα των εργαζομένων αναφορικά με τις εργασιακές απαιτήσεις, αλλά και με τον τρόπο που αναμένουν οι άλλοι (π.χ. συνάδελφοι, γονείς) να συμπεριφερθούν κατά την εργασία τους (Αργυράκης κ.ά., 2005. Baron, 1986. Koustelios et al., 2004). Ο *Βαθμός σύγκρουσης ρόλων* συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το φύλο, δηλαδή οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο *Βαθμό Σύγκρουσης Ρόλων* από τις γυναίκες. Φαίνεται ότι η σύγκρουση ρόλων που νιώθουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματός μας σχετίζεται με την υπερφόρτωση ρόλου, η οποία αποτελεί μια συνηθισμένη μορφή σύγκρουσης ρόλων όπου πολλές προσδοκίες απευθύνονται σε έναν εργαζόμενο ταυτόχρονα (Wood et al., 1998). Επιπλέον η περιορισμένη επαγγελματική ικανοποίηση που απολαμβάνουν (σε αντίθεση με τις γυναίκες) τους οδηγεί σε σύγκρουση ρόλων, ενώ και άλλοι *ενοχοποιητικοί* παράγοντες ενδεχομένως να συντελούν σε αυτό, όπως είναι η διάψευση των προσδοκιών τους από το επάγγελμα, το χαμηλό σύστημα αμοιβών, οι συμπεριφορές που αναμένονται από αυτούς και πιθανόν να αντιστρατεύο-

νται προσωπικές τους αξίες, απόψεις και εκτιμήσεις, ενώ μπορεί να οφείλεται και στις αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Στην Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης στο σύνολο του δείγματος, οι ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα *Προσωπική επίτευξη* είχαν κατά μέσο όρο πολύ υψηλότερη βαθμολόγηση (4,8 = αρκετές φορές την εβδομάδα). Η προσωπική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την άσκηση του έργου τους φαίνεται να εξηγείται από το γεγονός ότι επιζητούν έντονα την επιτυχία, θέλοντας να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης για να νιώσουν το αίσθημα της δημιουργίας ικανοποιώντας την ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης. Συνεπώς, η συνεχής ικανοποίηση του παράγοντα αυτού συνδέεται με την ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της γνωσιολογικής προσφοράς τους απέναντι στο μαθητή (Μιχόπουλος, 1996). Επιπλέον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην ελληνική κοινωνία, ιστορικά και διαχρονικά διατηρεί μια αίγλη, καθώς μπορεί να θεωρηθεί και επάγγελμα που ασκεί διακριτή εξουσία σε μια άλλη ομάδα (μαθητών, γονέων), ενώ οι ταχείες κοινωνικές αλλαγές «εκδημοκρατικοποίησης» (παρατήρηση των συγγραφέων) δεν «εγγράφονται» το ίδιο άμεσα στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (βλ. Κατερέλος, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 45 ετών εκφράζουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη *Συναισθηματική εξάντληση* από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 30-45 ετών. Είναι πιθανόν, οι τελευταίοι να βιώνουν μια κρίση στη *μέση* (περίπου) της επαγγελματικής τους καριέρας, η οποία τους εξαντλεί συναισθηματικά και τους δημιουργεί συναισθηματικά απογοήτευσης, φθοράς, αυτο-αμφισβήτησης και έντονου προβληματισμού, οδηγώντας τους σε έναν προσωπικό και επαγγελματικό επαναπροσδιορισμό (Huberman, 1993. Maslach 1982), σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους οι οποίοι είναι «αναγνωρισμένοι» και πλήρως κατασταλαγμένοι, όσον αφορά τους ρόλους, τις προσδοκίες και την επαγγελματική τους

ταυτότητα (Κάντας, 1995). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά μέσο όρο υψηλότερη *Αποπροσωποποίηση* από τις γυναίκες. Πιθανώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, επειδή βρίσκονται πιο κοντά στις ανάγκες των μικρών παιδιών, τείνουν να τα στηρίζουν και να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον και ζεστασιά στα παιδιά αυτής της ηλικίας φανερώνοντας μεγαλύτερη ευαισθησία στα προβλήματά τους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Η Maslach θεωρεί ότι η αποπροσωποποίηση αποτελεί μια μορφή αντιμετώπισης της συναισθηματικής εξάντλησης, με την έκφραση κυνικής συμπεριφοράς προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών (η οποία και προηγείται χρονικά της αποπροσωποποίησης). Η συνειδητοποίηση, όμως, αυτού του αμυντικού μηχανισμού κυνικότητας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο αίσθημα της αποτυχίας, εφόσον συγκρίνουν τις αρχικές τους επαγγελματικές βλέψεις και φιλοδοξίες με την τωρινή τους δυσάρεστη θέση (Κάντας, 1995). Λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση αυτή, φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερη αποπροσωποποίηση από τις γυναίκες εξαιτίας του αισθήματος αποτυχίας που ενδεχομένως αισθάνονται, καθώς και από τη διάψευση των προσδοκιών τους, όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους επάγγελμα.

Ως προς τις υποθέσεις, παρατηρούμε ότι η διερεύνηση των τριών Παραγόντων που συνθέτουν την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης με τους παράγοντες-άξονες που συνθέτουν τις κλίμακες CES-D και το Βαθμό Σαφήνειας και Σύγκρουσης Ρόλων, έδειξαν ότι η *Συναισθηματική εξάντληση* παρουσιάζει θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές *Καταθλιπτικό συναίσθημα*, *Επιβραδυντική σωματική δραστηριότητα* και *Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλων* επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις, ενώ αρνητική συσχέτιση με τον ίδιο παράγοντα εντοπίστηκαν να έχουν οι μεταβλητές *Θετικό συναίσθημα* και ο *Βαθμός Σαφήνειας Ρόλου*. Η *Προσωπική επίτευξη* εντοπίστηκε να έχει θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές *Θετικό συναίσθημα* και *Βαθμός Σαφήνειας Ρόλου*, όπως θα ήταν αναμενόμενο και επιβεβαιώνει τις αρχικές

υποθέσεις. Θετική, τέλος, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα *Αποπροσωποποίηση* παρουσιάζουν οι μεταβλητές *Διαπροσωπικό συναίσθημα* και ο *Βαθμός Σύγκρουσης Ρόλων*, ενώ δεν βρέθηκε καμία αρνητική συσχέτιση του ίδιου παράγοντα με κάποια παράμετρο από αυτές με τις οποίες συσχετίστηκε.

Συνοπτικά, φαίνεται ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, κατάθλιψης, ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, διαπίστωση που πιθανόν να ερμηνεύεται από τη μεγάλη ισχύ των κοινωνικών δεσμών στη χώρα μας (Κάντας, 1996. Μόττη-Στεφανίδη, 2000) και την κοινωνική αποδοχή του επαγγέλματός τους, το οποίο, όπως αναφέρεται και πιο πάνω, έχει διαχρονική αξία, παράλληλα με αυτή της αυτοαξίας της μόρφωσης και της εκπαίδευσης (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974. Τσουκαλάς, 1977).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς, όπως, ότι τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να έχουν γενικευτική ισχύ στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (αν και είναι πιθανό να παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία), ούτε και σε άλλες επαγγελματικές κατηγορίες. Άλλωστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (π.χ. ελλιπής αξιολόγηση, συγκεντρωτισμός, πολλαπλές και άσκοπες μεταρρυθμίσεις, δογματικότητα, αναχρονιστικός προσανατολισμός κ.ά.) που το διαφοροποιούν ακόμη περισσότερο από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Άλλος ένας περιορισμός προκύπτει από το γεγονός ότι η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών εκτιμήθηκαν με βάση αυτο-αναφορικά στοιχεία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι άλλες μέθοδοι μέτρησης (βιοιατρικές μέθοδοι μέτρησης) ή άλλοι τροποποιητικοί παράγοντες (π.χ. κληρονομικότητα, ειδικές συνθήκες) δεν είναι εύκολο να συγκεντρωθούν και πιθανά ούτε επιθυμητό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί απαιτούν να ξεπεραστούν ηθικά και νομικά εμπόδια από πολλούς εμπλεκόμενους φορείς (εκπαιδευτικούς, υπηρεσίες, ιατρικό και νοσηλευτι-

κό προσωπικό κ.ά.), αυξάνοντας έτσι το βαθμό δυσκολίας ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους, χωρίς όμως να θεωρούνται και ανέφικτες. Παρά τους γνωστούς περιορισμούς που θέτουν οι μετρήσεις που βασίζονται σε αυτο-αναφορικά στοιχεία (π.χ. απαντήσεις κατά το κοινώς αποδεκτό/επιθυμητό), θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι η μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή την πρόσβαση στις υποκειμενικές τους εμπειρίες, όσον αφορά την εκτίμηση της ψυχικής τους υγείας (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Βιβλιογραφία

- Αδαλή, Ε., Α. (1999). Συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης νοσηλευτών σε παθολογικά τμήματα ΜΕΘ και τμήματα επειγόντων περιπτώσεων. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Νοσηλευτικής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.
- Alloy, L. B., Kelly, K. A., Mineka, S. & Clements, C. M. (1990). Comorbidity of anxiety and depressive disorders: A helplessness-hopelessness perspective. In J. D. Maser & R. C. R. Cloninger (Eds), *Comorbidity of mood and anxiety disorders* (pp. 499-543). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 183-202.
- Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν. & Χρόνης, Σ. (2005). Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα εργαζομένων στην ΟΕΟΑ «ΑΘΗΝΑ 2004». *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 2, 15-29.
- Bakker, A., Schaufeli, W., Demerouti, E., Janssen, P., Van der Hulst, R. & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety Stress Coping*, 13, 247-268.
- Balloch, S., Pahl, J. & McLean, J. (1998). Working in the social services: Jobsatisfaction, stress and violence. *British Journal of Social Work*, 28, 329-350.
- Baron, R. A. (1986). *Behaviour in organisations*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Beck, A. T. (1970). *Depression: Causes and Treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Belcastro, P. A. & Grant, J. (1982). Stress and burnout. Physiologic effects on correctional teachers. *Criminal Justice and Behavior*, 9, 387-395.
- Bianchi, S. (1995). Changing economic roles of women and men. In R. Farley (Ed.), *State of the Union: America in the 1990s, vol. 1. Economic trends* (pp.107-154). New York: RussellSage Foundation.
- Blieszner, R. & Adams, R. (1992). *Adult friendship*. Beverly Hills: Sage.
- Bouma, J., Ranchor, A. V., Sanderman, R. & Van Sonderen, E. (1995). *Het meten van symptomen van depressie met de CES-D: Een handleiding* [The measurement of depression symptoms with the CES-D: A manual]. Groningen, The Netherlands: Noordelijk Centrum voor Gezondheidsvraagstukken.
- Breaugh, J. A. & Colihan, J. P. (1994). Measuring facets of job ambiguity: construct validity evidence. *Journal of Applied Psychology*, 79, 191-202.
- Brewer, E. W. & Clippard, L. F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 169-186.
- Γούμενος, Λ. (1993). Τι προσδοκά η κοινωνία από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 60, 39-41.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145-163.
- Chang, E. & Hancock, K. (2003). Role stress and role ambiguity in new nursinggraduates in Australia. *Nursing and Health Sciences*, 5, 155-163.
- Δημητρακάκης, Κ. & Μανιάτης, Π. (2002). Η αντιφατικότητα της διδακτικής πράξης μέσα από τις

- αντιλήψεις των εκπαιδευτικών – Θεωρία και αποτελέσματα μιας έρευνας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 357-366). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Georgas, J. & Giakoumaki, E. (1984). Psychosocial stress, symptoms and anxiety of male and female teachers in Greece. *Journal of Human Stress*, 10, 191-197.
- Glass, D. C. & Fujimoto, T. (1994). Housework, paid work, and depression among husbands and wives. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 179-191.
- Glass, D., McKnight, J. & Valdimarsdottir, J. (1993). Depression, burnout, and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 61(1), 147-155.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Ondrack, M. (1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 5-27.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research* 68, 61-99.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London, Cassell.
- Iwanicki, E. F. & Schwab, R. L. (1981). A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1985). A Meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 16-78.
- Καϊλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Έ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός* (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία, Διεργασίες ομάδας – Σύγκρουση – Ανάπτυξη και αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό Άγχος*. Μέρος 3ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3, 71-85.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλιβα & Η. Μπαζεβέγκη (Επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ. 217-229). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατερέλος, Γ. Δ. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανουρι, Ρ. (1996). *Innovations in curriculum and administration, school climate and other factors in Greek primary schools: Their relationship and impact on students' outcomes*. Doctoral Dissertation. University of Wales. Cardiff.
- Κλεφτάρης, Γ. (1998). *Η κατάθλιψη σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλεφτάρης, Γ. (2000). Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους: Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία*, 7, 46-62.
- Κλεφτάρης, Γ. (2002). Η κατάθλιψη σε παιδιά και εφήβους: μέθοδοι αυτοαξιολόγησης και προβληματισμοί. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία – Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους* (σσ. 432-466). Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Kokkinos, C. M. (2000). Professional burnout in Greek primary school teachers: Cross cultural data on the Maslach Burnout Inventory. Paper presented at the XXXVIIth International Congress of Psychology, Stockholm, Sweden.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relation among

- measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 18, 87-92.
- Kristensen, T. S. (1996). Job stress and cardiovascular disease: A theoretic critical review. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 246-260.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* 53, 27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Leiter, M. P. & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 357-373.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μια Ελληνική κοινωνιολογία της παιδείας*. Τόμος 1 και 2. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7 (2-3), 139-152.
- Lennon, M. (2006). Women, Work and depression. In C. Keyes & S. Goodman (Eds). *Women and depression* (pp. 309-327). Cambridge University Press.
- Μαδιανός, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2004). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. *Ψυχολογία*, 11, 497-511.
- Maslach, C. (1982). *Burnout. The cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory; Manual Research Edition*. Palo, Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1-16). New York: Taylor and Francis.
- McGrath, R. E. & Ratliff, K. G. (1993). Using self-report measures to corroborate theories of depression: The specificity problem. *Journal of Personality Assessment*, 61, 156-168.
- Michelson, W. & Harvey, A. (2000). Is teachers' work never done?: Time-Use and subjective outcomes, *Radical Pedagogy*. Retrieved December, 15, 2003, from <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue2/1/02Michelson.html>
- Μιχόπουλος, Α. (1996). Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 89-111.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.): *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σ. 95-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαφίτη, Τ. Β. (1999). *Διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένεια και ψυχοσωματική υγεία: Μια συστηματική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.
- Myers, J. K., Weissman, M. M., Tischler, G. L., Holzer III, C. E., Leaf, P. J., Orvaschel, H., Anthony, J. C., Boyd, J. H., Burke, J. D., Kramer, M. & Stoltzman, R. (1984). Six-month prevalence of psychiatric disorders in three communities: 1980-1982. *Archives of General Psychiatry*, 41, 959-967.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Έκφραση.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Κατάσταση όλων των Δημοτικών Σχολείων ανά όνομα*. Ανακτημένο 10-01-2003 από το δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/structure/departments/tetet/data/dhmonom.htm>
- Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμογιάννη & Β. Μεσσήνη (Επιμ.). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα* (σ. 211-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Α. (υπό δημοσίευση). Στάσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών. Στο Παπαστυλιανού, Α. (υπό δημοσίευση), *Η σχολική διαρροή παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών: Κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση (Ερευνα)* Τόμ. Α' και Β' (550 σ.). ΚΕΔΑ - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία. Τόμος Γ'* (σ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.
- Pettinger, R. (1996). *Introduction to organizational behavior*. Macmillan Business.
- Pithers, R. T. & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- Posig, M. & Kickul, J. (2003). Extending our understanding of human burnout: Test of an integrated model in no service occupations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8 (1), 3-19.
- Punch, K. F. & Tuettemann, E. (1991). Stressful factors and the likelihood of psychological distress among classroom teachers. *Educational Research*, 33, 65-69.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Rizzo, J., House, R. & Lirtzman, S. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15, 150-163.
- Sawyer, J. E. (1992). Goal and process clarity: Specification of multiple constructs of role ambiguity and a structural equation model of their antecedents and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 77, 130 - 142.
- Schaarschmidt, U. (1999). Teacher stress - Introduction to his special issue. *Psychologie Erziehung und Unterricht*, 46, 241-243.
- Schonfeld, I. S. (1992). A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 151-158.
- Shen, Y. (2005). *A meta-analysis of role ambiguity and role conflict on IS professional job satisfaction*. Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences.
- Siedman, S. A. & Zager, J. E. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress* 53, 205-216.
- Singh, J., Verbeke, W. & Rhoads, G. K. (1996). Do organizational practices matter in role stress processes? A study of direct and moderating effects for marketing-oriented boundary spanners. *Journal of Marketing*, 60, 69 - 91.
- Spaniol, L. & Caputo, J. (1979). *Professional burnout: A personal survival kit*. Lexington, MA: Human Services Associates.
- Steers, M. R. & Black, J. S. (1994). *Organizational Behavior*. Harper Collins College Publishers.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 203-219.
- Travers C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure*. London: Routledge.
- Troman, G. (2000). Teacher stress: directions for future research. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3): 331-353.
- Τσαλίκoglou, Φ. & Αρτινοπούλου, Β. (2003). *Οι γυναίκες στη σημερινή Ελλάδα: ψυχο-κοινωνικές διαστάσεις*. Ανακτημένο 18-01-2006 από το δικτυακό τόπο <http://www.kethi.gr/greek/meletes/2003/Psyikhoygeia/content.htm>
- Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικό-

- τητα του δασκάλου. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. (σ. 203-204), Τόμος Δ'. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Ιστορική Βιβλιοθήκη Θεμέλιο.
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *The British Psychological Society* 71, 243-259.
- Weissman, M. M., Scolomskas, D., Pottenger, M., Prusoff, B. A. & Locke, B. Z. (1977). Assessing depressive symptoms in five psychiatric populations: A validation study. *American Journal of Epidemiology*, 106. 203-214.
- Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.

Burnout, depression, role conflict and ambiguity in teachers of primary education

ANTONIA PAPASTYLIANOU¹

MICHAIL POLYCHRONOPOULOS²

ABSTRACT

The aim of the present study is to investigate the issues associated with primary education teachers' burnout, depression and the degree of role conflict – ambiguity. The sample of the study consisted of 562 teachers appointed at 79 General Education State Primary schools in Greece. The results of the study showed that out of the three factors that compose the scale of Burnout, *Emotional exhaustion* presents positive, statistically significant correlation with the factors *Depressed Affect*, *Somatic Retarded Activity*, and *Degree of Role Conflict*, while *Positive Affect*, and *Degree of Role Clarity* were shown to have statistically significant correlation (negative) with the same factor. Furthermore, the factor of *Personal accomplishment* was shown to be statistically significant correlated (in positive way) with *Positive Affect* and *Degree of Role Clarity*. Finally, *Interpersonal Affect* and *Degree of Role Conflict* were shown to be statistically correlated with the factor of *Depersonalisation*. In general, interpreting the findings of the study, it seems that Greek teachers experience clearly low-moderate levels of burnout, depression, role conflict and role ambiguity.

Key Words: Greek teachers, Burnout, Depression, Role Conflict and Ambiguity.

1. Address: Assoc. Professor of Social Psychology Department of Social Administration Demokritos, University of Thrace, P. Tsaldari, 1, Komotini, 69100. Greece. E-mail: apapast@socadm.duth.gr, papastd@hol.gr
2. Address: Patron 59, Korinthos 20 100 Tel.: +30 27410 85724, + 30 27410 34868, Fax: 27410 23263 E-mail: micpol@hotmail.com, micaegean@in.gr