



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»**

**«Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out) των εκπαιδευτικών των Τ.Ε. [Τμημάτων Ένταξης] στα δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου, μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση».**

**Μιζαντζίδης Νικόλαος**

A. Μ. : 154

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

**Καρακιουλάφη Χριστίνα**

Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής:

**Θάνος Θεόδωρος**

**Τζανάκης Μανόλης**

**Ρέθυμνο 2019**

## **ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**«Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out) των εκπαιδευτικών των Τ.Ε. [Τμημάτων Ένταξης] στα δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου, μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση».**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα έχει διενεργηθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που αφορούν την εργασιακή εξουθένωση και τα αποτελέσματα που αυτές παρουσιάζουν εμφανίζουν ποικίλες διακυμάνσεις, με τους περισσότερους όμως ερευνητές να συμφωνούν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν «πληγεί» σε μικρότερο βαθμό από το σύνδρομο, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κα., 2002 · Αμαραντίδου, 2010 · Δανιηλίδου, 2013 · Κάντας, 1996 · Πετρίδου, 1014 · Πολυχρονόπουλος, 2008 · Σπυρομήτρος, & Ιορδανίδης, 2015).

Η διάσταση, αυτή ακριβώς, που παρουσιάζεται από τους περισσότερους ερευνητές αποτέλεσε και το έναυσμα για τη διεξαγωγή και της συγκεκριμένης έρευνας. Η έρευνα, εστιάζοντας σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (νομός Ρεθύμνου) και χρησιμοποιώντας ως βασικό ερευνητικό της εργαλείο μία ειδική εκπαιδευτική ομάδα (εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης), διερεύνησε κάτω από τις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες που η παγκόσμια οικονομική κρίση είχε διαμορφώσει, όλους εκείνους τους παράγοντες που συνδέονται με την εκπαίδευση και συντελούν άμεσα ή έμμεσα στη δημιουργία του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μέσα από ένα δείγμα 20 εκπαιδευτικών (ποσοστό 86,95% του συνολικού μας ερευνητικού πεδίου) και με οδηγό τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, η έρευνα αποτύπωσε μία αρκετά διαφορετική εικόνα από αυτή που μέχρι τώρα παρουσιαζόταν στην πλειονότητα των ερευνών που είχαν εκπονηθεί για την εργασιακή εξουθένωση.

Σε αντίθεση με τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των προσωπικών παραγόντων της έρευνας, οι οργανωσιακοί παράγοντες, στο σύνολο τους, παρουσίασαν ισχυρές ενδείξεις που μπορούν να

στοιχειοθετήσουν στην συγκεκριμένη έρευνα, την ύπαρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου.

## **ABSTRACT**

There has been a great deal of research concerning burnout in Greece and the results are fluctuating, with most researchers agreeing that Greek teachers are less affected by the syndrome compared to teachers in other countries.

The variation of aspects, presented by most researchers, was the reason for this research. The research is focusing on a specific geographical area (prefecture of Rethymnon) and using as its core research group teachers (special education teachers of integration departments). The research investigated, considering the specific socio-economic, cultural and political conditions that global economic crisis had shaped, all those factors related to education and directly or indirectly contributing to the phenomenon of occupational burnout.

The research group were 20 teachers (86.95% of our total research area). The results obtained from the research data, portrayed a rather different picture from the one presented so far in the majority of researches considering occupational exhaustion.

On the contrary to the data obtained from the analysis of the personal factors of the research, the organizational factors, as a whole, provided strong evidence that they could document the existence of occupational burnout among teachers in Rethymnon's integration departments.

## Ευχαριστίες

Αποτελεί πιστεύω χρέος μου να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους όχι μόνο ηθικά αλλά και έμπρακτα, βοήθησαν στην ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Ένα ιδιαίτερα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, στην Επίκουρη Καθηγήτρια Χριστίνα Καρακιουλάφη, ως εποπτεύουσα της διπλωματικής εργασίας, για την πολύτιμη συνεισφορά της και την προσεκτική καθοδήγηση της, στη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επόπτες καθηγητές, Θάνο Θεόδωρο, Αναπληρωτή καθηγητή και Τζανάκη Μανόλη, Επίκουρο Καθηγητή για την τιμή που μου κάνανε να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής και για τις ιδιαίτερα χρήσιμες και ουσιαστικές υποδείξεις τους.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης, που με προθυμία διέθεσαν μέρος του ελεύθερού τους χρόνου, δίνοντας μου τη δυνατότητα να ολοκληρώσω χωρίς πίεση και άγχος, τις συνεντεύξεις που η διεξαγωγή της έρευνας απαιτούσε.

Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τις γραμματείες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου και του Τμήματος της Κοινωνιολογίας, για την απεριόριστη βοήθεια και για τις χρήσιμες πληροφορίες που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την σύζυγο μου, την οικογένεια μου και τους συμφοιτητές μου για την αξιοσημείωτη βοήθεια και συμπαράσταση που επέδειξαν κάθε φορά που χρειάστηκε.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
● ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.	
1.1 Εργασιακό Άγχος ( Occupational Stress).....	22
1.1.1 Άγχος και απόδοση.....	25
1.2 Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout).....	33
1.2.1 Ιστορική Αναδρομή.....	37
1.2.2 Προσεγγίσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	42
1.3 Εργασιακό άγχος - Επαγγελματική εξουθένωση.....	43
● ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΓΧΟΥΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	
2.1 Θεωρητικά μοντέλα άγχους .....	48
2.1.1 Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας (Job Demands-Control Model).....	48
2.1.2 Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων - Εργασιακών Πόρων (The job demands-resources model of burnout).....	50
2.1.3 Μοντέλο - Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής (The Effort - Reward Imbalance Model).....	52

<b>2.2 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης.....</b>	<b>55</b>
2.2.1 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)...	55
2.2.2 Το μοντέλο της Pines.....	56
2.2.3 Το μοντέλο Shirom - Melamed (SMBM).....	58
2.2.4 Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Tage Krinstensen, Marianne Borritz, Ebbe Villadsen, Karl B. Crinstensen, 2005).....	60
<b>• ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ – ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ – ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ</b>	
<b>3.1 Παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 Προσωπικοί Παράγοντες.....</b>	<b>66</b>
(α) Ηλικία.....	66
(β) Φύλο.....	68
(γ) Οικογενειακή κατάσταση.....	70
<b>3.3 Οργανωσιακοί Παράγοντες.....</b>	<b>72</b>
3.3.1 Μέγεθος φόρτου εργασίας.....	72
3.3.2 Ασάφεια ρόλου & Σύγκρουση ρόλων .....	74
3.3.3 Εργασιακό Περιβάλλον.....	77
(α) Οι σχέσεις με τους συναδέλφους.....	78
(β) Οι σχέσεις με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας.....	79
(γ) Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων.....	83
(δ) Αυταρχικότητα της διοίκησης.....	85
(ε) Οικονομικές Απολαβές.....	88

(στ) Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή.....	92
3.3.4 Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας.....	93
3.3.5 Εργασιακή Ανασφάλεια.....	95
3.3.6 Εργασιακή Ικανοποίηση.....	98
• ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ	
4.1 Γενικά στοιχεία για την «ειδική αγωγή», τους λειτουργούς της ....	101
4.2 Η καθιέρωση της «ειδικής αγωγής» στην Ελλάδα. ....	102
4.3 Τι είναι τα «Τμήματα Ένταξης».....	105
• ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1 Ποια είναι η στόχευση της παρούσας έρευνας.....	108
5.2 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	109
5.3 Το δείγμα της έρευνας.....	114
5.4 Επιλογή μεθοδολογικού εργαλείου έρευνας.....	116
5.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	118
• ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
6.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	120
6.2 Προσωπικοί Παράγοντες.....	121
α ) Ηλικία.....	121
Γράφημα της ηλικίας των εκπαιδευτικών.....	122



Γράφημα του ηλικιακού παράγοντα.....	123
β ) Φύλο.....	127
Γράφημα του παράγοντα Φύλο.....	127
γ ) Οικογενειακή Κατάσταση.....	128
Γράφημα του παράγοντα της Οικογενειακής Κατάστασης...	129
<b>6.3 Οργανωσιακοί Παράγοντες.....</b>	<b>133</b>
<b>6.3.1 Φόρτος εργασίας.....</b>	<b>133</b>
Γράφημα του παράγοντα Φόρτος Εργασίας.....	134
<b>6.3.2 Ασάφεια Ρόλου &amp; Σύγκρουση Ρόλων.....</b>	<b>140</b>
Γράφημα του παράγοντα της Ασάφειας του Ρόλου και της Σύγκρουσης των Ρόλων.....	141
<b>6.3.3 Εργασιακό Περιβάλλον.....</b>	<b>149</b>
α ) Οι Συνάδελφοι.....	150
Γράφημα του παράγοντα της Συνεργασίας των Συναδέλφων.	151
β ) Συνεργασία με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας .....	159
Γράφημα του παράγοντα της Συνεργασίας με το Ανθρωπογενές Περιβάλλον.....	161
γ ) Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων.....	175
Γράφημα του παράγοντα της Συμμετοχής στη Λήψη των Αποφάσεων.....	176
δ) Αυταρχικότητα της διοίκησης.....	184
Γράφημα του παράγοντα της Αυταρχικότητας της Διοίκησης.	185
ε) Οικονομικές Απολαβές.....	189

Γράφημα του παράγοντα των Οικονομικών Απολαβών.....	190
στ) Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή.....	194
Γράφημα του παράγοντα της Υλικοτεχνικής και της Κτιριακής Υποδομής.....	195
6.3.4 Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας.....	200
Γράφημα του παράγοντα Νομοθετικό Πλαίσιο.....	201
6.3.5 Εργασιακή Ανεσφάλεια.....	208
Γράφημα του παράγοντα της Εργασιακής Ανεσφάλειας.....	209
6.3.6 Εργασιακή Ικανοποίηση & αναγνώριση .....	215
Γράφημα του παράγοντα της Εργασιακής Ικανοποίηση.....	216
● ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων .....	222
7.1.1. Προσωπικοί Παράγοντες.....	222
7.1.1.1. Σύνοψη προσωπικών παραγόντων.....	227
7.1.2 Οργανωσιακοί παράγοντες.....	228
● ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
8.1. Συμπεράσματα.....	255
8.2 Έλεγχος των αρχικών υποθέσεων της έρευνας.....	271
● ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	277

<b>ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....</b>	<b>277</b>
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....</b>	<b>284</b>
<b>ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ .....</b>	<b>288</b>
<b>• ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>296</b>

## Εισαγωγή

Η εργασία αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς στις κοινωνικές επιστήμες, η ίδια η γέννηση των κοινωνικών επιστημών συμπίπτει και είναι αποτέλεσμα της μετάβασης στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής και ως εκ τούτου της νέας μορφής οργάνωσης της κοινωνίας. Με τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία και το «φορντισμό» σε μία σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία εμφανίζονται πλέον νέα δεδομένα. Σταδιακά έχουμε την επικράτηση των νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης (internet, υπολογιστές κτλ) και μία νέα πραγματικότητα να κάνει την εμφάνισή της, σε όλα τα στάδια της παραγωγής και των εργασιακών σχέσεων. Είναι φυσικό να υπάρχουν πλέον ραγδαίες αλλαγές σε όλο το πλαίσιο που αφορά την εργασία. Αλλαγές στη μορφή της εργασίας, στον εργασιακό χρόνο, στον τρόπο πρόσληψης των ατόμων και οργάνωσης της εργασίας (Δασκαλάκης, 2000:17).

«Τόσο η εργασία όσο και η μη εργασία είναι σε όλες τους τις εκφάνσεις κοινωνικές κατασκευές και τα κοινωνικά υποκείμενα τις ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις κυρίαρχες σε μια κοινωνία αξίες και πρακτικές, το φύλο, την τάξη, το επάγγελμα, την οικογενειακή κατάσταση, τις οικογενειακές πρακτικές, τα κεφάλαια που διαθέτει ένα άτομο, την ατομική και κοινωνική του τροχιά κτλ.» (Σπυριδάκης, 2013:122).

Η επίδραση της εργασίας στη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών θεωρείται λίγο πολύ ως δεδομένη, ιδίως σε περιπτώσεις κατά τις οποίες υφέσεις του οικονομικού συστήματος προκαλούν αύξηση της ανεργίας και διασπαστικές, φυγόκεντρες τάσεις στον κοινωνικό ιστό. Αποτελεί μέσο εσωτερικής πληρότητας και δημιουργίας. Μέσω αυτής το άτομο επιτυγχάνει πλήθος κοινωνικών διεργασιών και διαμορφώνει μία εσωτερική ισορροπία.

Στην παρούσα κοινωνική πραγματικότητα η εργασία αποτελεί μια δυνατή «βάση στήριξης» ενός ατόμου. Ο καταναλωτικός τρόπος ζωής, η

εξαρτησιογόνος ανάγκη από πλήθος νέων αγαθών και υπηρεσιών που μόνο μέσω της εργασίας μπορούν να ικανοποιηθούν, οριστικοποιούν την αναγκαιότητα της εργασίας (εύρεση, επιτέλεση και διατήρησή της) ως μία από τις αμεσότερες και αναγκαιότερες συνθήκες επιβίωσης ενός ατόμου.

Η εργασία μπορεί να χαρακτηρίζει μια διαδικασία «αναγνώρισης» με διαφορετικές σημασίες. Μπορεί για κάποιους να σημαίνει ένα «είδος φόβου» που να πηγάζει από την ανασφάλεια μιας απόλυσης ή από μία άρνηση αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς ενός ατόμου από μία επιχείρηση για παράδειγμα. Για άλλους μπορεί να είναι μία αίσθηση «κενότητας» και ανωνυμίας μέσα σε ένα ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον ή κοινωνικό σύνολο, όπου δε λειτουργεί αντικειμενικά η αξιολόγηση, το σύστημα αξιών και αμοιβών, ενώ επιπλέον και η μικρότερη αντίδραση, να φαντάζει απίθανη μπροστά στο φόβο μιας ενδεχόμενης απόλυσης (Loriot, 2010:53).

Σχετικά με τα παραπάνω ο φιλόσοφος Axel Honneth προσπάθησε να παρουσιάσει την «ανάγκη αναγνώρισης», ως ένα από τα δομικά στοιχεία κατασκευής της ταυτότητας ενός ατόμου. Για τον Axel Honneth υπάρχουν τρεις συμπληρωματικές μορφές επικύρωσης του εαυτού μας από τους άλλους. Υπάρχει η «σφαίρα της αγάπης ή της φιλίας» όπου λειτουργεί και εμφανίζεται μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας φιλίας, έντονων συναισθημάτων και αλληλοεκτίμησης. Η «σφαίρα του δικαίου» μέσα στην οποία τα άτομα υπάγονται σε ένα καθεστώς δικαιοσύνης, αμοιβαίας εκτίμησης, εξάλειψης των προνομίων και τέλος η «σφαίρα της κοινωνικής εκτίμησης», όπου μέσα από την πολιτισμική ταυτότητα του κάθε ατόμου, πηγάζουν με θετικό τρόπο, οι σταθερές αξίες και οι ικανότητές του. Η παρουσία όλων των παραπάνω σταδίων, τοποθετεί την εργασία σε ένα κυρίαρχο ρόλο, κοινωνικής σημαντικότητας και ηθικής ενός ατόμου και βοηθάει το άτομο να σχηματίζει θετική και αρεστή εικόνα τόσο προς τον ίδιο όσο και προς τους άλλους (Loriot, 2010:53).

Στις σύγχρονες όμως κοινωνίες, σύμφωνα με τον Axel Honneth, δεν ισχύουν όλα τα παραπάνω. Ενώ στις παραδοσιακές κοινωνίες, η κοινωνική αναγνώριση πηγάζει από τα σταθερά δεδομένα της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, με όλα τα εμφανή χαρακτηριστικά που οριοθετούν την ίδια και τα

μέλη της, στις σύγχρονες κοινωνίες δεν ισχύει το ίδιο. Εδώ το ατομικό στοιχείο είναι το κυρίαρχο. Η αναγνώριση έχει έντονο το στοιχείο της ατομικότητας. Είναι ο συνεχής αγώνας του «ενός», είναι η προσωπική αναγνώριση που προκύπτει μέσα από την καθημερινή του προσπάθεια. Είναι το «ίχνος» της ύπαρξής του στο σύγχρονο βίο, που καθορίζει την κοινωνική του εκτίμηση και αναγνώριση. Εδώ υπάρχει όμως μία βασική διαφορά. Η κοινωνική αναγνώριση δεν έχει πλέον το στοιχείο της σταθερότητας και της παγίωσης που προϋπήρχε στις παραδοσιακές κοινωνίες. Η κοινωνική καταξίωση, η επιτυχία, η αναγνώριση είναι τώρα αποτέλεσμα καθημερινών συγκρούσεων και αγώνων (Loriot, 2010:54).

Στην εργασιακή ενασχόληση ενός ατόμου, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει η αναγνώρισή της προσφοράς του, από τους συναδέλφους. Άτομα που γνωρίζουν τις πραγματικές δυσκολίες και αντιξοότητες μιας εργασίας, μπορεί να αποτελέσουν μια ενισχυτική πηγή ικανοποίησής της ή και το αντίθετο για τον εργαζόμενο, μέσα από μία θετική ή αρνητική εισήγηση, έναν σχολιασμό, μία φιλοφρόνηση, ένα νεύμα. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η εργασία πολλές φορές αποτελεί πεδίο σύγκρουσης και ανταγωνισμού μέσα στον ίδιο χώρο, ενώ άλλες φορές η φύση της εργασίας είναι τέτοια ώστε αυτή να μην μπορεί να εκτιμηθεί και να αναγνωριστεί από τους υπόλοιπους. Σε αυτές τις περιπτώσεις εμφανίζεται ένα είδος απομόνωσης του ατόμου στο χώρο εργασίας του με ότι θετικό ή αρνητικό αυτό συνεπάγεται (Loriot, 2010:55).

Στις περιπτώσεις πάλι όπου η εργασία δεν μπορεί να παρουσιαστεί και να αποδοθεί ως υλική, η εργασία συνδέεται με το «νόημα» που αυτή παρέχει στο άτομο. Είναι η θετική πραγμάτωση μιας αποστολής που μπορεί να χαρακτηριστεί ως χρήσιμη για τους άλλους. Το στοιχείο αυτό της αναγνώρισης είναι το εργαλείο που εξυψώνει το άτομο και του προσδίδει μία θετική ταυτότητα. Η πραγματοποίηση μιας εργασίας που μπορεί να εγκωμιαστεί θετικά (από συναδέλφους, ευρύτερο κοινωνικό σύνολο) μπορεί να σημαίνει ότι η εργασία είναι από το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου καταξιωμένη αφενός και αφετέρου ότι οι συνθήκες πραγματοποίησής της είναι αυτές που παρέχουν τα εχέγγυα μιας ομαλής λειτουργίας και πραγμάτωσής της (Ιερείδης 2016).

Σύμφωνα με το Durkheim, ο άνθρωπος που πράττει το καθήκον του, προσλαμβάνει ένα πλήθος θετικών εκδηλώσεων προς το πρόσωπό του, πράγμα που τον οδηγεί σε κάποιο είδος «ευεξίας» και «ανακούφισης». Αυτό μπορεί να μην γίνεται άμεσα αντιληπτό από το ίδιο το άτομο, το οποίο όμως νιώθει ένα έντονο αίσθημα ικανοποίησης. Νιώθει ότι η ευρύτερη κοινωνία συναινεί στις ενέργειές του, πράγμα που τον οπλίζει με χαρά, αποφασιστικότητα, σιγουριά και θάρρος στα επόμενα βήματά του (Loriot, 2010:46).

Τα τελευταία χρόνια όμως, η εργασία αποτελεί αντικείμενο εντατικής έρευνας τόσο από την πλευρά της αποδοτικότερης οργάνωσης του εργασιακού περιβάλλοντος και την μεγιστοποίηση της παραγωγής, όσο και από τη σκοπιά των επιδράσεων της εργασίας στα άτομα και την κοινωνία. Νέοι επιστημονικοί όροι όπως αυτοί της εργασιακής δέσμευσης, της οργανωσιακής δέσμευσης, της εργασιακής ικανοποίησης, της ευημερίας στην εργασία, του ψυχολογικού κεφαλαίου, του εργασιακού στρες και του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης κάνουν την εμφάνισή τους (Αντωνίου, 2008:108-110).

Η εντατικοποίηση των ερευνών και μελετών πάνω σε αυτά τα θέματα, μπορεί εύκολα να αιτιολογηθεί αν αναλογιστεί κανείς τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να επέλθουν για παράδειγμα, άμεσα ή έμμεσα, από το εργασιακό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση, για το άτομο και την κοινωνία ευρύτερα.

Κυρίαρχη θέση μέσα σε αυτό το πλαίσιο των «σχετικά» νέων ερευνητικών τομέων, κατέχει η μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στην εργασία, με την μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης να αποτελεί κεντρικό σημείο, καθώς σε αυτό συναρμόζονται πλήθος δεδομένων από επιμέρους επιστημονικούς κλάδους, αλλά και λόγω της υψηλής συχνότητας εμφάνισής του. Η εργασιακή εξουθένωση τείνει να γίνει για πολλούς μία σύγχρονη μάστιγα στο εργασιακό βίο τον 21ο αιώνα και η εξεύρεση τρόπου αντιμετώπισής της κρίνεται άμεση και αναγκαία. Για πολλούς ερευνητές ένας μεγάλος αριθμός σωματικών και ψυχολογικών συμπτωμάτων έχει συνδεθεί με το εργασιακό στρες. Ο Spector θεωρεί ότι

υπάρχουν εμφανή σημάδια σύνδεσης της αυξημένης εργασίας, με το άγχος, την απογοήτευση αλλά ακόμα και με θέματα υγείας (Αντωνίου, 2008:109).

Στο χώρο της οικονομίας, πιστεύεται ότι το εργασιακό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση κοστίζει, σύμφωνα με κάποιους υπολογισμούς, \$300 δισεκατομμύρια στην οικονομία των Ηνωμένων Πολιτειών, λόγω επιπλοκών που ως επί το πλείστον προκαλούν σε διάφορα άτομα, οδηγώντας τα σε αναρρωτικές άδειες, μακροχρόνιες αναπηρίες, εγκατάλειψη της εργασίας κ.α. Στην Αγγλία το κόστος ανέρχεται στα £46 δισεκατομμύρια, λόγω εργασιακής απουσίας και μειωμένης παραγωγικότητας (Αντωνίου, 2008:16).

Ένα από τα επαγγέλματα που μπορεί να χαρακτηριστούν από τα πλέον απαιτητικά και στρεσογόνα στις σύγχρονες κοινωνίες, είναι αυτό του εκπαιδευτικού.

Έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια, μια ολοένα αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που πλήττονται από το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση (Κάτσικας, 2017).

Από αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας σε Ευρώπη, Ηνωμένες Πολιτείες, Καναδά και Αυστραλία, το 5-25% των εκπαιδευτικών έχει πληγεί από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στη Γερμανία το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών αισθάνεται εξουθενωμένο, ενώ το δεύτερο ένα τρίτο δηλώνει, ότι αντιμετωπίζει έντονα σημάδια κόπωσης και απομόνωσης. Ως αιτίες όλων των παραπάνω αναφέρονται οι πολυάριθμες τάξεις, ο αυξημένος φόρτος εργασίας, η συμπεριφορά των μαθητών, το άγχος, οι σχολικοί επιθεωρητές κ.α. (Κάτσικας, 2017).

Στη Γαλλία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκριτικά με τα υπόλοιπα επαγγέλματα, χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα στρεσογόνο, ενώ στον Καναδά το αυξημένο άγχος και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οδηγούν ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε παραίτηση πριν ακόμα συμπληρώσουν τα 5 έτη εργασίας (Κάτσικας, 2017).

Ανησυχητικές διαστάσεις έχει πάρει ο αριθμός παραιτήσεων και αναγκαστικών αποχωρήσεων, εκπαιδευτικών που νοσούν λόγω του υπερβολικού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης, στην Αγγλία. Ο



ιδιαίτερα αυξημένος όγκος εργασίας και το άγχος, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς έξω από το επάγγελμα πολύ γρηγορότερα από ότι αυτοί μπορεί να αντικατασταθούν. Εκπαιδευτικοί στην Αγγλία δηλώνουν ότι κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει τουλάχιστον έναν συνάδελφό του που έχει παραιτηθεί, αποσυρθεί ή έχει συνταξιοδοτηθεί νωρίς, αντιμετωπίζοντας προβλήματα υγείας ή νευρικού κλονισμού (Taper, 2018).

Σύμφωνα με στοιχεία της αγγλικής κυβέρνησης λίγο κάτω από 40.000 εκπαιδευτικοί έχουν παραιτηθεί από το επάγγελμα το 2016, ποσοστό που αντιπροσωπεύει 9% του κλάδου (Taper, 2018).

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης κάποια στιγμή στην καριέρα τους στις Ηνωμένες Πολιτείες, σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπολογίζεται κοντά στο 15-25%, ενώ ένα 25% εγκαταλείπει την εργασία του πριν το τρίτο έτος και ένα 40% μετά το πέμπτο έτος εργασίας (Φλάμπουρας-Νιέτος κα., 2018).

Στη Μάλτα το 34% των εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσίασε την εργασία του ως ιδιαίτερα δύσκολη και με μεγάλα ποσοστά άγχους, ενώ σε Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, τα ερευνητικά δεδομένα παρουσίασαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στο σύνολο των εκπαιδευτικών (Φλάμπουρας-Νιέτος κα., 2018).

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τη μελέτη της εργασιακής εξουθένωσης των μόνιμων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου που στελεχώνουν τα «Τμήματα Ένταξης» των δημοτικών σχολείων του νομού. Η συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την αгаσθή και ανιδιοτελή συνεργασία και βοήθεια των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην «ειδική» και «γενική» αγωγή του νομού Ρεθύμνου.

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που αφορούν την εργασιακή εξουθένωση και τα αποτελέσματα που αυτές παρουσιάζουν εμφανίζουν ποικίλες διακυμάνσεις. Η διαφοροποίηση αυτή στις τιμές και στα ποσοστά της εργασιακής εξουθένωσης, είναι μια απόρροια της

πολυπλοκότητας και του πολυσχιδούς τρόπου δημιουργίας και εμφάνισης του φαινομένου από τη μία, αλλά και του μεγάλου βαθμού δυσκολίας, συγκέντρωσης και ανάλυσης όλων των επιμέρους στοιχείων που απαιτούνται για μια τέτοιου είδους έρευνα από την άλλη. Προς επίρρωση όλων των παραπάνω θα μπορούσαμε να ανατρέξουμε σε στοιχεία ερευνών (Κάμτσιος & Λώλης 2016:21 · Δανιηλίδου, 2013:82) που διεξήχθησαν με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο της Maslach) και εξέταζαν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης με βάση τις τρεις διαστάσεις του, τη «συναισθηματική εξάντληση», την «αποπροσωποποίηση» και τη «μειωμένη προσωπική επίτευξη», για να διαπιστώσουμε ότι εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης για κάθε μία διάσταση που εξετάστηκε (Αντωνίου, 2008:70 · Αμαραντίδου, 2010:40-42).

Το στοιχείο της διαφοροποίησης πάνω στα επίπεδα εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης, μπορεί να παρουσιάζεται ακόμα και στο εσωτερικό των τριών διαστάσεων (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη) δηλαδή μέσα στις υποομάδες που τη συγκροτούν. Έτσι οι δείκτες της «αποπροσωποποίησης» π.χ. σε ένα ερευνητικό δείγμα για την εργασιακή εξουθένωση στο ερώτημα, «αν νιώθω απογοητευμένος από την εργασία μου», μπορεί να επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του φαινομένου με υψηλές τιμές, ενώ αντίστοιχα οι δείκτες στο ερώτημα «αν μπορώ να καταλάβω εύκολα πως αισθάνονται οι μαθητές μου», να παρουσιάζουν αντίθετη εικόνα με ιδιαίτερα χαμηλές τιμές (Δανιηλίδου, 2013:71-73).

Για πολλούς ερευνητές, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν «πληγεί» σε μικρότερο βαθμό, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, κα., 2002 · Αμαραντίδου, 2010 · Δανιηλίδου, 2013 · Κάντας, 1996 · Πετρίδου, 1014 · Πολυχρονόπουλος, 2008 · Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2015).

Σε συντριπτικό βαθμό, οι έρευνες που είχαν ως αντικείμενο τους την εργασιακή εξουθένωση σε Ελλάδα και εξωτερικό, χρησιμοποίησαν ως βασικό όργανο μέτρησης (λόγω της ιδιαίτερης αξιοπιστίας που είχε παρουσιάσει), αυτό των Maslach και Jackson, το «Maslach Burnout Inventory» (Maslach &

Jackson, 1986), ενώ το όργανο μέτρησης των Pines και Aronson, το «Burnout Measure», παρόλο που ερχόταν δεύτερο στις επιλογές των ερευνητών, υπολείπεται του πρώτου κατά πολύ σε συχνότητα χρήσης (Δανιηλίδου, 2013: 101).

Το «Maslach Burnout Inventory» ουσιαστικά αποτέλεσε ένα από πρώτα επικυρωμένα όργανα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η εννοιολογική σύλληψη των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης από το MBI, το κατέστησε ως το δημοφιλέστερο όργανο μέτρησης της, στην εμπειρική έρευνα. (Αντωνίου, 2008:69-73).

### **Υποθέσεις της έρευνας**

Στηριζόμενοι στα δεδομένα της βιβλιογραφίας που έχουμε συγκεντρώσει προκειμένου να επιτελεστεί η διεκπεραίωση της συγκεκριμένης έρευνας, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1<sup>η</sup>: Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους.

Υπόθεση 2<sup>η</sup>: Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου βιώνουν χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους.

Υπόθεση 3<sup>η</sup>: Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπόθεση 4<sup>η</sup>: Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπόθεση 5<sup>η</sup>: Το σύνολο των προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπόθεση 6<sup>η</sup>: Το σύνολο των προσωπικών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους.

Υπόθεση 7<sup>η</sup>: Το σύνολο των οργανωσιακών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους.

Υπόθεση 8<sup>η</sup> : Το σύνολο των προσωπικών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπόθεση 9<sup>η</sup> : Το σύνολο των οργανωσιακών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπόθεση 10<sup>η</sup>: Μεμονωμένοι παράγοντες συντελούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### **Το περιεχόμενο των κεφαλαίων της έρευνας**

Η έρευνα περιλαμβάνει στο σύνολό της δέκα κεφάλαια.

**Στο πρώτο κεφάλαιο** της έρευνας, αναφέρονται γενικά θεωρικά στοιχεία για το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Στο κεφάλαιο αυτό επίσης ερευνάται η σχέση μεταξύ απόδοσης και άγχους καθώς και η σύνδεση – σχέση του εργασιακού άγχους με την επαγγελματική εξουθένωση.

**Στο δεύτερο κεφάλαιο** της έρευνας εξετάζονται τρία αντιπροσωπευτικά θεωρητικά μοντέλα άγχους (Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας, Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων - Εργασιακών Πόρων, Μοντέλο-Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής) καθώς και τέσσερα αντιπροσωπευτικά θεωρητικά μοντέλα της εργασιακής εξουθένωσης (Μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach, Μοντέλο της Pines, Μοντέλο Shirom - Melamed, Μοντέλο της Κοπεγχάγης).

**Στο τρίτο κεφάλαιο** της έρευνας εξετάζονται οι προσωπικοί παράγοντες (ηλικία, του φύλο και οικογενειακή κατάσταση) και οι οργανωσιακοί παράγοντες (μέγεθος φόρτου εργασίας, ασάφειας ρόλου & σύγκρουσης ρόλων, εργασιακού περιβάλλοντος, κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου, εργασιακής ανασφάλειας και εργασιακής ικανοποίησης) που συντελούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

**Το τέταρτο κεφαλαίο** της έρευνας περιλαμβάνει γενικά στοιχεία για την ειδική αγωγή και τα τμήματα ένταξης.

**Στο πέμπτο κεφαλαίο** της έρευνας περιέχονται τα βασικά δομικά στοιχεία της έρευνας (στόχευση της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο, το δείγμα της έρευνας, η επιλογή του μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας και οι περιορισμοί της έρευνας).

**Στο έκτο κεφάλαιο** γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

**Στο έβδομο κεφάλαιο** περιλαμβάνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων ενώ **στο όγδοο κεφάλαιο** περιέχονται τα συμπεράσματα.

**Τέλος το ένατο και δέκατο κεφάλαιο** περιλαμβάνουν τη βιβλιογραφία και το παράρτημα της έρευνας αντίστοιχα.

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

# ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

## 1. 1 Εργασιακό Άγχος ( Occupational Stress)

Αν και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης εξετάζεται αυτόνομα και για την αξιολόγηση του χρησιμοποιούνται κυρίως οι άξονες της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της αίσθησης των μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων, συχνά αναφέρεται από κοινού με το εργασιακό άγχος, κυρίως γιατί το άγχος αντιπροσωπεύει μια κατάσταση με πολλές πιθανές εκβάσεις, μια εκ των οποίων είναι η συναισθηματική εξουθένωση. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένα βιβλιογραφικά δεδομένα σχετικά με το θέμα του εργασιακού άγχους, πριν την αναφορά των θεωρητικών μοντέλων που προτείνονται για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως επίσης καλό θα ήταν να οριοθετηθούν τα όρια της εμφάνισης και εύρους, του εργασιακού άγχους (όσο αυτό μπορεί να είναι δυνατό), από αυτά της εργασιακής εξουθένωσης.

Το άγχος με την ξενόγλωσση ονομασία «στρες», οφείλει την «ονοματοδοσία» του σύμφωνα με μια πρώτη θεωρία, στην λατινική λέξη «stringere», που σημαίνει σφίγγω δυνατά. Στην αγγλική γλώσσα η λέξη «stress», έχει κάνει την εμφάνισή της από το 12<sup>ο</sup> αιώνα στον τομέα της μεταλλουργίας, για να περιγράψει μία δύναμη τόσο ισχυρή που μπορεί να παραμορφώσει ένα έλασμα. Το 15<sup>ο</sup> αιώνα η λέξη εμφανίζεται στις φυσικές επιστήμες και έχει την έννοια της ισχυρής πίεσης πάνω σε ένα αντικείμενο. Το 18<sup>ο</sup> αιώνα η λέξη αλλάζει σημασιολογικά και ουσιαστικά συνδέεται με τα ανθρώπινα όντα, που κατ' αναλογία με τα μεταλλικά αντικείμενα, μπορούν να αλλοιωθούν και να παραμορφωθούν κάτω από ισχυρές πιέσεις (Κορωναίου, 2010:54).

Κατά μία δεύτερη και πιο διαδεδομένη εκδοχή, έχει πάρει το όνομά του από την αρχαία γαλλική λέξη «destress», που έχει την έννοια της έντονης καταπίεσης, της συμπίεσης και του περιορισμού της κίνησης. Τη γαλλική λέξη

«distress», δανείστηκε η αγγλική γλώσσα μετατρέποντάς την με τη σειρά της σε «distress», με τελική επικράτηση του σημερινού «stress» (Αγαγιώτου, 2011:16-17).

Το «stress» σήμερα με την έννοια του ψυχολογικού φόρτου και της πίεσης, είναι συνώνυμο του ελληνικού «άγχους». Το ρήμα «άγχω» στην αρχαιότητα σήμαινε ότι σφίγγω κάτι δυνατά ή πνίγω (Μπαμπινιώτης, 2009). **[Στην πορεία αυτής της έρευνας κυρίως χρησιμοποιούμε τον όρο άγχος ή εργασιακό άγχος ως συνώνυμο του stress ή εργασιακού stress].**

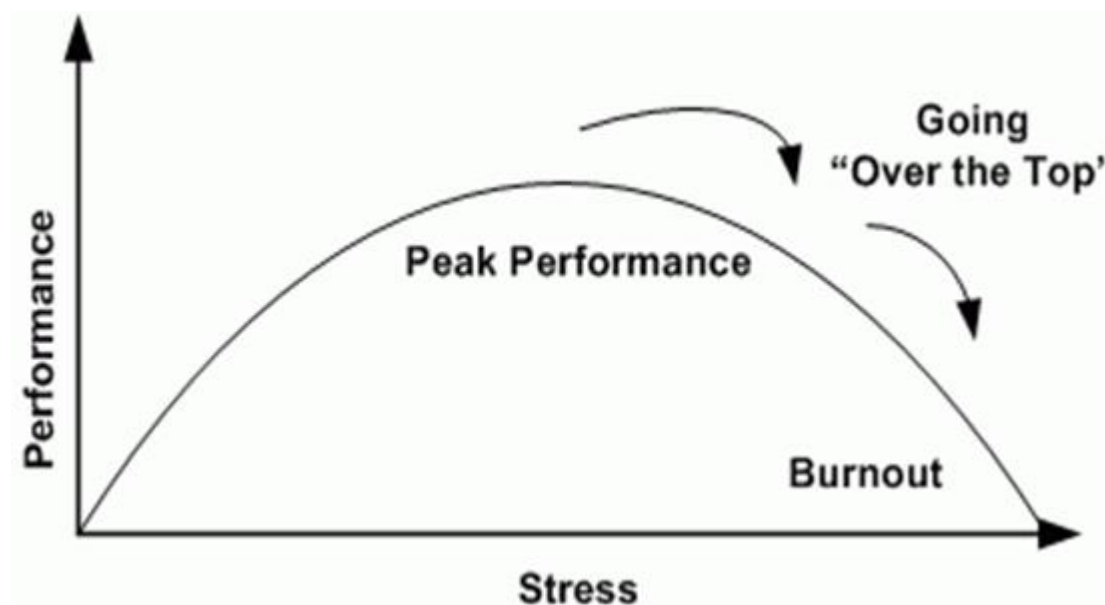
Το εργασιακό άγχος αποτελεί μια κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα εγρήγορσης και δυσφορίας, ενώ μπορεί να συνοδεύεται και από αίσθημα αδυναμίας του ατόμου να ανταπεξέλθει στις υπάρχουσες συνθήκες (Δαλακούρα, 2011:3).

Ως εργασιακό άγχος αναφέρεται η αντίδραση που έχουν πολλοί άνθρωποι όταν υφίστανται πιέσεις στο χώρο εργασίας τους. Σύμφωνα με τον Cooper το άγχος αποτελεί μια κατάσταση που μπορεί να μετατραπεί σε ασθένεια με σοβαρότατες σωματικές και ψυχολογικές συνέπειες όταν είναι παρατεταμένο και υπερβολικό (Cooper & Kelly, 1984: 575-578). Το άγχος δηλαδή αντιπροσωπεύει μια αντίδραση που ποσοτικοποιείται και που οι επιδράσεις του μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες όταν αυτό γίνει υπερβολικό. Το άγχος εκδηλώνει διαφορετικούς τύπους αντίδρασης και αντίστοιχα ο κάθε τύπος αντίδρασης παρουσιάζει διαφορετικού είδους συμπτώματα. Μια αντίδραση φυγής για παράδειγμα μπορεί να παρουσιάζει αύξηση των καρδιακών παλμών, μία δεύτερη μπορεί να έχει στοιχεία έντονου παγώματος και εφίδρωσης, ενώ μία τρίτη μπορεί να προκαλέσει τη διαστολή των κορών του οφθαλμού (Cooper & Kelly, 1984: 575-578).

Είναι κλασσική πλέον η διάκριση για το άγχος, που εισάγεται κυρίως από την ψυχολογία, ως μηχανισμού προσαρμογής, που σε χαμηλά επίπεδα δρα «ευεργετικά» ενώ σε υψηλότερα επίπεδα μπορεί να αποβεί επικίνδυνη. Ακόμα περισσότερο το άγχος ως προσαρμοστικός μηχανισμός εμφανίζεται να συναρτάται με την απόδοση εν γένει και ειδικότερα με την εργασιακή απόδοση, με τα εμπειρικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, να

χρησιμοποιούνται για την παραγωγή γραφημάτων καμπύλης άγχους-απόδοσης (Οικονομίδης, 2014).

Η καμπύλη του Άγχους στην ζωή μας (καμπύλη Yerkes-Dodson).



(Δαλακούρα, 2011:2-10 · Οικονομίδης, 2014).

Ένα μεγάλο μέρος ερευνών που αφορούν το άγχος πραγματοποιήθηκαν από τους καθηγητές Robert Yerkes και John Dodson του πανεπιστημίου Harvard. Οι δύο πρωτοπόροι καθηγητές περιέγραψαν τη σχέση μεταξύ άγχους και ανθρώπινης επίδοσης για πρώτη φορά το 2008. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους κάθε άτομο μπορεί να αποδώσει περισσότερο αν δεχθεί την ανάλογη «δόση» άγχους. Τα αυξημένα επίπεδα άγχους (μέχρι ενός σημείου φυσικά), λειτουργούν ως φυσικοί «επιταχυντές». Το κάθε άτομο θα πρέπει να εστιάζει να μένει κοντά στα υψηλότερα σημεία της καμπύλης και όχι στα ανώτατα, όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος δημιουργίας αγχωτικών κρίσεων λόγω των υπερβολικών «δόσεων» άγχους. Αύξηση των «δόσεων» άγχους μπορεί να σημαίνει επομένως βελτίωση των επιδόσεων, όταν το όριο όμως αυτό ξεπεραστεί, οι επιπτώσεις γίνονται αρνητικές μέχρι και καταστροφικές (Σαμαρά, 2014:6).



### 1.1.1 Άγχος και απόδοση

Η σχέση απόδοσης και άγχους (στρες) απεικονίζεται στη γνωστή εδώ και δεκαετίες καμπύλη του άγχους. Η αριστερή πλευρά της καμπύλης δείχνει ότι η απόδοσή μας είναι χαμηλή όταν υπάρχει μικρή πίεση να εκτελέσουμε ένα έργο. Καθώς αυξάνεται η πίεση, εισερχόμαστε στο στάδιο της πιο υψηλής απόδοσης

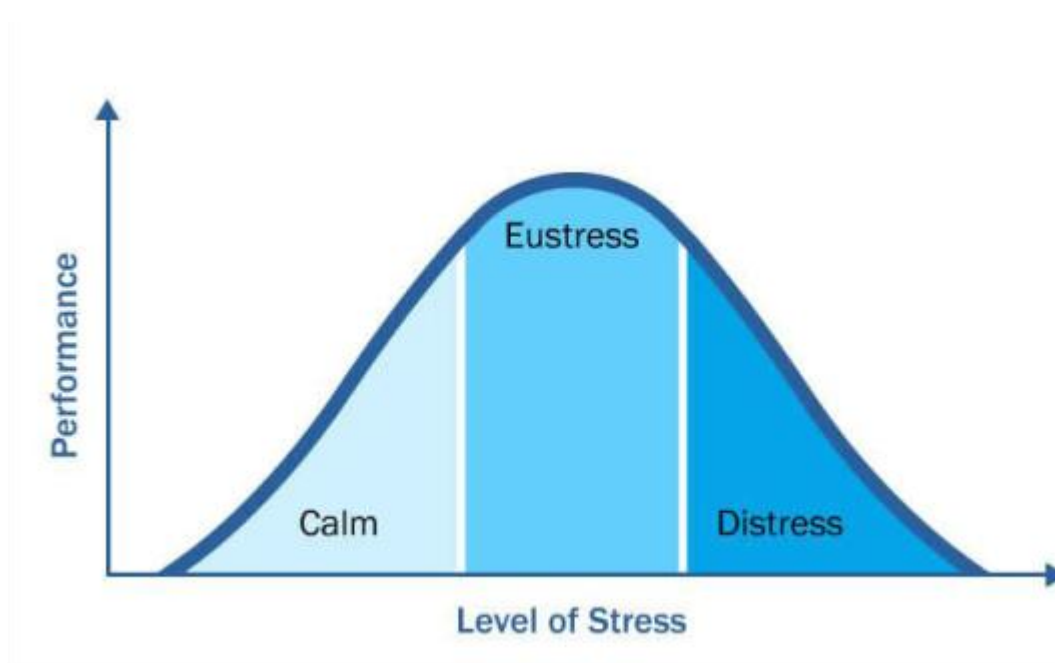


(Δαλακούρα, 2011:10).

Η μαθηματοποίηση της συμπεριφοράς βασίζεται στα ευρήματα της φυσιολογίας που κυρίως αντλούνται από τα ευρήματα του Walter Cannon το 1929 (σύμφωνα με το Berczi, 2014), με αυτό που είναι κυρίως ως σήμερα γνωστό, «αντίδραση μάχης-φυγής» ("fight or flight"), στην ικανότητα δηλαδή ανθρώπων και ζώων για μια άμεση προσαρμοστική αντίδραση σε στρεσογόνες καταστάσεις, όπου επιλέγουν να «παλέψουν» ή να «δραπετεύσουν». Σύμφωνα με τη φυσιολογία, για την αντίδραση αυτή υπεύθυνο είναι το συμπαθητικό σκέλος του αυτόνομου νευρικού συστήματος, μέσω της έκκρισης αδρενεργικών ουσιών (αδρεναλίνη, νορ-αδρεναλίνη) (Berczi, 2014 · Σαμαρά, 2014:4-6).

Ο Hans Seley (1956) εισάγει τη διάκριση μεταξύ του καλού και δημιουργικού «eustress» και του κακού «distress», όπου το στρες είναι η μη συγκεκριμένη και δημιουργική αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού σε οποιαδήποτε απαίτηση. Το «eustress» προσφέρει προκλήσεις που δίνουν κίνητρα στο άτομο να αντιμετωπίσει τη κατάσταση και θεωρείται επιτυχής προσαρμογή, ενώ το «distress», προκύπτει από μακροχρόνιες στρεσογόνες συνθήκες και σχετίζεται με προβλήματα υγείας (Δαλακούρα, 2011:2-10).

Στην καμπύλη του άγχους, το καλό άγχος (eustress) απεικονίζεται στο σημείο εκείνο που τα επίπεδα άγχους και απόδοσης, αυξάνουν ταυτόχρονα. Το κακό άγχος (distress), απεικονίζεται στο κομμάτι που το άγχος συνεχίζει να αυξάνει, ενώ η απόδοση αρχίζει να πέφτει (Δαλακούρα, 2011:2-10).



(Σαμαρά, 2014:4 · Δαλακούρα, 2011:2-10).

Η επικρατούσα άποψη για το άγχος (στρες) είναι αυτή της «Γενικής Προσαρμογής» από τον Seley, ο οποίος διακρίνει τρία επιμέρους στάδια:

1. Το στάδιο αντίδρασης συναγερμού όπου το άτομο μειώνει την αντίσταση και εν συνεχεία συγκεντρώνει ενέργεια για να σχηματίσει τους αμυντικούς μηχανισμούς ενάντια στην εξωτερική πίεση.

2. Το στάδιο αντίστασης όπου εάν το στάδιο είναι επιτυχές, το άτομο προσαρμόζεται στη πίεση και το σώμα του επιστρέφει σε επίπεδο ισορροπίας. Σε περίπτωση αποτυχίας εμφανίζεται το τρίτο στάδιο.

3. Το τρίτο στάδιο αντιπροσωπεύει το στάδιο της εξουθένωσης που συνοδεύεται από την εμφάνιση συμπτωμάτων ασθένειας (Szabo et al., 2012:472-478 · Ρούσσος, 2017.).

Ειδικά το εργασιακό άγχος εξετάζεται κυρίως γιατί οι συνέπειες από την εμφάνιση του, συνοδεύονται από την εκδήλωση συμπτωμάτων τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν και συνηθίζεται τουλάχιστον στην ψυχολογία της εργασίας να ταξινομούνται σε τέσσερις διακριτές σφαίρες:

1. Επιδράσεις στη Σωματική Υγεία.
2. Επιδράσεις στη Ψυχική Υγεία.
3. Επιδράσεις στη Συμπεριφορά.
4. Επιδράσεις στον Οργανισμό (εργασιακό φορέα).

Όσον αφορά τις επιπτώσεις του εργασιακού στρες στην σωματική υγεία, υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία ένας τεράστιος όγκος δεδομένων που το συσχετίζουν, με διάφορα νοσήματα τα οποία κυμαίνονται από καρδιοαγγειακές διαταραχές μέχρι σε προβλήματα του ανοσοποιητικού και νεοπλάσματα και από μυοσκελετικές παθήσεις μέχρι αυξημένη επίπτωση λοιμωδών νοσημάτων (Δαλακούρα, 2011:15-18).

Τα δεδομένα αυτά νομιμοποιούν την εμπλοκή της ιατρικής (ιατρική της εργασίας, επιδημιολογία, κοινωνική ιατρική) όπως θα δούμε και παρακάτω στην οργάνωση του εργασιακού περιβάλλοντος και στον επανακαθορισμό της συμπεριφοράς των εργαζομένων με βάση ένα πιο υπεύθυνο πρότυπο εργασίας και επιπλέον ιατροποιούν την εργασία στη βάση μιας ενδεχόμενης απειλής από την εργασία, στην υγεία των εργαζομένων.

Οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους στην ψυχική υγεία ποικίλουν και μπορεί να περιέχουν στοιχεία ανησυχίας, κατάθλιψης, επαγγελματικής

εξουθένωσης (burnout) και χαμηλής ικανοποίησης. Το εργασιακό άγχος με λίγα λόγια μπορεί να ορισθεί ως ένα σύνολο αντιδράσεων σωματικών και συναισθηματικών τις οποίες εκδηλώνει ο εργαζόμενος όταν νιώθει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του έργου που καλείται να εκπληρώσει, μια και αυτές δεν συμβαδίζουν με τις προσωπικές του ανάγκες, πεποιθήσεις και ικανότητες. Αποτελεί μια δυσλειτουργική τακτική του ατόμου που θεωρεί ότι βιώνει (συνειδητά ή ασυνειδήτα) δύσκολες καταστάσεις στο χώρο εργασίας του (Δαλακούρα, 2011:15).

Το εργασιακό άγχος εκτός του ότι είναι ένα από τα βασικά αίτια δημιουργίας ψυχικών και σωματικών παθήσεων, αποτελεί πολλές φορές και τον προθάλαμο που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Σε έρευνα του 2005 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας σε κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρουσιάστηκε στο 90% των ερωτηθέντων η άποψη, ότι κύρια αιτία όλων των ασθενειών είναι το άγχος που προέρχεται από την καταπίεση, την εξάντληση και τις δύσκολες συνθήκες εργασίας (Δαλακούρα, 2011:15).

Όπως συμβαίνει και σε άλλα ερευνητικά πεδία έτσι και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει έντονο ενδιαφέρον της ιατρικής έρευνας αλλά και της ψυχιατρικής, η οποία δημιουργώντας έναν νέο ψυχιατρικό λόγο επεκτείνει το πεδίο της κλασσικής ψυχιατρικής πέρα της σφαίρας του θορυβώδους ως παθολογικού, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα το ψυχοπιεστικό ρόλο της εργασίας. Οι επιπτώσεις δε του εργασιακού άγχους στην σωματική και ψυχική υγεία φέρονται ως ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι από την εργασία και αποτελούν ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας και εντατικής ενασχόλησης πλήθους επιστημόνων από πολλούς κλάδους και από διαφορετικές αφετηρίες (Δαλακούρα, 2011:15 &16).

Η επίδραση του άγχους στη συμπεριφορά μετά από όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω θεωρείται περισσότερο από πρόδηλη, όμως οι επιδράσεις αυτές συνηθίζεται να εξετάζονται σε τρεις διακριτούς άξονες, σχετικά δηλαδή με τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, με την εργασιακή επίδοση και τέλος ως προς την αντι-παραγωγική συμπεριφορά. Ο τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών σε καταστάσεις χρόνιου στρες φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά, όπως αρνητικές είναι οι επιπτώσεις του στη

μνήμη, στο χρόνο αντίδρασης και στην ακρίβεια εκτέλεσης λειτουργιών. Το ίδιο συμβαίνει στη συγκέντρωση της προσοχής, στη δημιουργικότητα, στη λήψη αποφάσεων, πράγμα που συχνά οδηγεί σε γνωστικά λάθη, με αποτέλεσμα να εξετάζεται ως μεταβλητή που υπεισέρχεται στη μελέτη των εργατικών ατυχημάτων (Σαμαρά, 2014:1-5).

Όσον αφορά την εργασιακή επίδοση (Optimal Level of Arousal) αναφέρθηκε και νωρίτερα ότι η ποσοτικοποίηση του άγχους έχει συσχετιστεί με την απόδοση κατά την εργασία, ακολουθώντας γενικά τον κανόνα ότι όσο αυξάνεται το στρες, αυξάνεται και η επίδοση μέχρι ενός σημείου, ενώ όταν το στρες αυξάνεται υπερβολικά, η επίδοση μειώνεται (λόγω περιορισμένης αντίληψης και προσοχής, περιορισμένης ικανότητας λειτουργικής μνήμης και τάσης για ταχύτερες- αντιδράσεις). Χαμηλή επίδοση λοιπόν έχουμε είτε σε χαμηλό στρες (βαρεμάρα), είτε σε υψηλό στρες. Υπονοείται λοιπόν ότι για την επίτευξη ενός ορισμένου επιπέδου παραγωγικότητας απαιτείται η ύπαρξη στρεσογόνων ερεθισμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες της παραγωγής. “Without stress there would be no life” Hans Seyle (Σαμαρά, 2014:1-5).

Επιπλέον τα αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους θεωρείται ότι συσχετίζονται με την εμφάνιση αντι-παραγωγικής συμπεριφοράς. Ενδεικτικά αναφέρεται η αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης αντιπαραθέσεων στο εργασιακό περιβάλλον που μπορεί να κυμαίνονται από συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων, σωματική και λεκτική κακοποίηση, εκφοβισμό (bullying), απουσίες από την εργασία (absenteeism), κουτσομπολιό, κλοπές, σαμποτάζ κ.α. Τέλος οι επιπτώσεις σε έναν οργανισμό (εργασιακό φορέα), μπορεί να είναι πολλαπλές και να αφορούν την αυξημένη ζήτηση αναρρωτικών αδειών, το αυξημένο κόστος επάνδρωσης και εκπαίδευσης νέου προσωπικού και στις αυξημένες πιθανότητες για λάθη και ατυχήματα. Συνυπολογιζόμενη η επίδραση του εργασιακού άγχους στην εργασιακή επίδοση και παραγωγική συμπεριφορά από τη μια αλλά και των συνεπειών στον οργανισμό από την άλλη, προκύπτει ένα μέγεθος που μπορεί να ποσοτικοποιηθεί αλλά και να αποτιμηθεί χρηματικά (Πολυχρονόπουλος, 2008:41&42).

Για την οργανωσιακή ψυχολογία το άγχος συνδέεται με επιπτώσεις στην παραγωγικότητα αλλά και στον ίδιο τον εργαζόμενο. Τις περισσότερες

φορές, το άγχος, είναι συνδεδεμένο με τη φύση και τις ιδιαίτερες πρακτικές λειτουργίας του κάθε επαγγέλματος. Επαγγέλματα που συνήθως απασχολούν τον τομέα αυτό της ψυχολογίας είναι αυτά που προσφέρουν «ανθρωπιστικού είδους υπηρεσίες», αυτά που απαιτούν ταχύτατες και υψηλού ρίσκου αποφάσεις, επαγγέλματα με αυξημένο κοινωνικό και οικονομικό κόστος (Μακρή-Μπότσαρη, 2008:15&16).

Ως προς τα αίτια δημιουργίας του εργασιακού άγχους, αυτά ταξινομούνται από την οργανωσιακή ψυχολογία σε δυο κυρίως κατηγορίες: α) τους οργανωσιακούς/ καταστασιακούς παράγοντες όπως οι απαιτήσεις της εργασίας, ο αυξημένος φόρτος κτλ και β) τους παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου όπως η έδρα ελέγχου, η αυτοεκτίμηση κτλ. (Ξανθοπούλου, 2011 : 31· Μακρή-Μπότσαρη, 2008:15-21).

Στο σημείο αυτό βασικό είναι να σταθούμε στην επιστημονική αντιπαράθεση που δημιουργείται στους κόλπους της ψυχολογίας της εργασίας (ή οργανωσιακής ψυχολογίας / ψυχολογία της συμπεριφοράς) και που αφορά σε πια από τις δυο προαναφερόμενες κατηγορίες θα πρέπει να δοθεί έμφαση και σε τι πρέπει να επικεντρωθεί η έρευνα. Βασικό θέμα διαμάχης είναι το αν η ψυχολογία της εργασίας θα πρέπει να δίνει έμφαση στη μελέτη των συνθηκών που επηρεάζουν τα επίπεδα στρες των εργαζομένων ή αν είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζομένου υπεύθυνα για την εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Είναι θέμα δηλαδή Συνθηκών ή Προσωπικότητας;

Η αντιπαράθεση τροφοδοτείται ακόμα περισσότερο από την ίδια την υποκειμενική φύση του άγχους, δεδομένου ότι δεν είναι κατά ανάγκη στρεσογόνο για κάποιον ότι είναι στρεσογόνο για κάποιον άλλο. Επιπλέον σε μια δεύτερη ανάγνωση της αντιπαράθεσης αυτής γίνεται αντιληπτό ότι αυτή δεν αφορά μόνο ένα θέμα στόχευσης της έρευνας αλλά πολύ περισσότερο αφορά σε μια εν δυνάμει ιδεολογική σύγκρουση. Στην πρώτη περίπτωση όπου αντικείμενο μελέτης είναι οι συνθήκες που προκαλούν στρες με τις γνωστές συνέπειες, τίθεται επιτακτικά το ζήτημα εξορθολογισμού και επανασχεδιασμού τους, τόσο με οικονομοτεχνικούς όρους όσο και με όρους ηθικής, ώστε να προσαρμοστούν οι συνθήκες αυτές στους εργαζόμενους.

Πρόκειται δηλαδή για ένα περισσότερο ανθρωποκεντρικό σύστημα. Στη δεύτερη περίπτωση όπου η ψυχολογία της εργασίας χρησιμοποιείται ως εργαλείο διαλογής των κατάλληλων εργαζομένων για τις δεδομένες συνθήκες εργασίας αναζητώντας, είτε τους άτρωτους, είτε εξαλείφοντας τους «καμένους» (μη παραγωγικούς), το μέσον επίτευξης ατομικών και συλλογικών στόχων (εργασία) αντικαθίσταται από την επίτευξη διαρκώς μεγεθυμένων οικονομικών στόχων - κέρδους (Ξανθοπούλου, 2011: 52-54).

Η διαμάχη αυτή φαίνεται να κοπάζει λόγω του συγκερασμού των διαφορετικών απόψεων, μιας και διακηρυγμένος στόχος είναι ο σχεδιασμός των συνθηκών με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγονται υψηλά επίπεδα στρες για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο κομμάτι των εργαζομένων. Άρα ενδιαφέρει να βρεθεί ποιες είναι οι «επιβλαβείς» συνθήκες για τους περισσότερους και όχι για αυτούς με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, έτσι ώστε ο σχεδιασμός να καλύπτει τις ανάγκες των πολλών. Θεωρείται δηλαδή ότι τα χαρακτηριστικά των ατόμων δεν επηρεάζουν άμεσα τα επίπεδα στρες, λειτουργούν όμως ως ρυθμιστές (moderators), καθορίζοντας το βαθμό που οι συνθήκες εργασίας θα θεωρηθούν στρεσογόνοι παράγοντες και το βαθμό που το στρες θα έχει αρνητικές επιπτώσεις για το άτομο και τον οργανισμό (Ξανθοπούλου, 2011: 52-54).

Τα χαρακτηριστικά εκείνα των ατόμων που σύμφωνα με την έρευνα σχετίζονται με την μη εμφάνιση εργασιακού στρες (και όχι μόνο) είναι:

1. Η έδρα ελέγχου (Locus of Control) δηλαδή ο βαθμός στον οποίο τα άτομα πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν αυτά που τους συμβαίνουν.

2. Η σκληραγώγηση (Hardiness) και αφορά τα άτομα με υψηλά επίπεδα δυνατοτήτων. Τα άτομα αυτά πιστεύουν ότι ελέγχουν τη ζωή τους, έχουν έντονη δέσμευση προς τις οικογενειακές και εργασιακές αξίες, αντιμετωπίζουν τις απρόσμενες αλλαγές ως προκλήσεις και υιοθετούν ενέργειες και στρατηγικές προσαρμογής.

3. Η αυτεπάρκεια, η πίστη δηλαδή του ατόμου ότι μπορεί να ελέγξει το περιβάλλον.

4. Η αυτοπεποίθηση (πίστη αυτο-αξίας) (Ξανθοπούλου, 2011: 52-55).

Αντιθέτως ως παράγοντας κινδύνου εμφανίζεται, η προσωπικότητα τύπου A (TYPE A). Ο τύπος αυτός συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται από ανυπομονησία, εχθρικότητα, έντονη ανταγωνιστικότητα, γενική αίσθηση πίεσης χρόνου. Στατιστικά συνδέεται με την αυξημένη επίπτωση σε στεφανιαία νόσο και με αρνητική συναισθηματικότητα. Τα άτομα με υψηλό βαθμό αυτών των χαρακτηριστικών δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και βιώνουν περισσότερο στρες (Ξανθοπούλου, 2011 : 55).

Η παραπάνω περιγραφή των ψυχολογικών χαρακτηριστικών που υπεισέρχονται στη γένεση του εργασιακού άγχους αποτελεί αντικείμενο μελέτης της ψυχολογίας της εργασίας προκειμένου να αξιολογείται ατομικά ο κάθε εργαζόμενος είτε κατά τη φάση της πρόσληψης είτε για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του στη φάση επιλογής θέσεων ευθύνης. Τεχνικές όπως το IQ τεστ - γνωστικών ικανοτήτων, τεστ προσωπικότητας, ερωτηματολόγια βιογραφικών πληροφοριών και η συνέντευξη επιλογής, αποτελούν τα περισσότερα διαδεδομένα εργαλεία (Μακρή - Μπότσαρη, 2008: 2-11). Αποτελούν όμως υποκειμενικά εργαλεία αξιολόγησης στα οποία υπεισέρχονται πλήθος σφαλμάτων από τη μεριά του αξιολογητή. Η μέτρηση στοιχείων της προσωπικότητας, της νοημοσύνης, των κοινωνικών παραμέτρων (στάσεων, αξιών, ενδιαφερόντων, κοινωνικών δεξιοτήτων κ.α), ενδεχόμενα μπορεί να περικλείουν την παράμετρο του λάθους. Αναπαριστούν κυρίως κοινωνικά κατασκευασμένες προτιμήσεις – στερεότυπα, ενώ τα ίδια τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν μια κατασκευή που εμπεριέχει ταξικά χαρακτηριστικά, κοινωνικές ασυμμετρίες και διακρίσεις (Μυλωνάς, 2007:15-18).

Οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους στην ψυχική υγεία ποικίλουν από την εμφάνιση ανησυχίας, κατάθλιψης και επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out), μέχρι τη χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία και τη ζωή γενικότερα. Και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει εντατική ιατρική έρευνα και εμπλοκή της ψυχιατρικής, δημιουργώντας έναν νέο ψυχιατρικό λόγο που επεκτείνει το πεδίο της κλασσικής ψυχιατρικής πέραν της σφαίρας του



θορυβώδους ως παθολογικού, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα το ψυχοπαιστικό ρόλο της εργασίας. Οι επιπτώσεις δε του εργασιακού άγχους στην σωματική και ψυχική υγεία φέρονται ως ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι από την εργασία και αποτελούν ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας και εντατικής ενασχόλησης πλήθους επιστημόνων από πολλούς κλάδους και από διαφορετικές αφετηρίες (Πολυχρονόπουλος, 2008:41-46).

## **1.2 Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout)**

Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Burnout) είναι ένας όρος της ψυχολογίας που αναφέρεται στο μακροχρόνιο αίσθημα εξουθένωσης - εξάντλησης, σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής ενός ατόμου. Η ύπαρξή της συνοδεύεται από μειωμένο ενδιαφέρον στην εργασία, με ακόλουθα συμπτώματα τη μειωμένη παραγωγικότητα, την απαισιοδοξία, την ύπαρξη αμφιβολιών για τη δυνατότητα περαίωσης της εργασίας (Μεραμβελιωτάκη - Simon, 2014).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με τα υπάρχοντα επιστημονικά δεδομένα, οφείλεται σε έναν συνδυασμό πολλών παραγόντων που μπορούν να ταξινομηθούν σε εργασιακούς, προσωπικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς. Είναι ένα σύνδρομο κυρίως συνδεδεμένο με την εργασία και προκύπτει ύστερα από μακροχρόνιο και υπερβολικό άγχος (Μεραμβελιωτάκη-Simon, 2014).

Ταυτόχρονα όλο και συχνότερα αποτελεί αντικείμενο διαθεματικής έρευνας τόσο από την μεριά της διαχείρισης και της αποδοτικότερης χρήσης των ανθρωπίνων πόρων, όσο και στο αναδυόμενο αντικείμενο των ψυχοκοινωνικών κινδύνων από την εργασία. Επιπλέον αποτελεί ιδιαίτερος ενδιαφέρον θέμα για την κριτική θεώρηση ολόκληρου του διεπιστημονικού πλέγματος γνώσης που διαρθρώνεται με αφετηρία την εργασία, ειδικά όσον αφορά την παραγόμενη ιατροκοποίηση και προβληματοποίηση των σχέσεων προσαρμογής που θέτει επιτακτικά το κανονιστικό πλαίσιο της εργασίας. Ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, λόγω της εμπλοκής της ψυχιατρικής στην έρευνα (για τη μελέτη του συνδρόμου), με σκοπό την παραγωγή μεθοδολογικών εργαλείων ποσοτικοποίησης και αξιολόγησης της

βαρύτητας των επιδράσεων της εργασίας στην ψυχική σφαίρα και κατ' επέκταση στην σφαιρική εκτίμηση της λειτουργικότητας των εργαζομένων (Μακρή-Μπότσαρη, 2008:1-21).

Καθ' αυτή η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί αντικείμενο της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας και ως εκ τούτου δημιουργεί αναπαραστάσεις και κανονιστικούς λόγους που ιατρικοποιούν το ψυχοκοινωνικό. Από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα στο δυτικό κόσμο πολλά ζητήματα που σε προηγούμενα χρόνια θα θεωρούνταν «φυσιολογικά», επανεξετάζονται, επαναπροσδιορίζονται και χαρακτηρίζονται πλέον ως ιατρικά. Υπάρχει δηλαδή μία «ιατρικοποίηση της ζωής», όπως την έχει ονομάσει ο Ivan Illits. Η ιατρικοποίηση είναι μία έννοια που χαρακτηρίζεται από μία πολυσυνθετότητα αλλά και από μία ευρύτητα. Η συγκρότησή της είναι ένας συγκερασμός, ιατρικών, οικονομικών, πολιτικών, κοινωνιολογικών λόγων και πρακτικών (Χρονάκη, 2012: 24-28).

Κατά τη διαδικασία της ιατρικοποίησης, οι αρμοδιότητες που αφορούν το σώμα, την αντιμετώπιση της ασθένειας και γενικά την υγεία, περνούν στα χέρια των «ειδικών». Παύονται πλέον οποιεσδήποτε ενέργειες των παραδοσιακά εμπλεκόμενων (ασθενών, οικογενειών, παραδοσιακών θεραπειών). Μέσα από ένα εξειδικευμένο ιατρικό λεξιλόγιο, με μεγάλο «ειδικό βάρος» για την κοινωνία, οριοθετούνται τα πλαίσια της υγείας και της ασθένειας. Οι μη μυημένοι στο χώρο απομακρύνονται και οι αρμοδιότητες περνούν αποκλειστικά στους «ειδικούς». Η ιατρικοποίηση μετατρέπει σε καταναλωτικό αγαθό την υγεία μέσα από την αυθεντία του ιατρικοποιημένου λόγου, με το κύρος και την εξουσία που αυτός εκπέμπει. Δημιουργεί μηχανισμούς και συγκροτήματα, θωρακίζοντας το κύρος και τη θέση της, απομακρύνοντας κάθε πιθανή παρείσφρηση και αμφισβήτηση (Χρονάκη, 2012:24-28).

Αυτή βέβαια όμως είναι μια πρωτόλεια και επιφανειακή προσέγγιση, καθώς η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής δραστηριότητας του ανθρώπου στην «μετανεωτερικότητα» και σε αυτήν διακρίνονται όλα εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της

μετανεωτερικότητας, όπου η εξατομίκευση και η διάρρηξη των παραδοσιακών μορφών κοινωνικής οργάνωσης είναι κυρίαρχες.

Για τον Marx η καπιταλιστική κοινωνία είναι μια κοινωνία παραγωγής αλλά και μια κοινωνία γενικευμένης ανταλλαγής. Το πρόβλημα όμως για τον Marx εντοπίζεται στο σημείο όπου η εργασιακή δύναμη του ατόμου ουσιαστικά μετατρέπεται σε εμπόρευμα με αποτέλεσμα ο ίδιος ο άνθρωπος να «αλλοτριώνεται» από το ίδιο το εμπόρευμα που παράγει. Με αυτό τον τρόπο για τον Marx, φτάνουμε σε μια κοινωνία αλλοτρίωσης, όπου οι κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων προς το συνάνθρωπό τους, μετατρέπονται σε σχέσεις μεταξύ πραγμάτων και εμπορευμάτων, εισερχόμαστε δηλαδή σε μια κοινωνία «πραγματοποίησης» όλων των κοινωνικών σχέσεων (Αντωνοπούλου, 2008:6-7).

Εκτός από τους μηχανισμούς αλλοτρίωσης που περιέγραψε ο Μαρξ ως αποτέλεσμα της εργασίας υπό καπιταλιστικές συνθήκες, στους διάφορους λόγους που δομούνται, με αφορμή την επαγγελματική εξουθένωση, μπορούμε να διακρίνουμε τις νέες τεχνικές εξουσίας που επικεντρώνουν στο σώμα, τις διαδικασίες υποκειμενοποίησης του εαυτού και τις επιστημονικές πειθαρχίες που παράγουν κανονιστικούς λόγους, όλα αυτά δηλαδή που ο Foucault ονόμαζε «βιοπολιτική». Ο όρος «βιοπολιτική» εισήχθη από τον Foucault το 1976 και ουσιαστικά αφορούσε τεχνικές διαχείρισης και ρύθμισης της ανθρώπινης ζωής από την κυρίαρχη εξουσία στη νεωτερική κοινωνία ώστε το σώμα να συνεργάζεται, να γίνει πειθήνιο όργανο. Με την εφαρμογή της «βιοπολιτικής» σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες ή ακόμα στο σύνολο της κοινωνίας σύμφωνα με το Foucault, οι πειθαρχικές τεχνικές μειώνονται, εξασθενούν, χάρη των νέων «βιο-ρυθμιστικών» τεχνικών (Μανουσέλης, 2015:6-7).

Η κυρίαρχη συμπεριφοριστική – θετικιστική προσέγγιση, ο συμπεριφορισμός για πολλούς ταυτίζεται με τον αντικειμενισμό, θεωρεί ότι η γνώση είναι η γνωστοποίηση της πραγματικής φύσης των αντικειμένων που υπάρχει ανεξάρτητα από κάθε υποκείμενο. Για το θετικισμό η αντικειμενικότητα είναι το βασικότερο στοιχείο ώστε να κατανοηθεί η πραγματικότητα, η οποία είναι εκτός του υποκειμένου, ενώ η γνώση είναι

αποτέλεσμα του ορθού λόγου και μπορεί να είναι μετρήσιμη, ελεγχόμενη και επιβεβαιώσιμη. Είναι η γνώση που αντιπροσωπεύει τον πραγματικό κόσμο, ανεξάρτητα της γνώσης που κατέχει το υποκείμενο (οπτική στην ψυχολογία), γίνεται εύκολα αντιληπτή μέσω της κραταιής αναπαράστασης «stimulus-response» ως διαμορφωτή της συμπεριφοράς του Ραβίον. Ακριβώς όπως τα σκυλιά της έρευνας τροποποιούν την συμπεριφορά τους μέσω της επιβράβευσης, της έλλειψης επιβράβευσης ή της τιμωρίας, έτσι και οι εργαζόμενοι τροποποιούν, με μια περισσότερο πολύπλοκη και παθητική διαδικασία την συμπεριφορά τους, η οποία διακρίνεται πλέον στην «διέγερση», δηλαδή στην απόκτηση αποκρίσεων που είναι εξαρτημένες και στην «αναστολή», που καταστέλλει κάθε απόκριση που έχει ήδη αποκτηθεί (Κολιάδης, 1989: 1-2 · Τζελέπη, 2010).

Το burnout δεν αναγνωρίζεται ως διαταραχή από τα συστήματα ταξινόμησης των ψυχιατρικών διαταραχών. Ειδικότερα δεν αναφέρεται στο «Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών 4<sup>η</sup> αναθεώρηση» DSM-IV (Statistical Manual of Mental fourth edition) της Α.Ρ.Α (American, Psychological, Association), ενώ αναφέρεται στη «Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας 10<sup>η</sup> αναθεώρηση», ICD-10 ( International Statistical Classification of Diseases), ως πρόβλημα διαχείρισης των δυσκολιών της ζωής ICD-10, Z73.0. (Γεωργιά, 2-14).

Το DSM-IV ορίζει ως ψυχικά διαταραγμένο ένα άτομο, όταν αυτό χαρακτηρίζεται από συμπεριφορικές και ψυχολογικές εκδηλώσεις που του προκαλούν έντονες δυσκολίες καθώς και έκπτωση της γενικής λειτουργικής του εικόνας. Ως αίτια αναγνωρίζει ότι αυτά μπορεί να είναι κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά, γενετικά, φυσικά και χημικά. Σύμφωνα με το DSM-IV, το άτομο που νοσεί παρουσιάζει έντονη απόκλιση από μια φυσική ιδεατή κατάσταση. Το ICD-10 είναι ένα σύστημα ταξινόμησης ψυχικών διαταραχών μονοαξονικό, μη θεωρητικό. Λειτουργεί κυρίως περιγραφικά και κατατάσσει τις ψυχικές διαταραχές σε 9 κατηγορίες. Χρησιμοποιείται κυρίως για κλινικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε αντίθεση με το DSM-IV, που έχει περισσότερο ερευνητικούς προσανατολισμούς. Το burnout δύσκολα φαίνεται ότι μπορεί να περιληφθεί στις αναθεωρημένες εκδόσεις των ανωτέρω ταξινομητικών

συστημάτων. Αυτό συμβαίνει αφενός γιατί τα σύγχρονα ταξινομικά συστήματα για την ψυχιατρική διάγνωση είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα κατά τη διαδικασία αναγνώρισης και ταυτοποίησης μιας διαταραχής και απαιτούν την παρατήρηση της κλινικής εικόνας του εξεταζόμενου καθώς και τη μελέτη της ψυχοπαθολογίας του, όπως αυτή εξελίσσεται κατά τη διάρκεια του χρόνου και αφετέρου, εξαιτίας της αδυναμίας συναρμογής των επιδημιολογικών δεδομένων αλλά και της συσσωρευμένης επιστημονικής γνώσης, σε ένα ενιαίο εννοιολογικό σχήμα, σύμφωνα με το επικρατές επιστημονικό παράδειγμα. Πρέπει δηλαδή η «διαταραχή» να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια στην περιγραφή, να υπάρχει συστηματοποίηση των διαγνωστικών κριτηρίων της και να περικλείονται σαφές οδηγίες για τη διάγνωσή της (Γεωργιλιά, 2-14).

Παρόλα αυτά το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο αντικείμενο έρευνας και έχει αποτελέσει το επίκεντρο μιας ταχέως αυξανόμενης διεπιστημονικής βιβλιογραφίας που ιατρικοποιεί την εργασιακή συμπεριφορά. Μια απλή αναζήτηση στη βάση δεδομένων pubmed (μηχανή αναζήτησης κυρίως δεδομένων της MEDLINE με αναφορές και περιλήψεις για τις βιοεπιστήμες και την βιοϊατρική) με τον όρο burn out, χωρίς συνοδούς χαρακτηρισμούς δίνει περίπου 12.100 αποτελέσματα από μελέτες κάθε είδους (Burnout Pubmed. gov, 1-606).

### **1.2.1 Ιστορική Αναδρομή**

Παρά την εντατική ενασχόληση με το θέμα αυτό δεν υπάρχει προς το παρόν ένας απολύτως αποδεκτός ορισμός, αν και κατά καιρούς προσπάθησαν να δοθούν διάφοροι ορισμοί. Από τις αρχές του 20ου αιώνα η φράση «to burn one self out» λειτουργούσε ως το γρήγορο τέλος ενός ατόμου από την υπερβολική και εξαντλητική εργασία. Ο μυθιστοριογράφος Graham Greene ήταν αυτός που χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο «burnout» στο μυθιστόρημά του «A Burnt-out case» το 1960, χωρίς όμως να υπάρχει ταύτιση της έννοιας του όρου με την μετέπειτα εμφάνισή του (Blankert, 2014: 1). Το 1969 ο Loretta Bradley καθηγητής και συντονιστής εκπαιδευτικών θεμάτων σε πανεπιστήμιο του Τέξας, αναφέρεται για πρώτη φορά στο άγχος των επαγγελματιών της εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τον όρο burnout (Josse, 2008:3-5).

Η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο Freudenberg για να εξηγήσει τη διαδικασία της σωματικής και ψυχικής φθοράς στον εργασιακό τομέα. Ο Freudenberg κατά τη διάρκεια της εργασίας του, που είχε ως αντικείμενο την θεραπεία εξαρτημένων ατόμων (και είχε κυρίως εθελοντικό χαρακτήρα, σε κλινική της Νέας Υόρκης στην οποία και εργαζόταν ως διευθυντής), παρατήρησε έντονα σημάδια κόπωσης στο νοσηλευτικό προσωπικό, ύστερα από ένα χρόνο περίπου εργασίας. Το βοηθητικό προσωπικό της κλινικής, άρχισε να εμφανίζει διαταραχές (στη διάθεση, κεφαλαλγίες, συμπτώματα πόνου, κρυώματα, γαστρεντερικές διαταραχές, έντονα στοιχεία εκνευρισμού και θυμού), μη μπορώντας πλέον να λειτουργήσει. Ο Freudenberg απέδωσε τα συμπτώματα αυτά στην εξάντληση, όλων των ψυχικών αποθεμάτων των φροντιστών, που αισθάνονταν πλέον ανήμποροι να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, στους ασθενείς. Τα συμπτώματα της εξάντλησης του προσωπικού έφταναν σε τέτοιο βαθμό, που και οι ίδιοι αμφέβαλλαν για την αξία των υπηρεσιών που προσέφεραν, αναιρώντας τον ίδιο τους τον εαυτό, ενώ έδειχναν σημάδια απαισιοδοξίας για τα αποτελέσματα της θεραπευτικής τους παρέμβασης. Προσπαθούσαν δε να βρουν τρόπους απαγκίστρωσης και διέξοδο διαφυγής από την απασχόλησή τους (Blankert, 2014: 1).

Ο αρχικός ορισμός που δόθηκε από τον Freudenberg είναι ο εξής: «Το burn out είναι μια κατάσταση κόπωσης και εξουθένωσης που προκαλείται από την αφοσίωση σε μια αιτία, έναν τρόπο ζωής ή μια σχέση που αποτυχαίνει να αποδώσει μια αναμενόμενη επιβράβευση» (Freudenberg, 1974: 247 · Blankert, 2014: 1).

Ο Freudenberg θεωρούσε ότι η παρατεταμένη και εκτεταμένη χρήση όλων των αποθεμάτων ενέργειας ενός ατόμου, μπορεί να οδηγήσει σε κατάσταση εξάντλησης. Μία κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αδυναμία αντιμετώπισης των υπαρχόντων απαιτήσεων αλλά και από αστοχία επίτευξης των αντίστοιχων επιδόσεων που η συγκεκριμένη περίπτωση απαιτεί. Η έλλειψη αυτή του ενεργειακού αποθεματικού και αποτελεσματικότητας καθλώνουν το άτομο δημιουργώντας μία αξεπέραστη και ανελαστική κατάσταση όπου το άτομο δεν μπορεί να λειτουργήσει. Κάτω από αυτό το πλαίσιο, οποιαδήποτε προσπάθεια φαντάζει άσκοπη και αδύνατη, με το ίδιο

το άτομο να παραμένει στάσιμο και αρνητικό, διστάζοντας σε κάθε τι νέο, διαφορετικό και εξελικτικό (Δανιηλίδου, 2013:14&15).

Για τον Freudenberger οι άνθρωποι που μπορεί πιο εύκολα να παρουσιάσουν τα στοιχεία του συνδρόμου, είναι αυτοί που αφιερώνονται ολοκληρωτικά στην εργασία τους και νιώθουν εσωτερικά μια ενόρμηση και πίεση για προσφορά, ενώ εξωτερικά πασχίζουν για απόδοση και αποτελεσματικότητα (Δημητριάδου, 2015:1).

Οι Kanner, Kafry και Pines αρχικά ανέφεραν ότι η απουσία θετικών και ενθαρρυντικών στοιχείων σε εργασία και δραστηριότητες καθώς και οι περιορισμένες διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, αυξάνουν το εργασιακό άγχος (Bostrom, 2012: 738-739).

Λίγο αργότερα, οι Kafry, Aronson και Pines ισχυρίστηκαν ότι η προσωπικότητα του ατόμου είναι υποδεέστερος παράγοντας συγκριτικά με τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας. Ο κάθε άνθρωπος σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, έχει διαφορετικές ανάγκες και απόψεις με αποτέλεσμα να εκδηλώνει διαφορετικά το άγχος σε στρεσογόνες καταστάσεις. Επομένως έχει μεγάλη σημασία η «έκταση» των παραπάνω μεταβλητών στην εκδήλωση του burnout. Αυτές ουσιαστικά καθορίζουν το μέγεθος της έντασης του φαινομένου αλλά και των συνεπειών που αυτό θα παρουσιάσει. Για την διάκριση μεταξύ εργασιακής κόπωσης και εργασιακής εξουθένωσης, ανέφεραν ότι η πρώτη κατάσταση, είναι αποτέλεσμα άγχους και περιλαμβάνει στοιχεία ψυχικής, σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ η δεύτερη, είναι αποτέλεσμα συνεχούς, παρατεταμένου άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης, που προέρχεται από την καθημερινή ενασχόληση, προσφορά και επικοινωνία με άλλα άτομα. Οι δύο αυτές περιπτώσεις είναι γενικά δύσκολο να διαχωριστούν διότι παρουσιάζουν τα ίδια συμπτώματα με διαφορετική όμως προέλευση. Η εργασιακή κόπωση είναι κατανοητή ως ένα γενικό σύνδρομο, το οποίο όμως επέρχεται σταδιακά μέσα από το άγχος της καθημερινής εργασίας και της ιδιωτικής ζωής του ατόμου. Κατά συνέπεια, η εργασιακή εξουθένωση, περικλείει στο εσωτερικό της πάντα το στοιχείο της εργασιακής κούρασης (Bostrom, 2012:738-739 · Αλεξιάς κα., 2010:109-111).

Οι στρεσογόνες συνθήκες εργασίας που οδηγούν στην εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης σύμφωνα με τους Kafry, Aronson και Pines είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι σκληρές και ανελαστικές συνθήκες εργασίας, το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ο μεγάλος όγκος εργασίας, οι ευθύνες που προκύπτουν, οι έλλειψη κοινωνικής και συναδελφικής αλληλεγγύης και τέλος η έλλειψη πλουραλισμού και κινήτρων ( Αλεξιάς κα., 2010:109-111).

Αναμφισβήτητα το όνομα που είναι περισσότερο συνδεδεμένο με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και το πρόσωπο που έχει παρουσιάσει έναν από τους περισσότερο χρησιμοποιούμενους ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης, δεν είναι άλλο από αυτό της ψυχολόγου Christine Maslach. Η Christine Maslach επίσης, είναι η πρώτη ερευνήτρια που παρουσίασε ένα μεθοδολογικό εργαλείο το 1981 για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, το Maslach Burnout Inventory (MBI). Ένας από τους πρώτους ορισμούς που έδωσε η Maslach θεωρούσε ότι η εργασιακή εξουθένωση είναι: «ένα είδος συναισθηματικής εξασθένησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής ολοκλήρωσης, που εμφανίζεται σε άτομα που εργάζονται ή προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε επαγγέλματα που έχουν ως αντικείμενο τον άνθρωπο». Έχοντας ασχοληθεί ως κοινωνική ψυχολόγος σε μεγάλο αριθμό μελετών πάνω στον τομέα των επιπτώσεων που έχει το στρες και η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου στην εργασία, σε επαγγέλματα που σχετίζονται με τις προσφερόμενες υπηρεσίες στον άνθρωπο, προχώρησε σε μια σειρά από διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Josse, 2008:2-7).

Για την Christine Maslach το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιέχει τρεις διαστάσεις. Τη «συναισθηματική εξάντληση», την «αποπροσωποποίηση» και τέλος τη «μειωμένη προσωπική επίτευξη» (Αντωνίου, 2008:70 · Αμαραντίδου, 2010:40-42).

Η διάσταση της «συναισθηματικής εξάντλησης», περιλαμβάνει τις συναισθηματικές εκείνες «εκκροές» που σταδιακά απογυμνώνουν φεύγοντας, τον εσωτερικό συναισθηματικό κόσμο ενός ατόμου. Η «αποπροσωποποίηση» είναι η διάσταση αυτή κατά την οποία το άτομο ουσιαστικά περιθωριοποιείται με τη θέλησή του ή από τους άλλους, εξαιτίας λανθασμένων ενεργειών και



συμπεριφορών στον εργασιακό χώρο. Η τρίτη διάσταση αφορά την «προσωπική επίτευξη». Εδώ το άτομο αναιρεί τις ικανότητες, θεωρεί ότι δεν μπορεί να προσφέρει πλέον στην εργασία ούτε τα βασικά από αυτά που απαιτούνται. Δημιουργεί έναν εσωτερικού τύπου διάλογο με τον εαυτό του και στο τέλος καταφεύγει σε μια μορφή αρνητικής αυτοαξιολόγησης (Αντωνίου, 2008:70 · Αμαραντίδου, 2010:40-42).

Πρέπει να επισημανθεί εδώ, ότι η δημιουργία των τριών διαστάσεων από την Christine Maslach δεν αποτελεί κάποιο δημιούργημα μιας θεωρητικής προσέγγισης, που κατέληξε στην εξαγωγή ανάλογων συμπερασμάτων, αλλά αποτελεί στοιχείο μιας παρατεταμένης διερευνητικής, παραγοντικής ανάλυσης στοιχείων και εμπειριών, που σχετίζονται με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου, 2008:70).

Ο κορμός των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης για την Christine Maslach και τους συνεργάτες της λίγο αργότερα παρουσίασε κάποιες διαφοροποιήσεις. Έτσι η διάσταση της «αποπροσωποποίησης» μετονομάστηκε σε «κυνισμό», μη χάνοντας όμως ουσιαστικά το σύνολο των συμπτωμάτων και χαρακτηριστικών που προείχε. Το στοιχείο που εδώ ουσιαστικά διαφοροποιούνταν για τη Maslach και τους συνεργάτες της, είναι στο ότι ο νέος όρος περιλάμβανε υπηρεσίες και επαγγέλματα, πέρα του γνωστού συνόλου των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων (γιατροί, νοσοκόμοι, δάσκαλοι κ.α.). Μια επίσης αλλαγή στην οποία προέβησαν η Maslach και οι συνεργάτες της, ήταν αυτή της «μειωμένης αποτελεσματικότητας ή αναποτελεσματικότητας» στη θέση της αρχικής διάστασης, της «μειωμένης προσωπικής επίτευξης». Στόχος της αλλαγής αυτής ήταν να συμπεριληφθούν έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα, η ατομική ικανότητα ενός ατόμου, η προσωπική επίτευξη και η παραγωγικότητα στην εργασία (Αντωνίου, 2008:71).

Οι παραπάνω έννοιες, αντιπροσωπεύουν η καθεμία τους και ένα ξεχωριστό τομέα έρευνας πάνω στη συμπεριφορά και εδώ το πρόβλημα που προκύπτει, έγκειται στη δυνατότητα που υπάρχει όλα τα παραπάνω να ομαδοποιηθούν και να εξεταστούν ως μία εννοιολογική οντότητα. Στους παραπάνω προβληματισμούς η απάντηση και η λύση σε υπάρχουσες

διαφωνίες και αντιδράσεις βρίσκεται στην ίδια την πολυδιάστατη διάσταση της εργασιακής εξουθένωσης σύμφωνα με την Maslach. Για αυτήν η εργασιακή εξουθένωση αποτελεί ένα ολιστικό φαινόμενο που μόνο έτσι μπορεί να εξηγηθεί και να ερμηνευτεί. Είναι μια συνεχής διαδικασία ψυχική, σωματική και εργασιακή στη οποία υποβάλλεται ένα άτομο και μόνο έτσι μπορεί να ερμηνευτεί. Η διάκριση περισσότερο της μίας ή της άλλης διάστασης δε βοηθάει στο να γίνει ξεκάθαρα αντιληπτό το φαινόμενο (Αντωνίου, 2008:71 - 72).

Η νέα αυτή διάσταση του κυνισμού δε βρήκε σύμφωνο το σύνολο του επιστημονικού κόσμου. Σύμφωνα με την Rebecca Abraham για παράδειγμα ο όρος «κυνισμός» είναι όχι και ο καταλληλότερος μια και στοιχία αλλά και μορφές του (όπως ο εργασιακός κυνισμός) έχουν ήδη προσδιοριστεί σε προηγούμενες έρευνες και έχουν δείξει ότι έχουν άμεση σύνδεση με την επαγγελματική εξουθένωση (Αντωνίου, 2008:71).

Στην ψυχολογία ο όρος «κυνισμός» συνδέεται με το στοιχείο της απογοήτευσης, της αρνητικής στάσης και συμπεριφοράς, ενώ επίσης μπορεί να υποδηλώνει και την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι σε πρόσωπα, ομάδες και καταστάσεις. Όπως και η Rebecca Abraham, η Anna-Maria Garden εξέφρασε κάποιες ενστάσεις απέναντι στο νέο αυτό στοιχείο του εργασιακού κυνισμού, θεωρώντας ότι η εργασιακή εξουθένωση έχει ήδη συμπεριλάβει στο εσωτερικό της αρκετές του πτυχές, αν όχι όλες. Θεωρεί ότι χρήζει άμεσης ανάγκης, η εξεύρεση νέων ερευνητικών στοιχείων, που να επανακαθορίζουν και να επαναξιολογούν τη σχέση της εργασιακής εξουθένωσης με αυτή του εργασιακού κυνισμού και εννοιών όπως αυτών που αφορούν τη συμπεριφορά (Αντωνίου, 2008:70).

### **1.2.2 Προσεγγίσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Ως προς τους ορισμούς που έχουν δοθεί ως τώρα, η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) προσεγγίζεται είτε ως κατάσταση, είτε ως δυναμική διαδικασία. Την εμφανίζουν ως μια σύνθετη κατάσταση με επιπτώσεις σε βιολογικό, πνευματικό και γνωστικό τομέα. Εμφανίζεται κατά κάποιο τρόπο

ως μια είδους αντίδραση σε μία ή περισσότερες καταστάσεις άγχους που έχουν συμβεί ή συνεχίζουν να συμβαίνουν (Αντωνίου, 2008:15-16).

Οι περισσότεροι ορισμοί που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα και έμφαση, στα ψυχικά συμπτώματα και στη συμπεριφορά. Ειδικότερα επικεντρώνονται σε συμπτώματα όπως η συναισθηματική εξάντληση, το αίσθημα χρόνιας κόπωσης και το καταθλιπτικό συναίσθημα τα οποία σχετίζονται με την εργασία σε συνδυασμό με το αίσθημα μειωμένης αποτελεσματικότητας και μειωμένης επαγγελματικής απόδοσης, το οποίο δεν οφείλεται στην ανικανότητα του ατόμου, αλλά στην αρνητική στάση και συμπεριφορά του (Polikandrioti, 2009:195-196).

Σχετικά με τους ορισμούς που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως διαδικασία, η κατάληξη είναι αλλαγή στη συμπεριφορά των εργαζόμενων. Η διαφοροποίηση αυτή επέρχεται μέσα από κάποια στάδια, τα οποία έχουν σαν αφετηρία τους το εργασιακό άγχος (στρες), δηλαδή μέσα από μια ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των ψυχικών αποθεμάτων του ατόμου. Το εργασιακό άγχος, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί αντικείμενο μελέτης και διεπιστημονικής έρευνας για πολλούς ερευνητικούς τομείς και κλάδους (ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, βιολόγους, ερευνητές οργανωτικών δομών διοίκησης κ.α.).

Το εργασιακό άγχος (και κατά κύριο λόγο οι επιπτώσεις του, στην ψυχοσωματική κατάσταση του ατόμου, στην εργασία, στην καθημερινότητα αλλά και κατ' επέκταση σε όλη την κοινωνία και οικονομία), κίνησαν ολόκληρο το διεπιστημονικό ενδιαφέρον. Παράλληλα η σύνδεση του εργασιακού άγχους με την εργασιακή εξουθένωση και η κατά γενική ομολογία-παραδοχή ότι η εργασιακή εξουθένωση σε κάποιες περιπτώσεις αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή εκδήλωσής στοιχείων του εργασιακού άγχους, μας δίνει το έναυσμα να δούμε κάποιες πτυχές του αναλυτικότερα (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010 : 365).

### **1.3 Εργασιακό άγχος - Επαγγελματική εξουθένωση.**

Το περιβάλλον της εργασίας, ιδιαίτερα στον σύγχρονο κόσμο, αποτελεί μία από τις βασικότερες πηγές δημιουργίας άγχους. Το άγχος που

εμφανίζεται ως αποτέλεσμα των υψηλών απαιτήσεων και επιδιώξεων προκύπτει στο σημείο εκείνο που ο εργαζόμενος νιώθει να υπολείπεται και να μην ανταπεξέρχεται στις υπάρχουσες καταστάσεις (Δανιηλίδου, 2013:36 · Κοϊνής, & Σαρίδη , 2014:301-307).

Η μέτρηση του εργασιακού άγχους από τη στιγμή που αυτό «εντοπισθεί», παρουσιάζει έντονα το στοιχείο υποκειμενικότητας, μιας και για κάποιους τα παρουσιαζόμενα κάθε φορά δεδομένα μπορεί να αποτελούν τεκμήρια ύπαρξής του, ενώ για άλλους όχι. Πάντως είναι γενικά αποδεκτό ότι στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης το ποσοστό του εργασιακού άγχους είναι ιδιαίτερα υψηλό και σύμφωνα με κάποια στοιχεία αγγίζει το 28% των εργαζομένων (Δανιηλίδου, 2013:36 · Κοϊνής, & Σαρίδη , 2014:301-307).

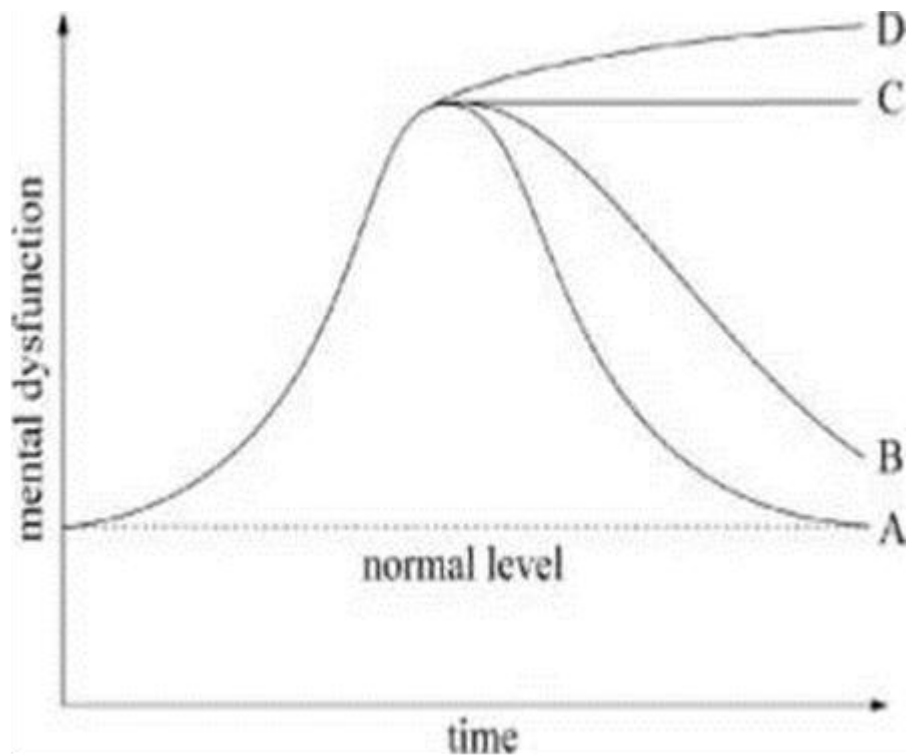
Ο διαχωρισμός μεταξύ εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης, δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να είναι κάτι το ιδιαίτερα εύκολο, μια και υπάρχουν και στις δύο αυτές έννοιες κοινά και ταυτόσημα στοιχεία. Στις περισσότερες εμφανιζόμενες θεωρίες το εργασιακό άγχος είναι ένα αποτέλεσμα συγκερασμού του εργασιακού πλαισίου και του περιβάλλοντος. Κάνει την εμφάνισή του ξαφνικά και όπως έχουμε ήδη αναφερθεί, είναι προϊόν ανεκπλήρωτων προσδοκιών και επιδιώξεων στο χώρο εργασίας. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται από την εντονότερη προσπάθεια του εργαζόμενου να καταφέρει να αποδώσει τα προσδοκώμενα με την αύξηση του εργασιακού και ψυχικού του κάματος. Η κατάληξη έχει ως τελικό «νικητή και επιβίωσαντα» το εργασιακό άγχος. Το σημείο αυτό ακριβώς είναι και το σημείο ταύτισης, των θεωριών άγχους με αυτό των θεωριών της εργασιακής εξουθένωσης. Η ύπαρξη του «παρατεταμένου άγχους» και στις δύο περιπτώσεις αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο ύπαρξης και του ενός και του άλλου (εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση) (Δανιηλίδου, 2013: 36).

Ο Brill προσπαθώντας να ξεκαθαρίσει αυτή τη φαινομενικά ταυτόσημη, σε αρκετά σημεία, κατάσταση περιγράφει το εργασιακό άγχος ως μία προσωρινή και «βραχεία» κατάσταση, που επιβαρύνει ψυχικά και σωματικά το άτομο, σε αντίθεση με την εργασιακή εξουθένωση όπου υπάρχει μία «μακρά» και χρόνια δυσλειτουργική κατάσταση. Στην περίπτωση δε της επαγγελματικής εξουθένωσης για τον Brill, είναι ιδιαίτερα δύσκολη και

επίπονη η επαναφορά ενός ατόμου σε υγιή πλαίσια και αυτό μπορεί να επέλθει μόνο μετά από την παρέμβαση των «ειδικών», είτε αφορά παρέμβαση στο ίδιο το άτομο (τον εσωτερικό και ψυχικό του κόσμο), είτε αφορά παρέμβαση στο χώρο και τις συνθήκες εργασίας του. Ως φυσικό επακόλουθο όλων των παραπάνω προκύπτει, ότι από τη στιγμή που υπάρχει τέτοιου είδους ταύτιση στοιχείων, η διάκριση και ο διαχωρισμός του ενός φαινομένου από το άλλο μπορεί να έχει «μόνο αναδρομικό χαρακτήρα» (Δανιηλίδου, 2013: 37).

Θα μπορούσε δηλαδή κανείς να πει, και όπως ιδιαίτερα έξυπνα έχουν επισημάνει η Maslash και Schaufeli, ότι το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση διαφέρουν περισσότερο «διαδικαστικά», παρά ως προς τα «φυσικά συμπτώματα». Στον παρακάτω πίνακα και στην προσπάθεια να δοθεί αυτός ακριβώς ο διαχωρισμός των δύο φαινομένων, οι καμπύλες (A) και (B) αναφέρονται στο εργασιακό άγχος. Οι καμπύλες (C) και (D), αναφέρονται στα αποτελέσματα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τον Briil, οι καμπύλες (A) και (B) αντικατοπτρίζουν μία μεταβατική διαδικασία προσαρμογής που περικλείει ψυχική και σωματική συμπτωματολογία. Στην καμπύλη (A) το άτομο έχει βιώσει εργασιακό άγχος αλλά έχει ανακάμψει και έχει επιστρέψει σε φυσιολογικά πλέον επίπεδα. Στην καμπύλη (B) εμφανίζεται η διαδικασία προσαρμογής που απαιτείται, προκειμένου το άτομο να επανέλθει σε φυσιολογικά επίπεδα. Η επαγγελματική εξουθένωση δεν περιέχει τις δύο παραπάνω διαδικασίες επαναφοράς και χαρακτηρίζεται από έντονα προβλήματα και δυσλειτουργίες. Η καμπύλη (C) κάνει αναφορά σε άτομα που έχουν παρουσιάσει επαγγελματική εξουθένωση και παρουσιάζουν έντονα προβλήματα ψυχικά και σωματικά ενώ η καμπύλη (D) αναφέρεται σε άτομα που έχουν ενταχθεί στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης αλλά δεν έχουν φτάσει ακόμα στο τελικό στάδιο (Δανιηλίδου, 2013: 37).

Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση σε συνάρτηση με τη χρονική διάρκεια



(Δανηλίδου, 2013: 37).

Για τους Schaufeli & Enzmann, η εργασιακή εξουθένωση εμφανίζει μια ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, σε σχέση με το εργασιακό άγχος. Η Pines θεωρεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση, γίνεται εμφανής και αντιληπτή σε έρευνες που αφορούν το εργασιακό άγχος. Τονίζει ότι υπάρχουν διαφορετικά στοιχεία προέλευσης, συσχετίσεων αλλά και συνεπειών. Σε μια έρευνά της το 2005 προσπάθησε να παρουσιάσει την «εξουθένωση» και την «ένταση» ως γενεσιουργά στοιχεία που προκαλούν το άγχος (Δανηλίδου, 2013:38).

Για την Pines οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των ατόμων είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που συντελεί στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Άτομα με υψηλό βαθμό φιλοδοξιών, προσδοκιών και στόχων, διατρέχουν τον κίνδυνο να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση πολύ περισσότερο από άλλα που δεν βάζουν τον «πήχη ψηλά». Αντίθετα άτομα με χαμηλότερες επιδιώξεις και προσδοκίες στον χώρο εργασίας, έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν εργασιακό άγχος (Δανηλίδου, 2013: 38 - 39).

Σημαντικό στοιχείο για την Pines, είναι ότι το άγχος αποτελεί στοιχείο και κομμάτι κάθε εργασίας, σε αντίθεση με την εργασιακή εξουθένωση όπου η

εμφάνισή της γίνεται κυρίως σε επαγγέλματα που έχουν ως αντικείμενό τους τον άνθρωπο και τον χώρο τον παροχής υπηρεσιών προς αυτόν. Η Pines θεωρεί ότι το εργασιακό άγχος δεν μπορεί από μόνο του να οδηγήσει σε εργασιακή εξουθένωση και ότι πρέπει να συντρέχουν και άλλοι παράγοντες ώστε να υπάρχει μία τέτοιου είδους κατάληξη. Σημείο ταύτισης της Pines με τον Bril, αποτελεί η κοινή θεώρησή τους, ότι το εργασιακό άγχος των ατόμων, δεν αποτελεί τη γέφυρα για μετάβαση στην επαγγελματική εξουθένωση και ότι μπορεί άτομα που βιώνουν εργασιακό άγχος, να μην φτάσουν ποτέ να βιώσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Δανιηλίδου, 2013: 39).

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΓΧΟΥΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

#### 2.1 Θεωρητικά μοντέλα άγχους

Από διεξαχθείσες έρευνες σχετικά με το εργασιακό άγχος, έχουν διατυπωθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα, μεταξύ των οποίων είναι το «Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας» [Job Demands-Control Model] (Demerouti, 2001:279-286), «το Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων - Εργασιακών Πόρων» [The job demands-resources model of burnout] (Schaufeli & Taris, 2014:44-46) και το «Μοντέλο Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής» [The Effort-Reward Imbalance Model] (Αγαγιώτου, 2011:31 - 32).

##### 2.1.1 Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας (Job Demands-Control Model)

Στο Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας (Job Demands-Control Model) αρχικά γίνεται εκτίμηση του περιβάλλοντος, με σκοπό τη συλλογή στοιχείων, για τη δημιουργία ενός οργανωτικού εργασιακού πλάνου. Για τους Waldron & Edling υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ υψηλών ψυχολογικών απαιτήσεων της εργασίας και του χαμηλού εύρους-επιπέδου ελευθερίας του εργαζομένου στη λήψη αποφάσεων (Δίκη, 2013:10 - 11).

Ο υψηλός ή χαμηλός βαθμός απαιτήσεων σε συνδυασμό με το υψηλό ή χαμηλό εύρος λήψεων αποφάσεων, προσδιορίζει και το βαθμό του άγχους που ενδεχομένως θα βιώσει ο εργαζόμενος, ο οποίος μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με τέσσερις πιθανές καταστάσεις:

α) την παθητική (passive), όπου κυριαρχούν μειωμένες απαιτήσεις και μειωμένες δυνατότητες για λήψη αποφάσεων, με αποτέλεσμα το άτομο να χάνει σταδιακά τις ικανότητες του,



β) την ενεργητική (active), όπου υψηλά επίπεδα απαιτήσεων συνδέονται με μεγάλη ελευθερία στη λήψη αποφάσεων και έτσι το άτομο μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό του,

γ) την χαμηλής έντασης κατάσταση (low strain), όπου συνδυάζονται οι χαμηλές απαιτήσεις με τα υψηλά επίπεδα ελευθερίας και

δ) την υψηλής έντασης κατάσταση (high strain), όπου οι απαιτήσεις είναι υψηλές αλλά τα επίπεδα ελευθερίας στη λήψη αποφάσεων μειωμένα. Η τελευταία κατάσταση είναι και αυτή όπου το άτομο είναι πιθανότερο να βιώσει έντονο στρες και να νοσήσει (Glaser & Bussing, 2004: 329-346).

Αυτό ακριβώς αναπαριστά το παρακάτω κυβοειδές σχεδιάγραμμα με τις τέσσερις πιθανές καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν από το συνδυασμό του εύρους των αποφάσεων και του ύψους των απαιτήσεων.

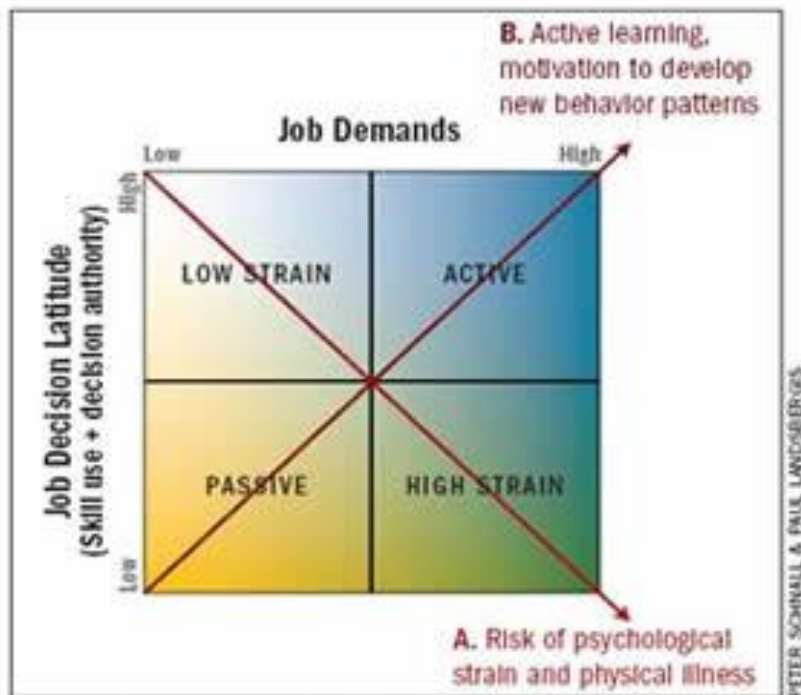


Figure 1. Karasek's Job Demand Control Model

(Wright, 2010 · Glaser & Bussing, 2004: 329-346).

## 2.1.2 Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων - Εργασιακών Πόρων (The job demands-resources model of burnout)

Το δεύτερο μοντέλο, το **Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων - Εργασιακών Πόρων** (The job demands-resources model of burnout), πρωτοεμφανίστηκε από τη Demerouti και τους συνεργάτες της Bakker, Nachreiner και Schaufeli. Αμέσως άρχισε να εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα πάνω σε έρευνες που είχαν ως αντικείμενό τους την εργασιακή δέσμευση και το εργασιακό άγχος (Xanthoroulou et al., 2007:123-126 · Αγαγιώτου, 2011: 32-33).

Το μοντέλο βασίζεται στο υποθετικό πλαίσιο ότι ο κάθε επαγγελματικός τομέας έχει τους δικούς του επαγγελματικούς παράγοντες κινδύνου που προκαλούν ή σχετίζονται με τη δημιουργία του εργασιακού άγχους. Στους παράγοντες αυτούς μπορούμε να διακρίνουμε δύο ευρύτερες γενικές κατηγορίες, τις εργασιακές απαιτήσεις και τους εργασιακούς πόρους (Xanthoroulou et al., 2007:123-126).

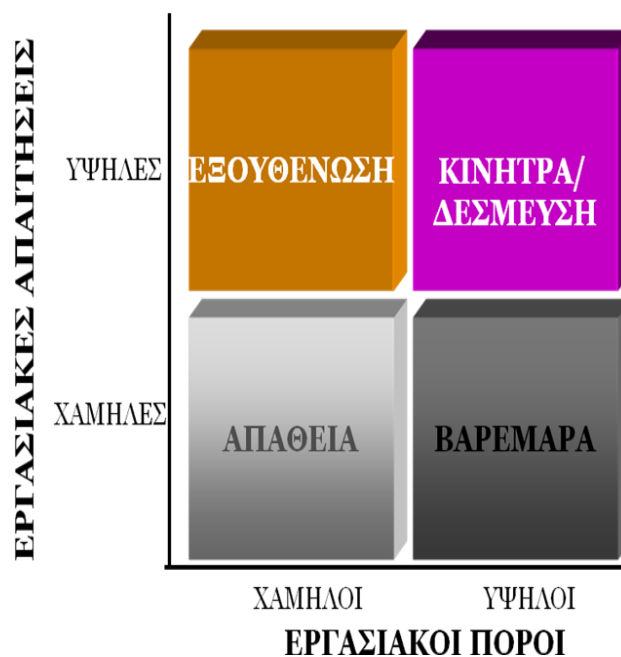
Ως εργασιακές απαιτήσεις εννοούνται οι σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή και οργανωσιακές πτυχές της εργασίας που απαιτούν συστηματική προσπάθεια από την πλευρά του εργαζόμενου και για αυτό σχετίζονται με σωματικό ή ψυχολογικό κόστος, ενώ ως εργασιακοί πόροι εννοούνται οι σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή και οργανωσιακές πτυχές της εργασίας που έχουν κατά βάση τις εξής λειτουργίες:

- α) είναι χρήσιμες στην επίτευξη των εργασιακών στόχων,
- β) περιορίζουν τις εργασιακές απαιτήσεις και το σχετιζόμενο φυσικό και ψυχολογικό κόστος
- γ) ενισχύουν την ατομική μάθηση και εξέλιξη (Λασηθιωτάκη, 2011: 5-7).

Οι εργασιακές απαιτήσεις και οι εργασιακοί πόροι, ξεκινούν δυο ανεξάρτητες διαδικασίες. Εξηγούν την εργασιακή πίεση και τα κίνητρα στην εργασία αλλά και τη διαδικασία βλάβης της υγείας. Η ύπαρξη υψηλού επιπέδου εργασιακών απαιτήσεων υποχρεώνει το άτομο να καταβάλει υπέρτατη προσπάθεια και ενέργεια, με αποτέλεσμα να βιώνει υψηλά επίπεδα

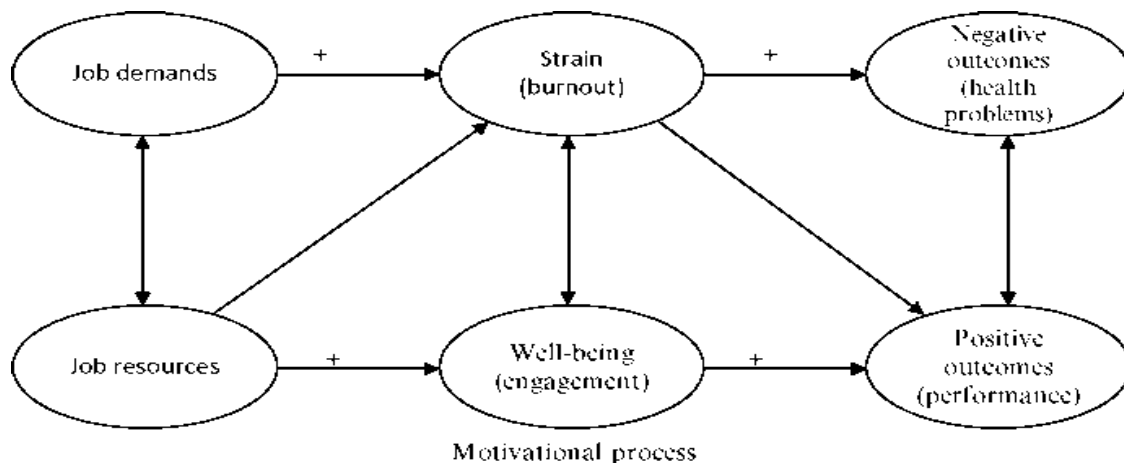
πίεσης και άγχους και να εμφανίζει μειωμένη επίδοση. Η ύπαρξη επαρκών πόρων στο περιβάλλον βοηθάει τα άτομα να ανταποκριθούν με επιτυχία στους στόχους της εργασίας και αυτό οδηγεί σε αύξηση των κινήτρων και της επίδοσής τους. Αναγνωρίζεται επίσης η ιδιαιτερότητα του κάθε επαγγέλματος, το οποίο έχει τις δικές του απαιτήσεις και πόρους (Χανθοπούλου et al., 2007:123-126).

Η εργασιακή ευημερία προσδιορίζεται από δυο σχετικά ανεξάρτητες ψυχολογικές διαδικασίες. Οι υψηλοί πόροι από τη μια περιορίζουν την επίδραση των απαιτήσεων στο άγχος, ενώ η επίδραση των πόρων μειώνει την εξάντληση των ψυχικών αποθεμάτων (Αγαγιώτου, 2011: 32-34 · Χανθοπούλου et al., 2007:123-126).



(Αγαγιώτου, 2011:32-34).

Για τους Schaufeli, Wilmar και Toon, υπάρχουν δύο ανεξάρτητες διαδικασίες, οι εργασιακοί πόροι (job resources) και οι εργασιακές απαιτήσεις (job demands), που ανάλογα με το εύρος εμφάνισής τους, μπορεί να οδηγήσουν σε εκδήλωση εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης.



«Το Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων - Εργασιακών Πόρων (The job demands-resources model of burnout)» (Schaufeli & Taris, 2014:46).

### 2.1.3 Μοντέλο - Ανισορροπίας Προσπάθειας - Ανταμοιβής (The Effort - Reward Imbalance Model)

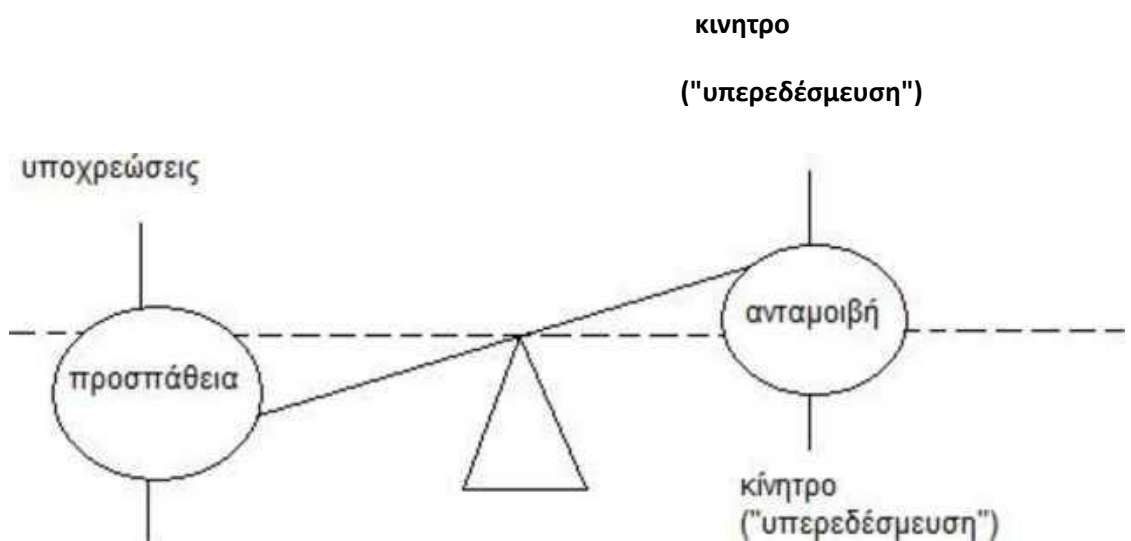
Το τρίτο μοντέλο το **Μοντέλο - Ανισορροπίας Προσπάθειας - Ανταμοιβής** (The Effort-Reward Imbalance Model), βασίζεται στην αμοιβασιότητα που προκύπτει από τις προσπάθειες που καταβάλλονται και τις ανταμοιβές που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια μιας εργασιακής ενασχόλησης. Επικεντρώνεται στον εργασιακό ρόλο με την έννοια ότι ο εργασιακός ρόλος προσφέρει στο άτομο την ευκαιρία να αποδώσει, να προσφέρει, να αμειφθεί και να έχει την αίσθηση του ανήκειν. Το στοιχείο της αποτυχίας στην περίπτωση του μοντέλου αυτού μπορεί να προκαλέσει και να διεγείρει αρνητικά συναισθήματα άγχους (Siegrist, 2012: 2 · Αγαγιώτου, 2011:31-32).

Οι προσπάθειες που καταβάλλει το άτομο προσδιορίζονται με βάση τις προαναφερθείσες "αμοιβές". Όταν παρατηρείται ανισορροπία μεταξύ των προσπαθειών που καταβάλλει το άτομο και των επερχόμενων αμοιβών, τότε η εκδήλωση έντονου άγχους είναι εξαιρετικά πιθανή. Κατ' ουσίαν δηλαδή, όταν η ανταμοιβή του εργαζομένου δε συμβαδίζει με το εύρος των υπηρεσιών που προσφέρει ή θεωρεί ότι προσφέρει, επέρχεται ανισορροπία προσπάθειας και ανταμοιβής, που καταλήγει σε υψηλά επίπεδα άγχους και

δυσαρέσκειας. Αντίθετα η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ, προσπάθειας (απαιτήσεις, εργασιακές υποχρεώσεις) και ανταμοιβής (εκτίμηση, απολαβές, προαγωγή, εργασιακή ασφάλεια) στο μοντέλο αυτό, είναι η ιδανικότερη δυνατή συνθήκη. Ωστόσο αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο (Siegrist, 2012:3 · Αγαγιώτου, 2011:31-32).

### Μοντέλο - Ανισορροπίας Προσπάθειας - Ανταμοιβής

(The Effort - Reward Imbalance Model)



κίνητρο  
("υπερεδέσμευση")

Η ανισορροπία διατηρείται:

- αν δεν υπάρχει εναλλακτική επιλογή
- αν γίνει αποδεκτό για στρατηγικούς λόγους
- αν είναι παρόν το κινήτήριο σχέδιο ("υπερεδέσμευση")

(Αγαγιώτου, 2011:31).

## Συνοπτικά στο Μοντέλο-Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής:

1- Μια ανισορροπία ανάμεσα στην υψηλή προσπάθεια και στην χαμηλή ανταμοιβή, αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων υγείας, πέρα του κινδύνου σύνδεσης με κάθε ένα από τα δύο χαρακτηριστικά.

2- Το άτομο που αναλαμβάνει υπερανάληψη ευθυνών, διατρέχει τον κίνδυνο της διαταραχής της υγείας του (ανεξάρτητα εάν το μοντέλο αντιμετώπισης ενισχύεται από τα χαρακτηριστικά της εργασίας).

3- Σχετικά υψηλότερο κίνδυνο μειωμένης υγείας αναμένεται να παρουσιάσουν τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τις συνθήκες (1) και (2) (Αγαγιώτου, 2011: 31- 32).

Figure 1: Schematic representation of the ERI-model

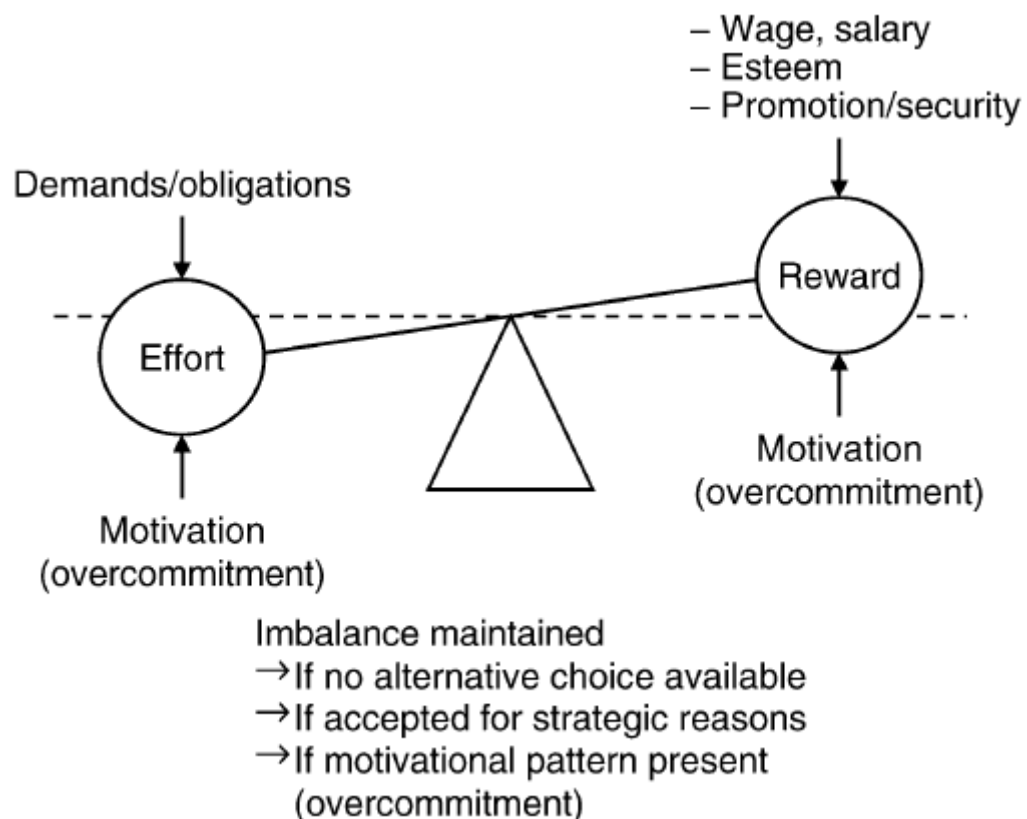


Figure 1: Schematic representation of the ERI-model

(Siegrist, 2012:3).

## **2.2 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης**

Έπειτα από μία εκτεταμένη αναδρομή στην βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι σχετικά με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν διατυπωθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα, αφενός γιατί τα εμπειρικά δεδομένα δεν συγκλίνουν σε κάποια συγκεκριμένα ομοειδή και ταυτόσημα συμπεράσματα και αφετέρου γιατί σε κάθε ερευνητή υπολανθάνουν υποκειμενικές απόψεις που αποτυπώνουν τη γενικότερη συγκρότηση του.

Έχουν προταθεί μέχρι σήμερα αρκετά μοντέλα με σκοπό να προσεγγίσουν την επαγγελματική εξουθένωση. Επικεντρώνουμε την προσοχή μας σε ορισμένα από αυτά στη συνέχεια, λαμβάνοντας ως κυριότερο στοιχείο επιλογής τους, την επιστημονική τους επικύρωση και την εφαρμοστικότητα στον ερευνητικό χώρο.

### **2.2.1 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)**

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει και παραπάνω, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο το οποίο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη (Αντωνίου, 2008:70 · Josse, 2008:2-7).

Το μοντέλο της Maslach αξιολογεί την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιώντας την κλίμακα MBI (Maslach Burnout Measure). Στο μοντέλο αυτό περιέχονται ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν κάθε μία από τις τρεις πτυχές- κατηγορίες συμπτωμάτων που περιλαμβάνει. Πιο συγκεκριμένα το MBI (Maslach Burnout Measure) περιλαμβάνει ερευνητικά ερωτήματα που καλύπτουν την συναισθηματική εξάντληση, τον κυνισμό ή την αποπροσωποποίηση και τέλος την μειωμένη αποτελεσματικότητα ή μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα (Αντωνίου, 2008:73 · Josse, 2008:2-7).

Χρησιμοποιώντας μία κλίμακα επτά βαθμών από το «0» μέχρι το «6» (κάθε μέρα), ερευνά κατά τη διάρκεια του εργασιακού έτους, πότε τα άτομα αισθάνθηκαν αντίστοιχα κάποια από τα παραπάνω συναισθήματα,

κατασκευάζοντας με αυτόν τον τρόπο τρεις διαφορετικούς δείκτες που αντιστοιχούν τις περισσότερες φορές στις τρεις διαφορετικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου, 2008:73).

Πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται με βάση τόσο τα θεωρητικά όσο και τα ψυχομετρικά μοντέλα, ότι θα πρέπει να αποφεύγεται μια συνολική βαθμολογία που να αντιπροσωπεύει το ποσοστό εμφάνισης του φαινομένου σε κάθε μία από τις τρεις διαφορετικές διαστάσεις. Αιτιολογούν τη θέση τους αυτή, διακρίνοντας από την πλευρά τους, μια ιδιαίτερα αυξημένη βαρύτητα στη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης. Για τους ερευνητές αυτούς η συναισθηματική εξουθένωση είναι αμεσότερα συνδεδεμένη με τη φύση και την ένταση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του εργασιακού άγχους (Αντωνίου, 2008:73-74 · De Silva et al., 2009:52-54).

Σύμφωνα με τον Kristensen, πάνω από 90% των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από το χώρο της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχουν χρησιμοποιήσει ως ερευνητικό εργαλείο την κλίμακα MBI (Maslach Burnout Measure). Οι Glass και McKnight's αναφέρουν ότι σε 18 έρευνες που αφορούσαν την επαγγελματική εξουθένωση και την κατάθλιψη, οι 17 από αυτές χρησιμοποιούσαν ως κύριο μεθοδολογικό τους εργαλείο το MBI ερωτηματολόγιο (Δανιηλίδου, 2013:21).

Στον εγχώριο ερευνητικό τομέα, ένα συντριπτικό ποσοστό ερευνών χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο (π.χ. Κουμπιάς & Γιαβρίμης, Κάντας, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, Βασιλόπουλος, Κόκκινος, Pliatsidou & Agaliotis) (Δανιηλίδου, 2013:21).

### **2.2.2 Το μοντέλο της Pines**

Η επαγγελματική εξουθένωση για την Pines και τους συνεργάτες της, ορίζεται ως μία κατάσταση συναισθηματικής, ψυχικής και σωματικής εξουθένωσης, η οποία προκαλείται έπειτα από την ενασχόληση ενός ατόμου, με ιδιαίτερα απαιτητικές συναισθηματικά καταστάσεις (Αντωνίου, 2008:74).

Η Pines δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο εργασιακό περιβάλλον του ατόμου, τοποθετώντας κατά κάποιο τρόπο σε δεύτερη θέση, τα κίνητρα και τα



χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία λειτουργούν περισσότερο κατά τη γνώμη της, ως πυροδότες της έντασης και της βαρύτητας του φαινομένου (Δανιηλίδου, 2013:22).

Άτομα που δείχνουν ιδιαίτερη αφοσίωση και ζήλο για την εργασία τους, είναι σύμφωνα με την Pines και αυτά που παρουσιάζουν τις βαρύτερες μορφές εξουθένωσης. Η προσπάθεια του ατόμου για τη νοηματοδότηση της ζωής του, έχει υπαρξιακή βάση και είναι για την ερευνήτρια, η αιτία που οδηγεί στην εξουθένωση. Η μη εκπλήρωση των παραπάνω επιδιώξεων και η αποτυχία σύνδεσης του νοήματος της εργασίας με την υπαρξιακή αυτή βάση, μπορεί να οδηγήσει σύμφωνα με την Pines, στην εμφάνιση του συνδρόμου (Δανιηλίδου, 2013:22).

Για την Pines και τους συνεργάτες της, η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί «αποκλειστικό προνόμιο» των επαγγελματιών προσφοράς και βοήθειας. Αυτό αιτιολογεί και το γεγονός ότι ο όρος της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει χρησιμοποιηθεί από την Pines και σε έρευνες που είχαν ως αντικείμενο τις συζυγικές σχέσεις ή τις πολιτικές αναμετρήσεις.

Η μέθοδος μέτρησης BM (Burnout Measure) της Pines και των συνεργατών της είναι ένα αποτέλεσμα κλινικής εμπειρίας και έρευνας πάνω σε μελέτες περίπτωσης.

Στην προσπάθεια κατασκευής του ερευνητικού τους εργαλείου BM (Burnout Measure), η ερευνητική ομάδα της Pines ακολούθησε έναν πιο εμπειρικό δρόμο, αρκετά διαφορετικό από αυτόν που αρχικά είχε δοθεί. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν να εμφανίζεται η επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνολο από διαφορετικά συμπτώματα που εκδηλώνονται τις περισσότερες φορές όλα μαζί. Το περιεχόμενο αυτών των συμπτωμάτων μπορεί να περικλείει, το στοιχείο της απόγνωσης, του αδιεξόδου, της αδυναμίας, της χαμηλής αυτοεκτίμησης, της άρνησης, των νευρωτικών διαταραχών και πεσιμισμού (Αντωνίου, 2008:74).

Το BM (Burnout Measure), αξιολογεί και τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (σωματική, συναισθηματική και πνευματική), καταλήγοντας τελικά σε ένα ενιαίο τελικό αποτέλεσμα (Fields, 2013:126-132).

Η προβληματική αλληλοεπικάλυψη μεταξύ εννοιολογικού ορισμού και ερευνητικού εργαλείου BM (Burnout Measure), αλλά και ο μονοδιάστατος τρόπος μέτρησης της εργασιακής εξουθένωσης, αποτέλεσε για ορισμένους ερευνητές πηγή διαφωνιών και έντονης κριτικής (Αντωνίου, 2008:74).

Παρόλα αυτά το BM (Burnout Measure), χρησιμοποιείται ευρέως από ένα μεγάλο αριθμό ερευνητών και αποτελεί το δεύτερο δημοφιλέστερο εργαλείο μέτρησης μετά από το MBI (Maslach Burnout Measure). Μάλιστα η χρήση του στο Ισραήλ είναι ευρύτατα διαδεδομένη (Fields, 2013:126 · De Silva et al., 2009:52-54).

### **2.2.3 Το μοντέλο Shirom-Melamed (SMBM)**

Το μοντέλο εξουθένωσης Shirom-Melamed καθώς και η αντίστοιχη μέτρηση (Shirom-Melamed Burnout Measure SMBM), έχει ως πηγή δημιουργίας και έμπνευσης τα δύο προηγούμενα μοντέλα δηλαδή αυτό της Maslach και των συνεργατών της και το αντίστοιχο της Pines και των συνεργατών της.

Στο μοντέλο αυτό η εξουθένωση εμφανίζεται σαν ψυχολογική κατάσταση. Το άτομο που υπόκειται στην περίπτωση αυτή παρουσιάζει την εικόνα μιας γενικής ψυχικής, συναισθηματικής, σωματικής και γνωσιακής κατάρρευσης. Η συναισθηματική εξάντληση περιέχει την αδυναμία του ατόμου να συνδιαλλαγεί στο χώρο εργασίας αλλά και στην καθημερινότητά του καθώς και το στοιχείο της άρνησης δημιουργίας νέων επαφών και γνωριμιών. Η σωματική κόπωση, περιέχει το στοιχείο της αδυναμίας επιτέλεσης του εργασιακού έργου ακόμα και στα πιο βασικά του στοιχεία (π.χ. πρωινό ξύπνημα). Η γνωσιακή κούραση έχει το στοιχείο της πνευματικής αδράνειας και ατονίας, παρουσιάζοντας ένα άτομο «βυθισμένο» σε ένα γνωστικό λήθαργο. Κάθε ένα από τα τρία παραπάνω στοιχεία που σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, οδηγούν σύμφωνα με τους ερευνητές, στη μείωση των βασικών πόρων του τομέα του (Αντωνίου, 2008:76).

Το χρόνιο άγχος για τους Shirom-Melamed, είναι αυτό που τελικά οδηγεί στην εξουθένωση. Αυτός είναι και ο λόγος, που πολλά στοιχεία από

ερευνητικές καταστάσεις, με έντονο άγχος (που τεκμηριωμένα οδηγούν σε έκπτωση της υγείας ενός ατόμου), έχουν ληφθεί υπόψη (Αντωνίου, 2008:75 · Δανιηλίδου, 2013:23).

Το Shirom-Melamed Burnout Measure SMBM έχει ως θεωρητική του βάση, τη θεωρία της Διατήρησης των Πόρων, (Conservation of Resources, COR) του Hobfoll (1989-1998). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή (COR), τα άτομα είναι εμποτισμένα με ένα βασικό εσωτερικό κίνητρο απόκτησης, διατήρησης και προστασίας όλων εκείνων των ενεργειακών, κοινωνικών, υλικών στοιχείων και πόρων, που θεωρούν σημαντικά. Η μη ύπαρξη, μεγάλων τέτοιων αποθεμάτων από ορισμένα άτομα, μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση αγχωτικών καταστάσεων. Η συνεχής αίσθηση της απώλειας πόρων για μεγάλο χρονικό διάστημα, επιτείνει τις υπάρχουσες εκδηλώσεις άγχους, με αποτέλεσμα πολλά άτομα να εμφανίσουν το σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (Qiao & Schaufeli, 2010: 103-104 · Δανιηλίδου, 2013:23).

Οι Shirom-Melamed συνδέουν την θεωρία της Διατήρησης των Πόρων με τους τρεις παράγοντες που έχουμε αναφέρει και παραπάνω (σωματική κούραση, συναισθηματική εξασθένηση και γνωσιακή εξάντληση), ώστε να παρουσιάσουν την εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η δημιουργία της τρίκλωνης αυτής θεωρίας αιτιολόγησαν την επιλογή του Shirom-Melamed Burnout Measure SMBM για την επαγγελματική εξουθένωση για τρεις λόγους. Πρώτιστα γιατί η έλλειψη ενέργειας και πόρων που κατέχει το κάθε άτομο, μπορεί να εμφανίζεται σε έναν παράγοντα αλλά να επηρεάζει και τους άλλους δύο (π.χ. η εμφάνιση σωματικής κούρασης μπορεί να επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την συναισθηματική εξασθένηση και την γνωσιακή εξάντληση). Υπάρχουν στοιχεία εμπειρικών ερευνών τους, που στοιχειοθετούν αυτή τη συνδεσιμότητα σύμφωνα με τους Shirom-Melamed. Δεύτερος λόγος είναι ότι τα τρία αυτά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το SMBM και που αποτελούν ένα σύνολο, δεν ταυτίζονται με παρόμοια έννοια των επιστημών συμπεριφοράς. Ο τρίτος λόγος για τους ερευνητές του SMBM, είναι ότι η μέτρηση αυτή διαφοροποιεί εντελώς την επαγγελματική εξουθένωση από τις καταστάσεις άγχους, που μπορεί να προϋπήρχαν αλλά και από τις βελτιωτικές

προσπάθειες συμπεριφορών που τυχόν να πραγματοποιήθηκαν (Qiao & Schaufeli, 2010: 103-104 · Αντωνίου, 2008:76-77).

Αρχικά το Shirom-Melamed Burnout Measure SMBM «χτίστηκε» πάνω σε 14 ερωτήσεις και κατέληγε σε ένα κοινό αποτέλεσμα που αποτελούσε και το συνολικό άθροισμα των τριών υποσυνόλων της θεωρητικής τους βάσης. Αργότερα η κλίμακα επανασχεδιάστηκε περιλαμβάνοντας 22 ερωτήσεις, που αντιστοιχούσαν πλέον σε τέσσερα υποσύνολα, τα οποία εξέταζαν και αξιολογούσαν, την σωματική κόπωση (physical fatigue), την ένταση (tension), την ατονία-νωθρότητα (listlessness) και τη γνωστική φθορά (cognitive weariness) που αισθάνεται το άτομο στην εργασία του (Δανιηλίδου, 2013:23).

#### **2.2.4 Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Tage Krinstensen, Marianne Borritz, Ebbe Villadsen, Karl B. Crinstensen, 2005).**

Η προσπάθεια μέτρησης της εργασιακής εξουθένωσης οδήγησε τον Krinstensen και τους συνεργάτες του να δημιουργήσουν ένα νέο εργαλείο μέτρησης το CBI (Copenhagen Burnout Inventory). Ουσιαστικά υπήρξε μία είδους αντίδραση –αντίθεση απέναντι στην καθιερωμένη μέθοδο της MBI (Maslach Burnout Measure), αντίθεση που πήγαζε από την άποψη ότι το MBI δεν κάλυπτε όλο το φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης. Για τον Krinstensen και τους συνεργάτες του το MBI δεν απευθύνεται σε όλους τους επαγγελματικούς και εργασιακούς χώρους αλλά καλύπτει περισσότερο τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα. Η μεγάλη όμως διαφορά του «νέου» μοντέλου με το «παλιό», έγκειται στο σημείο όπου τα τρία δομικά στοιχεία (μειωμένη προσωπική επίτευξη, συναισθηματική εξάντληση και κυνισμός ή αποπροσωποποίηση) του MBI (Maslach Burnout Measure), αποτελούν για τους δημιουργούς του CBI (Copenhagen Burnout Inventory), απλά ένα μέρος των αποτελεσμάτων της εργασιακής εξουθένωσης (Kristensen et al., 2005:192-207).

Το νέο μοντέλο της Κοπεγχάγης προχώρησε στη δημιουργία ενός νέου ερωτηματολογίου θεωρώντας ότι αυτό της Maslach (MBI) δεν απευθύνεται στο δυτικό ευρωπαϊκό χώρο αλλά καλύπτει περισσότερο την κουλτούρα της κοινωνίας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Ερωτήσεις

του τύπου «νομίζω ότι έχω καταφέρει αρκετά σημαντικά και αξιόλογα πράγματα στο χώρο εργασίας μου» ή «στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς συναδέλφους ή μαθητές ή εργαζόμενους στο χώρο εργασίας μου», οδήγησαν τον Krinstensen και τους συνεργάτες του, στη δημιουργία ενός νέου ερωτηματολογίου (Kristensen, et al., 2005:192-207 · Δανιηλίδου, 2013:24-25).

Το CBI (Copenhagen Burnout Inventory) αποτελείται από τρεις κλίμακες μέτρησης. Για κάθε μία κλίμακα έχει κατασκευαστεί και το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Η πρώτη κλίμακα είναι «της προσωπικής επαγγελματικής εξουθένωσης», η δεύτερη «της εξουθένωσης της εργασίας» και η τρίτη και τελευταία είναι «η εξουθένωση που προκύπτει από τη συναναστροφή και επαφή με τους ανθρώπους», είτε αυτοί είναι συνάδελφοι, μαθητές, υπάλληλοι, πελάτες κ.α. Σκοπός των ερωτήσεων ήταν να απευθύνονται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σε όλα τα επαγγέλματα στο χώρο εργασίας (Borritz et al., 2005:1015-1025 · Δανιηλίδου, 2013:24-25).

Για τους σκοπούς της έρευνας τους, ο Krinstensen και οι συνεργάτες του προχώρησαν σε μία τριετή ανατροφοδοτούμενη μελέτη στην εταιρεία PUMA της Δανίας. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων της εργασίας, ως δείκτες πρόβλεψης για την εργασιακή εξουθένωση. Κατά την διάρκεια της έρευνας, εξετάστηκε ένα σύνολο 1772 εργαζομένων, οι οποίοι όμως είχαν διαφορετικούς τομείς απασχόλησης. Η έρευνα είχε διαχρονικό χαρακτήρα. Από το γενικό σύνολο, τα 952 άτομα, ενεπλάκησαν σε μία ανάλυση πρόβλεψης της εργασιακής εξουθένωσης. Μετρήθηκαν 14 διαφορετικά χαρακτηριστικά στους εργαζομένους και τρεις τύποι εργασιακής εξουθένωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, εμφάνισαν μικρές πιθανότητες εκδήλωσης της εργασιακής εξουθένωσης όταν υπάρχει υψηλό νόημα στην εργασία, ενώ παρουσίασαν μικρή προβλεψιμότητα εμφάνισης του φαινομένου όταν υπάρχει υψηλή ποιότητα ηγεσίας. Αντίθετα υψηλά επίπεδα πιθανής εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης κατά την τριετή παρακολούθηση εμφανίστηκε στα άτομα, όπου δεν υπήρξε ξεκάθαρη διάκριση ρόλων αλλά αντίθετα σύγκρουση ρόλων.

Εν κατακλείδι, τα γενικά ερευνητικά συμπεράσματα εμφάνισαν, το άμεσο ρόλο συσχέτισης των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών της εργασίας με την εκδήλωση της εργασιακής εξουθένωσης και ότι πιθανή βελτίωση του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της εργασίας, μπορεί να οδηγήσει στον περιορισμό εκδήλωσης του φαινομένου, στα κοινωνικά και ανθρωπιστικά επαγγέλματα (Borritz et al., 2005:1015-1025).

Σε έρευνα 129 εκπαιδευτικών σε τρία σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στη Νέα Ζηλανδία (όπου εφαρμόστηκε το CBI), εξετάστηκε η αξιοπιστία του ερευνητικού μοντέλου στη μέτρηση της εργασιακής εξουθένωσης. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, μετρήθηκε ο βαθμός σωματικής και ψυχολογικής κόπωσης που παρατηρήθηκε στις τρεις κλίμακες του CBI (της προσωπικής επαγγελματικής εξουθένωσης, της εξουθένωσης της εργασίας και της εξουθένωσης, που προκύπτει από τη συναναστροφή και επαφή με τους μαθητές, γονείς, συναδέλφους κ.α.) αλλά και η σχέση μεταξύ της εργασιακής εξουθένωσης και της ευημερίας των μαθητών. Το CBI είχε αποδεκτή αξιοπιστία (εσωτερική συνοχή και ομοιογένεια), με τα ευρήματά του να δείχνουν ότι αυτό το ερωτηματολόγιο CBI, είναι ένα έγκυρο εργαλείο για χρήση (Milfort et al., 2008:169-177).

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ – ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ – ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

#### 3.1 Παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι περισσότεροι από τους ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο συγκερασμού «οργανωσιακών δομών» (στο χώρο εργασίας) και «προσωπικών» παραγόντων.

Η «οργανωσιακή δομή», περιέχει τη διανομή της διοίκησης αλλά και τη ρύθμιση των εργασιακών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων ενός οργανισμού. Είναι ένα τυπικό σύστημα ιεραρχικών σχέσεων, το οποίο υποδεικνύει πως διανέμονται και χρησιμοποιούνται οι εργασιακοί πόροι.

Η οργανωσιακή δομή διαχέεται εσωτερικά από τη δική της οργανωσιακή κουλτούρα. Αυτή περιέχει ένα πλήθος βασικών αξιών, υποθέσεων, νοημάτων και κανόνων που είδη εφαρμόζονται. Υπάρχει δηλαδή ένας προκαθορισμένος τρόπος λειτουργίας άμεσου αλλά και έμμεσου προγραμματισμού του μυαλού για κάθε μέλος της. Παρουσιάζει το δικό της «μοτίβο», το οποίο λειτουργεί ως υπόδειγμα και κατευθυντήρια γραμμή για κάθε άτομο του οργανισμού (Κατρής, 2009 : 38-40).

Η «οργανωσιακή δομή» περιλαμβάνει:

- ▶ περιβαλλοντικούς παράγοντες του οργανισμού, στους οποίους θα πρέπει να προσαρμόζεται και να ανταπεξέρχεται μέσω των στελεχών της,
- ▶ στρατηγική που απαιτείται για κάθε δομή,
- ▶ τεχνολογία, δηλαδή έναν συνδυασμό, γνώσης, ικανοτήτων και εφαρμογής όλων αυτών, στο μηχανικό και τεχνολογικό εξοπλισμό.

(Παπαδάκη & Γιανναδάκη, 2010: 29 -31).

Οι προσωπικοί παράγοντες (που για πολλούς ερευνητές είναι η πρωταρχική και κύρια πηγή εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης), περιλαμβάνουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Τα βασικότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η ηλικία, το φύλλο (άνδρας, γυναίκα) και η οικογενειακή κατάσταση του ατόμου (έγγαμος ή όχι, με παιδιά ή χωρίς). Στους προσωπικούς όμως παράγοντες υπάγονται και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η κοινωνικότητα (η ικανότητα του ατόμου να συνδιαλέγεται, να συναναστρέφεται και να συμβιώνει ομαλά, μέσα στο πολυσύνθετο πλαίσιο της κοινωνικής του ζωής), η παρορμητικότητα, η προσαρμοστικότητα, η αυτοεκτίμηση, το μορφωτικό επίπεδο, η αυτοαντίληψη κ.α. (Πανοτόπουλος, 1994).

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι απόψεις των ερευνητών για τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης δίστανται.

Για την Maslach και τους συνεργάτες της, η «συναισθηματική εξάντληση» (που οφείλεται στην κατασπατάληση των συναισθηματικών αποθεμάτων του ατόμου), η «αποπροσωποποίηση» (που αφορά το διαπροσωπικό κομμάτι της επαγγελματικής εξουθένωσης) και η «μειωμένη προσωπική επίτευξη» (που είναι ουσιαστικά ένα εσωτερικό εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας, της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας του ατόμου στο χώρο εργασίας), είναι οι βασικοί παράγοντες εμφάνισης του φαινομένου (Maslach et al., 2001: 397-422).

Ο Savicki (2002), αναφέρεται στην εργασιακή εξουθένωση ως ένα διαχρονικό φαινόμενο φυσικής και συναισθηματικής εξάντλησης, το οποίο απορρέει από το εργασιακό άγχος (στρες), ενώ ο για τον Schaufeli και οι συνεργάτες του, η εμφάνιση του συνδρόμου αρκετές φορές ταυτίζεται με την ανισορροπία προσδοκώμενων πόρων και απαιτήσεων που υπάρχουν στο χώρο εργασίας. Η σύγκρουση των εσωτερικών αξιών του ατόμου, με τις υπάρχουσες οργανωτικές δομές και αρχές για την εργασία που αυτό προσφέρει, είναι επίσης ακόμα ένας σημαντικός παράγοντας για τον Schaufeli και τους συνεργάτες του, εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης (Kadushin & Harkness, 2014 : 165).



Οι Kafry, Aronson και Pines, θεωρούν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι σκληρές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη κοινωνικής και συναδελφικής αλληλεγγύης αλλά και απουσία κινήτρων και επιλογών στην εργασία, μπορεί να οδηγήσουν στην εκδήλωση του συνδρόμου. Όλα τα παραπάνω αποτελούν στρεσογόνες καταστάσεις που όταν ισχύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, οδηγούν σε καταστάσεις ψυχικής, σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης και τελικά στην εργασιακή εξουθένωση. Η συνεχής συστηματική και επαναλαμβανόμενη συναισθηματική πίεση, που προκύπτει από την εμπλοκή με ανθρώπους στο χώρο εργασίας, μπορεί να αποτελέσει επίσης για τους Kafry, Aronson και Pines μια ακόμα αιτία εμφάνισης του φαινομένου (Kadushin & Harkness, 2014 : 164-165 · Αντωνίου,2008:75).

Οι Honkonen και οι συνεργάτες του (2006) και ο Morrissett (2004), αναφέρουν ως σημαντικότερο παράγοντα εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης, το εργασιακό άγχος, το οποίο προκύπτει από χρόνιες και επιμένουσες καταστάσεις συσσωρευμένου στρες. Οι μηχανές μπορεί να απελευθερώσουν αέρια από τη βαλβίδα εκτόνωσης ώστε να μην καταστραφούν, τα κομπιούτερ μπορεί να κλειδώσουν και να παγώσουν όταν ενδέχεται να υπερβαίνουν τις προδιαγραφές απόδοσής τους, ακόμα και ένα παλιό φλιμπεράκι μπορεί να βγάλει την ένδειξη «TILT» όταν χρησιμοποιηθεί βίαια, το ίδιο όμως δεν μπορεί να συμβεί στον άνθρωπο. Ελλείψεως αυτών των «επιλογών εκτόνωσης» που υπάρχουν στις μηχανές, οι άνθρωποι μπορεί να εμφανίζουν εργασιακή εξουθένωση η οποία να συνοδεύεται από σημαντικά προβλήματα υγείας (Kadushin & Harkness, 2014: 164-165).

Η Mary Vachon (1987) σε μία έρευνα 581 φροντιστών υγείας και συναφών στο χώρο κοινωνικών επαγγελματιών, που έγινε μέσω συνεντεύξεων, σε Καναδά, Αμερική και Αυστραλία, προσπάθησε να εξακριβώσει τους παράγοντες που οδηγούν στην εργασιακή εξουθένωση. Μέσα από μια υποομάδα 60 εργαζομένων (γιατρών, νοσοκόμων, φυσιοθεραπευτών και υπαλλήλων γραφείων), αρχικά διαπιστώθηκε ως βασικός παράγοντας εκδήλωσης του φαινομένου, η έλλειψη επικοινωνίας μέσα στο ίδιο το σύστημα. Σύμφωνα με αναφορές γιατρών που συμμετείχαν στην έρευνα, η έλλειψη συνεργασίας λόγω προβληματικής επικοινωνίας του προσωπικού, αποτελούσε το μεγαλύτερο πρόβλημα και όχι οι ασθενείς. Στην

έρευνα επίσης εντοπίστηκε ανισορροπία μεταξύ των νέων δεδομένων εργασίας, με το υπάρχον παραδοσιακό σύστημα αξιών του προσωπικού, όπως επίσης και η ύπαρξη περιορισμών, στην έκδοση αποφάσεων και αναλήψεων πρωτοβουλιών από πλευράς των εργαζομένων. Έντονο επίσης πρόβλημα παρουσιάστηκε σύμφωνα με την έρευνα στο κομμάτι της αποσαφήνισης και διευκρίνισης του ρόλου του κάθε εργαζόμενου αλλά και των εργασιακών απαιτήσεων που συνεπάγονται στο ρόλο αυτό. Συνακόλουθα προβλήματα όλων των παραπάνω, ήταν η έλλειψη εμπιστοσύνης λόγω του εργασιακού άγχους αλλά και λόγω των δυσκολιών που παρουσίασαν οι εργαζόμενοι στον συντονισμό και στη μεταβίβαση πληροφοριών μεταξύ τους αλλά και με την κεντρική διοίκηση (Paradis, 1987: 1-10).

Συνοπτικά στη συνέχεια, με βάση τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία θα επικεντρωθούμε στα κυριότερα και σημαντικότερα προσωπικά χαρακτηριστικά (με κύριο κυρίως κριτήριο επιλογής τους, τη συχνότητα αναφοράς τους σε μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε Ελλάδα και εξωτερικό) που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση σε πρώτο χρόνο, ενώ στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια εντοπισμού των οργανωσιακών παραγόντων που οδηγούν στην εμφάνιση του συνδρόμου, με το ίδιο επίσης κριτήριο.

## **3.2 Προσωπικοί Παράγοντες**

### **α) Ηλικία**

Οι θέσεις και οι απόψεις ενός ευρύτερου συνόλου ερευνητών, σχετικά με το θέμα της ηλικίας παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις αλλά και αρκετά κοινά σημεία. Οι αιτιάσεις είναι πολλές και αφορούν την πολυπλοκότητα του συνδρόμου, που κάνει τη διερεύνηση του ιδιαίτερα δύσκολη. Η εργασιακή εξουθένωση για παράδειγμα μπορεί να παρουσιάσει αύξηση ή μείωση ανάλογα με την ηλικία. Αυτό πολύ απλά μπορεί να είναι αποτέλεσμα της μεταβαλλόμενης συνάρτησης του παράγοντα της ηλικίας με τον παράγοντα της εργασιακής απασχόλησης ή τον παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης. Επίσης ένας μεγάλος αριθμός εργαζομένων, κατά

το μεγαλύτερο κομμάτι της εργασιακής τους ζωής, δεν παραμένει στην ίδια εργασία ή στην ίδια εργασιακή βαθμίδα. Έτσι για παράδειγμα η εκδήλωση της εργασιακής εξουθένωσης, μπορεί να αποτελεί στοιχείο μιας συσσωρευμένης πρότερης κατάστασης, που εμφανιζόταν ως εργασιακό άγχος, λειτουργώντας όμως συσσωρευτικά και σε διάρκεια χρόνου, να κάνει την εμφάνισή της σε ένα χρονικό διάστημα όπου ο εργασιακός βίος και ο εργασιακός ρυθμός (σε σχέση με τον εργασιακό βίο και εργασιακό ρυθμό του παρελθόντος) του ατόμου, κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα (Aholá et al., 2008 : 362-365).

### **Ο ηλικιακός παράγοντας στην εκπαίδευση**

Σε αρκετές έρευνες καταδεικνύεται ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Σύμφωνα μάλιστα με τον Κάντα (1996) το στοιχείο αυτό συνδέεται με την απουσία της εμπειρίας. (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007: 375 – 390 · Κάντας 1996: 71 -85).

Σημαντική είναι η σύνδεση της εργασιακής εξουθένωσης με τον ηλικιακό παράγοντα και με τη αποκτηθείσα εμπειρία στην εκπαίδευση είναι αυτή που παρουσιάζεται από τους Fives, Hamman και Olivarez (2007). Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς τους, φοιτητές και εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μείωση των συμπτωμάτων της εργασιακής εξουθένωσης με την πάροδο του χρόνου. Σύμφωνα με τους ερευνητές η έλλειψη εμπειριών στην εκπαίδευση λόγω ηλικίας, επιβάρυνε τον εργασιακό τους κύκλο με περισσότερο άγχος και πίεση. Οι περιορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές και στρατηγικές επιδείνωναν συνολικά και τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης σημαντικά.

Πολλοί ερευνητές συνδέουν την ηλικία με το νέο εργασιακό περιβάλλον. Με τη ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας διεθνώς, ο ανθρώπινος εγκέφαλος τίθεται σε μια διαρκή δοκιμασία, προσπαθώντας κατά τη διάρκεια της εργασίας του να επεξεργασθεί και να διαχειρισθεί το ασύλληπτο πλήθος των πληροφοριών και εικόνων που δέχεται. Οι ψηφιακές επικοινωνίες έχουν μετατρέψει ήδη κάποιες μορφές εργασίας, σε εργασία «εξ' αποστάσεως». Οι περισσότεροι εργαζόμενοι σήμερα είναι υποχρεωμένοι να αποκτούν διαρκώς νέες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να καταφέρουν να διατηρήσουν την

εργασία τους. Το να υπάρχει δια βίου μάθηση δεν αποτελεί πλέον επιθυμία αλλά αναγκαία συνθήκη για τη διατήρηση της εργασίας, στο νέο εργασιακό περιβάλλον. Οι ολοένα αυξανόμενες εργασιακές απαιτήσεις, που χρήζουν στοιχείων επανεκπαίδευσης, ευελιξίας και διαφοροποιούν την εργασιακή ζωή, μπορεί να επιβαρύνουν περισσότερο τους μεγαλύτερους ηλικιακά εργαζόμενους ή κατά τεκμήριο αυτούς που έχουν χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, δηλαδή μία στοιχειώδη γενική εκπαίδευση σε σχέση με τους νεώτερους που έχουν εξειδικευτεί ή είναι απόφοιτοι ανώτερων ή ανώτατων σχολών (Ahola et al., 2008: 362-365 · Καρακάση, 2017).

## **β) Φύλο**

Οι ρόλοι που κάθε φύλο αντιπροσωπεύει και αντικαθρεπτίζει, δημιουργούν εκ των πραγμάτων διαφοροποιήσεις. Έχει αποδειχθεί ότι ο εργασιακός φόρτος σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, επηρεάζει το επίπεδο άγχους στις γυναίκες. Οι γυναίκες είναι συνήθως περισσότερο βεβαρημένες και επιφορτισμένες με τις οικογενειακές υποχρεώσεις σε σχέση με τους άνδρες. Το άγχος που υπάρχει από την οικογένεια, μπορεί ορισμένες φορές να επιδεινώσουν οι άσχημες σχέσεις των μελών της αλλά και η αύξηση του μεγέθους των οικογενειακών υποχρεώσεων της (π.χ. η γέννηση ενός παιδιού) (Ahola et al., 2008: 362-365).

Σε μια εθνικά αντιπροσωπευτική έρευνα στη Φιλανδία που διεξήχθη το 2000 – 2001, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για την τρέχουσα κατάσταση της υγείας του εργαζόμενου πληθυσμού της χώρας, εξετάστηκε η σύνδεση της εργασιακής εξουθένωσης με τους παράγοντες του φύλου και της ηλικίας ενός ατόμου. Το δείγμα της έρευνας συμπεριλάμβανε όλο το εύρος του εργαζόμενου πληθυσμού ηλικιακά στην Φιλανδία. Το πλήθος των εργαζόμενων που συμμετείχαν ήταν 4.156 άτομα, από τα οποία το 53% ήταν άνδρες ενώ το 47% γυναίκες. Από τους συμμετέχοντες το 42% ήταν νέοι (18-34), το 41% μεσήλικες (35-49) ενώ το 17% ήταν ηλικιωμένοι (50-64). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μεσήλικες και ηλικιωμένες γυναίκες που είχαν αυξημένο οικογενειακό φορτίο ενώ εργαζόταν, εμφάνισαν εργασιακή εξουθένωση σε αντίθεση με τις νεαρότερες γυναίκες (που είχαν επίσης οικογένεια ενώ ταυτόχρονα εργαζόταν). Ο διπλός ρόλος που

καλούνται να καλύψουν οι γυναίκες, σε οικογένεια και εργασία επιφέρει επιπλέον άγχος το οποίο λειτουργεί συσσωρευτικά. Η συσσώρευση αυτή του άγχους με το πέρασμα των ετών επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την εργαζόμενη γυναίκα με αποτέλεσμα την εκδήλωση του συνδρόμου. Αυτός είναι και ο λόγος που σύμφωνα με την έρευνα, περισσότερες γυναίκες εγκαταλείπουν την εργασία τους πριν την συνταξιοδότηση συγκριτικά με τους άνδρες στους οποίους ως κύρια αιτία εμφανίζεται η παρατεταμένη ανεργία και η «ανικανότητα» (Aholo et al., 2008: 363-365).

### **Ο παράγοντας του φύλου στην εκπαίδευση**

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, σε ένα δείγμα 90 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Timms et al., 2006: 343-358).

Αντίθετα σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, σε ένα δείγμα 110 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Antonίου et al., 2000: 24–28).

Σε διαφορετική έρευνα στην Ελλάδα, σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών, βρέθηκε επίσης ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Bibou-Nakou et al., 1999: 209-217).

Τόσο το φύλο όσο και η ηλικία συνδέονται διαφορετικά σε κάθε ηλικιακή κατηγορία, ως προς την εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης. Δυστυχώς το πρόβλημα εντοπισμού της εργασιακής εξουθένωσης επιβαρύνει για μια ακόμα φορά το στοιχείο της διαχρονικότητας που το σύνδρομο παρουσιάζει (ως προς τον εντοπισμό του πραγματικού χρόνου, της έναρξης του φαινομένου), το οποίο λειτουργεί συνδυαστικά και σε βάθος χρόνου με άλλους παράγοντες (Ahoma et al., 2008: 363-365).

## γ) Οικογενειακή κατάσταση

Η οικογενειακή κατάσταση του ατόμου μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα αύξησης ή μείωσης της εργασιακής εξουθένωσης. Οι αλλαγές που μπορεί για παράδειγμα να επιφέρει η απόκτηση ενός παιδιού σε συνδυασμό με τις αυξημένες εργασιακές υποχρεώσεις που η θέση του ατόμου απαιτεί, μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση του συνδρόμου (Aholu et al., 2008: 363-365).

Οι οικογενειακές υποχρεώσεις για ένα μεγάλο αριθμό εργαζομένων μπορεί να σημαίνουν αύξηση των προσπαθειών, νέες υποχρεώσεις, πρόσθετη σωματική και πνευματική επιπλέον κόπωση. Η εναρμόνιση της οικογένειας με την εργασία σε άνδρες και γυναίκες δεν είναι εύκολη. Οι αυξημένοι ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν σε οικογένεια και εργασία πολλές φορές συγκρούονται (φαινόμενο γνωστό στην ψυχολογία ως Work – Family Conflict). Η σύγκρουση αυτή τις περισσότερες φορές δεν είναι ανώδυνη για τα άτομα που τη βιώνουν. Με βάση ερευνητικά δεδομένα συγκρούσεις που μεταφέρονται από την εργασία στην οικογένεια και αντίστροφα μπορεί να οδηγήσουν σε εργασιακή εξουθένωση σύμφωνα με τους Pines και Nunes (όπως αναφέρεται στο Σωτηράκη, 2009).

Σε μία ιδιαίτερα ανταγωνιστική οικονομία όπου οι ευαισθησίες θεωρούνται μειονέκτημα (π.χ. αφιέρωση χρόνου για δραστηριότητες και κοινωνικές εκδηλώσεις με την οικογένεια), και πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως ανικανότητα, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και ο χρόνος που αυτές απαιτούν, μπορεί να επιβαρύνουν σημαντικά ένα εργαζόμενο άτομο (Καραγκούνη & Χρυσανθοπούλου, 2014: 39).

Με την εισαγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας και την αυτοματοποίηση που αυτή «επέβαλε» στους περισσότερους εργασιακούς τομείς, πολλές θέσεις εργασίας χάθηκαν. Υπολογίζεται ότι σύντομα το 9% των θέσεων εργασίας στον ανεπτυγμένο κόσμο θα είναι αυτοματοποιημένο εξαιτίας της ώθησης της παραγωγικότητας στην αυτοματοποίηση και στους ρομποτικούς μηχανισμούς. Οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται από τον εργαζόμενο σε συνδυασμό με τη μείωση των θέσεων εργασίας, αυξάνουν το επίπεδο του

ανταγωνισμού ανάμεσα στους εργαζόμενους, ιδιαίτερα μάλιστα όταν υπάρχει μία πληθώρα νέων εργαζομένων, που επιδιώκουν από την πλευρά τους να διαθέσουν «άπειρο» χρόνο μπροστά στο άνοιγμα μιας νέας θέσης (Καραγκούνη & Χρυσανθοπούλου, 2014: 39).

Σύμφωνα με τους Bob Kegan, William και Miriam Meehan (Research Professors in Adult Learning and Professional De-velopment στο Harvard Graduate School of Education), η έκταση των δεξιοτήτων των εργαζομένων έχει ήδη συρρικνωθεί και θα συνεχίσει να συρρικνώνεται σε μεγάλο βαθμό και τα επόμενα χρόνια. Στο παρελθόν, οι γνώσεις που αποκτούσε ένα άτομο στη διάρκεια των σπουδών του, περίπου στην ηλικία των 20 με 25 ετών, του εξασφάλιζαν επάρκεια για κάλυψη επαγγελματική μέχρι τα 60 του χρόνια. Σήμερα όμως αλλά και στο άμεσο μέλλον, οι γνώσεις αυτές θα θεωρούνται ήδη παρωχημένες σε ένα μεγάλο τους μέρος, στην ηλικία των 35 με 40 ετών ενός εργαζόμενου. Όλα αυτά υποδεικνύουν τον κίνδυνο που διατρέχει ένας μεγάλος αριθμός εργαζομένων, σε μια ιδιαίτερα αποδοτική εργασιακή ηλικία να βρεθεί εκτός εργασίας. Η εργασιακή τους εξασφάλιση, απαιτεί πλέον ένα διαρκεί αγώνα επιμορφώσεων, εξειδικεύσεων και φυσικά επιπλέον χρήματα και εκμηδένιση του ελεύθερου χρόνου του εργαζομένου (Καρακάση, 2017).

### **Ο παράγοντας της οικογενειακής κατάστασης στην εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τον Bourdieu, υπάρχει ένα σύστημα βάση του οποίου ένα άτομο σκέφτεται και δραστηριοποιείται, ένα σύστημα προδιαθέσεων, ένα σύστημα μακροχρόνιων αντιληπτικών σχημάτων, εννοιολόγησης και πράξης (Ingram, 2009 : 422- 423).

Η συνήθεια (habitus) αυτή που αποκτάει το άτομο στα πλαίσια του οικογενειακού του περιβάλλοντος αποτελεί ουσιαστικά τη βάση και το θεμέλιο λίθο για τη δημιουργία κάθε νέας συνήθειας (habitus). Το πρωτογενές αυτό habitus σύμφωνα με τον Bourdieu το οποίο προέρχεται από το πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος του ατόμου, κατασκευάζει όλες τις λειτουργίες αντίληψης, εκτίμησης αλλά και τρόπου σκέψης και πράξης. Το πρωτογενές habitus αποτελεί τη βάση για να προστεθούν και άλλα στοιχεία από τα δευτερογενή habitus, που μπορεί να είναι το σχολικό ή αυτό της εργασίας. Περιέχεται δηλαδή στο habitus μία εσωτερική δομή η οποία παρουσιάζει

στοιχεία διαρκούς αναδόμησης (Ingram, 2009: 422-434 · Asimaki & Koustourakis, 2014: 9).

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση, η πιθανότητα που έχει να πετύχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τον Bourdieu, έχει άμεση συνάφεια με τα στοιχεία εκείνα τα οποία απόκτησε κατά τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας στο οικογενειακό του περιβάλλον (Jacobs, 2007: 250).

Η κάθε κοινωνική ομάδα ανάλογα με τις εμπειρίες, δραστηριότητες και ευκαιρίες που βιώνει στην καθημερινότητά της, προκαθορίζει και διαμορφώνει και τις δικές της επιλογές. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες να παρουσιάζουν διαφορετικό habitus. Αυτός είναι και ο λόγος που το habitus της μεσαίας τάξης καθιστά για παράδειγμα τα παιδιά της μεσαίας τάξης ικανότερα να κατασκευάσουν προσδοκίες για ανώτατη εκπαίδευση από τα παιδιά της εργατικής τάξης, μια και δεν χρειάζεται προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, να ξεκινήσουν κάποια διαδικασία ορθολογικού υπολογισμού, από την στιγμή που το «στοιχείο» αυτό έχει ενσωματωθεί μέσα τους από την παιδική τους ηλικία (Sianou-Kyrgiou & Tsiplianides, 2009: 729-730).

Το πρόβλημα και σε αυτή την περίπτωση από την πλευρά του ερευνητή εμφανίζεται στην πολυπαραγοντικότητα του συνδρόμου.

### **3.3 Οργανωσιακοί παράγοντες**

#### **3.3.1 Μέγεθος φόρτου εργασίας**

Το μέγεθος του φόρτου εργασίας αποτελεί έναν από τους παράγοντες, που απασχολεί ίσως περισσότερο από όλους τον κάθε εργαζόμενο. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια όπου οι απαιτήσεις γενικά στον εργασιακό χώρο εμφανίζονται ιδιαίτερα αυξημένες. Δεν είναι λίγες οι φορές που το μέγεθος τους φτάνει σε τέτοιο βαθμό ώστε αυτό να υπερβαίνει τις δυνατότητες του ίδιου του εργαζόμενου (Αντωνίου, 2008:24 · Paradis, 1987: 1-10).



Σε κάθε εργασιακό χώρο μπορούμε να διακρίνουμε την ύπαρξη μιας αμφίδρομης συμβατικής σχέσης, μεταξύ εργοδότη και εργαζόμενου. Καμία σχέση απασχόλησης δεν λειτουργεί ανεξέλεγκτα, αλλά πάντα μέσα από μια αλληλουχία συγκεκριμένων πλαισίων. Πρόκειται για ένα είδος σύμφωνα με τον Shein «ψυχολογικού συμβολαίου», που ορίζει μία συμβατική σχέση μεταξύ των δύο μερών. Η σχέση αυτή μπορεί να μην είναι νομικά κατοχυρωμένη αλλά να έχει μια σειρά από αμοιβαίες διευθετήσεις που οριοθετούν ένα πλέγμα ανάλογων προσδοκιών (Leat et al., 2009:27).

Για να υφίσταται ένα ψυχολογικό συμβόλαιο μεταξύ εργοδότη και εργαζομένου, θα πρέπει να πληρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις:

1) Η μεταχείριση των εργαζομένων από την εργοδοσία θα είναι έντιμη και δίκαιη.

2) Ανάμεσα στα δύο μέρη θα πρέπει να υπάρχει δικαιοσύνη και ισότητα αλλά και άμεση πληροφόρηση και προς τους δύο, για επερχόμενες μεταβολές και εξελίξεις.

3) Η προσφορά και αφοσίωση του εργαζόμενου στον εργοδότη θα ανταποδίδεται σε μεγάλο βαθμό με απασχόληση και εργασιακή εξασφάλιση.

4) Η προσπάθεια και συνεισφορά του εργαζομένου θα τυχαίνει της άμεσης εκτίμησης και αναγνώρισης του εργοδότη (Leat et al., 2009:27).

Αρκετά θεωρητικά μοντέλα άγχους έχουν αναφερθεί στο ζήτημα των εργασιακών απαιτήσεων. Στο «Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας» (Job Demands-Control Model) (Demerouti, 2001:279-286), δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις υψηλές απαιτήσεις στην εργασία (Δίκη, 2013:10-11).

Σύμφωνα με τη Demerouti και τους συνεργάτες της, οι εργασιακές απαιτήσεις είναι μία από τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας άγχους με σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στον εργαζόμενο (Αγαγιώτου, 2011:31-32).

### **Ο παράγοντας του φόρτου εργασίας στην εκπαίδευση.**

Στο χώρο της εκπαίδευσης για την Maslash και τους συνεργάτες της, ο φόρτος εργασίας αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής εξουθένωσης (Αντωνίου, 2008:26).

Έρευνα που έγινε στην Ελλάδα για την εργασιακή εξουθένωση στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε, ότι παράγοντες όπως ο φόρτος εργασίας, συμπεριφορά μαθητών και γονέων κ.α. δημιουργούν στρεσογόνες καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να είναι προϊόν υποκειμενικής αξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού ή να βασίζονται σε αντικειμενικά δεδομένα (μειωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, αύξηση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις κ.α). Τα στρεσογόνα αυτά ερεθίσματα αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, μπορούν σε συνδυασμό με την αδιαφορία ή την αδυναμία της σχολικής διεύθυνσης και του ίδιου του εκπαιδευτικού, να μεγιστοποιηθούν με απρόβλεπτες συνέπειες (Κάμτσιος & Λώλης, 2016: 75-76).

Η αύξηση των μαθητών ανά τμήμα, επιδρά επίσης αρνητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεβάζοντας σε μεγάλο βαθμό τον φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού και μειώνοντας ταυτόχρονα το βαθμό επίτευξης της εκπαιδευτικής διδασκαλίας (Κάντας, 1996 · Καραγιώργας, 2018: 39).

Στην έρευνα που έγινε σε ειδικά σχολεία και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, με σκοπό να διαπιστωθεί αν το ειδικό προσωπικό, βιώνει την ύπαρξη ή όχι της επαγγελματικής εξουθένωσης, διαπιστώθηκε ότι ο μεγάλος φόρτος εργασίας επηρεάζει το προσωπικό, αυξάνοντας τη συναισθηματική εξάντληση των εργαζομένων και μειώνοντας ταυτόχρονα το αίσθημα της προσωπικής τους επίτευξης (Μόττη – Στεφανίδου, 2000: 95-102).

### **3.3.2 Ασάφεια ρόλου & Σύγκρουση ρόλων**

Δεν είναι και λίγες οι φορές που τυγχάνει ο εργαζόμενος να βιώνει συγκρουόμενους ρόλους και αντιφατικές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα να οδηγείται πολύ συχνά σε ένα αδιέξοδο. Κάθε εργαζόμενος εκπληρώνει ένα συγκεκριμένο ρόλο μέσα σε μία εργασιακή ομάδα και αναμένει με τη σειρά του «ανάλογες» ανταμοιβές από αυτήν. Η λειτουργία του κάθε ατόμου και ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει καθορίζονται από τη θέση του στο χώρο

εργασίας αλλά και από τις ανάγκες, τους στόχους που υπάρχουν και πρέπει να καλυφθούν και να επιτευχθούν. Ο ρόλος του κάθε ατόμου στο χώρο εργασίας του, περικλείει μια σειρά από συμπεριφορές, αντιλήψεις, υποχρεώσεις. Το σύνολο των ρόλων που καλείται να καλύψει ο εργαζόμενος, αποτελούν στοιχεία που επηρεάζονται συνεχώς από διάφορους παράγοντες οργανωσιακού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα η διοίκηση μιας υπηρεσίας, η συναδελφικότητα, ο φόρτος εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες αλλά και από προσωπικούς παράγοντες όπως η προσωπικότητα, οι εσωτερικές αξίες, το φύλο, η ικανότητα διεκπεραίωσης καταστάσεων που προκύπτουν κ.α. (Βλαχάκη, 2008: 3-6).

Σχετικά με την ασάφεια των ρόλων έχουν γίνει αρκετές έρευνες (Bedeian & Armenakis 1981 · Sawyer, 1992 · Singh & Rhoads 1991 · Singh et al., 1996) όπως αναφέρονται στο Αμαραντίδου (2010:21) που εντοπίζουν στο περιεχόμενο της ασάφειας πολλαπλά στοιχεία, διαχωρίζοντάς την, σε τέσσερις υποκατηγορίες που συνολικά καλύπτουν όλο το φάσμα της:

(α) ασάφεια στόχου – προσδοκία ευθύνης (τι πρέπει να γίνει; τι αναμένεται;)

(β) ασάφεια διαδικασίας (η πορεία των οργανωτικών στόχων, με ποιο τρόπο πρέπει να γίνουν τα πράγματα)

(γ) ασάφεια προτεραιότητας (ο χρόνος και η σειρά που πρέπει να εξελιχθούν τα πράγματα και ποιος θα αποφασίσει)

(δ) ασάφεια συμπεριφοράς (πως αναμένεται να ενεργήσει κάποιος στις διάφορες καταστάσεις;) (Αμαραντίδου, 2010 : 21).

Στα πλαίσια του περιβάλλοντος της οικογένειας και της εργασίας κάθε άτομο καλείται να αναλάβει και να επιτελέσει μία σειρά από ρόλους που αρκετές φορές δε συμβαδίζουν ή δεν ικανοποιούν τις ατομικές του πεποιθήσεις. Σύμφωνα με τον Linton, διαφορετικά άτομα μπορούν να εκτελούν τον ίδιο ρόλο χωρίς όμως η συμπεριφορά τους να είναι ταυτόσημη. Ο ρόλος του πατέρα δεν απαιτεί μια εντελώς συγκεκριμένη συμπεριφορά η οποία να είναι τυποποιημένη σε όλες τις της λεπτομέρειες. Αντίθετα ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις.

Για τον Linton οι συστηματικές αυτές διαφοροποιήσεις του ίδιου ατόμου σε όλη τη σειρά των ρόλων, στοιχειοθετούν το προσωπικό - ατομικό του «στυλ» αλλά και ένα είδος συμβιβασμού ανάμεσα στο πολιτισμικό μοντέλο και στην προσωπικότητα του. Η ισορροπία και η ομαλότητα αυτού του συμβιβασμού μπορεί να διαταραχθεί όταν η διαφοροποίηση του προσωπικού στυλ ξεπεράσει τα αποδεκτά πολιτισμικά όρια της εκάστοτε κοινωνίας (Παπαοικονόμου, 2011: 25 -26 · Βλαχάκη, 2008: 3-6).

Στη σημερινή εποχή αποτελεί συχνό φαινόμενο να επιδιώκεται από τις επιχειρήσεις, στα πλαίσια της «ευελιξίας» και της «προσαρμοστικότητας» που επικαλούνται, η εξεύρεση εργαζομένων που να μπορούν να καλύπτουν πληθώρα εργασιακών ρόλων. Η εύκολη αυτή λύση για την εργοδοσία αποτελεί ένα διπλό πρόβλημα στον εργαζόμενο. Η ταυτόχρονη κάλυψη για παράδειγμα της θέσης του προϊσταμένου πωλήσεων και του πωλητή από το ίδιο άτομο, μπορεί να συνδέεται στα πλαίσια της εργασίας, αλλά κατ' ουσία αποτελεί ανάθεση στον εργαζόμενο δύο διαφορετικών ρόλων. Η επιτυχημένη κάλυψη του πρώτου ρόλου μπορεί να συνεπάγεται μια πιθανή αποτυχία του δεύτερου ή και αντίστροφα. Μπροστά στην προσπάθεια για θετική έκβαση της «αποστολής» του, ο εργαζόμενος διαθέτει όλο και περισσότερο χρόνο, με αποτέλεσμα να επιφορτίζεται με άγχος και να εξουθενώνεται. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι να οδηγείται ο εργαζόμενος σταδιακά, σε καταστάσεις ψυχικής αστάθειας, εκνευρισμού, άγχους αλλά ακόμα και σε εργασιακή εξουθένωση (Δανιηλίδου, 2013: 29-30).

### **Ο παράγοντας ασάφειας και σύγκρουσης των ρόλων στην εκπαίδευση**

Αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την ασάφεια του ρόλου τους στο σχολείο. Η ασάφεια αυτή αποτελεί ουσιαστικά και την αιτία που πυροδοτεί αρκετές από τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002: 195-210).

Η ασάφεια και η σύγκρουση των ρόλων ευθύνεται, σύμφωνα με έρευνα των Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλου (2007), για την εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Όσο

μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της ασάφειας και της σύγκρουσης των ρόλων μεταξύ εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερος είναι ο βαθμός της συναισθηματικής εξάντλησης που βιώνουν.

Η ύπαρξη συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στα τμήματα ένταξης, προϋποθέτει πέρα από την καλή επιθυμία και διάθεση που μπορεί να παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, και η διεύθυνση του σχολείου, την ύπαρξη μιας στοιχειώδους γνώσης του αντικειμένου της ειδικής αγωγής και των οργανωτικών της προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η ιδιαιτερότητα αυτή δυσκολεύει ακόμα περισσότερο το ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης και γενικά της ειδικής αγωγής, μια και επιβαρύνεται με τη διαδικασία γνωστοποίησης του αντικειμένου εργασίας του και του ρόλου που καλείται να εκπληρώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καμπανέλλου, 2011: 64-65).

### **3.3.3 Εργασιακό Περιβάλλον**

Το εργασιακό περιβάλλον, περιλαμβάνει ένα σύνθετο πλαίσιο συνθηκών εργασίας και μορφών απασχόλησης των εργαζομένων. Τη σημερινή εποχή περισσότερο ίσως από κάθε άλλη φορά, το εργασιακό περιβάλλον εμφανίζει έντονα το στοιχείο της μεταβολής. Η παραγωγική διαδικασία από τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα είχε εξελιχθεί με βάση το τελιορικό – φορντικό μοντέλο βασισμένη σε ένα συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης της παραγωγής. Μεγάλες εργοστασιακές μονάδες με μόνιμο ανειδίκευτο κυρίως προσωπικό μέσα από μια συνεχή γραμμή παραγωγής που περιλάμβανε όλα τα στάδια παραγωγής και με τη χρήση εξειδικευμένων μηχανημάτων, παρήγαγαν το τελικό προϊόν σε μαζικές ποσότητες ώστε να μειωθεί το κόστος. Τα τελευταία περίπου σαράντα χρόνια, η παραγωγική διαδικασία έχει διαφοροποιηθεί αισθητά. Τα σύγχρονα μοντέλα εργασίας βασίζονται πλέον στην τεχνολογία και σε ένα εργατικό δυναμικό προσαρμοσμένο σε πολλαπλές δεξιότητες. Στόχος των εταιρειών είναι η παραγωγή μιας σειράς από ημιεξατομικευμένα και μεταβαλλόμενα προϊόντα που θα προσαρμόζονται σε εξειδικευμένες αγορές (Loriot, 2010: 54&55 · Leat et al., 2009: 72-83).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι βασικοί παράγοντες, που επηρεάζουν την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος σήμερα είναι οι εξής:

### **(α) Οι σχέσεις με τους συναδέλφους**

Έχει διαπιστωθεί ότι αναπτύσσονται ποικίλες μορφές διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας στο χώρο εργασίας με τους συναδέλφους και ότι κάθε μία από αυτές συνδέεται διαφορετικά με την εργασιακή εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, η υποστηρικτική σχέση και η υποστηρικτική επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων λειτουργεί αποτρεπτικά για την ανάπτυξη του φαινομένου, όταν αυτή μάλιστα επικεντρώνεται στις ευχάριστες πλευρές της εργασίας (συναδελφικά πειράγματα, άδειες, ταξίδια, φαγητό κ.α.). Αντίθετα η αρνητική σχέση και η αρνητική επικοινωνία ευνοεί την ανάπτυξη της εργασιακής εξουθένωσης, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτή επικεντρώνεται σε πλευρές της εργασίας που είναι στρεσογόνες (μειώσεις προσωπικού, διαφωνίες συναδέλφων, ανταγωνιστικό κλίμα, αύξηση αρμοδιοτήτων και φόρτου εργασίας κ.α.) (Βασιλόπουλος, 2012: 24).

#### **Ο παράγοντας των σχέσεων με τους συναδέλφους στην εκπαίδευση.**

Σε έρευνα 339 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έγινε στις Ηνωμένες Πολιτείες από τους Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman, Moyle το 2006, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερη είναι η υποστηρικτική σχέση και η υποστηρικτική επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, τόσο μικρότερος είναι ο κίνδυνος εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης. Αντίθετα οι σχέσεις και η επικοινωνία που περιέχουν δυσάρεστες εργασιακές πλευρές, αυξάνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης του φαινομένου (Μπρούζος, 2011: 734-769).

Στην έρευνα του Ayalon (όπως αναφέρεται στο Χατζηπέμου, 2016: 60), επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στοιχείων εκείνων του σχολικού περιβάλλοντος που είναι ικανά να προβλέψουν την εργασιακή εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς που είχαν εργαστεί μόλις ένα χρόνο. Σύμφωνα με την έρευνα το δείγμα περιελάμβανε 45 εκπαιδευτικούς. Οι μετρήσεις για την ανίχνευση του συνδρόμου έγιναν στην αρχή και λίγο πριν το τέλος της χρονιάς.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μόνοι παράγοντες που ήταν ικανοί να προβλέψουν τα ποσοστά της επαγγελματικής εξουθένωσης, ήταν αυτοί της ικανοποίησης που έπαιρναν οι εκπαιδευτικοί από την πρόοδο των μαθητών τους καθώς και το στοιχείο της αναγνώρισης από τους άλλους δασκάλους και τη διεύθυνση. Ειδικότερα διαφάνηκε πως το υψηλό επίπεδο εργασιακών ικανοτήτων δεν μπορεί να συμβάλει στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με την παροχή θετικής συναδελφικής αναγνώρισης, η οποία μπορεί να μειώσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε έρευνα 817 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έγινε στην Ελλάδα, εντοπίστηκε μεγάλος βαθμός σύνδεσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με την υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους (Μπρούζος, 2011: 734-769).

Η ύπαρξη σωστής συνεργασίας και συναδελφικότητας μπορεί να διαμορφώσει ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον έστω και αν δεν είναι το μοναδικό στοιχείο που απαιτείται. Το σίγουρο όμως είναι ότι η μερική και ακόμα περισσότερο, η ολική ανυπαρξία αυτού του παράγοντα, μπορεί να είναι η απαρχή μιας προβληματικής κατάστασης, που μπορεί να ενισχύσει αρνητικά και άλλους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος (Δημητριάδου, 2015:24 · Δανιηλίδου, 2013:33 · Borritz et al., 2005:1015-1025).

## **(β) Οι σχέσεις με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας**

Στους περισσότερους πλέον εργασιακούς τομείς, η εργασία απαιτεί την αγαστή και συνεργατική σχέση μέσα σε ένα σύνολο άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι γονείς και γενικότερα το οικογενειακό περιβάλλον, αποτελούν θεμελιώδη και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι γονείς μέχρι και πριν τρεις δεκαετίες θεωρούνταν ως ένας εξωτερικός φορέας για την εκπαιδευτική διαδικασία, σταδιακά όμως η κατάσταση αυτή αντιστράφηκε (με βάση τις σύγχρονες

εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας), ενισχύοντας τη θέση και το ρόλο τους (Μπάλιου, 2005:63).

### **Ο παράγοντας των σχέσεων του εκπαιδευτικού με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας του**

Το έργο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι επιφορτισμένο με αρμοδιότητες που δεν περιορίζονται σε ένα απλό διδακτικό κομμάτι. Απαιτεί την οργάνωση και προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού ανάλογα με τις συμπεριφορικές και μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο βαθμός δυσκολίας του έργου του αυξάνεται ακόμα περισσότερο, όταν προστίθεται σε αυτό το γραφειοκρατικό κομμάτι καθώς και αυτό της συνεργασίας και συνδιαλλαγής με τις υπηρεσίες του δήμου που υπάγεται το σχολείο. Η απαίτηση συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους κατά τόπους δήμους και περιφέρειες, αποτελεί βασικό στοιχείο του νέου νόμου με αριθμό 3852 (ΦΕΚ 87/7-6-2010) του «Προγράμματος Καλλικράτης», μια και σε αυτούς μεταβιβάζονται όλες οι αρμοδιότητες του τομέα της Παιδείας. Το στοιχείο αυτό αυτόματα δημιουργεί μια σειρά νέων υποχρεώσεων για τον εκπαιδευτικό, από τη στιγμή που θα πρέπει κάθε φορά να συνδιαλέγεται με τις αρμόδιες υπηρεσίες του δήμου, προκειμένου να εξασφαλίζει την έγκρισή τους, για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πρόκειται να πραγματοποιηθούν (πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, χρήση σχολικών χώρων κ.α.).

Η πρόσθετες αυτές υποχρεώσεις με τις οποίες επιφορτίζεται ο εκπαιδευτικός, έχουν ως αποτέλεσμα της αύξησης του φόρτου εργασίας, την ταυτόχρονη αύξηση της σωματικής και συναισθηματικής κόπωσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός (Αντωνίου κα., 2010 · Ζώνιου-Σιδέρη, 1998 · Υ.Π.Ε.Θ, Μεταβιβαζόμενες Αρμοδιότητες στους Δήμους, 2010).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους γονείς αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο αντικείμενο. Οι γονείς συχνά λειτουργούν αντιδραστικά, αμφισβητώντας και μεταθέτοντας τις ευθύνες αλλά και τα συναισθήματα θυμού ματαίωσης και απογοήτευσης στον εκπαιδευτικό (Olivier & Williams, 2005).



Το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει ευκολότερο, αποδοτικότερο και αποτελεσματικότερο, όταν υπάρχει η εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς. Η σχέση όμως αυτή δεν είναι κάτι το πάγιο και το σταθερό, μια και μπορεί να λειτουργήσει θετικά ή αρνητικά αμφίδρομα, κάτω από κάποιες καταστάσεις. Η «άσχημη» βαθμολογία για παράδειγμα ενός μαθητή από τον εκπαιδευτικό της τάξης, μπορεί να αντιστρέψει τη θετική εικόνα του εκπαιδευτικού στα μάτια ενός γονέα, σε αρνητική. Το ίδιο μπορεί να συμβεί ύστερα από μία «άδικη» επίπληξη ή τιμωρία ενός παιδιού από τον εκπαιδευτικό. Άλλες φορές οι λόγοι μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικοί, όπως για παράδειγμα η επιμονή του εκπαιδευτικού (σύμφωνα με την άποψη του γονέα), να δείχνει περισσότερη βαρύτητα σε ένα συγκεκριμένο μάθημα ενώ δε θα έπρεπε κ.α..

Σύμφωνα με τους Epstein και Santers, μπορεί να βαφτίζεται ως «συνεργασία» ο έλεγχος ή η απαξίωση, του ενός μέρους από το άλλο, πράγμα που δυσχεραίνει ιδιαίτερα την εργασιακή απασχόληση σε κάποιο χώρο όπως αυτόν του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα η συνεργασία για παράδειγμα εκπαιδευτικού με γονέα, μπορεί να υποκρύπτει στοιχεία ελέγχου του πρώτου από τον δεύτερο, μέσα από συχνές παρεμβάσεις προτροπτικού ή υποδειγματικού χαρακτήρα, πάνω στο τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (π.χ. ο δάσκαλός τους πέρσι είχε μία τέλεια μέθοδο ή μήπως θα έπρεπε να δώσουμε μεγαλύτερη βαρύτητα στη γλώσσα;). Επίσης και η απαξίωση που εμφανίζουν κάποιοι γονείς, μπορεί να παρουσιάζεται ως συνεργασία. Το στοιχείο αυτό μπορεί να εκδηλώνεται για παράδειγμα, μέσα από την απουσία ή την αμέτοχη στάση των γονέων σε κάθε είδους σχολική εκδήλωση και δραστηριότητα (σχολικές εκδρομές και δραστηριότητες, ενημερωτικές συναντήσεις κ.α.).

Η εμφάνιση φαινομένων αδιαφορίας, απαξίωσης ή ελέγχου του ενός μέρους από το άλλο (π.χ. γονέα - εκπαιδευτικού ή εκπαιδευτικού - μαθητή), έχει ως άμεσο αντίκτυπο τη δημιουργία εμποδίων στην εργασία, την αδυναμία εκπλήρωσης των εργασιακών υποχρεώσεων αλλά και την εμφάνιση άγχους (Στάμελος & Μπαρτζακλή, 2005:3).

Μεγάλο ποσοστό δυσαρέσκειας και απογοήτευσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε σε έρευνα που έγινε από τον Boyer το 1988, λόγω της άγνοιας που επιδείκνυαν οι γονείς απέναντι τους. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί ισχυριζόταν ότι υπάρχει μετατόπιση ευθυνών από τους γονείς στους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας των παιδιών τους. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, ήταν η αύξηση του άγχους και της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, καθώς έβλεπαν τις προσπάθειές τους να πέφτουν στο κενό και να μην αναγνωρίζονται (Μπάλιου, 2005:64-65).

Η επίδραση που είχε η συμπεριφορά των μαθητών στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, εξετάστηκε σε έρευνα των Bibou-Nakou et al., (1999). Συγκεκριμένα στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί κατά πόσο τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσίαζαν οι μαθητές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να συντελέσουν στην εμφάνιση του φαινομένου στους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσίαζαν οι μαθητές και οφείλονταν σε εξωτερικούς παράγοντες (που δεν είχαν σχέση με το σχολείο), συνδεόταν με χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης για τους εκπαιδευτικούς ενώ προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσίαζαν οι μαθητές και οφείλονταν σε εσωτερικούς παράγοντες (που είχαν σχέση με το σχολείο), συνδεόταν με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης για τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με την Pines (όπως αναφέρεται στο Καραγιωργας 2018: 43) η αδιαφορία από πλευράς των μαθητών εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως απαξίωση και συνδέεται με χαμηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης και υψηλά αποπροσωποποίησης.

Για τη Maslash και Pines (όπως αναφέρεται από την Δημητριάδου, 2015: 21), όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ατόμων που έχει να εξυπηρετήσει και να συναναστραφεί κάποιος, τόσο υψηλότερος είναι ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, μιας και η αίσθηση της επιτυχίας για την ολοκλήρωση του έργου, λόγω του μεγέθους και της πολυπλοκότητας που αυτό αποκτάει, γίνεται όλο και

μεγαλύτερη. Πιο συγκεκριμένα, σε επαγγέλματα όπως αυτό του εκπαιδευτικού, η επίτευξη και η ολοκλήρωση μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει αντιληπτή τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από το σύνολό των εμπλεκομένων (μαθητές, συναδέλφους, γονείς). Η δυσκολία αυτή πολλαπλασιάζεται, από τη στιγμή που στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες καταλυτικοί, όπως ο βαθμός συμμετοχής ή απροθυμίας των μαθητών, τα χρονικά περιθώρια διδασκαλίας που υπάρχουν, η ύπαρξη ή η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής κ.α. (Δημητριάδου, 2015: 21 · Καμπανέλλου, 2011 :64-65).

### **(γ) Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων**

Η λειτουργία της λήψης των αποφάσεων επηρεάζει όλες τις βασικές δομές ενός οργανισμού, όπως αυτήν του σχεδιασμού, του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και τέλος του ελέγχου της επίτευξης των στόχων. Η συμμετοχική διοίκηση εξασφαλίζει τη δημιουργική συμμετοχή όλων των μελών μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού (Κουσουλός κα., 2004).

Η συμμετοχική διαδικασία και η ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς των εργαζομένων, έχει αποδειχθεί σε διαχρονικές έρευνες ότι αποτελεί ενισχυτικό στοιχείο δημιουργίας ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ η απουσία της μπορεί να αποδειχθεί προάγγελος δυσμενών καταστάσεων. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε Καναδά, Αυστραλία και Αμερική, στο χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επαγγελμάτων, η μη συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων, λειτουργούσε συνδυαστικά με άλλα στοιχεία όπως η έλλειψη επικοινωνίας και η εφαρμογή νέων ευέλικτων σχημάτων εργασίας, ως παράγοντας δημιουργίας της εργασιακής εξουθένωσης (Paradis, 1987: 1-10).

### **Ο παράγοντας της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων στην εκπαίδευση**

Στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η λήψη των αποφάσεων με την ψήφιση του Ν.1566/1985, διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας (δηλαδή του συλλόγου διδασκόντων). Με αυτόν

τον τρόπο επιδιώκεται η λειτουργία του σχολείου να στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές και να ενδυναμώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία. Οι προαναφερόμενες αυτές συνθήκες συμβάλλουν ώστε να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας αλλά και ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην εκπαιδευτική μονάδα

(Χατζηπαναγιώτου, 2005: 65 · Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1992: 99-100).

Η έννοια της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων αποτελεί στοιχείο σύνδεσης πνευματικής και συναισθηματικής των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ένα σχολείο ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητά τους (Καμπουρίδης, 2002:86 · Πασιαρδής, 2004: 204).

Η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματικότητα και η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών όταν διατηρείται σε υψηλό επίπεδο λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με τους Skaalvik & Skaalvik (όπως αναφέρεται στο Καράγιωργας, 2018: 43).

Την αυτοαντίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού που προκύπτει μέσα από τις συμμετοχικές διαδικασίες της σχολικής κοινωνίας, σε σχέση με την αίσθηση που νιώθει ότι έχουν οι άλλοι για το πρόσωπό του, εξέτασαν οι Friedman & Farber (όπως αναφέρεται στο Καράγιωργας, 2018: 43). Σύμφωνα με τις αναφορές τους, η εμφάνιση απόκλισης μεταξύ της αυτοαντίληψης που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του και της αίσθησης που νιώθει ότι έχουν οι άλλοι για το πρόσωπό του, αποτελεί βασική αιτία εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό.

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η ανάληψη ρόλων και αρμοδιοτήτων, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρά τα όποια προβλήματα και τις δυσκολίες που μπορεί να συγκεντρώνει, δεν είναι επωφελής μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά είναι κυρίως επωφελής για τους μαθητές, οι οποίοι αποτελούν και τους κύριους αποδέκτες του ευχάριστου κλίματος και των εκπαιδευτικών καινοτόμων δράσεων και παρεμβάσεων, που προκύπτουν από αυτή τη συνεργασία (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012: 1-10).

Συνοψίζοντας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και γενικότερα η έμφαση στη συνεργασία και στη συμμετοχικότητα, αποσκοπούν, στη βελτίωση των υπηρεσιών αλλά και στην ηθική και επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Η ανάληψη πρωτοβουλιών στη σύγχρονη σχολική εργασία σημαίνει βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων καθώς και αυξανόμενη επαγγελματική ασφάλεια και ικανοποίηση σύμφωνα με τους Berry, Daughtrey & Wieder (Καραγιάννη, & Κλαδάκης, 2012: 1-10).

### **(δ) Αυταρχικότητα της διοίκησης.**

Οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις με τη διοίκηση ενός οργανισμού, θεωρούνται ιδιαίτερα επιβαρυντικοί παράγοντες και μπορεί να οδηγήσουν σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες στην εκδήλωση του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης (Paradis, 1987: 1-10).

Είναι σαφές ότι η έννοια της αποτελεσματικής διοίκησης επηρεάζει το σύνολο των θεσμικών (οικογένεια, ασφάλιση, οικονομικές δραστηριότητες κ.α.) και μη θεσμικών (Μ.Κ.Ο., κοινωνικό φαρμακείο, κοινωνικό ιατρείο κ.α.) περιοχών της κοινωνικής ζωής αλλά και τα επιμέρους πεδία των κοινωνικών σχέσεων, στα οποία οι άνθρωποι συμμετέχουν (οικονομία, πολιτική, κοινωνικές συναναστροφές κ.α.). Ο ρόλος της διοίκησης ιδιαίτερα στις μέρες μας, γίνεται περισσότερο αντιληπτός μπροστά στις ραγδαίες, κοινωνικές οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές που συμβαίνουν στο εργασιακό περιβάλλον. Η εργασία για κάθε άτομο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες στην ανθρώπινη ζωή μέσω της οποίας ο άνθρωπος εξασφαλίζει τις βιοτικές, προσωπικές και κοινωνικές του ανάγκες. Ο εργασιακός βίος ενός ανθρώπου καλύπτει τις περισσότερες φορές τη μισή του τουλάχιστον ζωή. Παρόλα αυτά η εργασία που πραγματοποιείται στους εργασιακούς χώρους δεν παύει να αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια με έντονες αναταράξεις, συγκρούσεις και αντικρουόμενα συμφέροντα, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης, ανεργίας και φτώχειας, όπου οι συνθήκες στους περισσότερους εργασιακούς χώρους γίνονται δυσμενέστερες, προβληματικότερες ενώ το έργο των εργαζομένων υποβαθμίζεται. Στο σημείο αυτό ο ρόλος της διοίκησης καλείται να προχωρήσει σε αποτελεσματικές ενέργειες αφού από αυτήν εξαρτάται:

- 1) η διαμόρφωση της στρατηγικής της επιχείρησης ή του οργανισμού,
- 2) η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων,
- 3) η διαμόρφωση της ποιότητας, της καθημερινότητας και της εσωτερικής ζωής εργαζομένων,
- 4) η βιωσιμότητα και η οικονομική ανάπτυξη της επιχείρησης ή του οργανισμού,
- 5) η διατήρηση των θέσεων εργασίας (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013).

Η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα από τη διοίκηση ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης αποτελεί το ουσιαστικότερο αλλά και το δυσκολότερο έργο της διοίκησης. Ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί την κινητήριου δύναμη που πρέπει να ενθαρρυνθεί και να ενεργοποιηθεί προκειμένου να επιτευχθούν οι βραχυχρόνιοι και μακροχρόνιοι στόχοι της επιχείρησης ή του οργανισμού. Η λειτουργία της διοίκησης δεν περιορίζεται στα όρια οδηγιών και εντολών προς τα ανώτερα και τα κατώτερα στελέχη της. Αποτελεσματική διοίκηση σημαίνει ότι υπάρχει και αποτελεσματική επικοινωνία σε όλες τις βαθμίδες και σε όλα τα επίπεδα. Η συνεχής επαφή της διοίκησης με το προσωπικό, η ουσιαστική πληροφόρησή του για τις ενέργειες που χρειάζονται και απαιτούνται να γίνουν, διαμορφώνουν ένα κλίμα συνεργασίας και κατανόησης (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013).

Αρκετές φορές όμως, τα διευθυντικά (ή υψηλόβαθμα) στελέχη καλούνται να παίξουν τον άχαρο ρόλο του ενδιάμεσου μια και υπόκεινται σε πιέσεις που δέχονται τόσο από τους προϊσταμένους τους όσο και από την ομάδα στην οποία ανήκουν. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια, ο κλασικός τρόπος διοίκησης επιδίωκε τον έλεγχο μέσα από μηχανιστικές αντιλήψεις, δηλαδή τον έλεγχο των προϊσταμένων μέσα από στενή εποπτεία και την παροχή υψηλότερων υλικών απολαβών ως μέθοδο επίλυσης των προβλημάτων που προέκυπταν (Μπάουμαν, 2008 : 19-20).

**Ο παράγοντας της αυταρχικότητας της διοίκησης στην εκπαίδευση**

Η διοίκηση στην εκπαίδευση βασίζεται σε ένα πολύ μεγάλο μέρος της στις αρχές της γενικής διοίκησης όχι όμως απόλυτα. Διαφοροποιείται καθώς οι σκοποί και οι στόχοι ενός σχολείου διαφέρουν από αυτούς μίας επιχείρησης ή ενός οργανισμού που έχουν κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Αντίθετα με τους στόχους μίας επιχείρησης που αποσκοπεί στο κέρδος, το σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών, στην εκμάθηση δεξιοτήτων και αρχών της δημοκρατίας (Τεκτονοπούλου, 2015: 57).

Στην εκπαίδευση, για την ομαλή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας απαιτείται η παρουσία μίας κατάλληλης και αποτελεσματικής διεύθυνσης (διευθυντή, υποδιευθυντή). Σύμφωνα με τον Fullan και τους συνεργάτες του, η διοίκηση του σχολείου είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά τον δάσκαλο της τάξης (Fullan, 2008).

Στην εκπαίδευση επίσης η βαθμίδα στην εργασιακή ιεραρχία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο. Σύμφωνα με έρευνα των Burke, Greenglass και Schwarzer (Χατζηπέμου, 2016: 59-60), οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης βρισκόταν χαμηλά στην ιεραρχία σε αντίθεση με τους διευθυντές σχολείων, οι οποίοι παρουσίαζαν τα χαμηλότερα.

Σε μια ακόμα έρευνα της Μόττη–Στεφανίδου (Χατζηπέμου, 2016: 59-60), παρουσιάζεται πως ο άνισος καταμερισμός εργασίας από τη διεύθυνση, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Σύμφωνα με προσεγγίσεις που έγιναν από τους Leithwood & Duke ύστερα από έρευνα στη δεκαετία 1988 – 1998 στην Αγγλία, στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, διαπιστώθηκαν και διατυπώθηκαν έξι επικαλυπτόμενοι τύποι ηγεσίας – διοίκησης :

1) η εκπαιδευτική ηγεσία, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας της είναι η στήριξη , η υποβοήθηση και η διευκόλυνση του βασικού έργου των σχολείων δηλαδή η διδασκαλία και η μάθηση,

2) η διοικητική ηγεσία, η οποία ταυτίζεται σχεδόν με την διοίκηση ενός οργανισμού ή μίας επιχείρησης κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Στον τύπο

αυτό ηγεσίας επίκεντρο είναι η διοίκηση (ηγέτης – διευθυντής) καθώς αν αυτός λειτουργεί αποτελεσματικά, όλος ο οργανισμός πάει καλά,

3) η μετασχηματιστική ηγεσία, όπου πηγή δύναμης για τη διοίκηση και την ηγεσία της είναι τα ίδια τα μέλη του οργανισμού. Αυτά είναι που μεταφέρουν τη δύναμη στην ηγεσία που έχει τις ικανότητες και το όραμα να την αξιοποιήσει προς όφελος του οργανισμού,

4) η ηθική ηγεσία, βασίζεται στις αξίες και τα «πιστεύω» του ηγέτη – διευθυντή. Αυτός θα κατευθύνει με βάση την εξουσία που έχει και την επιρροή που ασκεί, όλο τον οργανισμό, διατυπώνοντας κάθε φορά τι είναι σωστό και τι λάθος,

5) η συμμετοχική ηγεσία, λειτουργεί με κύριο όπλο της τη συνεργατική κουλτούρα και την προσωπική ανάπτυξη όλων των μελών του οργανισμού. Διοίκηση και μέλη αποφασίζουν από κοινού με σκοπό το καλό του οργανισμού,

6) η ενδεχόμενη ηγεσία, έχει ως κύριο στοιχείο της την ευελιξία την προσαρμοστικότητα. Η ηγεσία – διοίκηση στον τύπο αυτό διοίκησης, θα πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ιδιαίτερες καταστάσεις που εμφανίζονται, αλλάζοντας «στιλ» και αξιοποιώντας ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών (Κατσαρός, 2008: 106-111).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό (Άρθρο 27 ΦΕΚ 1340/2002). Κομβικός είναι ο ρόλος που έχει η διοίκησης μίας σχολικής μονάδας σχετικά με την μείωση ή την εξάλειψη του εργασιακού άγχους. Η ικανότητα της διοίκησης είναι αυτή που με κατάλληλους χειρισμούς δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και το κατάλληλο κλίμα ώστε να μπορεί το ανθρώπινο δυναμικό να εργάζεται ευχάριστα σύμφωνα με τον Σαϊτή (Καράγιωργας, 2018 : 49).

### **(ε) Οικονομικές Απολαβές**

Η εργασία αποτελεί το κορυφαίο μέσο αυτοπροσδιορισμού, κοινωνικοποίησης και κοινωνικής καταξίωσης του ανθρώπου. Δυστυχώς



όμως, το εργασιακό περιβάλλον για πολλά άτομα αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πηγές άγχους. Η φύση της εργασίας, οι σχέσεις που αναπτύσσονται (με συναδέλφους, με άτομα του περιβάλλοντος της εργασίας, εργοδοσία κ.α.), οι χαμηλές απολαβές και η αδυναμία εξέλιξης, τα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας, η εργασιακή αβεβαιότητα και η εργασιακή ανασφάλεια (π.χ. πιθανότητα απόλυσης), επηρεάζουν πολλές φορές την ποιότητα ζωής και την καθημερινότητα του εργαζομένου (Στάγια, & Ιορδανίδης, 2014: 58 · Ινστιτούτο Εργασίας, 2015).

Για ένα μεγάλο αριθμό εργαζομένων, οι οικονομικές απολαβές και οι πρόσθετες παροχές, αποτελούν κριτήριο επαγγελματικής επιλογής και παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης σύμφωνα με τους Perrie & Beker (Αμαραντίδου, 2010:47) ενώ σύμφωνα με την Pines οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των ατόμων είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγούν άτομα με υψηλές φιλοδοξίες στην εκδήλωση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Δανιηλίδου, 2013: 38-39).

### **Ο παράγοντας των οικονομικών απολαβών στην εκπαίδευση**

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι οικονομικές απολαβές αποτελούν ένα βασικό στοιχείο στήριξης στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Οι χαμηλές οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών, μπορεί έμμεσα για τους Jonson & Jonson, να τροφοδοτήσουν αρνητικά το σύνολο της εργασίας και το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης που πηγάζει μέσα από αυτήν, οδηγώντας σταδιακά τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη διάσταση της «μειωμένης προσωπικής επίτευξης» στην επαγγελματική εξουθένωση (Αμαραντίδου, 2010:47).

Στην Ελλάδα σε έρευνα των Koustelios & Kousteliou που αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με το περιεχόμενο του επαγγέλματός τους, αλλά ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τις οικονομικές τους απολαβές και την εργασιακή τους εξέλιξη (Koustelios & Kousteliou, 1998: 131-136).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 93 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2013-2014, διερευνήθηκε η πιθανή σύνδεση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι τα οικονομικά προβλήματα των εκπαιδευτικών συνέβαλαν σημαντικά στην εμφάνιση εργασιακού άγχους στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και σε ένα μεγάλο αριθμό των νέων εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) του δείγματος (Στάγια, & Ιορδανίδης, 2014: 56).

Για αρκετούς εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τον Langdon, η απογοήτευση και η δυσαρέσκεια από τις χαμηλές οικονομικές απολαβές αποτελεί πιθανή πηγή εγκατάλειψης της ενασχόλησης τους με την εκπαίδευση (Αμαραντίδου, 2010:47).

Σε έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Συνδικάτων Εκπαίδευσης, 6 ευρωπαϊκών κρατών (Σουηδίας, Γερμανίας, Πορτογαλίας, Σλοβενίας, Μάλτας και Πολωνίας) που διεξήχθη το Οκτώβριο του 2007 σε 27 ευρωπαϊκά συνολικά κράτη (στα μέλη, 32 συλλόγων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 30 συλλόγων δευτεροβάθμιας και 22 συλλόγων επαγγελματικής εκπαίδευσης), επιχειρήθηκε ο εντοπισμός και η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων, που συντελούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς. Στα πλαίσια της έρευνας, ζητήθηκε από τους συλλόγους των εκπαιδευτικών να βαθμολογηθούν οι 16 σημαντικότεροι παράγοντες δημιουργίας άγχους, με βαθμολογία από το 1 η χαμηλότερη μέχρι και 5 η υψηλότερη. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ο παράγοντας των χαμηλών αποδοχών (ως παράγοντας δημιουργίας άγχους) βρισκόταν στη δωδέκατη θέση με ένα μέσο όρο 2,69 ενώ το μεγαλύτερο σκορ 3,80 σημείωνε ο παράγοντας του φόρτου εργασίας που βρισκόταν στην πρώτη θέση (E.T.U.C.E., 2007).

Η παγκόσμια κρίση του 2008 που ξέσπασε ύστερα από την κατάρρευση της αμερικανικής επενδυτικής τράπεζας Lehman Brother, αποτέλεσε αιτία για σημαντικές αλλαγές στον εργασιακό χώρο σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι οικονομικές αναταράξεις και οι επιπτώσεις της ύφεσης που επήλθε, είχαν ως άμεσο αντίκτυπο στις «αναπτυσσόμενες χώρες», την αύξηση

της ανεργίας και της υποαπασχόλησης. Οι πραγματικοί μισθοί των εργαζομένων μειώθηκαν ενώ αυξήθηκε η ακούσια μερική και προσωρινή απασχόληση. Ταυτόχρονα οι ρυθμοί εργασίας εντατικοποιήθηκαν ενώ το κόστος διαβίωσης αυξήθηκε. Οι δυσάρεστες αυτές εξελίξεις σε οικονομία και κοινωνία επέφεραν και συνωδά προβλήματα. Παρατηρήθηκε αύξηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του εργασιακού άγχους ενώ υπήρξε κάθετη άνοδος της εργασιακής ανασφάλειας και του φόβου απόλυσης (Ινστιτούτο Εργασίας, 2015).

Η παγκόσμια οικονομική κρίση του 2008 δεν άφησε ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Συνδικάτων Εκπαίδευσης (2013), οι κρατικές δαπάνες από το 2009 μέχρι και το 2012 σημείωσαν περικοπές στον προϋπολογισμό τους για την εκπαίδευση (E.T.U.C.E., 2013).

Στην Ελλάδα οι έλληνες εκπαιδευτικοί υπέστησαν σημαντικές περικοπές που έφταναν σε ορισμένες περιπτώσεις και το 40%. Επιπλέον 1933 σχολικές μονάδες συγχωνεύτηκαν ενώ 1053 καταργήθηκαν σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ οι προσλήψεις εκπαιδευτικών μειώθηκαν σε ποσοστό 88% (Στάγια, & Ιορδανίδης, 2014: 59-61).

Παρόμοια στοιχεία προέκυψαν και από την έρευνα του δικτύου «Ευρυδίκη» στην Ελλάδα για το χρονικό διάστημα 2009-2013. Οι δαπάνες την περίοδο 2005-2009 για την εκπαίδευση στη χώρα παρουσίαζαν αύξηση κατά 27,2% (ή 2063 εκ. ευρώ) ενώ την αμέσως επόμενη πενταετία 2009-2013, (εντός κρίσης) καταγράφεται μείωση δαπανών για την εκπαίδευση 15% (ή 1,447 εκ. ευρώ) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ., 2015).

Οι οικονομική κρίση στην Ελλάδα του 2008, με τις δραστικές περικοπές μισθών και επιδομάτων, αύξηση της ανεργίας και της φορολογίας, μείωση των παροχών υγείας και πρόνοιας, ανέτρεψαν τον οικογενειακό προγραμματισμό όλων των πολιτών. Τα αποτελέσματα των απότοκων καταστάσεων της οικονομικής κρίσης επιβάρυναν ακόμα περισσότερο το ήδη στρεσογόνο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Στάγια, & Ιορδανίδης, 2014: 59-61).

## **(στ) Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή**

Μέσα την εξέλιξη της τεχνολογίας, χωρίς τα κατάλληλα μέσα, η εργασία υπολείπεται των αναγκών και της ταχύτητας που η κοινωνία σήμερα απαιτεί να υπάρχει. Η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του κάθε εργαζόμενου (Κάτσικας, 2016 · Δανιηλίδου, 2013 : 33-34).

### **Ο παράγοντας της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής στην εκπαίδευση**

Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή για παράδειγμα σε ένα σχολικό κτίριο, είναι στοιχείο που σήμερα δύσκολα αναπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό (συγκριτικά με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που απαιτούσε η εκπαίδευση στο παρελθόν). Η εκπαίδευση συγκροτείται πάντα σε συνάρτηση με την εποχή και τα ερεθίσματα και δεδομένα που αυτή προσφέρει. Το μέγεθος ενός κτιρίου που θα στεγάσει τους μαθητές, η κατάλληλη θέρμανση, η υγιεινή και ασφάλεια του, θεωρούνται στοιχεία αναγκαία για μια σωστή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Η ύπαρξη βοηθητικών χώρων, γυμναστηρίου, εργαστηρίων, υπολογιστών, κατάλληλης αυλής, αποτελούν στοιχεία δόμησης ενός κατάλληλου ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος που επηρεάζει και διευκολύνει το έργο του κάθε εμπλεκόμενου στο χώρο. Σε μια κοινωνία των υπηρεσιών και της πληροφορίας, ο χρόνος και η ακρίβεια είναι εχέγγυα εργασιακής ηρεμίας. Η έλλειψη τους δημιουργεί ανασφάλεια, περιορίζει τις επιλογές δράσης και μπορεί να επιφέρει ανησυχία και άγχος (Κάτσικας, 2016 · Δανιηλίδου, 2013: 33-34).

Παράγοντες οργανωτικού και κοινωνικοοικονομικού τύπου που θεωρείται ότι μπορούν να συνεισφέρουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, στους εκπαιδευτικούς, είναι η ανεπάρκεια ή η έλλειψη σχολικού εξοπλισμού, αλλά και οι περικοπές που μπορεί να υπάρξουν στον σχολικό προϋπολογισμό σύμφωνα με τους (Budnick, 2005 · Fernet et al., 2012 · Μούζουρα, 2005 · Palesch, 1999 · Warrad, 2012) (Μπάμπαλου, 2015).

### **3.4 Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας**

Η ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου είναι ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό στοιχείο για μια εργασία. Δεν υπάρχει σχέση απασχόλησης που να λειτουργεί ομαλά στο «κενό». Ανάμεσα σε εργοδότη και εργαζόμενο αναπτύσσεται ένα σύνθετο πλέγμα αμοιβαίων εξαρτήσεων που δεν έχει μόνο οικονομικό χαρακτήρα αλλά περιλαμβάνει στο εσωτερικό του και άλλα στοιχεία, δημογραφικού, πολιτισμικού, νομικού, ιδεολογικού και τεχνολογικού χαρακτήρα (Leat et al., 2009: 47).

Στις σχέσεις απασχόλησης το νομικό περιβάλλον δημιουργεί ένα συμβόλαιο δεσμευτικό νομικού χαρακτήρα. Οι όροι του συμβολαίου μπορεί να αντανakλούν κανόνες, πρακτικές ακόμα και έθιμα μιας ατομικής ή συλλογικής σύμβασης (Leat et al., 2009: 47). Η προσέγγιση όμως αυτού του συμβολαίου μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τις κυβερνητικές προσεγγίσεις και τη λειτουργία της αγοράς, θέτοντας με αυτό τον τρόπο μια ιδεολογική διάσταση, στη διαμόρφωση του πλαισίου της απασχόλησης. Ένα πλαίσιο που μπορεί να μεταλλάσσεται χρονικά από χώρα σε χώρα (Leat et al., 2009: 48).

Το πρόβλημα όμως προκύπτει όταν ακριβώς δεν λειτουργούν όλα όπως πρέπει. Πολλές φορές για παράδειγμα, η πολυνομία αποτελεί ένα τεράστιο πρόβλημα και λειτουργεί αρνητικά δημιουργώντας περισσότερα προβλήματα από αυτά που προσπαθεί να επιλύσει. Έχει υπολογισθεί ότι η ελληνική βουλή «γεννάει» ένα νομοθέτημα ανά 55 ώρες, ενώ τα τελευταία 30 χρόνια, έχουν ψηφισθεί πάνω από 4000 χιλιάδες νόμοι.

Η ύπαρξη της πολυνομίας έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της γραφειοκρατίας, της ασάφειας και της ανασφάλειας. Η νομοθετική όμως αυτή διόγκωση δημιουργεί και εσωτερικά κοινωνικά προβλήματα, μια και πολλές φορές χαρακτηρίζεται ως ευνοϊκότερη μέχρι και φωτογραφική για κάποιες κοινωνικές ομάδες (Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος 2016: 33-35).

Το νομοθετικό πλαίσιο ως παράγοντας άμεσα συνδεδεμένος με την εργασία επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο τον απασχολούμενο ανάλογα με την περίπτωση και θεωρείται επίσης ότι διαμορφώνει τις καταστάσεις εκείνες

της εργασίας που κάτω από κάποιες συνθήκες και συνδυαστικά με άλλους παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν στην εργασιακή εξουθένωση. Η εργασία δεν αποτελεί για το άτομο μόνο μια απλή απασχόληση ικανοποίησης. Είναι η εικόνα του κοινωνικού και οικονομικού «status». Η αναταραχή που μπορεί να προκληθεί από την ακαταλληλότητα ή την ανεπάρκεια ενός «άστοχου» νομοθετήματος, μπορεί να οδηγήσει πολλές φορές σε κοινωνικό αναβρασμό. Αντίθετα η ύπαρξη σταθερού και κοινά αποδεκτού νομοθετικού πλαισίου, μπορεί να λειτουργήσει ομαλοποιητικά και πυροσβεστικά για το άτομο και την ευρύτερη κοινωνία (Μεραμβελιωτάκη, 2014).

### **Ο παράγοντας της ύπαρξης κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου στην εκπαίδευση**

Ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή, ο οποίος δημοσιεύτηκε στις 17-10-2016, επέφερε νέα δεδομένα στη διδασκαλία των τμημάτων ένταξης. Αιφνιδιάζοντας τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (το Υπουργείο Παιδείας ψήφισε τον νόμο χωρίς να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για το περιεχόμενό του και τον τρόπο εφαρμογής του), ο νέος νόμος εισήγαγε τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, μεταφέροντας ουσιαστικά τα τμήματα ένταξης εντός της γενικής τάξης, με εξαίρεση μεμονωμένων «ειδικών περιπτώσεων» μαθητών (Χιουρέα, 2016).

Η αλλαγή αυτή στην νομοθεσία επέφερε σε ένα μεγάλο κομμάτι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έντονη ανησυχία, ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεώρησε ότι η εισαγωγή του νέου νόμου, ουσιαστικά στοχεύει στην σταδιακή κατάργηση των τμημάτων ένταξης και στη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Παπαχρήστου, 2016).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κάμτσιο & Λώλη, (2016), διερεύνησε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δείγμα 1447 εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε την περίοδο της οικονομικής κρίσης και της επικείμενης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από το Υπουργείο Παιδείας, διαπιστώθηκε η ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης με υψηλές τιμές

συναισθηματικής εξάντλησης, μέτριες και υψηλές τιμές αποπροσωποποίησης και χαμηλές τιμές προσωπικής επίτευξης.

Οι νομοθετικές αλλαγές που ξεκίνησαν το 2008 με δραστικές περικοπές μισθών και επιδομάτων που έφταναν σε ορισμένες περιπτώσεις και το 40% (Στάγια, & Ιορδανίδης, 2014 · Καραγιωργας, 2018 · Μπάμπαλου, 2015)

αλλά και η ψήφιση από το Υπουργείο Παιδείας του νόμου για την αξιολόγηση «ΦΕΚ 614/2013, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας / Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (νόμος ο οποίος συνδέθηκε με θεσμικές αλλαγές που επηρεάζουν την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού αλλά και με αλλαγές που μπορεί να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό μέχρι και τη διαθεσιμότητα), σύμφωνα με την έρευνα έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (Κάμτσιος & Λώλης, 2016: 45-46).

### **3.5 Εργασιακή Ανασφάλεια**

Η εργασία μπορεί να «αναγνωσθεί» από τους εργαζόμενους ποικιλοτρόπως. Μπορεί για κάποιους να σημαίνει ένα «είδος φόβου» που να πηγάζει από την ανασφάλεια μιας απόλυσης ή από μία άρνηση αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς ενός ατόμου από μία επιχείρηση για παράδειγμα. Για άλλους μπορεί να είναι μία αίσθηση «κενότητας» και ανωνυμίας μέσα σε ένα ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον ή κοινωνικό σύνολο, όπου δε λειτουργεί αντικειμενικά η αξιολόγηση, το σύστημα αξιών και αμοιβών, ενώ επιπλέον και η μικρότερη αντίδραση, να φαντάζει απίθανη μπροστά στο φόβο μιας ενδεχόμενης απόλυσης (Loriot, 2010: 53).

Η εργασιακή ανασφάλεια είναι το συναίσθημα κατά το οποίο ένα άτομο βιώνει την εργασία του με ανασφάλεια και φόβο, ενώ ταυτόχρονα πιστεύει ότι δεν μπορεί να συνεχίσει να λειτουργεί μέσα σε αυτήν, πετυχαίνοντας τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εργασιακή ανασφάλεια μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα μέσο επίπεδο, μεταξύ της ανεργίας και της εργασίας, ενώ εμφανίζεται σε άτομα κυρίως που

πιστεύουν ότι δε θα τα καταφέρουν και τελικά θα μείνουν άνεργα (Witte, 2005 : 1-6).

Οι Greenhalgh και Rosenblatt ορίζουν την εργασιακή ανασφάλεια ως την έλλειψη δύναμης για διατήρηση της επιθυμητής θέσης εργασίας μπροστά σε μια κατάσταση απειλής και ως την πιθανότητα να χάσει ο εργαζόμενος τη δουλειά του ή κομμάτι αυτής (Χρυσοβαλάντης, 2008: 30).

Ως εργασιακή υγεία ορίζεται από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (EU-OSHA), η προαγωγή και η διατήρηση της σωματικής, πνευματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας των εργαζομένων στον υψηλότερο βαθμό, μέσω της πρόληψης, του ελέγχου των κινδύνων και της προσαρμογής της εργασίας στον εργαζόμενο, καθώς και του εργαζομένου στην εργασία. (Χατζησταμάτης κα., 2011: 28).

Σε έκθεση των αποτελεσμάτων πανευρωπαϊκής δημοσκόπησης το 2009 που έγινε από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Υγεία και την Ασφάλεια (EU-OSHA), παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα ανησυχητικά στοιχεία. Το 75% των ερωτηθέντων πολιτών, δήλωνε πως τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν οφείλονται στο είδος του επαγγέλματος που κάνουν και στην εργασιακή ανασφάλεια λόγω της οικονομικής κρίσης. Στην ίδια έκθεση, 6 στους 10 Ευρωπαίους δήλωναν ότι αναμένανε δυσκολότερες συνθήκες εργασίας λόγω της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης, ιδίως όσον αφορά την υγεία και την ασφάλεια (EU-OSHA, 2009).

### **Ο παράγοντας της εργασιακής ανασφάλειας στην εκπαίδευση**

Στην εκπαίδευση, η εργασιακή ανασφάλεια συνδέεται με την εκδήλωση εργασιακού άγχους και την εμφάνιση εργασιακής εξουθένωσης. Σε έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Συνδικάτων Εκπαίδευσης (ETUCE) που πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2007 για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών σε Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, σε 38 εκπαιδευτικά συνδικάτα από 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατά φθίνουσα σειρά κατάταξης, στην 15<sup>η</sup> θέση των παραγόντων που κατά τους εκπαιδευτικούς προκαλούν εργασιακό άγχος είναι η εργασιακή ανασφάλεια (1. εργασιακός φόρτος – εργασιακή ένταση, 2. υπερ-ευθύνες



ανάλογα με τη θέση, 3. αυξανόμενος αριθμός μαθητών ανά τάξη, 4. κακή συμπεριφορά μαθητών, 5. κακή σχολική διεύθυνση – έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου, 6. ανεπαρκής χρηματοδότηση για το σχολείο – έλλειψη πόρων, 7. άσχημο σχολικό κλίμα – ατμόσφαιρα στο σχολείο, 8. χαμηλή κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, 9. προβλήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, 10. φόβος συγκρούσεων, 11. έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς, 12. χαμηλοί μισθοί, 13. φόβος – ανησυχία αξιολόγησης, 14. έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους, 15. έλλειψη εργασιακής σταθερότητας και ασφάλειας, 16. έλλειψη ανάπτυξης καριέρας) (Χατζησταμάτης κα., 2011: 28-30).

Στην Ελλάδα η σύνδεση της εργασιακής ανασφάλειας με το εργασιακό άγχος και την εργασιακή εξουθένωση οφείλεται κυρίως στην οργάνωση της εκπαίδευσης, στις συνθήκες εργασίας και στο περιβάλλον του σχολείου. Αναλυτικά ο έλληνας εκπαιδευτικός θα πρέπει:

1) στην καλύτερη περίπτωση θα πρέπει να περιμένει 5 με 10 χρόνια αφού τελειώσει τις σπουδές του ώστε να δουλέψει ως αναπληρωτής ή ωρομίσθιος,

2) να μεταβεί λόγω αλλεπάλληλων τοποθετήσεων (ως αναπληρωτής ή ωρομίσθιος) σε διάφορα μέρη της ελληνικής επικράτειας για την απόκτηση μορίων,

3) να παρακολουθήσει και να δώσει εξετάσεις για την αναγκαία απόκτηση Παιδαγωγικής Επάρκειας (με βεβαίωση που χορηγείται από Τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) και πρόκειται για πιστοποίηση που αφορά τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας),

4) να δώσει εξετάσεις για πιστοποίηση ξένης γλώσσας και χειρισμού υπολογιστή,

5) να προχωρήσει στην παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων για τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, ώστε να είναι από τους επιτυχόντες του διαγωνισμού (5% του συνόλου των διαγωνιζόμενων) (Χατζησταμάτης κα., 2011: 28-30).

Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί η οικονομική αστάθεια του εκπαιδευτικού και η συνεχής χρηματοδότησή του από την οικογένεια, αλλά και το συνεχώς αναθεωρούμενο νομικό πλαίσιο διαρκών διαφοροποιήσεων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Χατζησταμάτης κα., 2011: 28-30).

### **3.6 Εργασιακή Ικανοποίηση**

Ουδέποτε άλλοτε η εργασία ως κοινωνική σχέση δεν ήταν τόσο άδεια από κοινωνικά νοήματα και συλλογικές αξίες και ποτέ άλλοτε δεν εμφανιζόταν τόσο κατακερματισμένη. Η εργασία που ως δραστηριότητα δένει τον άνθρωπο με την κοινωνία (όπως υποστήριζε ο Freud), αφήνει σήμερα τα υποκείμενα ανυπεράσπιστα να αγωνισθούν για τον εαυτό τους απέναντι στο τεράστιο μέγεθος δύναμης και αυθαιρεσίας των οικονομικών αγορών. Υπό αυτή την έννοια, ο εργαζόμενος βρίσκεται απροστάτευτος απέναντι στην ελεύθερη αγορά και στις ασύδοτη δύναμη της, βιώνοντας την απώλεια της θέσης και του εισοδήματός του. Αλλά αυτή δεν είναι η μοναδική του απώλεια. Υπάρχει μια βαθιά διεργασία που το σύστημα αποκρύπτει από τον εργαζόμενο και είναι η απώλεια του νοήματος της εργασίας ως κοινωνικής σχέσης. Οι εργαζόμενοι δηλαδή δεν κινδυνεύουν μόνο από την επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος αλλά και από την απώλεια και την κατάρρευση που επιφέρει η απουσία του νοήματος της ίδιας της εργασίας (Κορωναίου, 2010: 88-89).

Οι τεχνοκρατικού τύπου διοικήσεις που κυριαρχούν στην οικονομία σήμερα, οργανώνουν την εργασία με κύριο στοιχείο την ατομικότητα και επαινούν τα ατομικά επιτεύγματα, επικαλύπτοντας τα πραγματικά προβλήματα που υπάρχουν στους χώρους εργασίας (οικονομική και εργασιακή κρίση). Με αυτό τον τρόπο η έννοια της εξατομίκευσης του εργαζομένου ως υποκειμένου, που θα έπρεπε να αντλεί την ικανοποίηση (και να την εξωτερικεύει κιόλας) από την εργασία, μετατρέπεται αυτόματα σε απόγνωση και απελπισία. Όλες αυτές οι διεργασίες που συντελούνται στο πεδίο της εργασίας, μη μπορώντας να αποκρυπτογραφηθούν από τον εργαζόμενο, ερμηνεύονται από τον ίδιο ως καταστάσεις αδυναμίας επίτευξης των στόχων και προσωπικής αποτυχίας (Κορωναίου, 2010: 89-90).

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η εργασία δεν μπορεί να παρουσιαστεί και να αποδοθεί αποκλειστικά ως υλική αλλά συνδέεται κυρίως με το «νόημα» που αυτή παρέχει στο άτομο. Είναι η θετική πραγμάτωση μιας αποστολής που μπορεί να χαρακτηριστεί ως χρήσιμη για τους άλλους. Το στοιχείο αυτό της αναγνώρισης είναι το εργαλείο που εξυψώνει το άτομο και του προσδίδει μία θετική ταυτότητα. Η πραγματοποίηση μιας εργασίας που μπορεί να εγκωμιαστεί θετικά (από συναδέλφους, ευρύτερο κοινωνικό σύνολο) μπορεί να σημαίνει ότι η εργασία είναι από το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου καταξιωμένη αφενός και αφετέρου ότι οι συνθήκες πραγματοποίησής της είναι αυτές που παρέχουν τα εχέγγυα μιας ομαλής λειτουργίας και πραγμάτωσης της (Ιερείδης 2016).

Το κοινωνικό δίκτυο ενός ατόμου (φίλοι, οικογένεια, συνάδελφοι, κοινωνικές συναναστροφές όπως για παράδειγμα οι γείτονες), μπορούν να συνεισφέρουν πρακτικά και συναισθηματικά. Ανεξάρτητα από μέγεθος του άγχους που το άτομο αντιμετωπίζει στον εργασιακό χώρο, η κοινωνική υποστήριξη παρέχει σχεσιακά και ηθικά οφέλη, ενώ ταυτόχρονα προστατεύει το άτομο παρέχοντάς του βοήθεια απέναντι σε δυσμενή και δύσκολα γεγονότα (Loriot, 2007).

Κάθε άνθρωπος που πράττει το καθήκον του σύμφωνα με το Durkheim, προσλαμβάνει ένα πλήθος θετικών εκδηλώσεων προς το πρόσωπό του, στοιχείο που τον οδηγεί σε κάποιο είδος «ευεξίας» και «ανακούφισης». Αυτό μπορεί να μην γίνεται άμεσα αντιληπτό από το ίδιο το άτομο, το οποίο όμως νιώθει ένα έντονο αίσθημα ικανοποίησης. Νιώθει ότι η ευρύτερη κοινωνία συναινεί στις ενέργειές του, πράγμα που τον σπλίζει με χαρά, αποφασιστικότητα, σιγουριά και θάρρος στα επόμενα βήματά του (Loriot, 2010: 46)

### **Ο παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης στην εκπαίδευση**

Τα τελευταία χρόνια η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών διερευνάται στο διεθνή χώρο συστηματικά. Πολλές έρευνες έχουν επιχειρήσει να εντοπίσουν τις πηγές της δυσαρέσκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα που αφορούσε την επαγγελματική

ικανοποίηση Αμερικανών εκπαιδευτικών που έγινε από την National Educational Association το 2003, παρουσίασε ως κύριους παράγοντες δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών (που οδηγούν ορισμένους εκπαιδευτικούς στην έξοδο τους από την εργασία), τις οικονομικές απολαβές και τις συνθήκες εργασίας (Eliophotou-Menon et al., 2008: 75-86).

Στην Ελλάδα, σε έρευνα του 2003 από την Παπαναούμ που επιχειρούσε να καταγράψει το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης (ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας). Το σημείο δυσαρέσκειας που εμφανίστηκε και «μείωνε» τη συνολική καλή εικόνα, αφορούσε τις συνθήκες εργασίας. Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και το ένα τρίτο της δευτεροβάθμιας δήλωνε ιδιαίτερα δυσαρεστημένο από τις συνθήκες εργασίας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Κύπρου, από τους Ζεμπύλα και Παπαναστασίου σε ένα δείγμα 461 εκπαιδευτικών (όπως αναφέρεται από την Γραμματικού, 2016), διαπιστώθηκε ότι όσο πιο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τις συνθήκες εργασίας τους τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν (Γραμματικού, 2016).

Πανελλήνια έρευνα με τη συμμετοχή 1200 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έγινε το 2007 από τον Σαϊτή, ανέδειξε 7 σημαντικούς παράγοντες που συσχετίζονται και επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι δυνατότητες εξέλιξης και οφέλη από την εργασία, η διοικητική οργάνωση και η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών, οι οικονομικές απολαβές, η οργάνωση της σχολικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και των λειτουργιών του σχολείου και τέλος η συναισθηματική σύνδεση των εκπαιδευτικών με την εργασία τους) (Γραμματικού, 2016).

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

#### 4.1 Γενικά στοιχεία για την «ειδική αγωγή», τους λειτουργούς της.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών «ειδικής αγωγής» πανελλαδικά είναι σαφώς μικρότερο από αυτό των συναδέλφων τους της «γενικής αγωγής». Στον νομό Ρεθύμνου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στα τμήματα ένταξης αριθμούν τα 23 άτομα σε ένα συνολικό αριθμό 670 εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ποσοστό λίγο μεγαλύτερο από το 3% (σύμφωνα με στοιχεία που συλλέχτηκαν από το τμήμα μισθοδοσίας της πρωτοβάθμιας διεύθυνσης Ρεθύμνου).

**Πίνακας της ΕΛΣΤΑΤ με τον συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών που υπηρετούν πανελλαδικά σε δημόσια δημοτικά και νηπιαγωγεία από το 2009 μέχρι το 2014. (ΕΛΣΤΑΤ, 2015)**

Συνολικός αριθμός όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Διδακτικό προσωπικό σε δημόσια νηπιαγωγεία.	13.258	13.278	13.320	13.155	12.877
Διδακτικό προσωπικό σε δημόσια δημοτικά σχολεία	66.409	66.018	63.396	61.726	61.582

Δεν θα επιχειρήσουμε να δώσουμε ακριβή αριθμό, γιατί ο αριθμός εκπαιδευτικών «γενικής» και «ειδικής αγωγής» συνεχώς μεταβάλλεται, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική και φυσικά με τα κονδύλια που διατίθενται σε «γενική» και «ειδική αγωγή» αντίστοιχα. Ένας ακόμα λόγος που δυσκολεύει αυτού του είδους την προσέγγιση, είναι η δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να «μεταπηδούν» στη γενική αγωγή ύστερα από αίτησή τους στην εκάστοτε πρωτοβάθμια διεύθυνση που ανήκουν. Συγκριτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι σε ένα 12/θέσιο σχολείο, (δηλαδή 12 τμημάτων), αναλογούν 13 εκπαιδευτικοί «γενικής αγωγής», συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή, και μόλις ένας εκπαιδευτικός «ειδικής αγωγής». Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί επίσης ότι δεν αποτελεί αναγκαία συνθήκη για όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης η ύπαρξη «τμήματος ένταξης», προκειμένου να λειτουργήσουν, και οι λόγοι είναι πολλοί. Ως κυριότερους θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την μεταγενέστερη κατά πολύ καθιέρωση της «ειδικής αγωγής» ως ισότιμης της βασικής εκπαίδευσης (Υ.Π.Ε.Θ Αιτιολογική Έκθεση, 2016) αλλά και την ύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού βασικών προϋποθέσεων που απαιτούνται από μέρος του σχολείου, προκειμένου να επιτευχθεί η ίδρυση «τμήματος ένταξης» στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016:1-3).

#### **4.2 Η καθιέρωση της «ειδικής αγωγής» στην Ελλάδα**

Ιστορικά οι επικρατούσες πολιτικο-οικονομικές δυσχέρειες και αναταραχές στο εσωτερικό της χώρας, πριν τη μεταπολίτευση, αποτελούσαν τροχοπέδη στην διαμόρφωση νέων κοινωνικών αντιλήψεων. Μετά τη μεταπολίτευση εμφανίζονται κάποια αμυδρά σημεία για ενσωμάτωση «της κοινωνικής ένταξης» στο εκπαιδευτικό σύστημα, βασικό στοιχείο της οποίας αποτελούσε η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016: 5-6).

Η εκπαίδευση όμως στην Ελλάδα είχε να αντιπαρέλθει πολλά εμπόδια και πολλά θεμελιώδη ζητήματα εσωτερικά να λύσει, όπως την

ανυπαρξία κονδυλίων, τη σύνδεση της θρησκείας με την εκπαίδευση, τον ηθικοπλαστικό ρόλο του σχολείου τις συντηρητικές απόψεις κ.α..

Από το 1974 αρχίζει μία προσπάθεια «εκδημοκρατισμού» της εκπαίδευσης. Με υπουργό παιδείας Π. Ζέππο δημοσιεύεται προσχέδιο νόμου στις 29/3/1975 με πρωταρχικό στόχο την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, ενώ τον ίδιο χρόνο γίνονται προσπάθειες για καθιέρωση του μονοτονικού με την συγκρότηση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Βακάλη, 2014: 75).

Το 1976 καθιερώνεται η νεοελληνική γλώσσα ως η επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους. Το 1977 εισάγονται νέα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από τα οποία καλείται ο μαθητής να συμμετέχει και να αλληλεπιδρά ενεργά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το 1979 η αντιπολίτευση (ΠΑΣΟΚ) καταθέτει πρόταση νόμου για την καθιέρωση του μονοτονικού, η οποία όμως απορρίπτεται. Τον Ιανουάριο τελικά του 1982, ψηφίζεται η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος στην ελληνική γλώσσα (Βακάλη, 2014: 76-81).

Ουσιαστικά ο πρώτος νόμος για την «ειδική αγωγή» που μετά από μακρά διαδικασία προετοιμασίας (από το 1975 μέχρι το 1981 διαμορφωνόταν) τελικά ψηφίστηκε το 1981, ήταν «ο νόμος 1143 περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως, κοινωνικής μερίμνης των εις αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016: 5-6). Η νομοθετική αυτή ρύθμιση, ουσιαστικά αποτύπωνε την εικόνα της ελληνικής κοινωνίας την εποχή εκείνη. Στο άρθρο 3 του νόμου 1143, αναφερόταν δε ρητά η δυνατότητα εφαρμογής της «ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης» αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία, ιδρύματα και σχολεία (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016: 6). Η εφαρμογή του νόμου για την «ειδική αγωγή» είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση ενός μικρού αριθμού «τμημάτων ένταξης» μόλις το 1981 (Παπαματθαίου & Κωνσταντάτου, 2016).

Η όλη όμως «φιλοσοφία» του νόμου παρέμενε κυρίως στα ιατρικά πλαίσια. Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβανόταν, οι χανσενικοί αλλά και οι μαθητές από την «κοινωνική αλητεία» κ.α.. Επίσης η φοίτηση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν ήταν υποχρεωτική σε αντίθεση με τα άλλα

που υποχρεούνταν να φοιτήσουν από τα 6 μέχρι τα 17 τους χρόνια (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 1995 : 82-96).

Το 1984 γίνεται μια νέα προσπάθεια για βελτίωση του νομοθετικού πλαισίου στην ειδική αγωγή με τον νόμο 1566. Ωστόσο τα πράγματα δεν αλλάζουν σε μεγάλο βαθμό. Τα άτομα με «αποκλίνουσα εκ του φυσιολογικού» μετονομάζονται σε άτομα με ειδικές ανάγκες, παραμένει δηλαδή ο ιατρογενής ορισμός. Η σημαντικότερη όμως αλλαγή θα μπορούσαμε να πούμε, σημειώνεται στη νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Είναι η πρώτη φορά που μέρος της νομοθεσίας της ειδικής αγωγής εντάσσεται σε αυτό της γενικής, ανοίγοντας πρακτικά το δρόμο για ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016: 6).

Με βάση τις επικρατούσες αντιλήψεις της κάθε εποχής, στην ιστορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες και της εκπαίδευσής τους, μπορούμε να διακρίνουμε τρία βασικά στάδια:

1. Το στάδιο της κακομεταχείρισης και της απόρριψης.
2. Το στάδιο του προστατευτισμού, της περίθαλψης αλλά και της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση από το γενικό σύνολο.
3. Το στάδιο των ισότιμων ευκαιριών, της συνεκπαίδευσης, της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 1995: 82-96).

Η αμφισβήτηση του «ιατρικού-παθολογικού» μοντέλου για τα άτομα με αναπηρία (που αρχικά εφαρμόστηκε και στην Ελλάδα με τον πρώτο νόμο του 1981) είχε αρχίσει στις Ηνωμένες Πολιτείες την δεκαετία του 1960-1970. Η αντιμετώπιση της αναπηρίας ως προσωπικής τραγωδίας, αρρώστιας ή ανωμαλίας από το ιατρικό μοντέλο, τίθεται για πρώτη φορά υπό αμφισβήτηση. Οι μεγάλες κινητοποιήσεις που συντελέστηκαν τη δεκαετία του 1960 για τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, άγγιξαν και την εκπαίδευση. Το γεγονός ότι σε ειδικά σχολεία της Αμερικής φοιτούσε μεγάλος αριθμός παιδιών από μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού, οδήγησε ένα μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας σε αγώνες και διεκδικήσεις για ισότιμη εκπαίδευση



όλων των μαθητών. Το αποτέλεσμα όλων αυτών των εξελίξεων και διεκδικήσεων ήταν η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Οι αλλαγές στις Ηνωμένες Πολιτείες επηρέασαν θετικά την ειδική αγωγή και στην Ευρώπη, δίνοντας ώθηση για νέους δρόμους, νέες αναζητήσεις, νέους ερευνητικούς προσανατολισμούς (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 1995: 82-96).

Βήματα «θαρραλέα» διαφορετικού τύπου θα μπορούσαμε να πούμε, είχαν γίνει στην Αγγλία ήδη από το 1944 με τη ψήφιση εκπαιδευτικού νόμου που εισήγαγε 11 «κατηγορίες αναπηρίας». Τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» την εποχή εκείνη είχαν πρόσβαση στους κρατικούς τομείς εκπαίδευσης κάτω από τη στενή επίβλεψη και προστασία των εκάστοτε τοπικών αρχών (Κοκκινάκη. & Κοκκινάκη, 2016: 2). Στη Σουηδία το 1905 εισάγεται και εφαρμόζεται το «βοηθητικό σχολείο» για μαθητές με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, ενώ σταδιακά δημιουργούνται 181 σχολεία σε 51 πόλεις. Σύμφωνα με το πνεύμα της εποχής οι «υστερούντες» μαθητές φοιτούσαν σε ξεχωριστά σχολεία για να μην επηρεάσουν τους «καλούς μαθητές». Μόλις το 1930, ιδρύονται τα πρώτα «τμήματα ένταξης» τα οποία συλλειτουργούν ταυτόχρονα με τις τυπικές τάξεις (Φλώρου, 2016: 22).

Στην Πολωνία από το 1919 καθιερώνεται ο νόμος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ουσιαστικά ο νόμος έμενε ανεφάρμοστος λόγω έλλειψης προσωπικού και κατάλληλης κτιριακής υποδομής. Το 1939 οι μαθητές ειδικής αγωγής είναι 90.000 αλλά από αυτούς μόνο 11.500 φοιτούν σε 104 ειδικές μονάδες. Το 1950 ο αριθμός των μονάδων αυτών αυξάνεται σε 173 και σε αυτές φοιτούν πλέον 21.000 παιδιά. Το 1956 ιδρύονται οι τάξεις ενσωμάτωσης για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το 1962 λειτουργούν μόνο 14 με 259 μαθητές, το 1972 όμως φτάνουν τις 1000 με 12.500 μαθητές (Ζαφειριάδης).

### **4.3 Τι είναι τα «Τμήματα Ένταξης»**

Τα «Τμήματα Ένταξης» αποτελούν δομή της «ειδικής αγωγής» ενταγμένη μέσα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πρωτεύοντα στόχο την εκπαιδευτική παρέμβαση μέσα από

εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα σε μαθητές που παρουσιάζουν εκπαιδευτικές ανάγκες (Νικολαΐδου, 2012). Στο δημοτικό σχολείο το τμήμα ένταξης λειτουργεί ως ξεχωριστό τμήμα το οποίο δέχεται μαθητές ανεξαρτήτου τάξεως, αρκεί όμως να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Θα πρέπει δηλαδή:

α) Οι μαθητές να έχουν «γνωμάτευση» από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) ή από Ιδιωτικό πιστοποιημένο από το Υπουργείο Παιδείας Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

β) Να έχουν αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης ως μαθητές που παρουσιάζουν «ειδικές δυσκολίες» και χρήζουν άμεσης βοήθειας από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής θα πρέπει να αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να υπάρχει και η σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

γ) Να υπάρχει η ενυπόγραφη υπεύθυνη δήλωση συγκατάθεσης του γονέα, στην οποία να βεβαιώνεται η επιθυμία του για φοίτηση του μαθητή στο εκάστοτε τμήμα ένταξης. Η τελευταία αυτή προϋπόθεση αποτελεί ουσιαστικά και τη βασικότερη, μιας και χωρίς αυτή καμία διαδικασία, αν και πληροί τις προϋποθέσεις α και β, δεν μπορεί να προχωρήσει (Νικολαΐδου, 2012).

Ο τρόπος λειτουργίας του τμήματος ένταξης αφορά στη δημιουργία μικρών ομάδων μαθητών που παρουσιάζουν παρόμοιες «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», και διδάσκονται σε ξεχωριστή αίθουσα, ή μέσα από «εξατομικευμένο ατομικό πρόγραμμα» με τη μορφή συνεκπαίδευσης για μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρότερες «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στη δεύτερη περίπτωση η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα, συνήθως, μέσα στη γενική τάξη, μέσα από τη μέθοδο της «συνεκπαίδευσης» (Νικολαΐδου, 2012).

Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε μια μεγάλη διαφοροποίηση που επέφερε ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή, ο οποίος δημοσιεύτηκε στις 17-10-2016. Με βάση τα νέα δεδομένα η διδασκαλία των τμημάτων ένταξης θα

βασίζεται κυρίως σε προγράμματα συνεκπαίδευσης που θα πραγματοποιούνται εντός της «γενικής τάξης» και εκτός του τμήματος ένταξης, με εξαίρεση μεμονωμένων «ειδικών περιπτώσεων» (Χιουρέα, 2016).

Η νέα αυτή έκβαση επέφερε σε ένα μεγάλο κομμάτι των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έντονη ανησυχία, που άγγιζε μερικές φορές και τα όρια της αβεβαιότητας. Θεωρήθηκε δηλαδή η νέα αυτή στροφή του υπουργείου παιδείας, από πολλούς εκπαιδευτικούς, ως η απαρχή μιας σταδιακής κατάργησης των τμημάτων ένταξης και της μετατροπής των στελεχών τους σε εκπαιδευτικούς «παράλληλης στήριξης». Για άλλους εκπαιδευτικούς κύκλους η στροφή αυτή στη διδασκαλία, με τη μέθοδο της «συνεκπαίδευσης», αποτελούσε «προφάσεις εν αμαρτίαις» και ότι στην πραγματικότητα το υπουργείο απέβλεπε στην περικοπή κονδυλίων και στη μείωση θέσεων από την ειδική αγωγή, μετατρέποντας τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε εκπαιδευτικούς «παράλληλης στήριξης» (Παπαχρήστου, 2016).

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Ποια είναι η στόχευση της παρούσας έρευνας

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας στοχεύει στον εντοπισμό και στη διαπίστωση όλων εκείνων των παραγόντων που οδηγούν σταδιακά τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης στην εκδήλωση συμπτωμάτων εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης. Σημαντική επίσης στόχευση για την συγκεκριμένη έρευνα, αποτελεί και η διερεύνηση του μεγέθους των επιρροών (θετικών ή αρνητικών), που μπορεί να υπάρξουν, ως προς τη δημιουργία ή την αποτροπή καταστάσεων εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, από παράγοντες που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών (άμεσα ή έμμεσα).

Εστιάζοντας στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (νομός Ρεθύμνου) επιχειρείται η κατανόηση της καθημερινότητας του εργασιακού βίου, όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, κάτω από τις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες.

Η προσέγγιση των ερευνητικών υποκειμένων (εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης), κυρίως στο πεδίο που δραστηριοποιούνται και εργάζονται, μας έδωσε τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε στοιχεία, μέσα στον ίδιο το χώρο πραγμάτωσής τους (δημοτικό σχολείο - τμήμα ένταξης), στοιχεία που πιθανότατα δεν θα είχαμε την ευκαιρία να εντοπίσουμε κάτω από άλλες προϋποθέσεις και σε όλη τους την έκταση (Τσιώλης, 2014: 32- 33).

Με τη δυνατότητα και την ευελιξία που μας παρείχε το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας (ποιοτική έρευνα) αποφεύχθηκαν οι εκ των προτέρων σχηματισμοί υποθέσεων (συνέπεια της αρχής της ανοιχτότητας στην ποιοτική έρευνα). Μέσα από την δυνατότητα εφαρμογής ευέλικτων ερευνητικών σχεδίων που δύναται να επαναπροσδιοριστούν κατά τη πορεία της έρευνας (Τσιώλης, 2014: 32-33) επιχειρείται στην έρευνα ο εντοπισμός πιθανών πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας, που ίσως να μην παρουσίαζαν την

πραγματική τους δυναμική στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος (π.χ. ανθρωπογενές περιβάλλον εργασίας, συνεργασία με τους συναδέλφους).

## 5.2 Το ερωτηματολόγιο

Έχοντας προκαθορίσει το χώρο και τα πεδία που θέλουμε να μελετήσουμε, χρησιμοποιήσαμε την ημιδομημένη συνέντευξη ως το εργαλείο που θα μας προσφέρει το απαιτούμενο ερευνητικό υλικό. Θεμελιώδες στοιχείο της ημιδομημένης συνέντευξης, είναι η ύπαρξη ενός συνόλου προκαθορισμένων ερωτήσεων από την πλευρά του ερευνητή, που μπορούν εύκολα να αλλάξουν σειρά αλλά και να τροποποιηθούν. Το επόμενο μας βήμα απαιτούσε τη συγκρότηση ενός κατάλληλου «ευέλικτου» και «περιεκτικού» ερωτηματολογίου, που θα μας έδινε τη δυνατότητα παρέμβασης στο περιεχόμενο και στη σειρά του, επιτρέποντας όμως ταυτόχρονα, να λειτουργούμε εντός του ερευνητικού μας πλαισίου, χωρίς να χάνουμε στοιχεία και πληροφορίες. Η συγκρότησή του θα έπρεπε επίσης να μας εξασφαλίζει τη δυνατότητα, να προσθέτουμε και να αφαιρούμε αλλά και να μεταφέρουμε χρονικά πτυχές και τμήματα των ερωτήσεών μας ανάλογα με το ερευνητικό αντικείμενο και τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008: 112).

Έχοντας μελετήσει από πηγές (σε Ελλάδα και διεθνείς) το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κα., 2002, · Αμαραντίδου, 2010 · Δανιηλίδου, 2013 · Κάντας, 1996 · Πετρίδου, 1014 · Πολυχρονόπουλος, 2008 · Σπυρομήτρος, & Ιορδανίδης, 2015 · Μεραμβελιωτάκη-Simon, 2014 · Μακρή-Μπότσαρη, 2008 · Δημητριάδου, 2015 · Josse, 2008 · De Silva et al., 2009 · Fields, 2013 · Qiao & Schaufeli, 2010 · Kristensen et al., 2005 · Borritz et al., 2005 · Milfort et al., 2008 · Maslach et al., 2001 · Kadushin & Harkness, 2014 · Paradis, 1987 · Ahoma et al., 2008 κ.α.) καθώς και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό της (περιέχονται αναλυτικά παρακάτω), αξιολογήθηκε από μέρος μας ως το καταλληλότερο για τη διεκπεραίωση των συνεντεύξεων μας, το ερωτηματολόγιο της Christine Maslach (Maslach Burnout Inventory – MBI – Ed) (Maslach et al., 1996). Όπως ήδη έχουμε αναφέρει και στην εισαγωγή, το MBI στην έκδοση του αυτή απευθύνεται στη

διερεύνηση του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα (γιατρούς, εκπαιδευτικούς, νοσηλευτές κ.α.), ενώ οι επόμενες εκδόσεις του ερωτηματολογίου μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους. Ουσιαστικά το MBI αποτέλεσε ένα από τα πρώτα επιστημονικά επικυρωμένα όργανα μέτρησης της εργασιακής εξουθένωσης που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην επιστημονική έρευνα (Αντωνίου, 2008: 69-73).

Σε συντριπτικό βαθμό, στις έρευνες που είχαν ως αντικείμενο τους την «εργασιακή εξουθένωση» σε Ελλάδα και εξωτερικό, έχει χρησιμοποιηθεί ως βασικό όργανο μέτρησής της, αυτό της Maslach και των συνεργατών της, το «Maslach Burnout Inventory», ενώ το όργανο μέτρησης των Pines και Aronson, το «Burnout Measure» παρόλο που έρχεται δεύτερο στις επιλογές των ερευνητών, υπολείπεται του πρώτου κατά πολύ σε συχνότητα χρήσης (Δανιηλίδου, 2013: 101). Σύμφωνα με τους Schaufeli, Leiter και Maslach (Schaufeli et al., 2009), μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1990 το Maslach Burnout Inventory – MBI, αποτελούσε το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο για το 93% των διπλωματικών και δημοσιευμένων ερευνών διεθνώς.

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας, έχει ως κεντρικό κορμό δημιουργίας του το Maslach Burnout Inventory. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο (υπάρχει στο παράρτημα της έρευνας) το οποίο έχει διαμορφωθεί πάνω στα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα, πραγματεύεται τριάντα τρία (33) θέματα συνολικά, που προσπαθούν να αξιολογήσουν τις τρεις (3) διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Την «συναισθηματική εξάντληση» ερευνούν δύο (2) βασικά θέματα και δεκατρία (13) υποθέματα.

## **Συναισθηματική Εξάντληση**

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

α) Σας έχει συμβεί να αισθάνεστε εξουθενωμένος από την εργασία που κάνετε, νιώθοντας ότι έχετε φτάσει στα όρια της αντοχής σας;

β) Έχετε βιώσει ποτέ έντονα, το συναίσθημα της κούρασης και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας σας;

### Συμπληρωματικά Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Υπάρχουν στιγμές ,όπου η ένταση και το στρες δημιουργούν εμπόδια στην εργασία σας καθώς και στη σχέση σας με τους μαθητές;
2. Η παρουσία του συνόλου των μαθητών ή κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων, μπορεί να αποτελέσει για εσάς πιθανή πηγή άγχους και έντασης;
3. Νιώθετε ότι η διδασκαλία σας εξαντλεί ,απομυζώντας τα ψυχικά σας αποθέματα;
4. Αισθάνεστε ότι κατά κάποιο τρόπο εργάζεσθε σκληρά στο χώρο του σχολείου , ξεπερνώντας τα ανώτερα επιτρεπτά όρια του εαυτού σας;
5. Νιώθετε ότι με το πρωινό ξύπνημα ,θα έχετε να αντιμετωπίσετε μια ακόμη μέρα σκληρής εξαντλητικής εργασίας;
6. Ο ερχομός της Δευτέρας μπορεί να σημαίνει για σας μια νέα εβδομάδα κόπωσης ή κάτι άλλο;
7. Φτάνετε στο σημείο να αναπολείτε τις καλοκαιρινές σας διακοπές , νιώθοντας ότι έχετε εξαντληθεί και ότι δεν αντέχετε άλλο;
8. Έχετε εντοπίσει το βαθμό συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου της εξουθένωσης, εξάντλησης που νιώθετε;
9. Μπορείτε να εντοπίσετε κατά τη γνώμη σας ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού σας έργου;
10. Μπορεί για παράδειγμα τέτοιου είδους επιβαρυντικοί παράγοντες να οφείλονται σε οργανωτικές και οικονομικές ελλείψεις, όπως η απουσία υποδομών υλικοτεχνικής φύσεως, εποπτικών μέσων, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α.;
11. Η έλλειψη κινήτρων που θα δραστηριοποιήσουν τους μαθητές ,η απουσία συνεργασίας με γονείς ,συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να

αποτελεί κατά τη γνώμη σας, μια ακόμη πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης;

12. Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ,το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του;

13. Υπάρχουν στιγμές που αισθάνεστε ,ότι να σας διακατέχει έντονα το συναίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας;

Για την έρευνα του επιπέδου «αποπροσωποίησης», υπάρχουν δύο (2) βασικά θέματα και τέσσερα (4) υποθέματα.

## **Επίπεδα Αποπροσωποίησης**

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

α) Έχετε νιώσει, να έχει αλλάξει η συμπεριφορά σας απέναντι στους μαθητές, τους γονείς ή τους συναδέλφους σας, από τότε που αρχίσατε την ενασχόλησή σας με την «ειδική αγωγή»;

β) Ανησυχείτε μήπως η εργασία σας, σας κάνει περισσότερο σκληρό και κυνικό;

### **Συμπληρωματικά Ερευνητικά Ερωτήματα.**

1. Έχετε φτάσει στο σημείο να νιώθετε ότι συμπεριφέρεστε απρόσωπα, αντιμετωπίζοντας ορισμένους μαθητές σαν αντικείμενα;

2. Σας έχει συμβεί να δείχνετε αδιαφορία, γύρω από θέματα και προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας, είτε αυτά αφορούν άτομα (μαθητές, γονείς, συναδέλφους) είτε καταστάσεις;

3. Έχετε αισθανθεί να συγκεντρώνετε τις κατηγορίες μαθητών, γονέων και συναδέλφων για μερικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν;

4. Νομίζετε ότι η θέση σας στο δημόσιο, σας προσφέρει ένα είδος ασφάλειας, σε σύγκριση με μια αντίστοιχη θέση στον ιδιωτικό τομέα;



Την «προσωπική επίτευξη» των εκπαιδευτικών αξιολογούν τρία (3) βασικά θέματα και εννέα (9) υποθέματα.

## **Επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης**

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

α) Νιώθετε ότι μπορείτε να αντεπεξέλθετε αποτελεσματικά στα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας σας, βρίσκοντας λύσεις και επηρεάζοντας θετικά τις ζωές των άλλων;

β) Αισθάνεστε χαρά και ικανοποίηση δουλεύοντας στο χώρο εργασίας σας καταφέροντας αξιόλογα πράγματα;

γ) Νιώθετε ότι αναγνωρίζετε το έργο σας και εκπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις σας;

### **Συμπληρωματικά Ερευνητικά Ερωτήματα**

1. Αισθάνεστε ευχαρίστηση και αναζωογόνηση δουλεύοντας με τους μαθητές σας;

2. Νιώθετε έντονη ενεργητικότητα και ευεξία στο χώρο εργασίας σας;

3. Νομίζετε ότι έχετε την ικανότητα ,τη δαισθητικότητα και την ενσυναίσθηση που χρειάζεται για να κατανοήσετε το πώς αισθάνονται οι μαθητές σας, βρίσκοντας με αυτό τον τρόπο λύσεις στα προβλήματά τους;

4. Πιστεύετε ότι μπορείτε να αυτενεργείτε στο χώρο εργασίας σας ,χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις;

5. Πιστεύετε ότι σας δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχετε στην επιλογή αποφάσεων που αφορούν το εργασιακό σας μέλλον;

6. Έχετε τη δυνατότητα μέσω της εργασίας σας να εκπληρώσετε προσωπικές φιλοδοξίες και οράματα;

7. Θεωρείτε ότι το επίπεδο των μισθολογικών σας απολαβών βρίσκεται σε ικανοποιητικό σημείο;

8. Πιστεύετε ότι η εργασιακή σας ανέλιξη ακολουθεί αξιοκρατική πορεία;

9. Νομίζετε ότι επηρεάζουν τις συνθήκες εργασίας σας οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής όταν αυτές συμβαίνουν;

### **5.3 Το δείγμα της έρευνας**

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκαν 20 συνεντεύξεις, με τη συνεργασία και τη βοήθεια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του νομού Ρεθύμνου. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, υπηρετούσαν την περίοδο της έρευνας σε δημόσια σχολεία και ήταν μόνιμοι. Πρόκειται για 5 άνδρες και 15 γυναίκες, με ηλικία από 33 μέχρι και 52 ετών (μέσος όρος 48 περίπου ετών) και ήταν δάσκαλοι/-λες και νηπιαγωγοί «γενικής αγωγής» με εξειδίκευση στην «ειδική αγωγή», κατόπιν μετεκπαίδευσης.

Η μετεκπαίδευση αποτελούσε επιμορφωτική δομή που είχε ενταχθεί από το 1995 μέχρι και το 2012 (μετά καταργήθηκε) στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ύστερα από τη διεξαγωγή γραπτού πανελληνίου διαγωνισμού, ο οποίος γινόταν σε ετήσια βάση, οι επιτυχόντες παρακολουθούσαν διετή επιμόρφωση στο χώρο του πανεπιστημίου που είχαν ήδη με αίτησή τους προεπιλέξει. Ο ετήσιος αριθμός των εισαχθέντων δασκάλων στην ειδική αγωγή ανά πανεπιστήμιο κυμαινόταν μεταξύ των 20 με 40 (Φούζας, 2015: 2-3).

Από το δείγμα μας εξαιρέθηκαν επίσης οι «ειδικότητες» των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση, όπως γυμναστές, εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, μουσικής, πληροφορικής, τεχνικών κ.α. Ο όρος ειδικότητες, χρησιμοποιείται ευρέως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς που δεν είναι δάσκαλοι και έχουν αποκλειστικά ως αντικείμενο διδασκαλίας ένα συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. μουσική, γυμναστική, εικαστικά, αγγλικά κ.α.). Η ορολογία αυτή

χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1998, με τους πρώτους διορισμούς εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στα δημοτικά σχολεία και έκτοτε συνεχίζει να υφίσταται (Ομάδα Νέων Αποφοίτων, & Φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε., 2014).

Η επιλογή των σχολείων έγινε με σκοπό να μελετηθούν τμήματα ένταξης, που λειτουργούν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του νομού Ρεθύμνου (στοιχεία τα οποία συγκεντρώσαμε με τη βοήθεια της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου).

### Τμήματα Ένταξης Νομού Ρεθύμνου

Τμήματα Ένταξης Ν. Ρεθύμνου	Δημοτικά	Νηπιαγωγεία	Τμήματα Ένταξης δημοτικών σε αναστολή λειτουργίας	Τμήματα Ένταξης νηπιαγωγείων σε αναστολή λειτουργίας
Στελέχωση με μόνιμους εκπαιδευτικούς	21	2	0	1
Στελέχωση με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς	10	2		

Αρχικά, στόχος της έρευνας ήταν να συμπεριληφθούν όλα τα σχολεία του νομού, στα οποία υπήρχε τμήμα ένταξης εν λειτουργία, αλλά αυτό δεν κατέστη δυνατό. Τελικά, καταφέραμε να ερευνήσουμε 20 τμήματα ένταξης σε ένα σύνολο 23 τμημάτων ένταξης (δημοτικών και νηπιαγωγείων), δηλαδή ένα ποσοστό 86,95% του συνολικού ερευνητικού μας πεδίου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο συνολικός αριθμός των τμημάτων ένταξης στο νομό Ρεθύμνου ανέρχεται σε 36 (31 δημοτικά και 5 νηπιαγωγεία). Τα τμήματα ένταξης των επιπλέον αυτών δεκατριών σχολείων εξαιρέθηκαν από την έρευνά μας (10 δημοτικά και 2 νηπιαγωγεία) λόγω του ότι τα δώδεκα

καλύπτονται μέχρι τώρα από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με σύμβαση έργου ενός έτους, ενώ το τρίτο νηπιαγωγείο βρίσκεται σε αναστολή λειτουργίας. Η συλλογή του ερευνητικού μας υλικού διήρκησε 2 χρόνια (2015-2016 και 2016-2017), εξαιτίας της επιλογής μας να χρησιμοποιήσουμε ποιοτική μέθοδο έρευνας (για λόγους που ήδη έχουμε αναφέρει), αλλά και λόγω της προσπάθειάς μας να μην διαταράξουμε την εκπαιδευτική διαδικασία και να μην θιγεί το εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών, στο βαθμό που αυτό μπορούσε να είναι εφικτό.

#### **5.4 Επιλογή μεθοδολογικού εργαλείου έρευνας**

Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, με σκοπό μια κοινωνική διερεύνηση σε «βάθος». Επίσης λόγω του «μικρού» αριθμητικά ερευνητικού αντικειμένου (27 τμήματα ένταξης το σχολικό έτος 2015-2016 και 31 το σχολικό έτος 2016-2017) υπήρχε η δυνατότητα μελέτης κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις άμεσες αναφορές και εμπειρίες των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008: 59).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου, μέσω «ημιδομημένων συνεντεύξεων», θεωρήθηκε ως το κατάλληλο εργαλείο συλλογής ερευνητικού υλικού. Το εργαλείο άλλωστε της συνέντευξης αποτελεί μια ιδιαίτερα διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Μέσα από ένα μεγάλο αριθμό προκαθορισμένων ερωτήσεων και με τη δυνατότητα της ευελιξίας που μας παρέιχε η επιλογή της «ημιδομημένης» συνέντευξης, υπήρχε η δυνατότητα τροποποίησης, ή και προσθαφαίρεσης ερωτήσεων, ανάλογα με τον ερωτώμενο και το ερευνητικό αντικείμενο. Η επιδίωξη συλλογής στοιχείων με κύριο γνώρισμα την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου, μέσα από «ανοιχτές» θεματικές ενότητες, αποτελεί κύριο γνώρισμα της «ημιδομημένης» συνέντευξης και μόνο μέσω αυτής θα μπορούσε να επιτευχθεί (Ιωσηφίδης, 2008: 111-112).

Χαρακτηριστικό στοιχείο της σύγχρονης κοινωνικής έρευνας είναι η παραγωγή δεδομένων που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα αυξημένη ετερογένεια. Η αναπτυγμένη αυτή μορφή των ποιοτικών δεδομένων η οποία

δεν περιορίζεται σε μια σειρά από μεταβλητές όπως αυτό συμβαίνει στις ποσοτικές μεθόδους, αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο διαφοροποίησής τους. Συμβαίνει όμως αρκετές φορές ποιοτικά δεδομένα να ποσοτικοποιούνται ως ένα βαθμό, για τις ανάγκες της έρευνας, χωρίς αυτό φυσικά να αποτελεί και την πιο επιθυμητή πρακτική, αφού με αυτόν τον τρόπο εξασθενεί ο εσωτερικός πλούτος και η πληθώρα νοημάτων που παράγονται από την έρευνα. (Ιωσηφίδης, 2008: 66).

Στοιχείο αποστασιοποίησης από τη «διαμάχη» που είχε ξεσπάσει μεταξύ του ποσοτικού και του ποιοτικού τις τελευταίες δεκαετίες, αποτέλεσε η εφαρμογή μίας νέας συνδυαστικής ερευνητικής - μεικτής μεθόδου σύμφωνα με τους Creswell, 2003· Creswell & Plano Clark, 2007 (όπως αναφέρεται στο Ισάρη & Πουρκός 2015 : 63). Σύμφωνα με τη νέα αυτή μεικτή τάση ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες λειτουργούν με τρόπο συμπληρωματικό, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει μία πληρέστερη και εκτενέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων μίας έρευνας σύμφωνα με τους Brannen, 2005· Creswell, 2002, 2003· Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Mingers & Brocklesby, 1997· Niglas, 2004· Onwuegbuzie & Leech, 2005· Sale, Lohfeld & Brazil, 2002· Tashakkori & Teddlie, 1998 (όπως αναφέρεται στο Ισάρη & Πουρκός 2015 : 63).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της μεικτής μεθόδου έρευνας ο ερευνητής εφαρμόζοντας τη μέθοδο αυτή μπορεί :

- ▶ να απαντήσει σε ένα μεγαλύτερο εύρος ερευνητικών ερωτημάτων,
- ▶ με βάση την αρχή της συμπληρωματικότητας να εξισορροπήσει τα αδύνατα σημεία της καθεμιάς μεθόδου,
- ▶ να παρέχει μέσω της διασταύρωσης των δεδομένων τεκμηριωμένα συμπεράσματα,
- ▶ να αξιοποιεί γενικεύοντας πολλά από τα ερευνητικά αποτελέσματα,
- ▶ να παρουσιάζει μία ουσιαστική και ολοκληρωμένη γνώση.

Το βασικότερο ίσως όμως επιχείρημα που χρησιμοποιείται για την τεκμηρίωση των μεικτών μεθόδων έρευνας στηρίζεται στο ότι όπως και η γνώση δεν συνδέεται με τις μεθόδους και τον τρόπο απόκτησής της, έτσι και

οι επιμέρους μέθοδοι δεν συνδέονται αναγκαστικά με την επιστημολογία. (Ισάρη & Πουρκός 2015 : 63).

Φυσικά υπάρχει και ο αντίλογος όπως αυτός για παράδειγμα από την Lincoln (όπως αναφέρεται στο Ισάρη & Πουρκός 2015 : 63), που ισχυρίζεται ότι οι υποστηρικτές της μεικτής μεθόδου δεν εμφανίζουν οντολογικές επιστημολογικές αρχές στήριξης της έρευνας τους.

Στην παρούσα έρευνα, θέλοντας ουσιαστικά να ακολουθήσουμε τις ερευνητικές επιστημολογικές, οντολογικές, κοινωνικές, ηθικές και πολιτισμικές παραδοχές της κοινωνικής έρευνας, προσπαθήσαμε να «εντάξουμε» παράλληλα στο σύνολο των στοιχείων της έρευνας και κάποια αριθμητικά και στατιστικά στοιχεία ώστε απλά και μόνο να γίνει ευκολότερη και ίσως πιο «βατή» η κατανόηση όλων των ιδιαίτερα σύνθετων δεδομένων της έρευνας.

Αυτός είναι και ο μοναδικός λόγος εμφάνισης όλων των αριθμητικών δεδομένων της έρευνας. Η παρουσία τους δεν αποσκοπεί στην ματαίωση της αναστοχαστικής αντιμετώπισης των δεδομένων της παρούσας έρευνας όπως επίσης δεν επιδιώκει την εργαλειακή και χρησιμοθηρική χρησιμοποίηση των στοιχείων της.

Άλλωστε όπως θα αναφέρουμε και αμέσως παρακάτω (στους περιορισμούς της έρευνας), η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε πάνω σε ένα συγκεκριμένο δείγμα και εξελίχθηκε σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, κάτω από τις υπάρχουσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, χωρίς να υπάρχει καμία απολύτως πρόθεση, στατιστικής γενίκευσης των αποτελεσμάτων της (Ιωσηφίδης, 2008: 60).

## **5.5 Περιορισμοί της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στο να εντοπίσει την πιθανή εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και των παραγόντων που τη δημιουργούν ή την αποτρέπουν, στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε πάνω σε ένα συγκεκριμένο δείγμα και εξελίχθηκε σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, κάτω από τις υπάρχουσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Αναμενόμενο είναι τα αποτελέσματα της έρευνας να μην έχουν καμία γενικευμένη ισχύ, μη αποτελώντας τον κανόνα για όλους τους εκπαιδευτικούς (αν και ενδέχεται να

υπάρξουν πολλά κοινά στοιχεία) όλων των βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων. Αναμενόμενο είναι επίσης να μην υπάρχει η πρόθεση στατιστικής γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας πέρα του ερευνητικού μας αντικειμένου (Ιωσηφίδης, 2008: 60).

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 6.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία και ήταν μόνιμοι. Πρόκειται για 5 άνδρες και 15 γυναίκες, με ηλικιακή διασπορά από 33 μέχρι και 52 ετών (μέσος όρος 48 περίπου ετών) και είναι δάσκαλοι/-λες και νηπιαγωγοί «γενικής αγωγής» με εξειδίκευση στην «ειδική αγωγή», κατόπιν μετεκπαίδευσης, όπως άλλωστε έχουμε ήδη αναφέρει. Εξαιρετικά μεγάλη προσοχή δόθηκε από μέρους μας, στην τήρηση του απορρήτου και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και για αυτόν το λόγο δε χρησιμοποιούνται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα ονόματα των εκπαιδευτικών και των σχολείων στα οποία εργάζονται. Το όνομα του κάθε εκπαιδευτικού έχει αντικατασταθεί από τον αντίστοιχο αριθμό της συνέντευξης (1 για παράδειγμα για την πρώτη χρονολογικά συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας), ενώ ο παράγοντας ο οποίος ερευνάται έχει επίσης αντικατασταθεί από τον αντίστοιχο αριθμό που επιχειρείται να αναλυθεί (1 για τους προσωπικούς παράγοντες, 2 για τους οργανωσιακούς κ.λπ.) αλλά για μεγαλύτερη σαφήνεια ως προς τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στην ανάλυση των παραγόντων, παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας:

<b>Παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης</b>	
<b>1 - Προσωπικοί παράγοντες</b>	
<b>1α) Ηλικία</b>	
<b>1β) Φύλο</b>	
<b>1γ) Οικογενειακή κατάσταση</b>	



## 2 - Οργανωσιακοί παράγοντες

1 - Μέγεθος φόρτου εργασίας

2 - Ασάφεια ρόλου & Σύγκρουση ρόλων

3 - Εργασιακό Περιβάλλον

3α) Οι Συνάδελφοι

3β) Συνεργασία με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας

3γ) Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων

3δ) Αυταρχικότητα της διοίκησης

3ε) Οικονομικές απολαβές

3στ) Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή

4 - Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας

5 - Εργασιακή ανασφάλεια

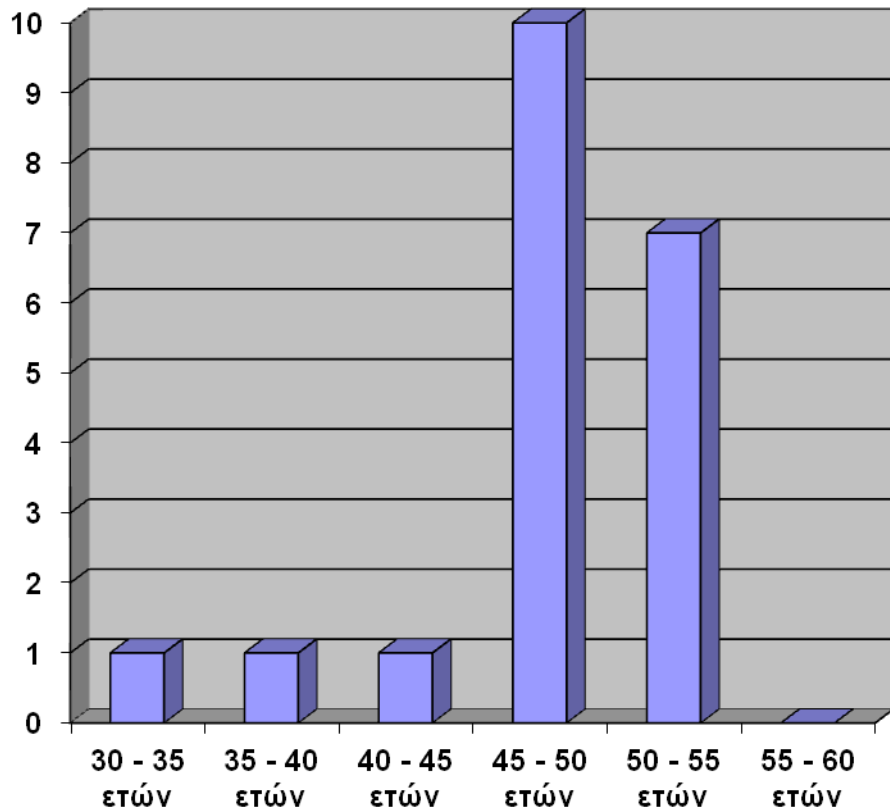
6 - Εργασιακή ικανοποίηση

## 6.2 Προσωπικοί Παράγοντες

**α ) Ηλικία:** Τόσο το φύλο όσο και η ηλικία συνδέονται διαφορετικά σε κάθε ηλικιακή κατηγορία, ως προς την εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης. Δυστυχώς το πρόβλημα εντοπισμού της εργασιακής εξουθένωσης, εμπίπτει στη διαχρονικότητα του συνδρόμου και στις μεταβολές που αυτό μπορεί να παρουσιάσει. (Ahoma et al., 2008: 363-365).

Οι θέσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία και το ρόλο που διαδραματίζει η ηλικία, σύμφωνα με τις αναφορές τους, παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις αλλά και αρκετά κοινά σημεία.

## Ηλικία Εκπαιδευτικών



■ Ηλικία των 20 εκπαιδευτικών του δείγματος

**1 εκπαιδευτικός στην ηλικιακή κατηγορία από 30 – 35**

**1 εκπαιδευτικός στην ηλικιακή κατηγορία από 35 – 40**

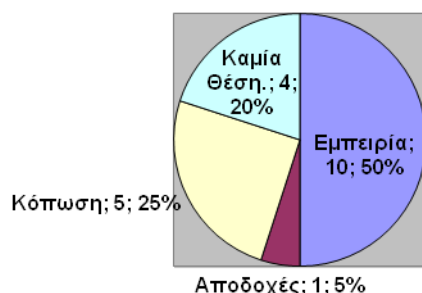
**1 εκπαιδευτικός στην ηλικιακή κατηγορία από 40 – 45**

**10 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή κατηγορία από 45 – 50**

**7 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή κατηγορία από 50 – 55**

## Γράφημα του ηλικιακού παράγοντα

Εμπειρία      ■ Αποδοχές      □ Κόπωση      □ Καμία Θέση.



Πιο συγκεκριμένα, μόνο οι 4 από τους 20 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν δεν έκαναν καμία αναφορά στον παράγοντα ηλικία, ενώ οι υπόλοιποι 16 σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό συνέδεαν την ηλικία με την εμπειρία, την οικογενειακή ζωή, την εργασιακή απασχόληση, την εργασιακή ανασφάλεια, το άγχος και τις οικονομικές απολαβές.

**Σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με την αποκτηθείσα εμπειρία η οποία λειτουργεί ως εργαλείο αποφυγής της εργασιακής ανασφάλειας και του εργασιακού άγχους παρουσιάστηκε από 10 εκπαιδευτικούς.**

Ειδικότερα για τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος υπάρχει σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με την εργασιακή εμπειρία, η οποία λειτουργεί ως μέσο ανάσχεσης και αντιμετώπισης, της εργασιακής ανασφάλειας και του εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός στην

ερώτηση αν η ένταση και το στρες δημιουργούν εμπόδια στην εργασία και στη σχέση του με τους μαθητές, δήλωσε τα εξής:

**«.....για να ηρεμήσω χρειάζεται κάποιος χρόνος. Παλαιότερα το έλεγχα πιο δύσκολα, τώρα έχω μάθει να το ελέγχω πιο εύκολα δηλαδή ότι είμαι στο χώρο της δουλειάς, πρέπει να ηρεμήσω και να αντιμετωπίσω τα παιδιά». (Σ 5)**

Στην ίδια ερώτηση ένας δεύτερος εκπαιδευτικός ανέφερε τα εξής:

**«Αυτό το αντιμετωπίζα την πρώτη χρονιά. Με την εμπειρία μαθαίνεις να λειτουργείς πιο ομαλά στη σχέση σου με τα παιδιά. Ναι την πρώτη χρονιά το αντιμετωπίσα, ναι είχα στρες και άγχος να γνωρίσω τα παιδιά, να δω πως θα χειριστώ περιπτώσεις περίεργες και δύσκολες, κυρίως περιπτώσεις με υπερκινητικότητα που δεν κάθονται στην θέση τους, μιλάνε ακατάπαυστα, τέτοιου είδους συμπεριφορές με άγχωναν λίγο. Στην πορεία του χρόνου βρίσκεις λύση και για αυτό, επειδή αποκτάς εμπειρία γνωρίζεις τις συμπεριφορές των παιδιών». (Σ 9)**

Ένας τρίτος εκπαιδευτικός στην ερώτηση αν υπήρξαν στιγμές που αισθανόταν να τον διακατείχε έντονα το συναίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας, δήλωσε τα εξής:

**«...Ίσως όταν ήμουνα νεότερη ... ε, τώρα δε φοβάμαι τίποτα. Τώρα και να βαρεθώ θα φύγω, δεν μπορώ να έχω ανασφάλεια. Γενικά με διακατέχει ανασφάλεια ως χώρα, ως σύστημα, για τους νέους ανθρώπους.....». (Σ 8)**

Ένας τέταρτος εκπαιδευτικός, ερωτώμενος αν έχει βιώσει ποτέ έντονα, το συναίσθημα της κούρασης και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας του, ανέφερε τα εξής:

**«..... Στις αρχές νομίζω όταν πρωτοξεκίνησα ένιωθα πιο έντονα αυτή την απογοήτευση. Χρόνο με το χρόνο νομίζω ότι αυτό ξεπερνιέται ... Το αίσθημα της απογοήτευσης ..... ήταν η απογοήτευση, αλλά σιγά - σιγά αλλάζει αυτό». (Σ 14)**

Στην ερώτηση που ζητούσε από έναν πέμπτο εκπαιδευτικό να αναφέρει αν έχει ποτέ αισθανθεί εξουθενωμένος από την εργασία που κάνει ή έκανε, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«.....Αρκετές φορές κυρίως στην αρχή όταν άνοιξα το Τ.Ε., τότε ήτανε που ήμουνα πολύ εξουθενωμένη γιατί δεν υπήρχε κανένας μπούσουλας ούτε για μένα, ούτε για τους γονείς αλλά ούτε και για τους μαθητές». (Σ 17)**

Στην ίδια ερώτηση ένας έκτος εκπαιδευτικός αναφέρθηκε ως εξής:

**«.....Όχι μέχρι στιγμής δεν έχω φτάσει στο σημείο να πω ωχ, δεν μπορώ πλέον αυτό που κάνω. Ίσως αυτό που κάνω μου δίνει κάποια ευχαρίστηση. Το κάνω και πολλά χρόνια και από εμπειρία πλέον ξέρω πότε θα σταματήσω, ξέρω πότε θα συνεχίσω και τα τοιαύτα». (Σ 20)**

**Σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με τις οικονομικές απολαβές και τη εργασιακή ανέλιξη έγινε από έναν μόνο εκπαιδευτικό.**

Μόνο ένας εκπαιδευτικός από το συνολικό δείγμα της έρευνας συνέδεσε τον παράγοντα της ηλικίας με τις οικονομικές απολαβές και την εργασιακή ανέλιξη. Συγκεκριμένα σε ερώτηση που αφορούσε την δυνατότητα που έχει ο ίδιος να συμμετέχει στην επιλογή των αποφάσεων που αφορούν το εργασιακό του μέλλον, απάντησε ως εξής:

**«Ας πούμε τώρα με το μισθολόγιο δεν ρωτήθηκε κανείς. Η ψαλίδα είναι πάρα πολύ μεγάλη, η μισθολογική. Δηλαδή ένας με πολλά χρόνια υπηρεσίας αμείβεται κατά το διπλάσιο από έναν νεοδιόριστο, ο οποίος θέλει να δημιουργήσει οικογένεια. Οι νεοδιόριστοι είναι μακριά από το σπίτι τους, ενώ ο εκπαιδευτικός με κάποια έτη υπηρεσίας έχει κάνει κάποια υποδομή γιατί όλα αυτά τα χρόνια έμεινε αλώβητος και στα εργασιακά του δικαιώματα και στις οικονομικές του απολαβές. Ενώ ο νέος θα είναι μακριά από το σπίτι του, θα είναι μακριά από την πόλη που διαμένει στην επαρχία, θα πρέπει να διανύσει κάποια χιλιόμετρα, θα έχει μεγαλύτερο αριθμό παιδιών στην τάξη και θα αμείβεται λιγότερο και ίσως με περισσότερα προσόντα,..... Αναγνωρίζεται μόνο η προϋπηρεσία».**  
(Σ 2)

**Σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με την ψυχική και τη σωματική κούραση ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν έχει βιώσει ποτέ έντονα, το συναίσθημα της κούρασης και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας του, ένας εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Ε ... ε, κούραση εννοείτε, σωματική κούραση ... όχι, εάν εννοείτε τη συναισθηματική κούραση, ναι αρκετές φορές». (Σ 1)**

Ένας δεύτερος εκπαιδευτικός στην ερώτηση που αφορούσε την εργασιακή κόπωση που αισθάνεται κατά τη διάρκεια της εργασίας, απάντησε ως εξής:

**«.....Ναι υπάρχει ναι (κόπωση), σε ότι αφορά τη διδασκαλία ναι, γιατί δουλεύω και 20 χρόνια. Ναι νομίζω υπάρχει..... Έχω τεράστια εμπειρία, αυτή με βοηθάει πάρα πολύ, η εμπειρία αυτή. Ωστόσο δεν έχω την ίδια αντοχή σωματική και ψυχολογική που είχα πριν 10 χρόνια π.χ., νιώθω ότι κουράζομαι πιο γρήγορα και πιο εύκολα από προηγούμενα χρόνια». (Σ 11)**

Επίσης σε ερώτηση που αφορούσε τη εργασιακή κόπωση και την εργασιακή εξουθένωση, ένας τρίτος εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«.....Άπειρες φορές και όσο περνάν τα χρόνια και υπάρχει μία κούραση που προστίθεται όλο και πιο συχνά συμβαίνει αυτό. Υπάρχει λιγότερη ενέργεια, λιγότερη υπομονή και πολλές φορές φεύγω από το σχολείο και νιώθω σα στυμμένη λεμονόκουπα. Χρειάζομαι χρόνο να μη μιλήσω σε κανέναν μέχρι να συνέλθω». (Σ 15)**

Εργασιακή κόπωση και εργασιακή εξουθένωση που συνδέεται με τα έτη διδασκαλίας, ανέφεραν σε ερώτηση που τους έγινε ακόμα 2 εκπαιδευτικοί, δηλώνοντας τα εξής:

**«.....Τον τελευταίο καιρό νιώθω πιο κουρασμένη για αυτό και σκέφτομαι για αλλαγή. Τον ... παλαιότερα δεν ένιωθα καμιά δυσφορία, ερχόμουνα με χαρά στη δουλειά. Τον τελευταίο χρόνο νιώθω πιο κουρασμένη, πιο εξουθενωμένη». (Σ 16)**

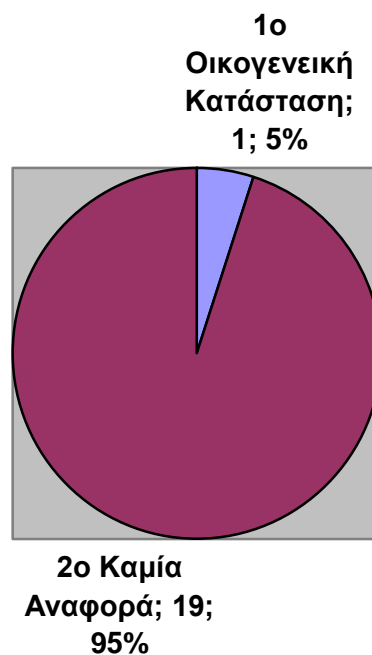
«Πάρα πολλές φορές το έχω νιώσει αυτό, ειδικά τα τελευταία χρόνια ....». (Σ 18)

Καμία αναφορά και καμία απολύτως σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με άλλους παράγοντες δεν έγινε από 4 μόνο εκπαιδευτικούς του δείγματος.

**β) Φύλο:** Για τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας, η συσχέτιση του παράγοντα φύλο με την εργασιακή εξουθένωση αλλά και με άλλους παράγοντες, δεν «παρουσιάστηκε» ιδιαίτερα έντονα.

### Γράφημα για τον παράγοντα Φύλο

■ 1ο Οικογενειακή Κατάσταση ■ 2ο Καμία Αναφορά



Συγκεκριμένα, από τους 20 ερωτηθέντες, οι 19 δεν έκαναν καμία αναφορά σχετική με τον παράγοντα φύλο ενώ μόλις 1 εκπαιδευτικός συνέδεσε τον παράγοντα φύλο με την πρότερη ή την υπάρχουσα οικογενειακή κατάσταση.

**Σύνδεση του παράγοντα φύλο με τον παράγοντα οικογενειακή κατάσταση έγινε μόνο από 1 εκπαιδευτικό.**

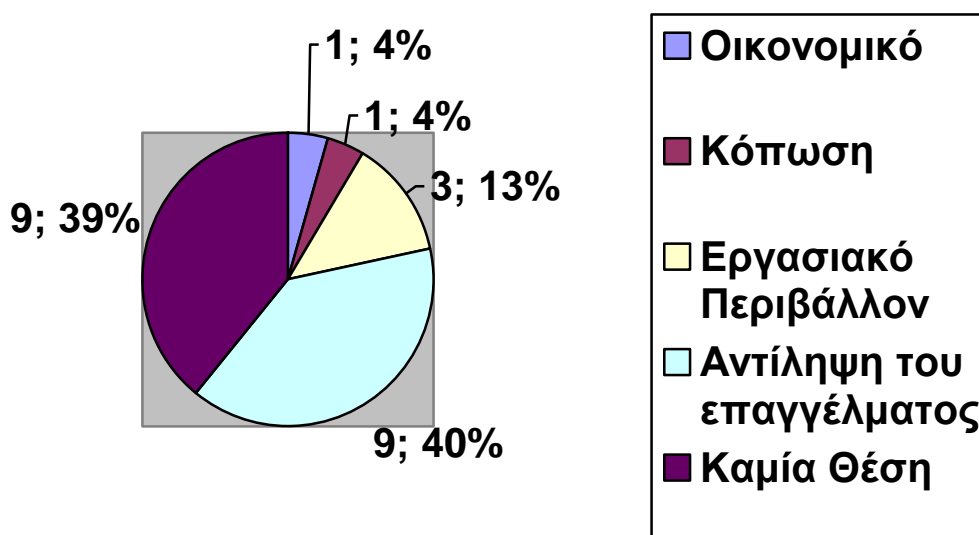
Ειδικότερα στην ερώτηση αν έχει νιώσει στοιχεία εξουθένωσης και εξάντλησης στον εργασιακό του χώρο, ο εκπαιδευτικός δήλωσε τα εξής:

*«Κοίταξε, έρχομαι εγώ και είναι γεμάτες οι μπαταρίες μου. Φεύγω και έχουν αδειάσει. Πότε λιγότερο, πότε περισσότερο, ανάλογα με τη μέρα που θα βρίσκονται τα παιδιά, ανάλογα με τους γονείς που θα έρθουν που θα μιλήσουμε ... **Ναι, όταν πάω μετά στο σπίτι χρειάζομαι μισή τουλάχιστον ώρα για να αποκτήσω δυνάμεις και να προχωρήσω, γιατί έχω δύο παιδιά στο σπίτι και έχουμε συνέχεια εκεί. Αλλά θέλω μισή τουλάχιστον ώρα για να ηρεμήσει το κεφάλι μου και να πάρω πάλι ενέργεια**». (Σ17)*

**γ) Οικογενειακή Κατάσταση:** Από τις απαντήσεις που πήραμε μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, μπορέσαμε να διακρίνουμε 4 διαφορετικούς τρόπους προσεγγίσεις και σύνδεσης του οικογενειακού παράγοντα με άλλους παράγοντες (σύνδεση της οικογενειακής κατάστασης με τον οικονομικό παράγοντα και την εργασιακή εξέλιξη, σύνδεση της οικογενειακής κατάστασης με αύξηση της σωματικής και της πνευματικής κόπωσης, σύνδεση της οικογενειακής κατάστασης με το περιβάλλον της εργασίας και τέλος σύνδεση της οικογενειακής κατάστασης και του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας με τον τρόπο αντίληψης, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και λειτουργίας στον εργασιακό χώρο), ενώ 9 εκπαιδευτικοί δεν συνέδεσαν τον παράγοντα οικογένεια με κανένα άλλο παράγοντα.



## Γράφημα του παράγοντα της Οικογενειακής Κατάστασης



Σύνδεση του οικογενειακού παράγοντα με τον οικονομικό παράγοντα

και την εργασιακή εξέλιξη έγινε από 1 μόνο εκπαιδευτικό.

Συγκεκριμένα σε ερώτηση αν του δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει στην επιλογή αποφάσεων που αφορούν το εργασιακό του μέλλον, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

*«Ας πούμε τώρα με το μισθολόγιο δεν ρωτήθηκε κανείς. Η ψαλίδα είναι πάρα πολύ μεγάλη, η μισθολογική. Δηλαδή ένας με πολλά χρόνια υπηρεσίας αμείβεται κατά το διπλάσιο από έναν νεοδιόριστο, ο οποίος θέλει να δημιουργήσει οικογένεια. Οι νεοδιόριστοι είναι μακριά από το σπίτι τους, ενώ ο εκπαιδευτικός με κάποια έτη υπηρεσίας έχει κάνει κάποια υποδομή γιατί όλα αυτά τα χρόνια έμεινε αλώβητος και στα εργασιακά του δικαιώματα και στις οικονομικές του απολαβές. Ενώ ο νέος θα είναι μακριά από το σπίτι του, θα είναι μακριά από την πόλη που*

**διαμένει στην επαρχία, ..... Αυτά δεν αναγνωρίζονται πουθενά. Αναγνωρίζεται μόνο η προϋπηρεσία».**(Σ2)

**Σύνδεση του οικογενειακού παράγοντα με αύξηση της σωματικής και της πνευματικής κόπωσης έγινε επίσης από 1 μόνο εκπαιδευτικό.**

Συγκεκριμένα σε ερώτηση αν έχει εντοπίσει στοιχεία εξουθένωσης και εξάντλησης στον εργασιακό του χώρο, ο εκπαιδευτικός δήλωσε τα εξής:

**«Κοίταξε, έρχομαι εγώ και είναι γεμάτες οι μπαταρίες μου. Φεύγω και έχουν αδειάσει. Πότε λιγότερο, πότε περισσότερο, ανάλογα με τη μέρα που θα βρίσκονται τα παιδιά, ανάλογα με τους γονείς που θα έρθουν που θα μιλήσουμε ... Ναι, όταν πάω μετά στο σπίτι χρειάζομαι μισή τουλάχιστον ώρα για να αποκτήσω δυνάμεις και να προχωρήσω, γιατί έχω δύο παιδιά στο σπίτι και έχουμε συνέχεια εκεί. Αλλά θέλω μισή τουλάχιστον ώρα για να ηρεμήσει το κεφάλι μου και να πάρω πάλι ενέργεια».** (Σ17)

**Άμεση σύνδεση – αλληλεξάρτηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των οικογενειακών σχέσεων με το περιβάλλον της εργασίας (συγκρουσιακό, ευχάριστο, δημιουργικό, αποδοτικό, αδιάφορο κ.α. περιβάλλον) παρουσιάστηκε από 3 εκπαιδευτικούς.**

Στην ερώτηση αν νιώθει ότι με το πρωινό ξύπνημα, θα έχει να αντιμετωπίσει μια ακόμη μέρα σκληρής εξαντλητικής εργασίας, ο πρώτος εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«..... ε όχι, εγώ τουλάχιστον όχι, ποτέ, σπάνια παρά μόνο σε περιόδους που ήτανε να αλλάξει η ζωή μου ριζικά, όπου επιδρούσαν άλλοι, χωρισμοί σου 'πα μου 'πες, ταξίδια, αλλά γενικά δεν είχα, θα έλεγα ότι δεν είχα ... αγαπώ την δουλειά μου, ....».** (Σ6)

Ο ίδιος εκπαιδευτικός, στην ερώτηση αν η εργασία του τον κάνει περισσότερο κυνικό και σκληρό ή το αντίθετο, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Εδώ τι απάντηση να σου δώσω; Είσαι και δεν είσαι πολλές φορές στην τάξη! Γιατί είσαι άνθρωπος και η διάθεση μπορεί να επηρεάζεται από το αν στραβοκοιμήθηκες, αν τσακώθηκες στο σπίτι σου, πολλά πράγματα.....». (Σ6)**

Ένας δεύτερος εκπαιδευτικός στην ερώτηση αν η καταγωγή του και το πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλάει, έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει, απάντησε ως εξής:

**«Εγώ πιστεύω ότι τα παιδιά τα ιδιαίτερα, γιατί στο «Σύλλογο Αγάπη» είχαμε πάρα πολύ βαριές περιπτώσεις, έχουν επηρεάσει τη δικιά μου ζωή. Δηλαδή έγινα χαρούμενος άνθρωπος γιατί έβλεπα τα πόσα είχα εγώ, τα αυτονόητα που δεν είχα καταλάβει τι ήταν αυτονόητα, ακόμα και να πάω στην τουαλέτα, με έκαναν εμένα καλύτερο άνθρωπο, δεν τους έκανα εγώ και χαίρομαι τώρα πάρα πολύ και έχω επηρεάσει τα παιδιά μου. .... Πιστεύω ότι τους έχω βάλει να σκεφτούν τι ωραίο πράγμα είναι η ζωή και πόσο μας αξιώνει και ότι είμαστε ισάξιοι όλοι.....». (Σ8)**

Στην ίδια ερώτηση (πιστεύεται ότι η καταγωγή σας έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκετε, το όλο σας προφίλ;), ένας τρίτος εκπαιδευτικός τοποθετήθηκε ως εξής:

**«Από τον τόπο μου; Η κουλτούρα είναι κουλτούρα. Σίγουρα έχω πάρει στοιχεία, αλλά έχω πάρει και από εδώ που είμαι δεκαέξι (16) χρόνια. Είναι κάποια στοιχεία που είναι αλληλένδετα και οπωσδήποτε κάποια στιγμή όλα αυτά επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας.....». (Σ20)**

Σύνδεση του οικογενειακού παράγοντα με την αντίληψη του επαγγέλματος (όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση προγενέστερα οικογενειακά βιώματα), έγινε από 9 εκπαιδευτικούς.

Εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν πιστεύει ότι η καταγωγή του έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει, το όλο του προφίλ, απάντησε ως εξής:

**«Μπορεί να έχει συμβάλει και αυτό γιατί η δικιά μας περιφέρεια και αυτό προωθεί πρώτα. Θυμάμαι από τότε που ήμουνα μικρό παιδί ...**

**θυμάμαι που μας προωθούσαν να σπουδάσουμε αλλά όχι μόνο αυτό, αλλά στο να προσφέρουμε. Και μέσα από την οικογένειά μου το έχω βιώσει, το έχω ... το έχω κατακτήσει». (Σ3)**

Στην ίδια ερώτηση ένας δεύτερος εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«... αγαπώ την δουλειά μου, είμαι και τέταρτης γενιάς δάσκαλος εγώ, έχω στο σόι μου, έχω βιώματα από γονείς, παππούδες κ.λ.π.». (Σ6)**

Στην ίδια ερώτηση από ένα τρίτο εκπαιδευτικό, πήραμε την εξής απάντηση:

**«Ναι απόλυτα! Υπήρχε μία συγγενή καρδιοπάθεια, ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας, το οποίο με επηρέασε και με έφερε στην ειδική αγωγή. Και αν θέλετε ένα μεγάλο μέρος της «επιτυχίας» μου οφείλεται ότι έζησα παιδί προβληματικό στην παιδική ηλικία και αυτά μπόρεσα να βγάλω όταν μεγάλωσα. Πιθανότατα η επιτυχία μου δεν οφείλεται στα διάφορα αριστεία των διαφόρων ανώτατων ιδρυμάτων αλλά στο βιωματικό περισσότερο κομμάτι!». (Σ7)**

Ακόμα 3 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι πάλι για την καταγωγή τους και την πιθανή σύνδεση της με τον τρόπο διδασκαλίας, έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

**«Η προίκα μας είναι. Οπότε κανείς δεν πάει πουθενά χωρίς την προίκα του. Ανεξάρτητα αν υπάρχουν λανθασμένες συμπεριφορές και λανθασμένα πρότυπα. Ωστόσο πας με την προίκα σου». (Σ12)**

**«Η ανατροφή μου θα μπορούσαμε να πούμε. Εγώ προέρχομαι από γονείς εκπαιδευτικούς. Ο πατέρας μου ήταν γυμναστής, η μητέρα μου δασκάλα. Από μικρό παιδί μπαινοβγαίνω στα σχολεία και έβλεπα μέσα στο σπίτι πώς δουλεύει και πώς εργάζεται ένας εκπαιδευτικός. Υπήρχε τεράστια επιρροή και επιρροή να ακολουθήσω και εγώ το ίδιο επάγγελμα, παρότι βλέποντας τη μητέρα μου να ετοιμάζεται κάθε μέρα για το σχολείο.....». (Σ19)**

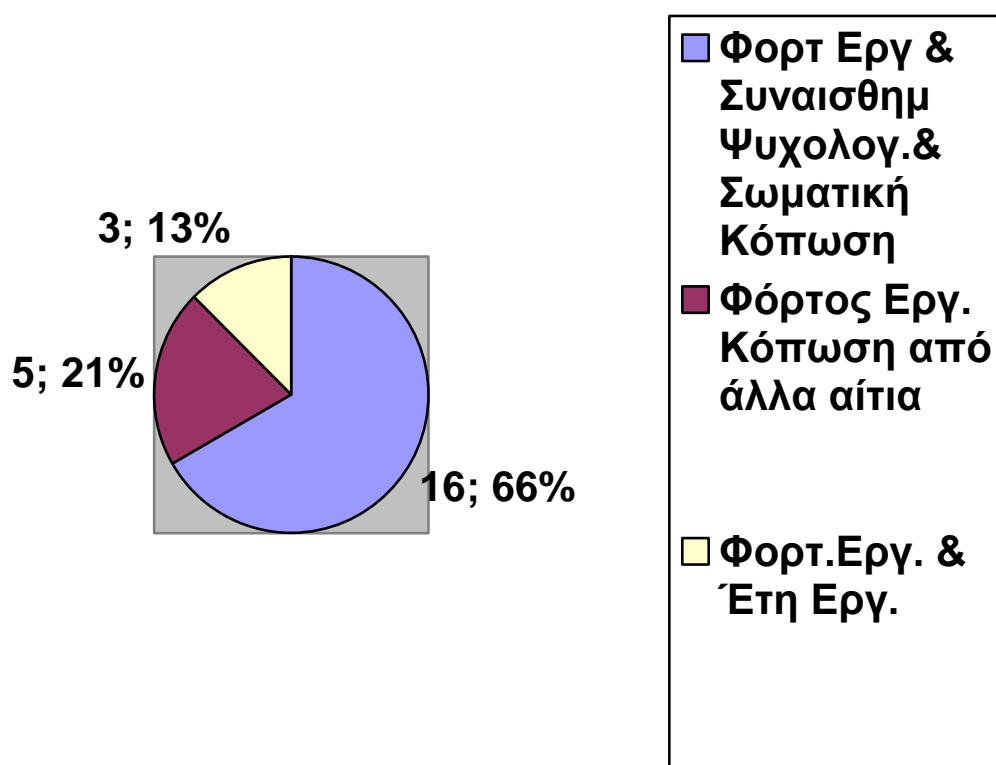
**«Από τον τόπο μου; Η κουλτούρα είναι κουλτούρα. Σίγουρα έχω πάρει στοιχεία, αλλά έχω πάρει και από εδώ που είμαι δεκαέξι (16) χρόνια. Είναι κάποια στοιχεία που είναι αλληλένδετα και οπωσδήποτε κάποια στιγμή όλα αυτά επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας». (Σ20)**

**Καμία σύνδεση του οικογενειακού παράγοντα με κανένα άλλο παράγοντα δεν έγινε από 9 εκπαιδευτικούς του δείγματος.**

## **6.3 Οργανωσιακοί Παράγοντες**

**6.3.1 Φόρτος εργασίας:** Με βάση τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από την έρευνα, υπήρξε για ορισμένους εκπαιδευτικούς, σύνδεση του φόρτου εργασίας με συναισθηματική και ψυχολογική κόπωση λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας του αντικειμένου, ενώ για άλλους εκπαιδευτικούς η κόπωση αυτή μετουσιωνόταν και σε σωματική. Για αρκετούς εκπαιδευτικούς ο φόρτος εργασίας σε συνδυασμό με την ασάφεια του εργασιακού πλαισίου ή την έλλειψη συνεργασίας με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, είχε ως αποτέλεσμα την συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κόπωση. Τέλος για κάποιους εκπαιδευτικούς υπήρξε σύνδεση του παράγοντα με τα έτη εργασίας, οδηγώντας και πάλι στο ίδιο αποτέλεσμα (κόπωση συναισθηματική, ψυχολογική, σωματική).

## Γράφημα του παράγοντα Φόρτος Εργασίας



Σύνδεση του φόρτου εργασίας με συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κόπωση λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας του αντικειμένου έγινε από 16 εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν του έχει συμβεί να δείχνει αδιαφορία γύρω από θέματα και προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας του είτε αυτά αφορούν άτομα (μαθητές ,γονείς ,συναδέλφους) είτε καταστάσεις, απάντησε ως εξής: *«Πολλές φορές νομίζω, έχω να διαχειριστώ παρά πολλά πράγματα και πραγματικά ενώ θα έπρεπε, βάλτε μέσα σε εισαγωγικά αυτό, να ασχοληθώ δεν έχω το ψυχικό σθένος να το κάνω αυτό, ε.....ε κατά κάποιο τρόπο αποτραβιέμαι δικαιολογώντας στον εαυτό μου τη στάση μου, ότι δεν είναι δικό σου θέμα. Ε.....ε, μερικές φορές νομίζω ότι δεν έχω τη δύναμη να το*

**αντιμετωπίσω ότι έχω πάρα πολλά πράγματα στο κεφάλι μου και δεν μπορώ να φορτωθώ και ακόμα μια κατάσταση, ναι έχει συμβεί».** (Σ1)

Στην ερώτηση αν αισθάνεται ότι κατά κάποιο τρόπο εργάζεται σκληρά στο χώρο του σχολείου, ξεπερνώντας τα ανώτερα επιτρεπτά όρια του εαυτού του, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«Ναι μ' αυτά τα παιδιά, δηλαδή στο τμήμα ένταξης που δουλεύω τα τελευταία οχτώ χρόνια νιώθω στο τέλος της σχολικής χρονιάς κουρασμένος, γιατί κάθε μέρα ψάχνω να βρω νέους τρόπους, ψάχνω να βρω κίνητρα για μάθηση, ψάχνω να αποτρέψω παραβατικές συμπεριφορές εφαρμόζοντας προγράμματα σε όλους τους τομείς, στο συναισθηματικό, κοινωνικό, μαθησιακό παντού..... και νιώθω ότι δίνω όλη την ψυχή μου και ...».** (Σ2)

Ένας τρίτος εκπαιδευτικός στην ερώτηση αν έχει βιώσει ποτέ έντονα, το συναίσθημα της κούρασης και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας του, έδωσε την εξής απάντηση:

**«Της κούρασης ναι, της απογοήτευσης όχι τόσο έντονα, όχι τόσο έντονα. Της κούρασης έντονα, ναι..».** (Σ5)

Στην ερώτηση αν νιώθει ότι η διδασκαλία τον εξαντλεί, απομυζώντας τα ψυχικά του αποθέματα, ένας τέταρτος εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«Κούραση ναι και απογοήτευση κάποιες φορές, ναι... [.....]. Αν θες να δώσεις την ουσία ναι! Αν πας για βόλτα όχι !».** (Σ5)

Ένας πέμπτος εκπαιδευτικός ερωτώμενος, αν έχει εντοπίσει κάποιο βαθμό συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου της εξουθένωσης και της εξάντλησης που νιώθει, απάντησε ως εξής:

**«Καλά αραιά ίσως και περισσότερο από μήνα, της απόλυτης εξουθένωσης, δεν είναι κάτι που συμβαίνει καθημερινά, γιατί αλίμονο αν συμβαίνει καθημερινά ...».** (Σ7)

Ενώ ο ίδιος πάλι εκπαιδευτικός στην ερώτηση αν φτάνει στο σημείο να αναπολεί τις καλοκαιρινές σας διακοπές, νιώθοντας ότι έχει εξαντληθεί και ότι δεν αντέχει άλλο, έδωσε την εξής απάντηση:

*«Να σας πω την αλήθεια όπως έχουμε καταντήσει οι διακοπές των Χριστουγέννων και του Πάσχα ακόμα και αυτές οι διακοπές πριν πάμε στις καλοκαιρινές είναι μια αναρρωτική άδεια, αναρρωτική άδεια ενός φθαρμένου νευρικού συστήματος. Λοιπόν οι καλοκαιρινές είναι μεγάλη άδεια. Κάποτε ήταν χαρά, ήταν έτσι, ήταν αλλιώς, τώρα είναι απλά για να μπορέσουμε να τα ξαναβρούμε με τον εαυτό μας, να αποβάλλουμε ένταση.....». (Σ7)*

Στο συναίσθημα της κούρασης αναφέρθηκε ένας ακόμα ερωτώμενος, δίνοντας την εξής απάντηση:

*«Κάποιες φορές ναι, συμβαίνει αυτό όχι συχνά αλλά της κούρασης περισσότερο όχι της απογοήτευσης. Πιο πολύ της κούρασης, όχι της απογοήτευσης. Η κούραση μπορεί να είναι συχνή και να εμφανίζεται και τρεις και τέσσερις φορές την εβδομάδα, να νιώθω δηλαδή ότι έχω κουραστεί, ότι δεν έχω ενέργεια». (Σ13)*

Ο ίδιος πάλι εκπαιδευτικός επισημαίνει για μια ακόμα φορά το στοιχείο της κούρασης σε άλλη ερώτηση που του γίνεται (νιώθετε ότι η διδασκαλία σας εξαντλεί, απομυζώντας τα ψυχικά σας αποθέματα;), απαντώντας ως εξής:

*«Εντάξει όχι ότι με απομυζεί αλλά ότι με κουράζει κάποιες φορές πάρα πολύ, ναι. Νιώθω ότι πρέπει να μιλάω συνέχεια, ότι δε μου βγαίνει η φωνή,.....». (Σ13)*

**Σύνδεση του φόρτου εργασίας με συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κόπωση λόγω ασάφειας του εργασιακού πλαισίου ή της έλλειψης συνεργασίας (με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς) εμφανίστηκε από 5 εκπαιδευτικούς.**

Τα όρια και οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού πλαισίου, αναφέρονται ως τα κύρια αίτια δημιουργίας της κόπωσης που αντιμετωπίζει ο



εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση αν ο ερχομός της Δευτέρας μπορεί να σημαίνει για αυτόν μια νέα εβδομάδα κόπωσης ή κάτι άλλο, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Φροντίζω έτσι ώστε να μην φτάνω στο σημείο να φορτίζομαι τελείως, αλλά πιο πολύ αυτό που με πιέζει, είναι το όριο που μπαίνει στο επίπεδο των γνώσεων που μπορείς να παρέχεις σε αυτά τα παιδιά. Δεν μπορείς ε.....ε, αυτό είναι λίγο που με κουράζει».** (Σ4)

Αιτία κόπωσης για έναν δεύτερο εκπαιδευτικό είναι η ύπαρξη ενός ξεπερασμένου και ασαφούς εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο λειτουργεί ως τροχοπέδη απέναντι σε κάθε δημιουργική ενασχόληση και διδασκαλία. Ειδικότερα σε ερώτηση αν ο ερχομός της Δευτέρας μπορεί να σημαίνει για αυτόν μια νέα εβδομάδα κόπωσης ή κάτι άλλο, ο εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«Μια νέα βδομάδα είναι, δουλειά μου είναι, θα πάω στη δουλειά αλλά είναι κατά διαστήματα ..... Αυτό που κουράζει τους εκπαιδευτικούς είναι η παπαρολογία από προγράμματα που είναι άκαιρα, ξέρεις κάνε και λίγο αυτό κάνε και λίγο ευέλικτη – ζώνη (μάθημα του τύπου ελεύθερης δημιουργικής ενασχόλησης), μια σειρά από παπαρολογίες και διαθεματικότητες και υποκρισίες και μαθητοκεντρικές αντιλήψεις και σάχλες και η μαθητοκεντρική είναι ξεπερασμένη ..... Τέλος πάντων, όλα αυτά κουράζουν το δάσκαλο τότε το ένα σύστημα έρχεται, τότε το άλλο, πολλές σαχλαμπούχλες, τότε ο Μήτσος τότε ο Κίτσος, τότε ο Λάκης και τότε ο Μάκης και το ένα σύστημα αναιρεί το άλλο και ο καθένας κάνει την κάθε ηλιθιότητα αυτό».** (Σ6)

Το στοιχείο της σωματικής και ψυχολογικής κόπωσης αλλά και της ματαίωσης, λόγω της έλλειψης συνεργασίας με ορισμένους μαθητές του τμήματος ένταξης, αναφέρεται από έναν τρίτο εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν έχει βιώσει ποτέ έντονα, το συναίσθημα της κούρασης και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας του, ο εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«Κούραση μερικές φορές ναι για τους προηγούμενους λόγους που προανέφερα ..... Ε ... ε ... αγανάκτηση και ματαίωση. Ματαίωση γιατί δεν αισθάνομαι ότι προχωρούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, πάμε σε πολύ αργό ρυθμό σε εξέλιξη και αγανάκτηση από κάποιες συμπεριφορές παιδιών που είναι ιδιαίτερα υπερκινητικά, με διάσπαση προσοχής, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός στόχος και η εκπαιδευτική διαδικασία εκείνη τη στιγμή.....».** (Σ9)

Η κόπωση η οποία προέρχεται από την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και τους συναδέλφους, αποτυπώνεται στην απάντηση ενός τέταρτου εκπαιδευτικού. Ειδικότερα στην ερώτηση αν έχει βιώσει ποτέ έντονα, το συναίσθημα της κούρασης και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας του, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Ναι για τους ίδιους λόγους. Τη συνεργασία γενικότερα. Τη συνεργασία με τους γονείς, με τους συναδέλφους και μετά δουλεύουν όλα ρολόι».** (Σ10)

Κόπωση η οποία αγγίζει τα όρια της εξουθένωσης λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας παρουσιάζεται στην απάντηση ενός ακόμα εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν αισθάνεται εξουθενωμένος από την εργασία που κάνει, νιώθοντας ότι έχει φτάσει στα όρια της αντοχής του, ο εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«Πάρα πολλές φορές το έχω νιώσει αυτό, ειδικά τα τελευταία χρόνια .... Να αναφέρω ότι είμαι οχτώ (8) χρόνια στο Τ.Ε. του σχολείου. Ίσως με την πάροδο του χρόνου βλέπω ότι σε πολλά παιδιά παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες, μαθησιακές, παιδιά που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες λόγω της κρίσης και έχει αυξηθεί πολύ ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο Τ.Ε., με αποτέλεσμα και εγώ να έχω μεγάλο «φόρτο», να έχω πάρα πολλούς μαθητές .... Ο χρόνος δεν επαρκεί μέσα στις είκοσι τρεις (23) ώρες που έχω εγώ στο εργασιακό μου ωράριο. Οπωσδήποτε κάνω παραπάνω ώρες. Οπωσδήποτε αφιερώνω πάρα πολλά κενά μου για να τους κάνω κάτι επιπλέον για τα παιδιά αυτά. Αφιερώνω πάρα πολύ χρόνο σε συζητήσεις με τους γονείς, «συμβουλευτική» κυρίως. Αφιερώνω πάρα πολύ χρόνο «συμβουλευτικής» σε συζητήσεις με τους συναδέλφους της**

**«γενικής» (γενικής εκπαίδευσης) αλλά και εγώ προς αυτούς και αυτοί προς εμένα για να μπορέσουμε να βγάλουμε ένα πρόγραμμα κοντά στις ανάγκες του κάθε μαθητή ....».** (Σ18)

**Σύνδεση του φόρτου εργασίας με τα έτη εργασίας έγινε από 3 εκπαιδευτικούς.**

Σύνδεση του εργασιακού φόρτου με τα έτη εργασίας εντοπίζεται στις απαντήσεις τριών εκπαιδευτικών. Ειδικότερα στην ερώτηση αν αισθάνεται ότι κατά κάποιο τρόπο εργάζεται σκληρά στο χώρο του σχολείου, ξεπερνώντας τα ανώτερα επιτρεπτά όρια του εαυτού του, ο πρώτος εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Ναι υπάρχει ναι, σε ότι αφορά τη διδασκαλία ναι γιατί δουλεύω και 20 χρόνια. Ναι νομίζω υπάρχει. Έχω τεράστια εμπειρία, αυτή με βοηθάει πάρα πολύ η εμπειρία αυτή. Ωστόσο δεν έχω την ίδια αντοχή σωματική και ψυχολογική που είχα πριν 10 χρόνια π.χ. Νιώθω ότι κουράζομαι πιο γρήγορα και πιο εύκολα από προηγούμενα χρόνια».** (Σ11)

Το στοιχείο της εξουθένωσης προστίθεται σε αυτό της κόπωσης στην απάντηση του δεύτερου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα στην ίδια ερώτηση ο δεύτερος εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«Εργάζομαι σκληρά αλλά όχι ότι έχω ξεπεράσει τα ανώτερα όρια του εαυτού μου. Νιώθω ακόμα ότι αντέχω. Ε .... μερικές φορές. Τον τελευταίο καιρό νιώθω πιο κουρασμένη για αυτό και σκέφτομαι για αλλαγή. Παλαιότερα δεν ένιωθα καμιά δυσφορία, ερχόμουνα με χαρά στη δουλειά. Τον τελευταίο χρόνο νιώθω πιο κουρασμένη, πιο εξουθενωμένη».** (Σ15)

Η εξουθένωση αλλά και η κόπωση η οποία λειτουργεί συσσωρευτικά με την πάροδο των ετών αυξάνοντας το φόρτο εργασίας, εντοπίζεται και στην τρίτη περίπτωση. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν έχει συμβεί να αισθάνεται εξουθενωμένος από την εργασία που κάνει, νιώθοντας ότι έχει φτάσει στα όρια της αντοχής του, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

*«Άπειρες φορές και όσο περνάν τα χρόνια και υπάρχει μία κούραση που προστίθεται όλο και πιο συχνά συμβαίνει αυτό. Υπάρχει λιγότερη ενέργεια, λιγότερη υπομονή και πολλές φορές φεύγω από το σχολείο και νιώθω σα στυμμένη λεμονόκουπα. Χρειάζομαι χρόνο να μη μιλήσω σε κανέναν μέχρι να συνέλθω».* (Σ16)

### **6.3.2 Ασάφεια & Σύγκρουση Ρόλων:**

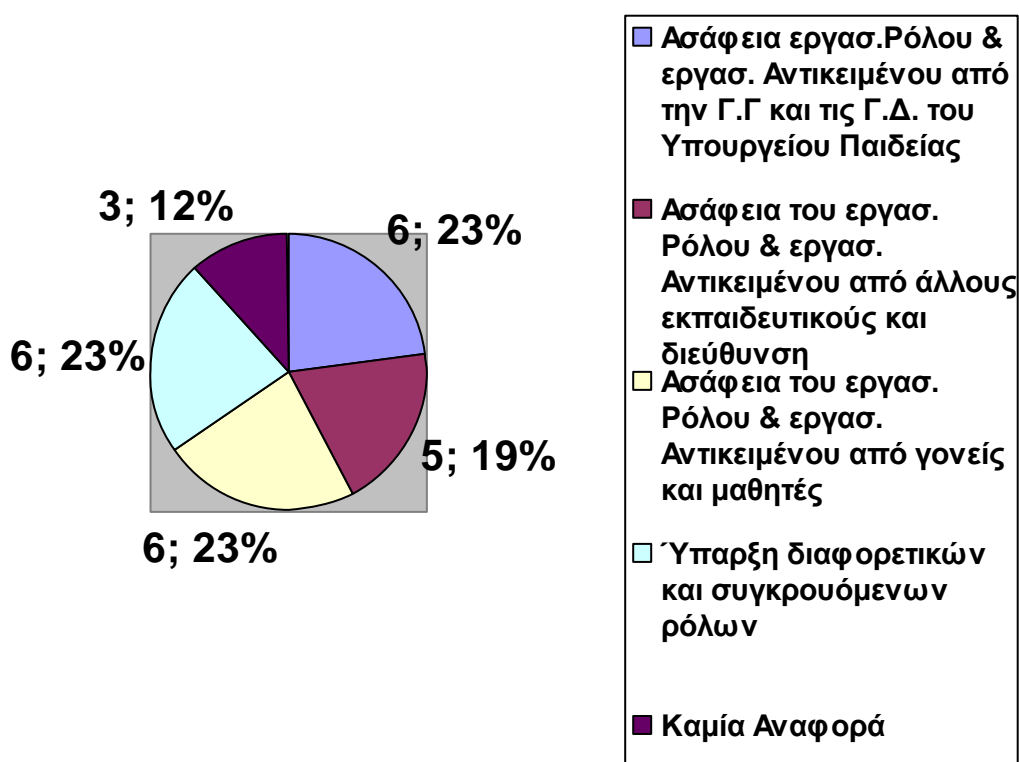
Κάθε εργαζόμενος λειτουργεί και εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο ρόλο μέσα σε μία εργασιακή ομάδα και αναμένει με τη σειρά του τα ανάλογα από αυτήν. Η λειτουργία του κάθε ατόμου και ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει καθορίζονται από τη θέση του στην υπηρεσία αλλά και από τις ανάγκες, τους στόχους που υπάρχουν και πρέπει να καλυφθούν και να επιτευχθούν. Ο ρόλος του κάθε ατόμου στο χώρο εργασίας του, περικλείει μια σειρά από συμπεριφορές, αντιλήψεις, υποχρεώσεις. Είναι ένα στοιχείο που επηρεάζεται συνεχώς από διάφορους παράγοντες οργανωσιακού χαρακτήρα όπως για παράδειγμα η διοίκηση μιας υπηρεσίας, η συναδελφικότητα, ο φόρτος εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες αλλά και από προσωπικούς παράγοντες όπως η προσωπικότητα, οι εσωτερικές αξίες, το φύλο, η ικανότητα διεκπεραίωσης καταστάσεων που προκύπτουν κ.α. (Βλαχάκη, 2008 : 3-6).

Από τα δεδομένα της έρευνας, προέκυψε ασάφεια ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό αντικείμενο για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης. Πηγές αυτής της ασάφειας σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών είναι για 6 απ' αυτούς ο λανθασμένος τρόπος αντιμετώπισης του εργασιακού ρόλου και του εργασιακού αντικειμένου των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, ενώ για 5 εκπαιδευτικούς η ασάφεια ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό τους αντικείμενο, οφείλεται στους άλλους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου.

Υπαρξη ασάφειας ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό αντικείμενο των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης από μαθητές και γονείς διαπίστωσαν 6 εκπαιδευτικοί, ενώ για άλλους 6 εκπαιδευτικούς, η πηγή της ασάφειας οφείλεται στην ύπαρξη πολλαπλών, μη συμβατών και πολλές φορές

αντικρουόμενων ρόλων, που καλούνται να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης.

### Γράφημα του παράγοντα της Ασάφειας του Ρόλου και της Σύγκρουσης των Ρόλων



Ύπαρξη ασάφειας ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό αντικείμενο για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας αναφέρθηκε από 6 εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν πιστεύει ότι η εργασιακή του ανέλιξη ακολουθεί αξιοκρατική πορεία, απάντησε ως εξής:

*«Ποτέ, χε χε, ποτέ δεν ακολουθεί, γιατί εδώ θα έπρεπε να εφαρμόζεται κάτι άλλο αν θέλουν να το δουν οι πολιτικοί που εφαρμόζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα». (Σ2)*

Στην ερώτηση αν μπορεί να εντοπίσει ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

*«Αρνητικοί παράγοντες; Ε ... ε οι αρνητικοί παράγοντες πιο πολύ νομίζω πηγάζουν μέσα από όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ε ... ε όταν πολλές φορές μας ζητάνε πράγματα τα οποία ας πούμε δεν είναι της αρμοδιότητας μας, ας πούμε εμένα προσωπικά με κουράζει πολύ η γραφειοκρατία. Εγώ όταν ξεκίνησα την καριέρα μου δεν είχα σπουδάσει το γραφειοκρατικό κομμάτι και το διοικητικό, οπότε όταν μου αναθέτουν πολύ γραφειοκρατία αυτό με αγχώνει και με κουράζει». (Σ3)*

Στην ίδια ερώτηση ένας τρίτος εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

*«Αρνητικοί παράγοντες νομίζω, τα πολυσχιδή σχέδια, οι βερμπαλισμοί, οι πολλές σάχλες, οι πολλές αλλαγές, τα δήθεν ... [...] ... Όταν βγαίνουν στον δρόμο να λένε αυτά είναι παιδιά του σχολείου....». (Σ6)*

Ο ίδιος πάλι εκπαιδευτικός σε διαφορετική ερώτηση (Ο ερχομός της Δευτέρας μπορεί να σημαίνει για σας μια νέα εβδομάδα κόπωσης ή κάτι άλλο;) έδωσε την παρακάτω απάντηση:

*«Αυτό που κουράζει τους εκπαιδευτικούς είναι η παπαρολογία από προγράμματα που είναι άκαιρα, ξέρεις κάνε και λίγο αυτό κάνε και λίγο ευέλικτη –ζώνη (μάθημα του τύπου ελεύθερης δημιουργικής ενασχόλησης), μια σειρά από παπαρολογίες και διαθεματικότητες και υποκρισίες και μαθητοκεντρικές αντιλήψεις και σάχλες και η μαθητοκεντρική είναι ξεπερασμένη, δηλαδή η τοποθέτηση των θρανίων στην τάξη το <<π>>. Όταν κάνεις το <<π>> πρέπει να υπάρχει ομαδοσυνεργατικό σύστημα αλλιώς δεν θα έπρεπε να είναι <<π>> θα έπρεπε να είναι μετωπική για παράδειγμα ...[...].». (Σ6)*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η απάντηση ενός τέταρτου εκπαιδευτικού στην ερώτηση αν υπάρχει κατά τη γνώμη του, το κατάλληλο

πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του:

**«Δεν είναι πλήρως διευκρινισμένο, υπάρχει ασάφεια στο κομμάτι που λέει ποια παιδιά πρέπει να έρχονται στο Τ.Ε.. Δηλαδή εκτός από τα παιδιά που έχουν «αυτισμό», κάποια «αισθηθηριακά προβλήματα», έχουν κάποια «διάσπαση», κάποια «δυσλεξία», το κομμάτι που λέει «μαθησιακές δυσκολίες», «μαθησιακά προβλήματα» και το κομμάτι των «αλλοδαπών», είναι λίγο αδιευκρίνιστο».** (Σ11)

Στην ίδια ερώτηση ένας πέμπτος εκπαιδευτικός έδωσε την εξής απάντηση:

**«Πολλές φορές έχουμε βρεθεί σε περιπτώσεις που δεν ξέρει κανείς να μας πει τι θα κάνουμε όπως κατά πόσο θα επέμβουμε σε ένα παιδάκι που υπάρχει κακοποίηση στο σπίτι π.χ. Ας πούμε...[...]... Τέλος πάντων ,εμένα μου βγήκε σε καλό θα μπορούσε να μου βγει και σε κακό, δεν ξέρω σε μια άλλη περίπτωση .... [...]... Αλλά δεν ξέρουμε ....ε ... γιατί έχω μαθητή που έχω συνεργαστεί με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, με το «Κ.Δ.Α.Υ» (κέντρο διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης ) και κάποια στιγμή .....σήκωσαν όλοι τα χέρια ψηλά και σου λένε: «κάνε ότι θες, κάνε ότι νομίζεις». Δηλαδή όταν βλέπουν ότι κάτι δε γίνεται, δεν πάει προς τα πού έχουν γίνει τα τυπικώς απαραίτητα, σε αφήνουν να αυτοσχεδιάσεις».** (Σ15)

Υπαρξη ασάφειας ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό αντικείμενο για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης από τη διεύθυνση και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου αναφέρθηκε από 5 εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν η έλλειψη κινήτρων που θα δραστηριοποιήσουν τους μαθητές, η απουσία συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί τον εκπαιδευτικό πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης, εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Πολλές φορές μπορεί η διεύθυνση του σχολείου να αναθέσει παραπάνω δουλειά, παραπάνω πράγματα που δεν είναι στην αρμοδιότητά μου». (Σ3)**

Στην ίδια ερώτηση ένας δεύτερος εκπαιδευτικός έδωσε την παρακάτω απάντηση:

**«Φυσικά οδηγεί, φυσικά οδηγεί! Μα δεν μπορείς να λειτουργήσεις αν δε συνεργάζεσαι με το συνάδελφο, όταν ο διευθυντής δε μπορεί να κατανοήσει πιο είναι το κίνητρο εργασίας σου και οι στόχοι που βάζεις, αν δεν τα επιβραβεύει, αν δε συναινεί σε αυτά αν δεν επικουρεί ....[....].... Και εσύ αισθάνεσαι εξουθενωμένος, ματαιωμένος, απογοητευμένος και αυτό θα έχει επιπτώσεις και στη δουλειά σου δηλαδή σε εσένα τον ίδιο, στην δημιουργικότητά σου ... [....] ... Τώρα μεγάλο κομμάτι κατά τη γνώμη μου είναι το τι αναπαράσταση οι δάσκαλοι έχουνε για το τι σημαίνει «τμήμα ένταξης» Τ.Ε.. Εάν οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ξεφορτώνονται το παιδί και αυτό πηγαίνει σε ένα χώρο για να του μάθει, δεν είναι αυτό «συμπερίληψη» ή «ένταξη». Αυτό είναι πηγαίνεις το παιδί κάπου και νομίζεις ότι αυτός είναι υπεύθυνος να του μάθει και εσύ (στο Τ.Ε.) απλά θα δέχεσαι το παιδί και θα είναι στο Τ.Ε. τις ώρες αυτές. Δηλαδή το τι γίνεται στο Τ.Ε. δε λέγεται. **Νομίζω ότι θα έπρεπε να είναι ενημερωμένοι οι δάσκαλοι.** (Σ12)**

Στην ερώτηση αν μπορεί να εντοπίσει κατά τη γνώμη του ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου, ένας τρίτος εκπαιδευτικός έδωσε την παρακάτω απάντηση:

**«Επίσης πολλές φορές αισθάνομαι, δεν ξέρω μπορεί να είναι και δική μου ιδέα αυτό, οι συνάδελφοι πιέζονται πάρα πολύ σε ορισμένες τάξεις, ε ... ίσως να μην εκτιμάνε πολύ το έργο του δασκάλου του Τμήματος Ένταξης. Υποτιμάται δηλαδή ίσως επειδή δουλεύει με λίγα παιδιά. Πολλές φορές δεν τους βλέπω έτοιμους να ακούσουν κάτι σε μια συζήτηση που κάνουμε πάνω, γύρω από ένα παιδί σαν να μη θέλουν να παραδεχθούν κάποια πράγματα οι συνάδελφοι δηλαδή όσο αφορά την συμπεριφορά ενός παιδιού ... αλλά θα προτιμούσα να μια μεγαλύτερη αποδοχή για το έργο μας. Πολλές φορές δηλαδή έχω ακούσει την εξής φράση, ότι όλα αυτά**



*είναι θεωρίες και ότι ε ... ε, αν δεν τα βάλεις μία τιμωρία ή δηλαδή ξέρω εγώ, άμα δεν ακολουθήσεις τα βασικά δεν μαθαίνουν τίποτα τέτοιου σιλ γενικά ....». (Σ4)*

Στην ίδια ερώτηση ένας τέταρτος εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

*«Η συνεκπαίδευση είναι δύσκολη και η συνεργασία με τους συναδέλφους....[...]... Είναι λίγο ανοιχτά τα όρια. Δεν είμαι σε μια τάξη συγκεκριμένη γιατί στο Τ.Ε. αυτό έχουμε συνεκπαίδευση με ένα άλλο τυπικό τμήμα. Δεν έχουμε τη δικιά μας τάξη». (Σ8)*

Τέλος ένας πέμπτος εκπαιδευτικός, στην ερώτηση αν έχει νιώσει, να έχει αλλάξει η συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές, τους γονείς ή τους συναδέλφους του, από τότε που άρχισε την ενασχόλησή του με την ειδική αγωγή, έδωσε την παρακάτω απάντηση:

*«Η συμπεριφορά μου; Η συμπεριφορά μου όχι δεν έχει αλλάξει, απλά έχω απογοητευτεί και έχω απογοητευτεί για την άγνοια που βλέπω που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς ε..... και το πιο άσχημο που βλέπω ότι είναι δεν είναι ότι υπάρχει άγνοια, είναι ότι δεν προσπαθούν να βελτιώσουν αυτή την άγνοια που έχουν...[...], άρα αφού εμείς, εσείς που είσαστε της ειδικής αγωγής δεν μπορείτε άρα τι κάνετε, πιο είναι το όφελος, αυτό βλέπω στα μάτια τους και μάλιστα μου το έχουνε πει. Κάθε Σεπτέμβρη που ξεκινάει η χρονιά πρέπει να ενημερώνεις τους συναδέλφους, «τι εστί » Τ.Ε., ποια παιδιά πρέπει να στέλνουνε και να τους ενημερώνεις τι είναι το τμήμα ένταξης και τι σημαίνει ειδική αγωγή». (Σ5)*

Ύπαρξη ασάφειας ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό αντικείμενο για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης από μαθητές και γονείς διαπίστωσαν 6 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν αισθάνεται εξουθενωμένος από την εργασία του φτάνοντας στα όρια της αντοχής του, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«.....Ματαίωση γιατί δεν αισθάνομαι ότι προχωρούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, πάμε σε πολύ αργό ρυθμό σε εξέλιξη και αγανάκτηση από κάποιες συμπεριφορές παιδιών που είναι ιδιαίτερα υπερκινητικά, με διάσπαση προσοχής ,με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός στόχος και η εκπαιδευτική διαδικασία εκείνη τη στιγμή». (Σ9)**

Στην ίδια ερώτηση ένας δεύτερος εκπαιδευτικός έδωσε την παρακάτω απάντηση:

**«Οι λόγοι είναι διάφοροι. Πολλές φορές με εξουθενώνουν οι συμπεριφορές των παιδιών, πολλές φορές με ξεπερνάει .....ε....., η συμπεριφορά των γονιών». (Σ10)**

Στην ερώτηση αν ο ερχομός της Δευτέρας μπορεί να σημαίνει για εκείνον μια νέα εβδομάδα κόπωσης ή κάτι άλλο, ένας τρίτος εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Είναι πολύ ασφυκτική και η πίεση από τους ίδιους τους μαθητές. Εγώ έχω και το άλλο θέμα, πολλά παιδιά που κάνω, παρουσιάζουν «Δ.Ε.Π-Υ» και «διαταραχή διαγωγής» γιατί έχουμε και μεγάλα παιδιά στην «έκτη» οι οποίοι παρουσιάζουν και αυτοί προβλήματα. Οι γονείς τους δεν δέχονται παραπομπές στο «Κ.Ε.Δ.Δ.Υ». Ότι κάνουμε το κάνουμε με τη σύμφωνη γνώμη του συμβούλου». (Σ18)**

Στην ερώτηση αν μπορεί να εντοπίσει κατά τη γνώμη του ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου, ένας τέταρτος εκπαιδευτικός έδωσε την παρακάτω απάντηση:

**«Ε ... θα μπορούσα να αναφερθώ σε κάποια πρακτικά ζητήματα, όπως αν πούμε συνθέτουμε τις ομάδες μας στα Τ.Ε. όπου μπορεί αυτές να μην ταιριάζουν απόλυτα οι περιπτώσεις των παιδιών όπου εκεί υπάρχει ένα μικρό άγχος πως θα διεκπεραιωθεί η διδασκαλία της κάθε ημέρας. Και όπως αναφέρθηκα προηγουμένως σε μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, και εκεί υπάρχει κάποιο «στρες»». (Σ19)**

Ακόμα ένας εκπαιδευτικός στην ερώτηση αν η παρουσία του συνόλου των μαθητών ή κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων, μπορεί να αποτελέσει για αυτόν πιθανή πηγή άγχους και έντασης, απάντησε ως εξής:

**«Κοιτάζτε οι μαθητές...., όχι να με αγχώσει, να με προβληματίσει περισσότερο γιατί οι μαθητές μεταφέρουν το ίδιο το σπίτι εδώ. Και μάλιστα εμείς του Τ.Ε. που έχουμε να κάνουμε με μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών, οπωσδήποτε καθρεπτίζεται στο πρόσωπό τους όλη αυτή η οικογενειακή τους κατάσταση πώς περνούν και τι βιώνουν και προσπαθείς να εξομαλύνεις να καταλάβεις τι γίνεται χωρίς φυσικά να εμπλέκεσαι στα οικογενειακά του σπιτιού του. Με τρόπο πάντα. Είναι λεπτός χειρισμός». (Σ20)**

Ύπαρξη διαφορετικών και αντικρουόμενων ρόλων που καλείται να καλύψει ένας εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης παρουσιάστηκε από 6 εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν έχει συμβεί να αισθάνεται εξουθενωμένος από την εργασία που κάνει, νιώθοντας ότι έχει φτάσει στα όρια της αντοχής του, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Ε ... ε είναι τέτοια η φύση της εργασίας μας, που ... εφόσον έχεις να κάνεις ας πούμε με ... μικρά παιδιά και παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, μικρότερες ή μεγαλύτερες ε ... ε, συνήθως και με ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς, οικογενειακά προβλήματα ε ... ε, παιδιά που συνήθως καυγαδίζουν στο διάλειμμα, έχεις να διαχειριστείς πάρα πολλά πράγματα, ε ... ε και μερικές φορές οι τρόποι που συνήθως χρησιμοποιούμε δεν είναι αρκετοί. Ε ... ε πολλές φορές έχω φτάσει στα όρια μου ε ... ε, να πω ότι δεν μπορώ άλλο, δεν ξέρω τι άλλο να κάνω, δε βρίσκω λύση στο πρόβλημά μου, δεν ξέρω τι να κάνω στη συγκεκριμένη περίπτωση ... Έχει τύχει ναι πολλές φορές». (Σ1)**

Στην ίδια ερώτηση, άλλοι 2 εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψή τους δηλώνοντας τα εξής:

**«Οι λόγοι είναι διάφοροι. Πολλές φορές με εξουθενώνουνε οι συμπεριφορές των παιδιών, πολλές φορές με ξεπερνάει .....ε....., η**

συμπεριφορά των γονιών. Πολλές φορές νιώθω ότι εγώ δεν είμαι προετοιμασμένη καλά για αυτό μέσα στα πολλά αντικείμενα που έχω να ασχοληθώ. Δεν νιώθω ασφαλής δηλαδή». (Σ10)

«Στα διαστήματα που δεν έχουν έρθει αυτές οι «παράλληλες στηρίξεις» χρειάζεται βοήθεια, εκεί ο ρόλος μου είναι συμβουλευτικός και όταν απουσιάζουν θα πρέπει να είμαι εκεί δίπλα πέρα από τα είκοσι πέντε (25) παιδιών που έχω εγώ. Ο χρόνος δεν επαρκεί μέσα στις είκοσι τρεις (23) ώρες που έχω εγώ στο εργασιακό μου ωράριο. Οπωσδήποτε κάνω παραπάνω ώρες. Οπωσδήποτε αφιερώνω πάρα πολλά κενά μου για να τους κάνω κάτι επιπλέον για τα παιδιά αυτά. Αφιερώνω πάρα πολύ χρόνο σε συζητήσεις με τους γονείς, «συμβουλευτική» κυρίως. Αφιερώνω πάρα πολύ χρόνο «συμβουλευτικής» σε συζητήσεις με τους συναδέλφους της «γενικής» (γενικής εκπαίδευσης) αλλά και εγώ προς αυτούς και αυτοί προς εμένα για να μπορέσουμε να βγάλουμε ένα πρόγραμμα κοντά στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Γενικά χρειάζομαι πάρα πολύ χρόνο ....[.....]... Γενικώς είναι πολύ μεγάλος «φόρτος». Δεν αρκούν οι ώρες μέχρι τις δύο (14:00) το μεσημέρι. Χρειαζόμαστε να δουλεύουμε και το απόγευμα στο σπίτι για κάποια τουλάχιστον χρονικά διαστήματα». (Σ18)

Ακόμα 2 εκπαιδευτικοί διατύπωσαν μέσα από τις απαντήσεις τους την ύπαρξη διαφορετικών και συγκρουόμενων ρόλων που καλούνται να καλύψουν λέγοντας συγκεκριμένα:

«Μ .... μ πιστεύω ότι περισσότερο είναι ότι εμείς οι δάσκαλοι των Τ.Ε. αναγκαζόμαστε να αναπληρώνουμε και να μπαίνουμε σε τάξεις, να έχουμε υποστηρικτικό ρόλο στο σχολείο. Όταν λείπει κάποιος δάσκαλος ας πούμε, για να λειτουργήσει ομαλά το σχολείο συνήθως εμείς αναπληρώνουμε το κενό». (Σ14)

«Φυσικά, ναι κάθε δάσκαλος νομίζω είναι και ψυχολόγος μέσα στην τάξη του. Εμείς ένα περισσότερο που έχουμε ασχοληθεί με αυτό το κομμάτι της ειδικής αγωγής. Εξάλλου για αυτό λέγεται και «ειδική αγωγή». Αλλά και ο κάθε δάσκαλος του κανονικού τμήματος της «γενικής αγωγής», νομίζω πρέπει να τα αντιμετωπίζει. Δεν είμαι και ψυχολόγος ... [...] ... Εντάξει πρέπει να είμαστε και λίγο κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι όπως

*σας είπα και πριν, να μπαίνουμε στον ψυχικό κόσμο των παιδιών μας, όλα αυτά τα κάνουμε εμείς οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής και όχι μόνο. Οπότε ναι σας είπα και πριν καθρεπτίζεται μπροστά μας το παιδί. Τα προβλήματά του κατά κάποιο τρόπο αντιλαμβανόμαστε από πού απορρέουν, αν απορρέουν από το σχολικό περιβάλλον ή το οικογενειακό περιβάλλον».*  
(Σ20)

Καμία αναφορά για την ύπαρξη ασάφειας ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό αντικείμενο των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης δεν έγινε από 3 μόνο εκπαιδευτικούς του συνολικού δείγματος που εξετάστηκε.

### **6.3.3 Εργασιακό Περιβάλλον:**

Το περιβάλλον εργασίας αποτελεί ένα δίπολο ανάμεσα στις μορφές απασχόλησης και στις συνθήκες εργασίας (Καρακιουλάφη & Σπυριδάκης, 2010: 54&55).

Με βάση πάντα τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, έχουν επιλεγεί ως κυριότεροι παράγοντες, που συντελούν στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος (με κύριο κριτήριο επιλογής τους, τη συχνότητα αναφοράς τους σε μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς), οι εξής:

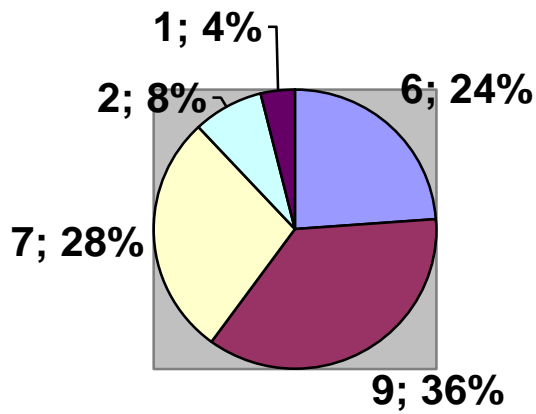
- α) Οι Συνάδελφοι**
- β) Συνεργασία με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας**
- γ) Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων**
- δ) Αυταρχικότητα της διοίκησης**
- ε) Οικονομικές απολαβές**
- στ) Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή**

### **α) Οι Συνάδελφοι:**

Η δημιουργία ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος μπορεί να μην συντελείται αποκλειστικά από την ύπαρξη σωστής συνεργασίας και συναδελφικότητας, το σίγουρο όμως είναι ότι η μερική και ακόμα περισσότερο, η ολική ανυπαρξία αυτού του παράγοντα, μπορεί να είναι η απαρχή μιας προβληματικής κατάστασης, που μπορεί να ενισχύσει αρνητικά και άλλους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος (Δημητριάδου, 2015:24 · Δανιηλίδου, 2013:33 · Borritz et al., 2005:1015-1025).

Από τα δεδομένα της έρευνας, εντοπίστηκαν τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις του παράγοντα (συνάδελφοι), ενώ μόλις 1 εκπαιδευτικός δεν έκανε καμία αναφορά για τον συγκεκριμένο παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε αναφορά 6 εκπαιδευτικών, στην ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους άλλους συναδέλφους στο χώρο εργασίας, όπως υπήρξε επίσης αναφορά 9 εκπαιδευτικών στην ύπαρξη συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος. Έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας αναφέρθηκε από 7 εκπαιδευτικούς ενώ τέλος υπήρξε αναφορά 2 εκπαιδευτικών, για ανάθεση επιπλέον εργασίας στους δάσκαλους των τμημάτων ένταξης που δεν υπάγεται στην αρμοδιότητα τους, από τη διεύθυνση και από άλλους εκπαιδευτικούς.

Γράφημα του παράγοντα της  
Συνεργασίας των Συναδέλφων



■ Ύπαρξη φιλικού και συνεργατικού κλίματος

■ Ύπαρξη συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος

■ Έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας

■ Ανάθεση επιπλέον εργασιών

■ Καμία θέση

**Ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας αναφέρθηκε από 6 εκπαιδευτικούς**

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν νιώθει ότι με το πρωινό ξύπνημα, θα έχει να αντιμετωπίσει μια ακόμη μέρα σκληρής εξαντλητικής εργασίας, εκπαιδευτικός δήλωσε τα εξής:

**«Ε ... όχι, όχι καθόλου δεν νιώθω έτσι . Ίσα-ίσα εδώ έχουμε ένα πολύ καλό κλίμα και πολύ καλή συνεργασία με τους συναδέλφους που με βοηθάει πάρα πολύ δηλαδή αισθάνομαι σα να είμαι στο σπίτι μου ....[...]...». (Σ9)**

Ο ίδιος εκπαιδευτικός στην ερώτηση αν η απουσία συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί κατά τη γνώμη του, μια ακόμη πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης, έδωσε την παρακάτω απάντηση:

**«Ναι σαφέστατα, αν δεν υπάρχει συνεργασία με γονείς και με συναδέλφους φυσικά περνάς και σε εξουθένωση και σε μια χαμηλή ποιότητα .... διδακτικού αποτελέσματος ...[...]..... Εμένα αυτό που με βοηθάει είναι να νιώθω ότι υπάρχει μια καλή σχέση και με τους γονείς και με τα παιδιά και με τους συναδέλφους και αυτό ισχύει γι' αυτό κρατάμε ισορροπίες. Χωρίς αυτά δεν γίνεται, τα θεωρώ αλληλένδετα». (Σ9)**

Στην ίδια ερώτηση ένας δεύτερος εκπαιδευτικός απάντησε, δηλώνοντας τα εξής:

**«Τεράστια! Πιστεύω ότι αυτός είναι ένας κυρίαρχος παράγοντας αποτελεσματικότητας μέσα στη σχολική μονάδα. Απαραίτητο είναι να υπάρχει ένα άριστο «κλίμα» και μεταξύ των συναδέλφων και μεταξύ του κάθε δασκάλου με το διευθυντή και φυσικά του δασκάλου του Τ.Ε. με το διευθυντή». (Σ19)**

Στην ερώτηση αν πιστεύει ότι μπορεί να αυτενεργεί στο χώρο εργασίας του, χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις, ένας τρίτος εκπαιδευτικός έδωσε την παρακάτω απάντηση:



**«Βοηθάνε πάρα πολύ και οι συνάδελφοι και η διευθύντρια πάρα πολύ. Δηλαδή έχω ακούσει σε άλλα σχολεία λείπει κάποιος δάσκαλος για πέντε μέρες και να κλείνει το T.E. και πας εσύ. Εδώ αυτό δε γίνεται. Η αναπλήρωση γίνεται κυκλικά. Δηλαδή θα πάω εγώ, θα πάει ο άλλος και ο άλλος, ισότιμα». (Σ17)**

Ακόμα δύο εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν μέσα από τις απαντήσεις τους, το σημαντικό ρόλο που έχει η ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας. Στην ερώτηση αν μπορούν να εντοπίσουν κατά τη γνώμη τους ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, έδωσαν αντίστοιχα τις παρακάτω απαντήσεις:

**«Γενικώς εγώ έχω πολύ καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δεν μπορώ όμως να πω ότι οι δάσκαλοι είναι πάντα «θετικοί» σε αυτό που κάνω. Δεν μπορώ να πω, έχω καλή σχέση με τους δάσκαλους εδώ πέρα. Εδώ ο διευθυντής του σχολείου και ο υποδιευθυντής είναι πάρα πολύ συνειδητοποιημένοι στο κομμάτι της ειδικής αγωγής. Εγώ πιστεύω ότι δουλεύει πάρα πολύ καλά το τμήμα εδώ για αυτό το λόγο .....». (Σ18)**

**«Βεβαίως οι υποδομές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, οι σχέσεις με τους συναδέλφους σημαντικό κομμάτι και αυτό. Ευτυχώς είμαι σε ένα σχολείο όπου οι σχέσεις με τους συναδέλφους και με το διευθυντή είναι πολύ καλές, άριστες ... [...].... Μα είσαι ένα κομμάτι της σχολικής μονάδας και οπωσδήποτε, οτιδήποτε συμβεί είτε συμβεί προσωπικά σε εσένα είτε σε κάποιο συνάδελφο, αυτό σε επηρεάζει άμεσα και οπωσδήποτε θέλεις να δείξεις κάποια συμπάθεια προς το συνάδελφο. Προσπαθείς να επουλώσεις σε μια σχολική μονάδα, για την ομαλή λειτουργία και την εύρυθμη, πρέπει να είμαστε όλοι ενωμένοι, όλοι ένα σώμα. Προσπαθούμε όλοι να λύνουμε τα προβλήματά μας, «όλοι για όλους και όλοι για έναν»». (Σ20)**

Αναφορά για ύπαρξη συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας αναφέρθηκε από 9 εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν νομίζει ότι οι συναδέλφοι μπορεί να αποτελούν πηγή αρνητικής δημιουργίας αλλά και αρνητικών καταστάσεων, έδωσε την παρακάτω απάντηση:

*«Τώρα όσο αφορά με τους συναδέλφους, έχει τύχει ε .... ε, κάποιες φορές ε ..... ε, κάποιοι από τους συναδέλφους να μην επιθυμούν την ώρα που είναι προγραμματισμένο να πάρω τα παιδιά να μη θέλουν να φύγουν από την τάξη, το οποίο είναι ..., θεωρώ ότι με θίγει γιατί εκείνοι λένε ότι «τώρα κάνω κάτι πολύ σημαντικό μην τον παίρνεις». **Θεωρώ ότι υποβιβάζουν τη δουλειά μου ε .... ε, και αισθάνομαι ένα αίσθημα ματαίωσης. ....[...]**... Πέραν αυτού ε .... ε, οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους ε .... ε, **είναι καλή, έχω όμως η ίδια βιώσει ανταγωνιστικές ή και εχθρικές σχέσεις στο παρελθόν, ε ..... ε, το οποίο με είχε λυπήσει πάρα πολύ και αισθάνθηκα άχρηστη πραγματικά**». (Σ1)*

Ο ίδιος εκπαιδευτικός, στην ερώτηση αν πιστεύει ότι του δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει στην επιλογή αποφάσεων που αφορούν το εργασιακό του μέλλον, απάντησε λέγοντας τα εξής:

*«**Ε .... ε, πολλές φορές προκειμένου να μην υπάρχουν προστριβές στο σύλλογο διδασκόντων κάποιες αποφάσεις με τις οποίες δεν συμφωνώ ε .... ε προκειμένου να μην έρθω σε διένεξη με το υπόλοιπο προσωπικό ή με κάποιους συγκεκριμένους συναδέλφους, αναγκάζομαι να κινηθώ με το ρεύμα, ενώ η άποψή μου πολλές φορές είναι διαφορετική ή και πολλές φορές ριζικά διαφορετική. Όταν αντιβαίνει τελείως με αυτά που εγώ πιστεύω εκφράζω την άποψή μου και τη διαμαρτυρία μου, αλλά πολλές φορές ε .... ε δεν κάνω αυτό που εγώ θα ήθελα να κάνω. Αναγκάζομαι δηλαδή να υπαναχωρώ**»». (Σ1)*

Στην ερώτηση αν έχει συμβεί να αισθάνεται εξουθενωμένος από την εργασία που κάνει, νιώθοντας ότι έχετε φτάσει στα όρια της αντοχής του, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός ανέφερε τα εξής:

*«**Ναι και αυτό δημιουργείται από τη μη συνεργασία από τους συναδέλφους. Για παράδειγμα όταν υπάρχει μια προβληματική κατάσταση***

και κρίνεις ότι ο μαθητής θα πρέπει να βοηθηθεί, και θα βοηθηθεί καλύτερα εφαρμόζοντας εξατομικευμένο πρόγραμμα ο συγκεκριμένος συνάδελφος σε αναιρεί, για να κτίσεις ξανά αυτό που έχασες, για να ξανακερδίσεις το έδαφος δεν είναι εύκολη υπόθεση. Μετά από τέτοιες δυσάρεστες καταστάσεις δεν μπορείς να υλοποιήσεις με χαρά το πρόγραμμά σου, με αποτέλεσμα να μην ε ... ε ο μαθητής ε ... ε φτάσει στα επιθυμητά επίπεδα, γιατί κακά τα ψέματα είσαι συναισθηματικά φορτισμένος, αρνητικά με αποτέλεσμα να μην μπορείς να δώσεις αυτό που θα ήθελες να δώσεις ...[...]. Μπορεί να κριθώ αρνητικά, μπορεί να μου πουν τον παίρνει για να μας δείξει κάτι. Σαφώς έχει τις επιπτώσεις του. «Τι θέλει να μας δείξει τώρα ότι είναι καλός δάσκαλος, ότι τα ξέρει όλα και εμείς δεν μπορούμε;». Σαφώς θα ..... πάντα δεν είναι ότι θα κριθείς θετικά πάντοτε. Υπάρχουν και αρνητικές κριτικές. Αυτό υπάρχει πάντοτε. Υπάρχει μια ομάδα η οποία σε αναιρεί αλλά εσύ με τον τρόπο σου πρέπει να τους δείξεις ότι εγώ παιδιά δουλεύω ευσυνείδητα, δουλεύω θετικά, αυτό παιδιά που σας λέω είναι γεγονός δεν το έβγαλα από το μυαλό μου.....». (Σ2)

Στην ερώτηση αν μπορεί να εντοπίσει κατά τη γνώμη του ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου, ένας τρίτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

«Επίσης πολλές φορές αισθάνομαι, δεν ξέρω μπορεί να είναι και δική μου ιδέα αυτό, οι συνάδελφοι πιέζονται πάρα πολύ σε ορισμένες τάξεις, ε ... ίσως να μην εκτιμάνε πολύ το έργο του δασκάλου του Τμήματος Ένταξης. Υποτιμάται δηλαδή ίσως επειδή δουλεύει με λίγα παιδιά. Πολλές φορές δεν τους βλέπω έτοιμους να ακούσουν κάτι σε μια συζήτηση που κάνουμε πάνω, γύρω από ένα παιδί σαν να μη θέλουν να παραδεχθούν κάποια πράγματα οι συνάδελφοι δηλαδή όσο αφορά την συμπεριφορά ενός παιδιού ...». (Σ4)

Η ύπαρξη συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας επισημάνθηκε, ως ένας ιδιαίτερα αρνητικός παράγοντας, και από έναν τέταρτο εκπαιδευτικό που ανέφερε συγκεκριμένα:

**«Παράγοντες; Από τους βασικότερους οι εκπαιδευτικοί. Ε ... ότι δεν υπάρχουν δομές υποστήριξης ... [...] ... Αλλά οι γονείς είναι το τελευταίο για μένα, πρώτα απ' όλα είναι οι εκπαιδευτικοί. [...] Η συμπεριφορά μου όχι δεν έχει αλλάξει, απλά έχω απογοητευτεί και έχω απογοητευτεί για την άγνοια που βλέπω που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς ε ... και το πιο άσχημο που βλέπω ότι είναι δεν είναι ότι υπάρχει άγνοια, είναι ότι δεν προσπαθούν να βελτιώσουν αυτή την άγνοια που έχουν. Μας βλέπουν καχύποπτα, μας βλέπουν ότι έπρεπε να έχουμε ένα μαγικό ραβδί .... [...] ..... Κάθε Σεπτέμβρη που ξεκινάει η χρονιά πρέπει να ενημερώνεις τους συναδέλφους, «τι εστί » Τ.Ε., ποια παιδιά πρέπει να στέλνουνε και να τους ενημερώνεις τι είναι το τμήμα ένταξης και τι σημαίνει ειδική αγωγή. Α, και κάτι άλλο που θέλω να προσθέσω, συγγνώμη είναι ότι υπάρχει και ένα ..... δεν βρίσκω την λέξη, να το πω εγωισμός σε εισαγωγικά, σαν να λέμε.... **Ανταγωνιστικότητα μπράβο, ευχαριστώ ... υπάρχει».** (Σ5)**

Στην ύπαρξη συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος αναφέρεται ακόμα ένας εκπαιδευτικός λέγοντας τα εξής:

**«Μου έχει τύχει μία χρονιά σε ένα άλλο σχολείο όπου οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων ήταν πολύ άσχημες. Με επηρέαζε πάρα πολύ συναισθηματικά το τι θα αντιμετώπισω πάλι ..... [...] ... Άλλαξα σχολείο. Δεν με ενδιέφερε. Από τη στιγμή που μπορούσα να αλλάξω σχολείο και χώρο εργασίας, προτίμησα να φύγω από το να καλυτερέψω καταστάσεις».** (Σ10)

**Έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας αναφέρθηκε από 7 εκπαιδευτικούς.**

Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν η παρουσία του συνόλου των μαθητών ή κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων μπορεί να αποτελέσει, για τον ίδιο, πιθανή πηγή άγχους και έντασης απάντησε λέγοντας:

**«Δεν άπτεται .... ε τα παιδιά είναι μια ειδική κατηγορία ανθρώπου .... [...] ... Το πιο σημαντικό όμως είναι ο σύλλογος διδασκόντων τι μέτρα και τι σταθμά παίρνει για την λειτουργία ... [...] ... Το κλίμα του σχολείου**

**είναι βασικό, είναι το νούμερο ένα. Έχει τεράστιο ρόλο ο διευθυντής στο κλίμα που επικρατεί. Όλα είναι στο «λυκόφως», δεν είναι Α και Β όπως λένε τα παιδιά. Δεν υπάρχει απολυτότητα, η δουλειά μας δεν είναι επιστημονική είναι επιστημονολογική. Δεν είναι H<sub>2</sub>O (υδρογόνο 2 οξυγόνο) μας κάνει νερό όπως στη φυσική. Επομένως έχει μεγάλη σημασία πως ο μάστρος κουνάει την μπαγκέτα και όταν βλέπεις ότι η κοινωνία προσπαθεί να παρέμβει με έναν κανιβαλισμό, δηλαδή οι γονείς, εγώ είμαι ο «γαμάτος», εκεί πρέπει να τα φρενάρει το σχολείο». (Σ6)**

Ο σημαντικός βαθμός της συνεργασίας με τους συναδέλφους αποτυπώνεται στην απάντηση ενός δεύτερου εκπαιδευτικού. Ειδικότερα στην ερώτηση αν η έλλειψη κινήτρων που θα δραστηριοποιήσει τους μαθητές, η απουσία συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί κατά τη γνώμη του μια ακόμη πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης, ο εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

**«Τώρα οι συνάδελφοι όταν είναι παλιοί με μια ματιά μπορούμε να συνεννοηθούμε. Τώρα οι καινούριοι για κάθε ενέργεια χρειάζεται ενημέρωση και το τι κάνουμε, τι είναι ειδική αγωγή, τι είναι μαθησιακές δυσκολίες και ποια είναι η παρέμβαση μας, γιατί είμαστε αλληλοεξαρτώμενοι. Αν δεν σεβαστεί ο συνάδελφος το πρόγραμμα που θα χτίσουμε μαζί ... [...] ..... Θέλω να πω ότι έχουμε άμεση συνεργασία υποχρεωτικά. Δε γίνεται αν δεν συνεργαστείς Νίκο, δεν πάει. Θα γκρεμιστεί ότι κάνουμε. Και με τους φοιτητές και με τους εργοθεραπευτές, το σύστημα πάει αλυσίδα .....». (Σ8)**

Στην ίδια ερώτηση ένας τρίτος εκπαιδευτικός ανέφερε συγκεκριμένα:

**«Φυσικά οδηγεί, φυσικά οδηγεί! Μα δεν μπορείς να λειτουργήσεις αν δε συνεργάζεσαι με το συνάδελφο, όταν ο διευθυντής δε μπορεί να κατανοήσει πιο είναι το κίνητρο εργασίας σου και οι στόχοι που βάζεις, αν δεν τα επιβραβεύει, αν δε συναινεί σε αυτά αν δεν επικουρεί ... [...] ..... Και εσύ αισθάνεσαι εξουθενωμένος, ματαιωμένος, απογοητευμένος και αυτό θα έχει επιπτώσεις και στη δουλειά σου δηλαδή σε εσένα τον ίδιο, στην δημιουργικότητά σου .... [...]... Διότι μπορεί να περάσει**

**ένας ολόκληρος, μπορεί και δύο χρόνια και να μην έχω επαφή με τον επόπτη μου, το «σύμβουλο ειδικής αγωγής», που σημαίνει τι; Πρέπει να διοργανώνουμε συναντήσεις και επιμορφώσεις για να δούμε πώς πάμε, δεν πάμε καλά, τι άλλο μπορεί να υιοθετηθεί, ανταλλαγή απόψεων .... [...] .... Αν υπήρχανε πυρήνες συνεργασίας και εποπτείας, θα ήταν πυρήνες ανταλλαγής απόψεων ... [....] ... Αυτό θα είχε αποτέλεσμα και στη δουλειά μας». (Σ12)**

Τα αρνητικά αποτελέσματα της έλλειψης συνεργασίας με τους συναδέλφους αποτυπώνονται στις απαντήσεις 2 ακόμα εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν μπορούν να εντοπίσουν κατά τη γνώμη τους ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, ανέφεραν τα εξής:

**«.....μπορεί να είναι η κακή συνεργασία με τους συνεργάτες σου εκπαιδευτικούς που πρέπει να συνεργαστείτε για το ίδιο παιδάκι, να μην υπάρχει η κατάλληλη συνεργασία για την επίτευξη στόχων που βάζει ο καθένας μας για το συγκεκριμένο μαθητή». (Σ15)**

**«Η συνεκπαίδευση είναι δύσκολη και η συνεργασία με τους συναδέλφους....». (Σ16)**

**Ανάθεση εργασιών σε εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης που δεν υπάγονται στην αρμοδιότητά τους, από τη διεύθυνση του σχολείου και από άλλους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε από 2 εκπαιδευτικούς.**

Στην ανάθεση εργασιών που δεν υπάγονται στην αρμοδιότητά τους αναφέρθηκαν 2 εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν η έλλειψη κινήτρων που θα δραστηριοποιήσει τους μαθητές, η απουσία συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί κατά τη γνώμη του, μια ακόμη πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης, ο πρώτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

**«Είναι πιστεύω η συνεργασία με τον διευθυντή, με τους συναδέλφους, με τους γονείς, απαραίτητη προϋπόθεση, απαραίτητη. Δεν μπορείς να λειτουργήσεις αν δεν υπάρχει αρμονική συνεργασία. Πολλές φορές μπορεί η**

**διεύθυνση του σχολείου να αναθέσει παραπάνω δουλειά, παραπάνω πράγματα που δεν είναι στην αρμοδιότητά μου». (Σ3)**

Η ανάθεση επιπλέον αρμοδιοτήτων και εργασιών επισημαίνεται στην απάντηση και του δεύτερου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν μπορεί να εντοπίσει κατά τη γνώμη του ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του καθήκοντος, ο εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής:

**«Μ .... μ .... πιστεύω ότι περισσότερο είναι ότι εμείς οι δάσκαλοι των Τ.Ε. αναγκαζόμαστε να αναπληρώνουμε και να μπαίνουμε σε τάξεις, να έχουμε υποστηρικτικό ρόλο στο σχολείο. Όταν λείπει κάποιος δάσκαλος ας πούμε, για να λειτουργήσει ομαλά το σχολείο συνήθως εμείς αναπληρώνουμε το κενό». (Σ14)**

Καμία απολύτως αναφορά και καμία απολύτως σύνδεση του παράγοντα συνάδελφοι με άλλους παράγοντες, δεν έγινε από 1 μόλις εκπαιδευτικό.

## **β) Η Συνεργασία με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας:**

Ένα ιδιαίτερα κομβικό σημείο στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται και λαμβάνουν δράση με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, εκπαιδευτικού-γονιού, εκπαιδευτικού-εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού-εργαζόμενου άλλης ειδικότητας, συνιστούν τις κύριες διαπροσωπικές σχέσεις που δύνανται να συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ύπαρξη άσχημων, συγκρουσιακών και ανταγωνιστικών σχέσεων με γονείς, εργαζόμενους, εκπαιδευτικούς και μαθητές δημιουργεί εμπόδια και δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα και πάντοτε εμφανή, με αποτέλεσμα το έργο του εκπαιδευτικού να αποκρύπτεται ενώ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ότι δεν παράγει έργο ή ότι

δεν είναι αποτελεσματικός στο βαθμό που πρέπει. Όλα αυτά μπορεί να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στην έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης ενώ παράλληλα να τον κάνουν να νιώθει ανεπαρκής, βιώνοντας τη ματαίωση. Η απουσία αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η ανυπαρξία επιβράβευσης συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και ειδικότερα με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης και της χαμηλής προσωπικής επίτευξης σύμφωνα με τον Koustelio (Χατζηπέμου, 2016: 60-61).

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 7 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης.

Ύπαρξη αρνητικής, απαξιωτικής στάσης του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του αναφέρθηκε από 17 εκπαιδευτικούς ενώ αδιάφορη και παθητική στάση του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του εμφανίστηκε σε απαντήσεις 5 εκπαιδευτικών.

Στην ύπαρξη θετικής, συνεργατικής στάσης του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό, και στον τρόπο εργασίας του, αναφέρθηκαν 6 εκπαιδευτικοί ενώ αντίθετα ύπαρξη αρνητικής, συγκρουσιακής και απαξιωτικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του διέκριναν 4 εκπαιδευτικοί.

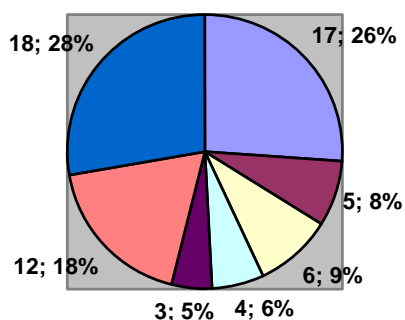
Ύπαρξη θετικής, εποικοδομητικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του ανέφεραν 3 εκπαιδευτικοί, ενώ αντίθετα για αδιάφορη, παθητική στάση των εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, μίλησαν 12 εκπαιδευτικοί.

Τέλος εμφάνιση εγγενών δυσκολιών (που μπορεί να επιφέρουν σωματική, συναισθηματική, ψυχολογική κόπωση και εξουθένωση) κατά τη



διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, διέκριναν 18 εκπαιδευτικοί.

### Γράφημα του παράγοντα της Συνεργασίας με το Ανθρωπογενές Περιβάλλον



- Υπαρξη αρνητικής, απαξιοτικής στάσης του γονέα
- Υπαρξη αδιάφορης, παθητικής στάσης
- Υπαρξη θετικής, συνεργατικής στάσης
- Υπαρξη αρνητικής συγκρουσιακής, απαξιοτικής στάσης των φορέων
- Υπαρξη θετικής, επικοινωνιακής στάσης των φορέων
- Αδιάφορη, παθητική στάση των φορέων
- Εμφάνιση εγγενών δυσκολιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους μαθητές

Συγκεκριμένα, η ύπαρξη αρνητικής, απαξιοτικής στάσης του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του αναφέρθηκε από 17 εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν μπορεί να εντοπίσει κάποια πηγή δημιουργίας αρνητικών καταστάσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απάντησε λέγοντας:

**« ... με τους γονείς μπορεί να υπάρξουν ας πούμε προβληματικές σχέσεις. Πάρα πολλοί γονείς θεωρούν ότι έχουν κάνει ότι πρέπει, άρα το ότι ένα παιδί δεν ανταποκρίνεται στα μαθησιακά στάνταρς που αυτοί θέλουν δεν είναι δικό τους θέμα άρα ο δάσκαλος δεν κάνει καλά τη δουλειά του. Ε .... ε, πολλές φορές μας λένε ψέματα, ότι ναι έχουμε προσέξει, ναι έχουμε μελετήσει μαζί με τα παιδιά και αυτό δεν είναι αλήθεια. Πολλές φορές οι γονείς αμελούν ε .... ε, να ε .... ε, αμελούν να ελέγξουν ...». (Σ1)**

Ο ίδιος εκπαιδευτικός στην ερώτηση αν έχει αισθανθεί να συγκεντρώνει τις κατηγορίες μαθητών, γονέων και συναδέλφων για μερικά προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν, συμπλήρωσε λέγοντας:

**«.....έχει συμβεί στο παρελθόν, ε ..... ε και θεωρώ ότι υπήρξε, μία πολύ άδικη επίθεση απέναντί μου και μάλιστα ήταν συντονισμένη από μια ομάδα γονέων, ε .... ε, οι οποίοι για παράδειγμα θεώρησαν ότι δεν έκανα με τη συχνότητα που έπρεπε κάποιο μάθημα και ότι εκμεταλλευόμουν το χρόνο για κάποιο άλλα μαθήματα αν και τους εξήγησα, θεώρησαν ότι έπρεπε να με κατηγορήσουν. Αισθάνθηκα πάρα πολύ άσχημα, τιποτένια, πραγματικά ένιωσα πολύ άσχημα και πάρα πολλές μέρες μετά από αυτό δεν ήθελα να πάω στο σχολείο. Φοβόμουν ... δηλαδή φοβόμουν, ένιωθα πολύ ψυχολογικά πιεσμένη από αυτή την συμπεριφορά». (Σ1)**

Στην ερώτηση αν έχει συμβεί να δείχνει αδιαφορία, γύρω από θέματα και προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας τα εξής:

**«Όχι, εγώ προσπαθώ πάντα για το καλύτερο. Για παράδειγμα εκπαιδευτικός που δεν είχε καλό λόγο ε ..... ε, ενώ δημιουργήθηκε θέμα με τους γονείς οι συνάδελφοι πήγαν να τον βγάλουν στο περιθώριο. Για παράδειγμα θα πάρουμε τα παιδιά και θα φύγουμε, ενώ ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να βοηθηθεί». (Σ2)**

Ο ίδιος εκπαιδευτικός, στην ερώτηση αν έχει αισθανθεί να συγκεντρώνει τις κατηγορίες μαθητών, γονέων και συναδέλφων για μερικά προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν, συμπλήρωσε λέγοντας:

**«Σε κάθε σχολείο δεν είναι όλοι οι μαθητές που δημιουργούν φαινόμενα bullying. Είναι δέκα οι οποίοι, αν και κλήθηκαν οι γονείς, αν και έγινε κατ' ιδίαν συνάντηση με τους μαθητές για την αποφυγή των προβλημάτων, αυτά δεν διορθώθηκαν. Γιατί όταν κάνουμε ένα σεμινάριο, μια ημερίδα, καλούμε έναν ψυχολόγο, οι γονείς των παιδιών που ασκούν είτε λεκτική είτε σωματική είτε ψυχολογική βία είναι απόντες. ... [...] ... Είναι και παιδιά που για τον α ή τον β λόγο προβαίνουν σε παραβατικές συμπεριφορές. Αυτούς όμως δεν τους έχουμε συμμάχους τους γονείς, επομένως θα μπορούσε να εξαλείψουμε το φαινόμενο πιάνοντας αυτή την ομάδα μαθητών και όχι να αναφερόμαστε γενικά στο σύνολο όλων των μαθητών του σχολείου.....». (Σ2)**

Στην ίδια ερώτηση ακόμα ένας εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

**«Είναι κάτι που δεν μου έχει τύχει ακόμα. Μπορώ να πω ότι έχει εκτιμηθεί η δουλειά μου, δεν μου χρέωσαν τη σχολική αποτυχία κάποιου παιδιού ... [...] .... Εδώ αυτό που έχω εισπράξει δυστυχώς την άρνηση κάποιων γονέων να συνεργαστούν μαζί μου, για δικούς τους λόγους δεν θέλαν τα παιδιά να έρθουν στο Τ.Ε. .... [...] ... Ναι! Ήταν περιπτώσεις που έπρεπε να γίνουν κάποια πράγματα στο σχολείο και είχαμε παρέμβαση των γονέων προς την αντίθετη κατεύθυνση με αποτέλεσμα να βρισκόμαστε σε δίλημμα τι ακριβώς να κάνουμε. ...[...]. Τα περισσότερα προβλήματα προκύπτουν από λανθασμένες παρεμβάσεις των γονέων κατά την γνώμη μου και ίσως εκεί υπάρχει το μπλοκάρισμα του πράγματος». (Σ7)**

Ακόμα 2 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν αισθάνονται εξουθενωμένοι από την εργασία που κάνουν, διατύπωσαν αντίστοιχα τις απόψεις τους λέγοντας τα εξής:

**«Οι λόγοι είναι διάφοροι. Πολλές φορές με εξουθενώνουν οι συμπεριφορές των παιδιών, πολλές φορές με ξεπερνάει .....ε....., η**

**συμπεριφορά των γονιών ..... [.....]... πολλές οι δύσκολες περιπτώσεις παιδιών. Όσο αφορά το συμπεριφορικό όμως κομμάτι, με κουράζει πάρα πολύ. Το γνωστικό δε με απασχολεί καθόλου. Θεωρώ ότι έχω την υπομονή και την όρεξη και τον τρόπο, αλλά το συμπεριφορικό με εξουθενώνει. Ειδικά όταν δεν έχω και την συνεργασία των γονιών .... Πάρα πολύ βασικό. Θεωρώ ότι τα όρια πρέπει να έχουν τεθεί από την οικογένεια και την ευγένεια .....[...]...... Ειδικά αν δεν έχω την συνεργασία τους είναι πολύ δύσκολο για μένα ..... Αν δεν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς, αυτά που μπορούμε να κάνουμε είναι ελάχιστα. Όταν έχουμε συνεργασία με τους γονείς θεωρώ ότι μπορούμε να κάνουμε όλοι μας θεωρώ πάρα πολλά πράγματα. Η συνεργασία με τους γονείς! Τη συνεργασία γενικότερα. Τη συνεργασία με τους γονείς, με τους συναδέλφους και μετά δουλεύουν όλα ρολόι». (Σ10)**

**«Πολλές φορές, πολλές φορές! Ένα πράγμα που πιστεύω έχει, είναι που .... πιστεύω, είναι το επίπεδο της οργάνωσης που, μάλλον της πειθαρχίας της σχολικής τάξης της σχολικής μονάδας, γενικότερα στο σχολείο και κατά πόσο, η μη επικοινωνία σχολείο γονέων, οδηγεί προς αυτή την κατεύθυνση. Σήμερα τα πράγματα είναι περισσότερο πιο απρόσωπα, πιο ατομικιστικά, πολλοί γονείς δεν ενδιαφέρονται πλέον για τα παιδιά τους, πολλές γυναίκες είναι χωρισμένες τα παιδιά μεγαλώνουν μόνα τους, έχει χαθεί εκείνο το στοιχείο της οικογενειακής κατάστασης, έρχονται στο σπίτι κλυδωνισμένα, δεν αντιλαμβάνονται το γενικότερο κοινωνικό γίνεσθαι .....[.....], είναι καλές οι κοινωνικές σχέσεις με τους γονείς, βάλε βαθμούς σε όλους και ας κόψουν το λαιμό τους ...[.....]...σήμερα ανοίγεις το διαδίκτυο και βρίσκεις εκατομμύρια πληροφορίες αλλά δεν θα πάψει η κουβέντα του δασκάλου να είναι η ουσία εκτός αν γονείς και σύστημα τον πιρουνιάσουνε που είναι πολύ κακό αυτό και το κάνουνε. Και έχει σχέση με το τι θεωρήσαμε κυρίαρχο, το χρήμα. Κάποια στιγμή ήταν ο δασκαλάκος και ήταν η άλλη «φραγκάτη», κομμώτρια, ο Κίτσος ο χασάπης και μετά που χάσαν πολλά λένε γιατί έχει ό δάσκαλος. Λοιπόν όλα αυτά επιδρούν έτσι και λέμε μήπως κόψε το λαιμό σου «κωλοχασάπη» και Πίτσα εσύ «κωλοκομμώτρια» μάζεψε το παιδί σου, ειδικά όταν τους έχεις απέναντι και βλέπεις .... οι δάσκαλοι μάχονται με αντίξοες συνθήκες...». (Σ6)**

**Αδιάφορη, παθητική στάση του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, διέκριναν 5 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός ερωτώμενος, αν μπορεί να εντοπίσει κατά τη γνώμη του ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου, απάντησε λέγοντας:

**«...δε δείχνουν να συμμερίζονται ε ..... ε, αυτό που εγώ πιστεύω για τα παιδιά τους ή πολλές φορές δεν αποδέχονται ε ..... ε, την μαθησιακή αδυναμία των παιδιών τους ε ... ε, με κάποιους γονείς πραγματικά υπάρχει μια κατάσταση ασυνεννοησίας είναι ένα σοβαρό θέμα...». (Σ1)**

Στην ίδια ερώτηση, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός διακρίνοντας επίσης αδιάφορη και παθητική στάση, από την πλευρά των γονέων, απάντησε λέγοντας:

**«... Είναι ο λίγος χρόνος που έχω με τους μαθητές του Τ.Ε. γιατί έχω πολλούς μαθητές στο τμήμα μου και λίγος χρόνος, και δεν έχω αρκετή συνεργασία με το οικογενειακό ....., με την οικογένεια. Νομίζω αυτά τα δύο, αυτά τα δύο ... Επιδιώκω την επαφή με τους γονείς. Έχω ορίσει μέρα κάθε πότε μπορούν να έρχονται να με βλέπουν για να συζητάμε, οι γονείς ,ωστόσο κάθε τρίμηνο έρχονται δύο, τρεις και έχω 20 μαθητές .....». (Σ11)**

Ακόμα ένας εκπαιδευτικός στην ίδια πάλι ερώτηση, διέκρινε επίσης αδιάφορη και παθητική στάση, από την πλευρά των γονέων και τοποθετήθηκε λέγοντας:

**«Αρνητικοί παράγοντες είναι όπως σας είπα προηγουμένως, η μη συμμετοχή των γονέων. Δηλαδή η μη πληροφόρησή τους για την πορεία του παιδιού τους ..... [...] ... Εάν αναγνωρίζεται από τρίτους ... Κοιτάξτε η πλειοψηφία ευτυχώς το αναγνωρίζει, σας είπα. Υπάρχουν όμως και κάποιες περιπτώσεις, αναφέρομαι σε γονείς, όχι σε συναδέλφους, οι οποίοι δείχνουν αδιαφορία και μάλιστα σε ένα βαθμό που δεν το δικαιολογούν καθόλου. ....[....].... Δηλαδή τι θέλω να πω υπάρχει γονέας που ....., ευτυχώς ελάχιστες περιπτώσεις, καθ' όλη τη**

διάρκεια της χρονιάς να μην έρθει να ρωτήσει κάτι, έστω ένα πράγμα για το γιο του. Πώς πάει βελτιώθηκε δε βελτιώθηκε η πορεία του, η μαθησιακή του πορεία. **Αυτό με ενοχλεί. Αυτό με πειράζει πάρα πολύ**». (Σ20)

Στην ερώτηση αν έχει βιώσει ποτέ έντονα το συναίσθημα της κούρασης και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας του, ένας τέταρτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

**«Θα ήθελα επίσης να επισημάνω ότι δημιουργείται και κούραση στο λειτούργημά μας από τη μη συνεργασία με τους γονείς, ...»**. (Σ2)

Τέλος ένας πέμπτος εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν νιώθει ότι αναγνωρίζεται το έργο του και εκπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις του, διατύπωσε την άποψή του λέγοντας:

**«Ε ... θεωρώ ότι δεν αναγνωρίζεται στο βαθμό που του αναλογεί αλλά αυτό δεν οφείλεται σε εμένα αλλά στο τι γνωρίζουν οι άλλοι. Όσοι δεν έχουν κάνει τον κόπο να μάθουν το πώς δουλεύουμε δηλαδή αν κάνεις συνάντηση και δεν έρχονται οι γονείς όλοι. Όταν για παράδειγμα οι γονείς δεν ενημερώνονται και οι συνάδελφοι με ποιο τρόπο δουλεύουμε για να ακούσει και να μάθει είναι δικό του θέμα**». (Σ9)

**Ύπαρξη θετικής, συνεργατικής στάσης του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του ανέφεραν 6 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν έχει νιώσει, να έχει αλλάξει η συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές, τους γονείς ή τους συναδέλφους του, από τότε που άρχισε την ενασχόλησή του με την «ειδική αγωγή», απάντησε λέγοντας:

**«Ναι πάρα πολύ, πάρα πολύ. Καταρχήν έχω πιο στενό δέσιμο και με τους μαθητές και με τους γονείς ...[....]... Και η φύση της δουλειάς είναι τέτοια που πρέπει που πρέπει να έχεις μεγάλη στήριξη από τους γονείς την κατανόηση τους και δεν μπορεί να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης χωρίς την συνεργασία με τους γονείς, είναι απαραίτητη προϋπόθεση»**. (Σ3)

Ακόμα 3 εκπαιδευτικοί διέκριναν ύπαρξη θετικής, συνεργατικής στάσης του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του. Συγκεκριμένα ερωτώμενοι αν νιώθουν ότι αναγνωρίζετε το έργο τους και εκπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις τους, απάντησαν αντίστοιχα λέγοντας:

**«Ναι σε γενικές γραμμές νιώθω μια εκτίμηση από τους γονείς και από τα παιδιά και από τους συναδέλφους, παρότι είπα και γι' αυτές τις ενστάσεις προηγουμένως που υπάρχουν περισσότερο. Να ε ... ε τέλος πάντων όπως και αυτοί πεισμένοι, όπως είναι και αυτοί λογικό είναι να μην αναγνωρίζουν το έργο. Γενικά τελικά, σε τελικές γραμμές πιστεύω ότι όλοι το εκτιμούν, εντάξει γι' αυτό είμαστε και έτσι δεμένοι σαν ομάδα, λειτουργούμε έτσι».** (Σ4)

**«... πάντα θέλουμε και επιζητάμε την αναγνώριση από έξω. Σίγουρα αυτό έχει συμβεί ..., συμβαίνει μερικές φορές και όταν συμβαίνει από γονείς και συναδέλφους αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό για μένα για να συνεχίσω. Την επιβράβευση επομένως δεν την θέλουν μόνο τα παιδιά την επιζητούμε και εμείς όσο και αν το αρνούμαστε. Όταν γίνεται, γίνεται πάντα ευχάριστα δεκτό ναι, όχι όμως πάντα, όχι πάντα».** (Σ15)

**«Έχω πάρει μεγάλη αναγνώριση από γονείς κατά καιρούς αλλά και από τα αποτελέσματα της δουλειάς μου. Όταν βλέπω ότι ένα παιδί ξεκινά με σοβαρές αδυναμίες και σιγά-σιγά αυτές ξεπερνιούνται και ότι αυτό οφείλεται στη εργασία που γίνεται μέσα στο τμήμα, αυτό για εμένα είναι αναγνώριση της δουλειάς μου έμμεση. Αλλά υπάρχει και η άμεση αναγνώριση από τους γονείς και τα παιδιά που δείχνουν να κερδίζουν αυτοπεποίθηση....».** (Σ19)

Τέλος, στην ερώτηση αν έχει αισθανθεί να συγκεντρώνει τις κατηγορίες μαθητών, γονέων και συναδέλφων για μερικά προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν, ένας πέμπτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

**«Όχι, όχι, όχι έχω πολύ καλή συνεργασία δεν ... έχω καλή συνεργασία γιατί τα παιδιά τους είναι σε συνεκπαίδευση και δεν έχω ..... Με τους δικούς μου γονείς που είναι κατασταλαγμένοι και έχουν περάσει από**

το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. έχω καλή συνεργασία. Με αυτούς που δε γνωρίζουν το πρόβλημα του παιδιού τους και είσαι η πρώτη που θα τους το πεις, με αυτούς έχω δυσκολίες». (Σ16)

Υπαρξη αρνητικής, συγκρουσιακής και απαξιωτικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, ανέφεραν 4 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, 2 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν έχει συμβεί να δείχνουν αδιαφορία γύρω από θέματα και προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας, είτε αυτά αφορούν άτομα (μαθητές, γονείς, συναδέλφους) είτε καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

«Όχι, εγώ προσπαθώ πάντα για το καλύτερο. Για παράδειγμα εκπαιδευτικός που δεν είχε καλό λόγο ε ..... ε, ενώ δημιουργήθηκε θέμα με τους γονείς οι συνάδελφοι πήγαν να το βγάλουν στο περιθώριο. Για παράδειγμα θα πάρουμε τα παιδιά και θα φύγουμε, ενώ ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να βοηθηθεί». (Σ2)

«Ναι, ναι κάποιες στιγμές, άμα δεν θες εσύ η μαμά, ο μπαμπάς, η διεύθυνση είναι τυπική λες «άντε χάσου». Δηλαδή παλεύεις, παλεύεις δεν θέλεις, δώσε πέρα ρε. Αν απογοητευτείς από τις προσπάθειές σου ....[...].... δηλαδή και οι συνάδελφοι έχουν δεχθεί, είναι καλές οι κοινωνικές σχέσεις με τους γονείς, βάλε βαθμούς σε όλους και ας κόψουν το λαιμό τους. Δεν υπάρχει αντικειμενικοποίηση της εικόνας. Όλα αυτά δημιουργούν μία κατάσταση στα όρια της φασίζουσας, θα έλεγα ακραίας ατομικιστικής κατάστασης και φτάνει σε ένα σημείο πάρα πολλοί συνάδελφοι και σου λένε «τέλος, δεν βγάζω άκρη, δεν βρίσκω υποστήριξη από πουθενά» πειραματίζονται μόνοι, το ένα σύστημα διαδέχεται το άλλο, αντιγράφουν μεθόδους και μας πλασάρουν συστήματα από το εξωτερικό και σε τελειώνουν με ένα σωρό βλακείες, άνθρωποι που μεταξύ μας ξέρουμε ότι δεν έχουν πατήσει ποτέ στην τάξη και βλέπεις πάρα πολλοί συνάδελφοι πάνω από τα δέκα με δεκαπέντε χρόνια, δεν μπορούν να επιβληθούν και προσπαθούν να σωθούν και να βρούνε εναλλακτικές τρύπες και πάνε από εδώ από εκεί σε ένα σύστημα ανθρωποφαγικό. Μία κοινωνία



**ανθρωποφαγική, γιατί ο δάσκαλος έχει τις διακοπές, γιατί το ένα γιατί το άλλο, γιατί ... [.....]....** Πολλές απαιτήσεις από το δάσκαλο, πολλές, πολύ κουρέλιασμα, πολύ δήθεν, πολύ σαχλαμπούρδα, πολύ βλακεία. Νέες μέθοδοι να μάθω ότι ανακαλύπτω, πώς ανακαλύπτω, ξέρουμε τον κύκλο και πρέπει να μάθουμε πως θα ξαναβρούμε τον κύκλο. (Σ6)

Στην ερώτηση, αν η έλλειψη κινήτρων που θα δραστηριοποιήσουν τους μαθητές, η απουσία συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί κατά τη γνώμη του, μια ακόμη πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης, ένας τρίτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

**«Βεβαίως, βεβαίως γιατί δεν είναι στο πλευρό του Τ.Ε. Ο δάσκαλος του Τ.Ε. θέλει υποστήριξη, θέλει υποστήριξη από το ....., θέλει κοινωνιολόγο από ψυχολόγους από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. το οποίο υπολειτουργεί, ούτε μία γνωμάτευση δεν μπορούμε να βάλουμε, χρειάζεται ενάμιση χρόνο για να βγει .....**». (Σ5)

Τέλος, στην ερώτηση αν η έλλειψη κινήτρων που θα δραστηριοποιήσουν τους μαθητές, η απουσία συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί κατά τη γνώμη του, μια ακόμη πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης, ένας τέταρτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας τα εξής:

**«Φυσικά οδηγεί, φυσικά οδηγεί! Μα δεν μπορείς να λειτουργήσεις αν δε συνεργάζεσαι με το συνάδελφο, όταν ο διευθυντής δε μπορεί να κατανοήσει πιο είναι το κίνητρο εργασίας σου και οι στόχοι που βάζεις, αν δεν τα επιβραβεύει, αν δε συναινεί σε αυτά αν δεν επικουρεί ....Οι γονείς, εσύ είσαι ένα κομμάτι του πλαισίου, ένα κομμάτι για φαντάσου τι μπορεί να κάνει για όλο το πλαίσιο; Και εσύ αισθάνεσαι εξουθενωμένος, ματαιωμένος, απογοητευμένος και αυτό θα έχει επιπτώσεις και στη δουλειά σου δηλαδή σε εσένα τον ίδιο, στην δημιουργικότητά σου...»**. (Σ12)

**Υπαρξη θετικής, επικοινωνιακής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών**

ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, ανέφεραν 3 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν μπορεί κάποιος επιβαρυντικοί παράγοντες να οφείλονται σε οργανωτικές και οικονομικές ελλείψεις, όπως η απουσία υποδομών υλικοτεχνικής φύσεως, εποπτικών μέσων, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α., απάντησε λέγοντας τα εξής:

**«... Θεωρώ ό,τι έχω ζητήσει σε συνεργασία με τους γονείς και το διευθυντή καλύπτεται, δεν έχω πρόβλημα, δεν έχω θέμα. Ε ..... ε, τώρα κάποια μικρή επιβάρυνση δική μου δεν τη λογαριάζω». (Σ4)**

Στην ερώτηση αν νιώθει ότι αναγνωρίζετε το έργο του και εκπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις του, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός ανέφερε τα εξής:

**«Ότι αναγνωρίζεται το έργο μου .... Έχω ..., το νιώθω μερικές φορές. Μ ... μ....., όσο και αν ξέρουμε εμείς τι κάνουμε και αν λέμε ότι είναι η δουλειά μας, πάντα θέλουμε και επιζητάμε την αναγνώριση από έξω. Σίγουρα αυτό έχει συμβεί ..., συμβαίνει μερικές φορές και όταν συμβαίνει από γονείς και συναδέλφους αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό για μένα για να συνεχίσω. Την επιβράβευση επομένως δεν την θέλουν μόνο τα παιδιά την επιζητούμε και εμείς όσο και αν το αρνούμαστε. Όταν γίνεται, γίνεται πάντα ευχάριστα δεκτό ναι, όχι όμως πάντα, όχι πάντα». (Σ15)**

Τέλος ένας τρίτος εκπαιδευτικός στην ερώτηση αν μπορεί να εντοπίσει κατά τη γνώμη του ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου, απάντησε λέγοντας:

**«... από την άλλη πλευρά αν κατάλαβα καλά, για την υποδομή και το σχολείο θα μπορούσα να πω, ευτυχώς είμαι σε ένα πολύ καλό σχολείο που έχει πολύ καλή υποδομή. Έχω πολύ καλή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου και πορευόμαστε ομαλά». (Σ20)**

Αδιάφορη, παθητική στάση των εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι

**στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, ανέφεραν 12 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν μπορούν να εντοπίσουν κατά τη γνώμη τους ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

**«Είναι οι φορείς που είναι ανύπαρκτοι, φορείς ας πούμε ..... το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. θα έπρεπε να έχει πιο υποστηρικτικό ρόλο προς εμάς, δηλαδή στα σχολεία να έρθει ψυχολόγος, να έρθει κοινωνικός λειτουργός α ... α σε συνεργασία με τους γονείς με τους συναδέλφους, έγκαιρη παρέμβαση σε όλα αυτά τα προβλήματα, οι γονείς να αποδεχτούν το πρόβλημα ..... και να μην κλείνουν τα μάτια και τα αυτιά τους σε ότι τους λες ....[...].... Όταν ο ένας αναιρεί τον άλλον προφανώς δυσχεραίνει η κατάσταση». (Σ2)**

**«Παράγοντες; Από τους βασικότερους οι εκπαιδευτικοί Ε..... ότι δεν υπάρχουν δομές υποστήριξης. Το Τ.Ε. έπρεπε να έχει υποστήριξη, το οποίο δεν υπάρχει πουθενά σε καμία υπηρεσία...». (Σ5)**

**«Τώρα έγιναν αυτές οι «Ε.Δ.Ε.Α.Υ.» (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), αυτές οι καινούριες επιτροπές, ε.... που ανήκουν στο σχολείο και θέλαμε να ανήκουν αλλά ο τρόπος πάλι που γίνονται είναι εντελώς ..... ε ... ε... δεν είναι καθόλου οργανωμένα. Διορίζουν νέους ανθρώπους έτσι για να διοριστούν, έρχονται τη μία χρονιά δύο μήνες μετά εξαφανίζονται έρχονται άλλοι και αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα με τους γονείς. Ο γονέας δεν μπορεί να εμπιστευθεί κάθε χρόνο ένα καινούριο άνθρωπο να αρχίσει να λέει το ιστορικό του, δεν πάει καλά από τη γενική οργάνωση. Για πολλά χρόνια ζητούμε και εμείς μέσω συμβούλου, να υπήρχαν στο σχολείο ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί μόνιμοι που να μπορέσει ο γονέας να χτίσει σχέση, αυτό έχει μεγάλη σημασία. Αυτά δηλαδή τα σπασμωδικά και τα αποκομμένα που γίνονται για να γίνονται αυτό είναι μια αγωνία για το πώς θα πάει .....». (Σ8)**

*«Ε ... επιβαρυντικοί παράγοντες; ....[....]..... Θα ήθελα περισσότερη συνεργασία με τις άλλες ειδικότητες, ψυχολόγους, με τον κοινωνικό λειτουργό, όχι του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ απαραίτητα, αυτό θα βοηθούσε πάρα πολύ στο έργο μου ...[....]... Ναι θα τα έβαζα όλα αυτά και υποδομή και περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό να μας βοηθάει και ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό και νοσηλεύτη ίσως. Νομίζω όσο αφορά την οργάνωση, το οργανωτικό». (Σ11)*

*«... Ένας άλλος παράγοντας είναι ότι τα παιδιά που έχουμε εμείς έχουν πολλά θέματα ψυχικά πέρα από τα γνωστικά. Αναφέρομαι στις περιπτώσεις που έχω εγώ εδώ στο σχολείο που εκτός από τη συνεργασία με τους δασκάλους πρέπει να έχω και συνεργασία με τις «ειδικότητες» αυτές που επικοινωνούν με τα παιδιά εξωτερικά (δηλαδή ψυχολόγους, λογοθεραπευτές κ.α) και αυτό έχει μία δυσκολία .....[...]. Αυτή τη στιγμή οι δάσκαλοι του Τ.Ε. μαζί με τις γνώσεις τους και το ελληνικό φιλότιμο έχουν αποτελέσματα. Διότι μπορεί να περάσει ένας ολόκληρος, μπορεί και δύο χρόνια και να μην έχω επαφή με τον επόπτη μου, το «σύμβουλο ειδικής αγωγής», που σημαίνει τι; Πρέπει να διοργανώνουμε συναντήσεις και επιμορφώσεις για να δούμε πώς πάμε, δεν πάμε καλά, τι άλλο μπορεί να υιοθετηθεί, ανταλλαγή απόψεων. Αυτό δεν έχει γίνει τα τελευταία δύο χρόνια, τα τελευταία χρόνια συναντιόμαστε απλά για να πούμε ποιοι είμαστε. Δε γίνεται αυτό, για να μην αισθάνεται και ο δάσκαλος του Τ.Ε. μόνος του. Αν υπήρχανε πυρήνες συνεργασίας και εποπτείας, θα ήταν πυρήνες ανταλλαγής απόψεων. Πράγματα που δεν προλαβαίνω εγώ με βάση τις σύγχρονες έρευνες, τεχνικές που υιοθετήθηκαν και έχουν αποτέλεσμα εγώ μπορώ να τις μάθω; Αυτό θα είχε αποτέλεσμα και στη δουλειά μας...». (Σ12)*

**Εμφάνιση εγγενών δυσκολιών (που μπορεί να επιφέρουν σωματική, συναισθηματική, ψυχολογική κόπωση και εξουθένωση) κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ανέφεραν 18 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν μπορούν να εντοπίσουν, κατά τη γνώμη τους, ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν

επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, 3 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας τα εξής:

**«Αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που ε ..... ε, παιδιών που αρνούνται να συνεργαστούν και ε ... ε, γενικά ακολουθούν. Αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που ε ..... ε, παιδιών που αρνούνται να κατανοήσουν ή να κάνουν αυτά που έχουμε πει στο σπίτι...».** (Σ4).

**«Ε ...ε., οι πολλές, οι δύσκολες περιπτώσεις παιδιών. Όσο αφορά το συμπεριφορικό όμως κομμάτι, με κουράζει πάρα πολύ. Το γνωστικό δε με απασχολεί καθόλου. θεωρώ ότι έχω την υπομονή και την όρεξη και τον τρόπο, αλλά το συμπεριφορικό με εξουθενώνει. Ειδικά όταν δεν έχω και την συνεργασία των γονιών ...[...]... Πολλές φορές με εξουθενώνουν οι συμπεριφορές των παιδιών ...[.....]... Ε, μεμονωμένα ....., μέχρι τώρα ίσως και ειδικά αυτών που έχουν συμπεριφορικά προβλήματα, το τονίζω. Με αγχώνει πάρα πολύ αν το χειρίζομαι καλά, με αυτή την έννοια».** (Σ10)

**«Αυτό που με δυσκολεύει είναι για παράδειγμα τα προβλήματα που μπορεί να έχουν τα παιδιά π.χ. από την οικογένειά τους, κοινωνικά προβλήματα από την οικογένειά τους, οικογενειακά προβλήματα να έχουν, ..... να έχουν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, να έχουν τέτοια θέματα, αυτά είναι. Δηλαδή πιο πολύ ότι αντανακλούν τα παιδιά αυτό με επηρεάζει και το πώς θα το χειριστώ .... [...].... Δεν είναι τόσο πολύ το υλικοτεχνικό, όσο έχει να κάνει με το έμψυχο, με τα ίδια τα παιδιά, με την έννοια όχι τα ίδια τα παιδιά ως πρόβλημα αλλά τα ίδια και ότι έχουνε μαζί τους ως θέμα. Ξέρω εγώ να έχουν οι γονείς τους πάρα πολλά οικονομικά προβλήματα, μπορεί να είναι παραμελημένα, μπορεί να έρχονται στο σχολείο σπάνια, μπορεί να έχουν κάποιο θέμα οικογενειακό και να είναι πολύ ευέξαπτα, να είναι πολύ θυμωμένα ..... Γενικά ότι έχει να κάνει με τη συμπεριφορά των παιδιών, ότι έρχεται. Μπορεί να είναι οικογενειακό, κοινωνικό. Μπορεί να είναι με την ευρύτερη έννοια αυτό που είναι οικονομικό να είναι πολιτικό παιδιά, αυτό. Ότι μας επηρεάζει γύρω από το πλαίσιο που υπάρχει ...[...]... Είναι κάποια παιδάκια που είναι δύσκολα, πιο δύσκολα που πρέπει να βρεις ένα τρόπο να τα ηρεμήσεις**

**να τα κατευνάσεις.** Είναι παιδιά που μπορεί να «κρόζουν», να μην κάθονται, να γυρνάν γύρω-γύρω, να πετάν πράγματα, να φωνάζουν, δεν είναι όλα τα παιδιά το ίδιο, είναι λίγα τα παιδιά που πρέπει να είσαι στην «τσίτα» για να προλάβεις». (Σ13)

Στην ερώτηση αν υπάρχουν ή υπήρξαν στιγμές, όπου η ένταση και το στρες δημιουργούν εμπόδια στην εργασία τους καθώς και στη σχέση τους με τους μαθητές, 2 ακόμα εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας τα εξής:

**«Ναι έχουν υπάρξει και τέτοιες στιγμές: Ναι ήταν ....., συνήθως συμβαίνει σε εμένα με παιδιά που είναι υπερκινητικά όπου μερικές φορές ..... είναι κάποιες μέρες που είναι εκτός ελέγχου.....».** (Σ15)

**«Κάποιες φορές ναι γιατί εφαρμόζοντας το εξατομικευμένο πρόγραμμά τους δεν έχεις τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Εντάξει αυτό μπορεί να οφείλεται και σε εγγενείς δυσκολίες του μαθητή, αλλά συμβαίνει και πιο απλή διαδικασία να μην μπορεί να επιτευχθεί. Όσο πιο απλά κάνουμε τους στόχους αλλά δεν έχουμε τα αποτελέσματα τα αναμενόμενα ...[...].... Σε κάθε σχολείο δεν είναι όλοι οι μαθητές που δημιουργούν φαινόμενα bullying. Είναι δέκα οι οποίοι, αν και κλήθηκαν οι γονείς, αν και έγινε κατ' ιδίαν συνάντηση με τους μαθητές για την αποφυγή των προβλημάτων, αυτά δεν διορθώθηκαν.....».** (Σ2)

### **γ) Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων:**

Ιδιαίτερα ενισχυτικό στοιχείο για κάθε εργαζόμενο, έχει αποδειχθεί το στοιχείο της συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον ίδιο αλλά και το ευρύτερο εργασιακό του πλαίσιο (Paradis, 1987: 1-10).

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 5 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης.

Δυνατότητα ενεργής συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου, ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί ενώ αντίθετα δεν υπήρξε καμία αναφορά εκπαιδευτικού για δυνατότητα ενεργής συμμετοχής του, στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας).

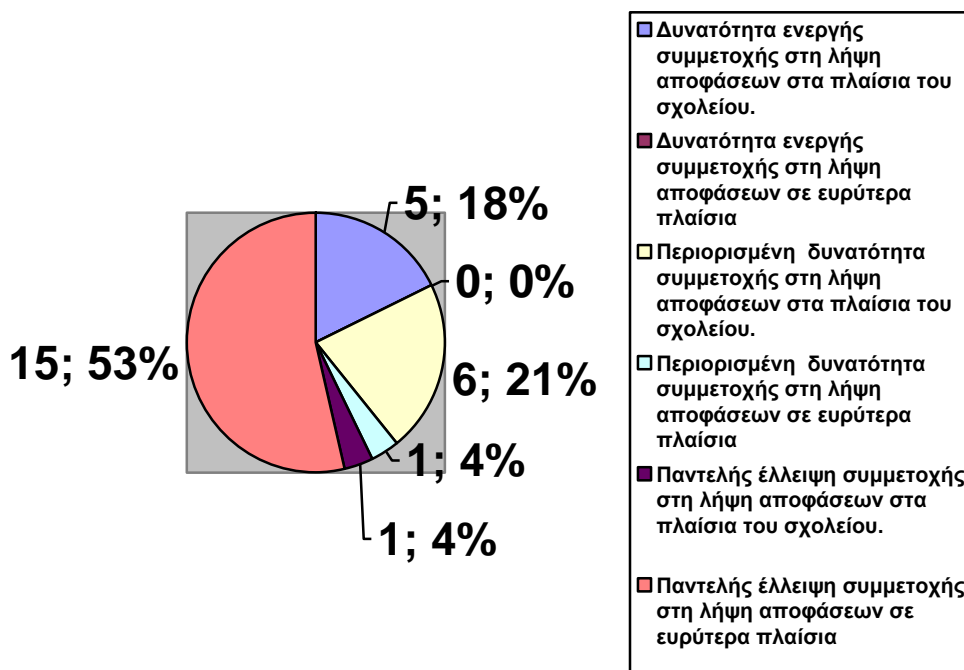
Περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου ισχυρίστηκαν 6 εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, καμία δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου, ισχυρίστηκε 1 εκπαιδευτικός.

Στην περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), αναφέρθηκε επίσης μόνο 1 εκπαιδευτικός.

Τέλος, για καμία δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), αναφέρθηκαν 15 εκπαιδευτικοί.

## Γράφημα του παράγοντα της

### Συμμετοχής στη Λήψη των Αποφάσεων



Συγκεκριμένα, δυνατότητα ενεργής συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου, ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί.



Ειδικότερα 4 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν πιστεύουν ότι μπορούν να αυτενεργούν στο χώρο εργασίας τους, χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις, απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

;

**«Πιστεύω ότι ναι, δεν έχω κάποιο ιδιαίτερο πρόγραμμα σε ότι έχω κάνει τουλάχιστον, ενημερώνοντας σε συνεργασία και επεξηγώντας για αυτό που θα ήθελα να κάνω, το χώρο καθώς και να φτιάξω κάποια πράγματα, αυτό που θέλω να ...[...]...... Γενικά υπάρχει μία δυσκολία, και στις πολιτικές κατευθύνσεις και στην κρατική μέριμνα». Τώρα ότι αφορά εδώ τώρα εγώ εδώ στο σχολείο το πιο ατομικό θεωρώ ότι μπορώ να αποφασίζω και να έχω άποψη συζητώντας με τους διευθυντές και τους συναδέλφους δηλαδή στο μικρόκοσμο. Πιο έξω είναι πιο δύσκολο».** (Σ9)

**«..... η διοίκηση εδώ ..... εγώ δεν έχω πρόβλημα με τη διοίκηση γενικώς. Εδώ ο διευθυντής του σχολείου και ο υποδιευθυντής είναι πάρα πολύ συνειδητοποιημένοι στο κομμάτι της ειδικής αγωγής. Εγώ πιστεύω ότι δουλεύει πάρα πολύ καλά το τμήμα εδώ για αυτό το λόγο. Πάντα και στους «συλλόγους», το θέμα αυτό είναι πρώτο. Στην αρχή της χρονιάς κάνουμε μεγάλο σύλλογο για την «επιλογή» (μαθητών). Στο τέλος της χρονιάς κάνουμε τον απολογισμό. Πάντα κοιτάμε τι έχει γίνει καλό για τα παιδιά αυτά .....[...].... Ναι πιστεύω ότι μπορώ να αυτενεργώ, έχω αυτή τη δυνατότητα μου το επιτρέπει η διοίκηση. Μπορώ να μπω σε τάξη μου το επιτρέπει και ο νόμος. ....[...]...... Έχουμε αυτή τη δυνατότητα. Έχω και πολύ καλή συνεργασία και με τους δασκάλους.....». (Σ18)**

**«Εντάξει, προσπαθώ να είμαι στα πλαίσια του προγράμματος συνήθως του σχολικού και να μην ξεφεύγω από αυτό. Έχει συμβεί αυτό μερικές φορές αλλά έχει γίνει αυτό επειδή θεωρώ ότι πρέπει να γίνει επειδή είναι εξίσου σημαντικό ...[...]...... Αυτό κυρίως γίνεται με τα μεγάλα παιδιά όπου θεωρώ ότι θα τα βοηθήσει στη συμπεριφορά τους και στην άποψη που έχουν για τον κόσμο. Σε αυτά τα πλαίσια ομιλώ ....[...].... Ναι υπάρχει σε**

αυτό το επίπεδο, ναι. **Αλλά γενικότερα το τμήμα ένταξης σου δίνει ένα είδος ανεξαρτησίας. Δεν είναι ότι έχεις ένα αναλυτικό πρόγραμμα για να μιλήσω για το καθαρά διδακτικό κομμάτι ή ένα βιβλίο ξεκάθαρο με το οποίο δουλεύεις. Αυτενεργείς γιατί εσύ σκέφτεσαι και αποφασίζεις, τι στόχους θα βάλεις, πως θα δουλέψεις με το κάθε παιδί κ.λ.π. Αυτό περιέχει και μία αυτενέργεια για το δάσκαλο».** (Σ19)

**«Μα η αυτενέργεια είναι το «άλφα» και το «ωμέγα» στη δουλειά μας πάνω. Εγώ τουλάχιστον αυτενεργώ και μάλιστα αυτενεργώ με πολύ προσοχή, χωρίς να προσβάλω τους μαθητές μου ..... Αφήνουμε και αυτούς τους ίδιους να αυτενεργούν σε ένα μέτρο ....., εύλογο ας πούμε, να μην έχουμε άλλα .....[...].... Εάν δεν προσβάλει κανέναν και δεν κάνει κακό σε κάποιον και αν εξυπηρετεί τους στόχους βεβαίως .....[.....].... Ίσως να ήμουν και από τους τυχερούς, που το περιβάλλον του σχολείου μας είναι πάρα πολύ καλό. Από τη διεύθυνση μέχρι τους δασκάλους που συνεργαζόμαστε πάρα πολύ καλά. Μέχρι στιγμής τουλάχιστον όπως δείχνουν τα πράγματα. Τώρα τι θα συμβεί στο μέλλον, ένας Θεός ξέρει».** (Σ20)

Στην ερώτηση αν μπορούν οι οργανωτικές και οικονομικές ελλείψεις, όπως η απουσία υποδομών υλικοτεχνικής φύσεως, εποπτικών μέσων, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α., να αποτελούν επιβαρυντικούς παράγοντες που δύναται να επιφέρουν εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, ένας πέμπτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας τα εξής:

**« Ε ... ε, όχι μπορώ να πω ότι είμαι τυχερός σε αυτό το κομμάτι, ....[.....].... Θεωρώ ό,τι έχω ζητήσει σε συνεργασία με τους γονείς και το διευθυντή καλύπτεται, δεν έχω πρόβλημα, δεν έχω θέμα. Ε ... ε, τώρα κάποια μικρή επιβάρυνση δική μου δεν τη λογαριάζω».** (Σ4)

Καμία απολύτως αναφορά δεν υπήρξε από κανένα εκπαιδευτικό, για δυνατότητα ενεργής συμμετοχής του, στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας).

**Περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου ανέφεραν 6 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα 4 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν πιστεύουν ότι μπορούν να αυτενεργούν στο χώρο εργασίας τους, χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις, απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

**«Ναι, ναι αυτό είναι και ανάλογα το κατά πόσο .... δηλαδή το κατά πόσο και οι άλλοι αυτό που κάνεις το βλέπουνε σωστό. Δηλαδή αν είναι κάτι που είναι εκτός προγράμματος και το βλέπουν και το αποδέχονται οι συνάδελφοι ότι είναι σωστό να γίνει έτσι .... τότε δε νομίζω ότι έχεις και κάποια αρνητική αντίδραση. Υπάρχουν όμως και κάποιοι άλλοι που θέλουν να γίνονται όλα «κατά γράμμα» όλα ..... Εγώ τα έχω. Τα έχω ναι! Μιλάμε για φέτος ε ... και ... .Ναι μπορεί να θέλουν κάποιοι τα πράγματα να είναι πιο τυπικά και να μη μπορείς να εξελιχθείς ....ε.... να ελιχθείς μάλλον, να αλλάξεις. Γενικά νομίζω ότι γίνεται». (Σ14)**

**«Ναι εξαρτάται όταν λέμε αυτενέργεια ..., μέσα σε κάποια όρια. Ναι έχω την ελευθερία να αυτενεργήσω σε κάποια πράγματα περιορισμένα. Δεν ξέρω τι ακριβώς εννοείτε; Ε ναι ,δεν μπορώ για παράδειγμα να πάρω την τάξη μου και να λείπω για μια βδομάδα. Θέλω να πω ότι «αυτενεργώ» περιέχει μεγάλη γκάμα ή καταργώ τελείως τα μαθήματα και κάνω εδώ θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδια με τα παιδιά μου. Ναι, γενικώς προσπαθώ να κάνω λίγο από όλα και έχω και τα περιθώρια όταν θελήσω να κάνω κάτι άλλα πράγματα. Έχω την αποδοχή, τη συνεργασία με το διευθυντή μου, με τους συναδέλφους μου να κάνω κάποιες προτάσεις άλλες». (Σ15)**

**«Όχι, όχι δεν μπορώ να αυτενεργώ γιατί είναι «συνεκπαίδευση». Μετά πρέπει να είμαι συνέχεια σε αντιπαράθεση ..... Έχω κάποια, αλλά .....». (Σ16)**

**«Να αυτενεργώ, μπορώ να αυτενεργώ μέσα στα πλαίσια του δεοντολογικού κώδικα του διδασκαλικού, ξέρω και εγώ; Δεν μπορώ να κάνω ότι μου κατέβει. Ελαστικότητα ναι δεν είναι το αναλυτικό**

**πρόγραμμα, τα βιβλία. Ναι ως προς αυτό υπάρχει μια αυτενέργεια αλλά δεν μπορείς να κάνεις ότι θέλεις. Είναι τα παιδιά που έχεις, οι μαθητές, πώς θα προχωρήσεις;». (Σ17)**

Στην ερώτηση αν μπορεί να εντοπίσει κατά τη γνώμη του ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου, ένας πέμπτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

**«Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ενήμερος για θέματα λειτουργίας, για θέματα συνάντησης με τους γονείς, για να μπορούμε όλοι μαζί να πραγματοποιήσουμε το έργο μας σωστότερα και καλύτερα. Όταν όλοι είναι ενημερωμένοι, όταν όλοι είναι συνεργάσιμοι, προσπαθούν για το καλό σαφώς και τα πράγματα είναι ευκολότερα. Όταν ο ένας αναιρεί τον άλλον προφανώς δυσχεραίνει η κατάσταση». (Σ4)**

Περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ανέφερε 1 εκπαιδευτικός.

Ειδικότερα, στην ερώτηση αν υπάρχει κατά τη γνώμη του το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, ο εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

**«Αλλά δεν ξέρουμε ....ε... γιατί έχω μαθητή που έχω συνεργαστεί με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, με το «Κ.Δ.Α.Υ.» (κέντρο διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης) και κάποια στιγμή ... σήκωσαν όλοι τα χέρια ψηλά και σου λένε: «κάνε ότι θες, κάνε ότι νομίζεις». Δηλαδή όταν βλέπουν ότι κάτι δε γίνεται, δεν πάει προς τα πού έχουν γίνει τα τυπικώς απαραίτητα, σε αφήνουν να αυτοσχεδιάσεις». (Σ15)**

Παντελή έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου, ισχυρίστηκε επίσης 1 εκπαιδευτικός.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν μπορούν οι γονείς, οι συνάδελφοι ή η διοίκηση, να είναι πηγή αρνητικών καταστάσεων, ο εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

*« ... ε, πέραν αυτού ε ... ε, οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους ε ... ε είναι καλή, έχω όμως η ίδια βιώσει ανταγωνιστικές ή και εχθρικές σχέσεις στο παρελθόν, ε ... ε το οποίο με είχε λυπήσει πάρα πολύ και αισθάνθηκα άχρηστη πραγματικά. Ε ... ε, με τη διοίκηση του σχολείου αν υπάρχουν κακές σχέσεις, τότε τα πράγματα είναι πάρα πολύ άσχημα. Το έχω βιώσει και αυτό στο παρελθόν και ήταν πραγματικά πολύ οδυνηρή εμπειρία. Ε ... ε, όταν θεωρείς ότι ... όχι ότι δεν υποστηρίζεις, αλλά ουσιαστικά σου τραβάνε το χαλί κάτω από τα πόδια, τότε αισθάνεσαι πάρα πολύ άσχημα και ε ... ε φτάνεις να αναρωτιέσαι: ε ... ε «φταίω εγώ»; «Μήπως τελικά ε ... ε, κάνω κάτι λάθος»; «Γιατί μου το είπε αυτό;» Ε ... ε «γιατί μου μίλησε με αυτό τον τρόπο;» «Γιατί δε με υποστήριξε απέναντι σε εκείνο το θέμα»; Ε ... ε, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας πιστεύω η διεύθυνση του σχολείου και να έχεις αγαστές σχέσεις με το διευθυντή ή την διευθύντρια του σχολείου σου». (Σ1)*

Παντελή έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση , Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ανέφεραν 15 εκπαιδευτικοί.

Ειδικότερα στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν στην επιλογή αποφάσεων που αφορούν το εργασιακό τους, 15 εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

*«Ε ..... ε, αυτό τώρα εντάξει. Δεν είναι εύκολο. Το εργασιακό μέλλον τώρα είναι αβέβαιο για όλους. Να το διαμορφώσω; Εντάξει και να προσπαθήσω αλλά νομίζω ότι είναι λίγο δύσκολο. Δεν πάει να πει ότι όσο και να δουλέψω, όσο και να προσπαθήσω θα εξασφαλίσω ένα καλύτερο μέλλον». (Σ3)*

*«Όχι δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη». (Σ5)*

*«Όπως είδαμε με την τελευταία απόφαση του υπουργείου χθες, όσο αφορά τα Τμήματα Ένταξης, θα ήταν οι νέοι που κάνανε το νέο το*

**ωραίο το καινούριο. Η αριστερή αντίληψη των πραγμάτων, ούτε ρωτήθηκα ...[...]. Δηλαδή οι άνθρωποι που εισηγήθηκαν εκεί ή το κάνουν σκόπιμα για να κλείσουν τα Τ.Ε. που δεν με ρωτήσανε ή οι άνθρωποι δεν ξέρουν τι τους γίνεται γιατί δεν πατήσανε ποτέ σε μία κωλοτάξη να δουν τι είναι εκπαίδευση».** (Σ6)

**«Όχι άλλοι αποφασίζουν οι οποίοι δεν έχουν σχέση με τα πράγματα. Σας είπα προηγουμένως ότι ετοιμάζουν νομοσχέδια που θα μας καταργήσουν τελείως σαν Τ.Ε. γιατί κατά την γνώμη τους ανεβάζουμε τον κρατικό προϋπολογισμό από ότι προβλέπουν αυτοί. Θα ήταν ευχής έργο να λαμβάνουν τη γνώμη μας, δεν την λαμβάνουν όμως σε πολλές των περιπτώσεων, μην σας πω σχεδόν πάντα!». (Σ7)**

**«Ε....., τώρα όχι μέσα από την πορεία της ζωής μου έχω καταλάβει ότι και να ζητούμε κάποιοι άλλοι αποφασίζουν για εμάς. Σκέφτομαι απεργίες ατελείωτες που έχω κάνει και δεν έγινε τίποτα και δεν πήγαν πουθενά. Δεν είμαι αισιόδοξη τώρα πια για αυτό προσπαθώ να ζω το μικρόκοσμο μας εδώ πέρα, να περνάμε καλά αλλά ότι έχω μεγάλες ελπίδες, δεν έχω και όσο πάει». (Σ8)**

**«Ε ..... ε, τώρα όπως ήρθαν τα πράγματα και με το νομοσχέδιο και την τροπολογία πιστεύω ότι δεν είχαμε την ευκαιρία να συμμετέχουμε σε κάποια πράγματα, δεν μιλάω ατομικά. Γενικά υπάρχει μία δυσκολία και στις πολιτικές κατευθύνσεις και στην κρατική μέριμνα». (Σ9)**

**«Όχι, πώς να μου δίνεται, με ποιο τρόπο, δεν υπάρχει τρόπος». (Σ10)**

**«Όχι, χα χα, όχι!». (Σ11)**

**«Όχι, αποφάσεων δε μου δίνεται η ευκαιρία. Το να εισακούγονται κάποιες φορές οι απόψεις, αυτό τι σημαίνει; Εσύ εκφράζεις τις απόψεις σου, εισακούγονται αυτές οι απόψεις; Εγώ δε το αισθάνομαι έτσι.....». (Σ12)**

**«Όχι, γενικά γραμμένη με έχουνε, ποιος θα με ρωτήσει ;». (Σ13)**

**«Νομίζω ότι τώρα αυτό είναι θέμα πολιτικής βούλησης ... Τώρα οι αλλαγές και ότι συμβαίνει προέρχεται από εκεί πέρα .Τώρα εμείς ότι και να κάνουμε η γνώμη μας περισσεύει. Δε νομίζω ότι επηρεάζουμε και τόσο πολύ». (Σ14)**

**«Όχι όπως αποδείχθηκε όχι, γιατί οι αποφάσεις έρχονται εκ των άνω», εμείς απλά καλούμαστε στο τέλος να εκτελέσουμε. Εγώ δεν ερωτήθηκα καθόλου για αυτά που πρόκειται να συμβούν «για εμένα χωρίς εμένα». (Σ15)**

**«Σε τοπικό επίπεδο με τον σχολικό σύμβουλο, σε ευρύτερο «πανελλαδικό» δε νομίζω, όχι». (Σ16)**

**«Δε νομίζω ότι έχω αυτή τη δυνατότητα. Μπορώ όμως να πω ότι έχω τη δυνατότητα μέσα σε αυτό που ήδη έχω, χωρίς να μπορώ να προβλέψω ότι εγώ θα προσπαθήσω να το κάνω καλύτερο αυτό που ήδη έχω, να το ανανεώσω και να μη χάνω το κίνητρο και το ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία». (Σ18)**

**«Όχι, αποφάσεων όχι, δυστυχώς όχι. Θεωρώ ότι είμαστε «ο τελευταίος τροχός της αμάξης» και ότι ουσιαστικά καλούμαστε να εφαρμόσουμε όχι μόνο το «αναλυτικό πρόγραμμα» αυτά που επιβάλλονται από την πολιτική ηγεσία κάθε φορά αλλά και σε θέματα οργάνωσης διοίκησης και επίλυσης προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Θεωρώ ότι είμαστε πολύ περιορισμένοι όσον αφορά αυτό». (Σ19)**

## **δ) Αυταρχικότητα της διοίκησης:**

Οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις με τη διοίκηση ενός οργανισμού, θεωρούνται ιδιαίτερα επιβαρυντικοί παράγοντες και μπορεί να οδηγήσουν σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες στην εκδήλωση του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης (Paradis, 1987: 1-10).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τη λειτουργία και οργάνωση κάθε σχολικής μονάδας έχει η διοίκησή της, η οποία έχει οριστεί από τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του εκάστοτε νομού.

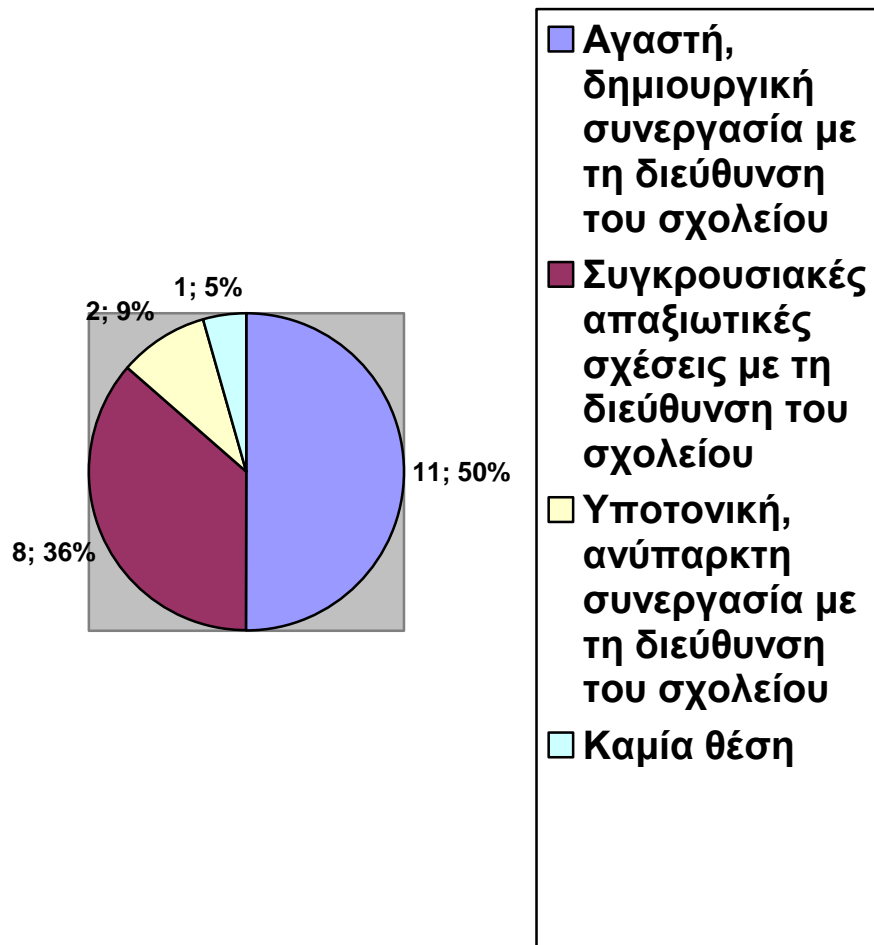
Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 4 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης.

Αγαστή και δημιουργική συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου ανέφεραν 11 εκπαιδευτικοί. Αντίθετα συγκρουσιακές και απαξιωτικές σχέσεις με τη διεύθυνση του σχολείου διέκριναν 8 εκπαιδευτικοί.

Υποτονική και ανύπαρκτη συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου παρουσίασαν στις απαντήσεις τους 2 εκπαιδευτικοί ενώ καμία αναφορά σχετική με την αυταρχικότητα της διοίκησης δεν έγινε από 1 μόνο εκπαιδευτικό.



## Γράφημα του παράγοντα της Αυταρχικότητας της Διοίκησης



Αγαστή και δημιουργική συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου ανέφεραν 11 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα 4 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν πιστεύουν ότι μπορούν να αυτενεργούν στο χώρο εργασίας τους, χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις, απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

**«Ναι έχω την ελευθερία να αυτενεργήσω σε κάποια πράγματα περιορισμένα ...[...].... Ναι, γενικώς προσπαθώ να κάνω λίγο από όλα και έχω και τα περιθώρια όταν θελήσω να κάνω κάτι άλλα πράγματα. Έχω την αποδοχή, τη συνεργασία με το διευθυντή μου, με τους συναδέλφους μου να κάνω κάποιες προτάσεις άλλες». (Σ15)**

**«Να αυτενεργώ μπορώ, να αυτενεργώ μέσα στα πλαίσια του δεοντολογικού κώδικα του διδασκαλικού, ξέρω και εγώ; Δεν μπορώ να κάνω ότι μου κατέβει ...[...].... Βοηθάνε πάρα πολύ και οι συνάδελφοι και η διευθύντρια πάρα πολύ. Δηλαδή έχω ακούσει σε άλλα σχολεία λείπει κάποιος δάσκαλος για πέντε μέρες και να κλείνει το T.E. και πας εσύ. Εδώ αυτό δε γίνεται, η αναπλήρωση γίνεται κυκλικά. Δηλαδή θα πάω εγώ, θα πάει ο άλλος και ο άλλος, ισότιμα». (Σ17)**

**«Ναι πιστεύω ότι μπορώ να αυτενεργώ, έχω αυτή τη δυνατότητα μου το επιτρέπει η διοίκηση.....». (Σ18)**

**«Εάν δεν προσβάλει κανέναν και δεν κάνει κακό σε κάποιον και αν εξυπηρετεί τους στόχους βεβαίως ...[...].... Ίσως να ήμουν και από τους τυχερούς, που το περιβάλλον του σχολείου μας είναι πάρα πολύ καλό. Από τη διεύθυνση μέχρι τους δασκάλους που συνεργαζόμαστε πάρα πολύ καλά ...[...].... Έχω πολύ καλή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου και πορευόμαστε ομαλά». (Σ20)**

Στην ερώτηση αν η έλλειψη κινήτρων που θα δραστηριοποιήσει τους μαθητές, η απουσία συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί, μια ακόμη πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης, ένας ακόμα εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας τα εξής:

**«Τεράστια! Πιστεύω ότι αυτός είναι ένας κυρίαρχος παράγοντας αποτελεσματικότητας μέσα στη σχολική μονάδα. Απαραίτητο είναι να υπάρχει ένα άριστο κλίμα και μεταξύ των συναδέλφων και μεταξύ του**

**κάθε δασκάλου με το διευθυντή και φυσικά του δασκάλου του Τ.Ε. με το διευθυντή. Και φυσικά η συνεργασία με τους γονείς είναι καθοριστικός παράγοντας. Αν δεν υπάρχουν αυτά τα τρία δημιουργούνται ανισορροπίες, δυσκολίες και σοβαρά θέματα στην διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας». (Σ19)**

**Συγκρουσιακές, απαξιωτικές σχέσεις με τη διεύθυνση του σχολείου ισχυρίστηκαν 8 εκπαιδευτικοί.**

Ειδικότερα, στην ερώτηση αν μπορούν να εντοπίσουν ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, 2 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα:

**«Ε ... ε, με τη διοίκηση του σχολείου αν υπάρχουν κακές σχέσεις, τότε τα πράγματα είναι πάρα πολύ άσχημα. Το έχω βιώσει και αυτό στο παρελθόν και ήταν πραγματικά πολύ οδυνηρή εμπειρία. Ε .... ε ,όταν θεωρείς ότι ..... όχι ότι δεν υποστηρίζεσαι, αλλά ουσιαστικά σου τραβάνε το χαλί κάτω από τα πόδια τότε αισθάνεσαι πάρα πολύ άσχημα και ε .... ε, φτάνεις να αναρωτιέσαι ε .... ε, φταίω εγώ; Μήπως τελικά ε .... ε, κάνω κάτι λάθος; Γιατί μου το είπε αυτό; Ε .... ε, γιατί μου μίλησε με αυτό τον τρόπο; Γιατί δε με υποστήριξε απέναντι σε εκείνο το θέμα; Ε ... ε, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας πιστεύω η διεύθυνση του σχολείου και να έχεις αγαστές σχέσεις με το διευθυντή ή την διευθύντρια του σχολείου σου».**  
(Σ1)

**«Μ .... μ.... πιστεύω ότι περισσότερο είναι ότι εμείς οι δάσκαλοι των Τ.Ε. αναγκαζόμαστε να αναπληρώνουμε και να μπαίνουμε σε τάξεις, να έχουμε υποστηρικτικό ρόλο στο σχολείο. Όταν λείπει κάποιος δάσκαλος ας πούμε, για να λειτουργήσει ομαλά το σχολείο συνήθως εμείς αναπληρώνουμε το κενό». (Σ14)**

Στην ερώτηση αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, ένας τρίτος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας τα εξής:

**«Τα καθήκοντα υπάρχουν. Υπάρχουν, υπάρχει το χαρτί που λέει τα καθήκοντά μας αλλά από εκεί και πέρα πρέπει μόνος σου να τα παλέψεις δεν σε υποστηρίζει κανείς εκεί έξω. Το καθηκοντολόγιο λέει να μη μπεις μέσα στην τάξη για να καλύψεις το κενό που δημιουργεί η απουσία κάποιου εκπαιδευτικού, αλλά αν σου το ζητήσει ο διευθυντής και σε βάλει να το κάνεις ποιος σε προστατεύει; Δεν σε προστατεύει ο νόμος ... Δηλαδή μόνο το σύστημα, το ενδοσχολικό, μπορεί να προστατεύσει το δίκαιο, αυτά τα πράγματα». (Σ8)**

Στην ερώτηση, αν πιστεύουν ότι μπορούν να αυτενεργούν στο χώρο εργασίας τους, χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις, ακόμα 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

**«Όχι, όχι, πάντα πίσω κρύβεται ότι θα έχουμε κάποιες επιπτώσεις αν δεν κινηθούμε σε κάποια πλαίσια, απλά επειδή ξέρεις πως θα κινηθείς δεν έχεις αυτό το φόβο και δεν φτάνεις σε ακρότητες για να έχεις επιπτώσεις». (Σ5)**

**«Όχι, όχι δεν μπορώ να αυτενεργώ γιατί είναι «συνεκπαίδευση». Μετά πρέπει να είμαι συνέχεια σε αντιπαράθεση». (Σ16)**

Υποτονική, ανύπαρκτη συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου ανέφεραν 2 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση, αν πιστεύει ότι μπορεί να αυτενεργεί στο χώρο εργασίας του χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας:

**«Όχι μπορεί να υπάρχουν και αρνητικές επιπτώσεις από αυτά που κάνουμε γι' αυτό και εγώ δεν αυτενεργώ δηλαδή αυτά που κάνω δεν είναι και τόσο ριζοσπαστικά θα έλεγα ή φοβάμαι να κάνω ριζοσπαστικά πράγματα. Θέλω να κινούμαι εκ του ασφαλούς ...[...]... Ίσως και γι' αυτό με κούρασε στην αρχή, η ειδική αγωγή γιατί είχα να κάνω κάτι που μου ήταν παντελώς άγνωστο και με άγχωσε και ήθελα συνέχεια υποστήριξη». (Σ10)**

Στην ερώτηση αν η έλλειψη συνεργασίας με μαθητές, γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας τα εξής:

*«... Γίνεται πανικός για ένα μολύβι. Να παίρνω τετράδια γιατί δε φέρνουν τα παιδιά αλλά εκεί και ο διευθυντής δε μπορεί ή δε θέλει να κάνει τίποτα, δεν μπορεί να βάλει χρήματα από την τσέπη του, είναι γενικότερα μια πολιτική». (Σ13)*

**Καμία αναφορά σχετική με την αυταρχικότητα της διοίκησης δεν έγινε από 1 μόνο εκπαιδευτικό του δείγματος.**

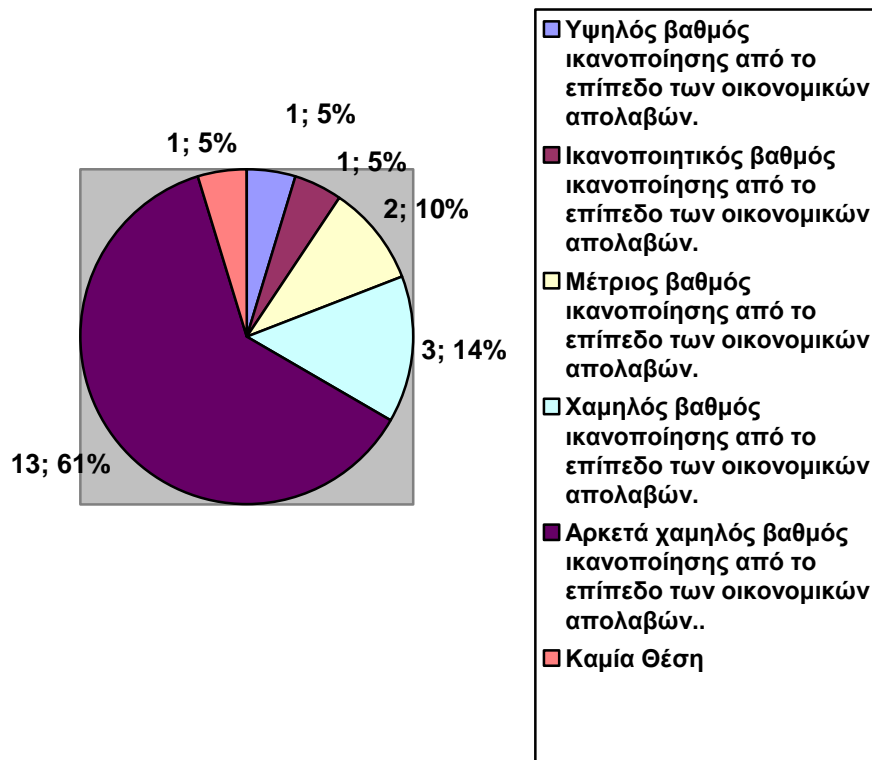
### **ε) Οικονομικές Απολαβές:**

Αν και για αρκετούς εκπαιδευτικούς οι οικονομικές απολαβές μπορεί να μην φαντάζουν ως ο «δελεαστικότερος» παράγοντας όπως ήδη έχουμε αναφέρει, δεν παύουν όμως να αποτελούν ένα βασικό στοιχείο στήριξης στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Η ανεπάρκειά τους μπορεί για τους Jonson & Jonson να τροφοδοτήσει αρνητικά έμμεσα το σύνολο της εργασίας και το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης που πηγάζει μέσα από αυτήν, οδηγώντας σταδιακά το άτομο μέσα από τη διάσταση της «μειωμένης προσωπικής επίτευξης» στην επαγγελματική εξουθένωση (Αμαραντίδου, 2010: 47).

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 5 διαφορετικές προσεγγίσεις, ενώ ένας μόλις εκπαιδευτικός δεν πήρε καμία θέση.

Υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών που λαμβάνει, ανέφερε 1 εκπαιδευτικός. Ικανοποιημένος από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών που έχει, δήλωσε επίσης 1 εκπαιδευτικός. Μέτριο βαθμό ικανοποίησης, από της απολαβές που έχουν, ισχυρίστηκαν άλλοι 2 εκπαιδευτικοί. Χαμηλό βαθμό ικανοποίησης ανέφεραν 3 εκπαιδευτικοί ενώ αρκετά χαμηλό άλλοι 13. Καμία απολύτως αναφορά για τις οικονομικές απολαβές δεν έγινε από 1 μόλις εκπαιδευτικό του δείγματος.

## Γράφημα του παράγοντα των Οικονομικών Απολαβών



Υψηλό βαθμός ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών του, ανέφερε 1 εκπαιδευτικός.

Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν πιστεύει ότι του δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει στην επιλογή αποφάσεων που αφορούν το εργασιακό του μέλλον, απάντησε λέγοντας συγκεκριμένα:

*«.....αρκετοί δάσκαλοι είναι ετεροχρονισμένοι, με την έννοια ότι δεν ξέρουν να πατήσουν ούτε ένα κουμπί, και αμείβονται κατά το διπλάσιο από έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Είναι οι ανισότητες. Αλλά αυτές οι πολιτικές εφαρμόστηκαν από κάποιους συνδικαλιστές. Δεν είναι τυχαίο ότι το εβδομήντα τοις εκατό του κλάδου μας αμείβεται με κάτω από χίλια ευρώ και το τριάντα τοις εκατό πάνω από χίλια πεντακόσια». (Σ2)*

**Ικανοποιητικός βαθμός ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών του, ισχυρίστηκε επίσης 1 εκπαιδευτικός.**

Ειδικότερα εκπαιδευτικός ερωτώμενος, αν θεωρεί ότι το επίπεδο των μισθολογικών του απολαβών βρίσκεται σε ικανοποιητικό σημείο, απάντησε λέγοντας τα εξής:

*«Αν σκεφτούμε ότι είμαστε σε μία κρίση μέσα και όλοι έχουν υποστεί τις μειώσεις είναι ικανοποιητικό, αλλιώς για μένα προσωπικά όχι. Δηλαδή κόψανε το επίδομα της ένταξης, κόψανε το επίπεδο του μεταπτυχιακού, όχι βέβαια». (Σ17)*

**Μέτριο βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών, ανέφεραν 2 εκπαιδευτικοί.**

Στην ίδια πάλι ερώτηση (θεωρείτε ότι το επίπεδο των μισθολογικών σας απολαβών, βρίσκεται σε ικανοποιητικό σημείο;), ακόμα 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

*«Όχι, όχι. Όπως ήταν πριν πέντε εφτά χρόνια νομίζω ήμασταν ικανοποιημένοι, τώρα νομίζω όχι. Δεν είναι μόνο οι ώρες που δουλεύουμε στο σχολείο, υπάρχουν και άλλες ώρες που ήμαστε απασχολημένοι και δεν τις πληρωνόμαστε. Νομίζω ότι έπρεπε να πληρωνόμαστε καλύτερα». (Σ11)*

*«Χα, χα ... Δεν είναι ικανοποιητικό, όχι λόγω της κατάστασης, δεν είναι δε .... δηλαδή ο μισθός εξαρτάται και από την κοινωνία στην οποία ζεις, έτσι; Σε κάποια άλλη κοινωνία μπορεί να είναι πολύ ψηλός, αν υπήρχε». (Σ14)*

**Χαμηλό βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών τους, δήλωσαν 3 εκπαιδευτικοί.**

Ερωτώμενοι 3 εκπαιδευτικοί για το ύψος των μισθολογικών τους απολαβών, έδωσαν αντίστοιχα τις παρακάτω απαντήσεις:

**«Όχι, δεν είναι ικανοποιητικό. Δεν είναι ικανοποιητικό και εν τω μεταξύ εγώ από τότε που άρχισα να δουλεύω στην ειδική αγωγή, ε ... κόψανε και το επίδομα που δίνανε στην ειδική αγωγή. Εγώ δεν το πήρα καμιά φορά».**  
(Σ3)

**«Να πω και εγώ όχι όπως όλοι οι άλλοι. Εντάξει αυτό νομίζω είναι αυτονόητο. Εντάξει κάποια στιγμή λαμβάνω υπόψη μου ότι κάποιοι πολίτες δεν έχουν καθόλου εργασία και άλλοι αμείβονται με πολύ πενιχρούς μισθούς, αντιλαμβανόμενος το τι υπάρχει γύρω μας, αφήνω μία επιφύλαξη .....[...]... Όταν καθημερινά σκέφτεσαι για κάποιες υποχρεώσεις που σου έχει φορτώσει η πολιτεία, μειώνοντας σου τις αποδοχές και φορτώνοντας σου περισσότερο φορολογία ... κάπου εκεί η ένταση μεταφέρεται και στη δουλειά σου».** (Σ7)

**«Όχι, δεν είναι ικανοποιητικό, θα ήθελα να πληρώνομαι επαρκώς για τη δουλειά μου και να ασχολούμαι πολύ περισσότερο με αυτήν και να μου δίνεται η δυνατότητα και σεμινάρια να παρακολουθώ και να εξελίσσομαι και να ψωνίζω εποπτικά υλικά περισσότερα. Όλα αυτά που πιστεύω ισχύουν για όλους μας».** (Σ9)

**Αρκετά χαμηλό βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών, ανέφεραν 13 εκπαιδευτικοί.**

Εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι για το επίπεδο των μισθολογικών τους αποδοχών, απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

**«Ναι οι μισθοί μας είναι χάλια. Ε .... ε και το θέμα είναι ότι δεν υπάρχει καμιά προοπτική, ότι και να κάνεις είσαι εκεί κάπου καθηλωμένος μένοντας στα ίδια χρήματα, δεν έχεις δηλαδή ελπίδες για να επιτύχεις κάτι καλύτερο μισθολογικά. Όχι αυτό είναι κάτι από τα πολύ άσχημα πράγματα».**  
(Σ1)



**«Όχι, όχι πάρα πολύ μεγάλο ζόρι. Μεγάλο ζόρι και αυτό το βοήθημα που παίρναμε, ήταν ένα βοήθημα και μας κόπηκε και βέβαια η μείωση που έγινε σε όλο τον κόσμο 40% περίπου του μισθού. Τρομερό πρόβλημα». (Σ4)**

**«Όχι, δεν είναι ικανοποιητικό ... Θέλει λίγο αύξηση ... .χα, χα, όχι όμως γιατί είμαστε τρελοί και συνεχώς ζητάμε, αλλά γιατί για αυτό που εμείς προσφέρουμε πιστεύω ότι είμαστε αμειβόμενοι πολύ χαμηλά». (Σ5)**

**«Θα έλεγα καμιά Χριστοπαναγία αλλά ..... Κάτσε να σου δώσω να καταλάβεις. Σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας μου άμα ήμουνα υποδιευθυντής στην Αυστραλία θα έπαιρνα 95.000 χιλιάδικα και άμα ήμουν διευθυντής κανονικής μονάδας 140.000 και αν ήμουν σε ποιο μεγάλη 320.000 χιλιάδες. Άσε να μην ανέβει η πίεση μου». (Σ6)**

**«Όχι, καθόλου γιατί εγώ ήμουνα στον ιδιωτικό τομέα πολλά χρονιά και τώρα είμαι πίσω από όλους. Καθόλου, καμιά σχέση!». (Σ8)**

**«Όχι, καθόλου. Τώρα πια ούτε τα απαραίτητα δε μας προσφέρει. Η ανταμοιβή μας είναι αυτή που είπα πριν, η ικανοποίηση που παίρνουμε από τους μαθητές μας». (Σ10)**

**« Όχι, βρίσκεται ....[.....].... .ε; Εντάξει είναι κάποιες φορές, δεν μπορώ να πω ότι είναι ανασφάλεια επειδή είμαι «μόνιμη», απλά παίρνω ένα χάλια μισθό επειδή μου έχουν μειώσει το μισθό, ξέρω 'γω. Νιώθω ότι εργάζομαι για πάρα πολύ λίγα χρήματα και δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις υποχρεώσεις μου, αυτό.....». (Σ13)**

**Καμία αναφορά σχετική με τις οικονομικές απολαβές δεν έγινε από 1 μόνο εκπαιδευτικό του δείγματος.**

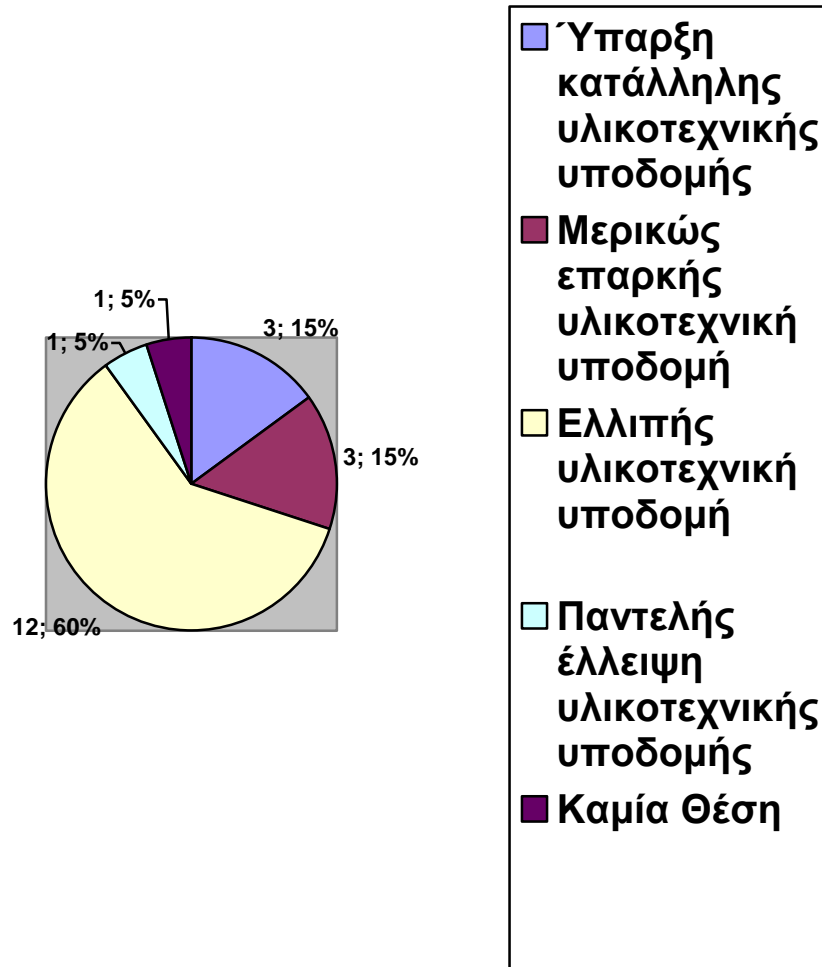
## **στ) Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή:**

Η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί πλέον, ιδιαίτερα σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή για παράδειγμα σε ένα σχολικό κτίριο, είναι στοιχείο που σήμερα δύσκολα αναπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό. Η μερική ή η παντελής έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής μπορεί να επιφέρει ανασφάλεια, ανησυχία, άγχος και να περιορίζει τις επιλογές δράσης του εκπαιδευτικού (Κάτσικας, 2016 · Δανιηλίδου, 2013: 33-34).

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 4 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, ενώ ένας μόλις εκπαιδευτικός δεν πήρε καμία θέση.

Συγκεκριμένα ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, ανέφεραν 3 εκπαιδευτικοί. Μερικώς επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, ισχυρίστηκαν 4 εκπαιδευτικοί. Ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, διέκριναν 12 εκπαιδευτικοί ενώ σε παντελή έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής αναφέρθηκε 1 εκπαιδευτικός. Τέλος, καμία απολύτως αναφορά σχετική με την υλικοτεχνική υποδομή δεν έγινε από 1 μόνο εκπαιδευτικό του δείγματος.

## Γράφημα του παράγοντα της Υλικοτεχνικής και της Κτιριακής Υποδομής



Ειδικότερα, ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής ανέφεραν 3 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα 3 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν μπορούν να εντοπίσουν κατά τη γνώμη τους ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν

επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα:

**«Κάθε φορά είναι και διαφορετικοί. Με εποπτικά και τέτοια υλικά που απαιτούνται, αυτή τη στιγμή τα έχω εξασφαλίσει στο σχολείο. Θέλω να πω ότι δε μου λείπει το εποπτικό υλικό, δε μου λείπουν τα εργαλεία δουλειάς». (Σ15)**

**«Ε ... εποπτικό υλικό, υλικοτεχνική υποδομή έχει εφοδιαστεί το Τ.Ε. του σχολείου πρόπερσι, αλλά δεν μπορεί να λειτουργούμε χωρίς παράλληλες στηρίξεις από τις αρχές Σεπτεμβρίου μέχρι και τα Χριστούγεννα και μετά όταν έρχονται τα παιδιά (παράλληλες στηρίξεις), δεν μπορείς να βγάλεις πρόγραμμα. Υπάρχουν αυτοί οι επιβαρυντικοί παράγοντες από πλευρά του υπουργείου ...». (Σ17)**

**«Αρνητικοί παράγοντες ....[...]... και από την άλλη πλευρά αν κατάλαβα καλά, για την υποδομή και το σχολείο θα μπορούσα να πω, ευτυχώς είμαι σε ένα πολύ καλό σχολείο που έχει πολύ καλή υποδομή. Έχω πολύ καλή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου και πορευόμαστε ομαλά». (Σ20)**

**Μερικώς επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, υποστήριξαν ότι υπάρχει 3 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν μπορούν να αποτελούν επιβαρυντικούς παράγοντες ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, ελλείψεις όπως η απουσία υποδομών υλικοτεχνικής φύσεως, εποπτικών μέσων, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α., 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

**«Θα μπορούσα να έχω εκτυπωτή δικό μου, εντάξει δεν τον έχω. Έχω ένα ζόρι σε αυτό πολλές φορές αναγκάζομαι να βγάλω φωτοτυπίες στο σπίτι μου και να τις πλαστικοποιώ εγώ, εντάξει αλλά αυτό ..... εντάξει. Θεωρώ ό,τι έχω ζητήσει σε συνεργασία με τους γονείς και το διευθυντή καλύπτεται, δεν έχω πρόβλημα, δεν έχω θέμα. Ε ..... ε, τώρα κάποια μικρή επιβάρυνση δική μου δεν τη λογαριάζω» . (Σ4)**

**«Ε ... ε δεν μου αρέσει να λέω ότι φταίει το σύστημα και το σύστημα αλλά είμαστε κομμάτι του συστήματος, δηλαδή όσο και αν προσπαθούμε μόνοι μας να καλύψουμε ως πούμε την υλικοτεχνική υποδομή, ε... δηλαδή λίγο στο σύλλογο γονέων, λίγο στο δήμο, λίγο σε γονείς που είναι ευκατάστατοι, τα καλύπτουμε, αλλά όλη αυτή η αγωνία που περνάς για κάτι που θα μπορούσες να το έχεις αβίαστα και αυτό είναι λίγο δύσκολο....». (Σ8)**

**«Ε .... ε, τώρα με το διαδίκτυο, επειδή έχω υπολογιστή ακόμα και αν είναι παλιός, αργός, έχουμε υλικό, λίγο να ψάξεις. Εγώ έχω μαζέψει αρκετό υλικό. Εντάξει η αίθουσα θα μπορούσε να είναι αρκετά καλύτερη, να είναι όπως τη θέλω εγώ.... Μπορεί να μην έχω σελίδες κάποια φορά, μπορεί να είμαι ευρηματική να βρίσκω να ανακυκλώνω παλιές, να ψάξω εδώ, εκεί. Δεν είναι τόσο πολύ το υλικοτεχνικό, όσο έχει να κάνει με το έμπυχο, με τα ίδια τα παιδιά....». (Σ13)**

#### **Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, ανέφεραν 12 εκπαιδευτικοί.**

Ειδικότερα στην ερώτηση αν μπορούν να αποτελούν επιβαρυντικούς παράγοντες ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, ελλείψεις όπως η απουσία υποδομών υλικοτεχνικής φύσεως, εποπτικών μέσων, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α., 12 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας αντίστοιχα τα εξής:

**«...στο τμήμα ένταξης πρέπει να υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα υλικά, βοηθήματα, να υπάρχει τεχνολογική και υλικοτεχνική υποδομή ε .... ε, πολλές φορές μας λείπουν και τα στοιχειώδη. Για να βγάλουμε φωτοτυπίες, το φωτοτυπικό δε λειτουργεί ε .... ε για να βγάλουμε, internet πολλές φορές δεν έχουμε και αυτό θα ήθελα να προσθέσω .....[...]..... εγώ συγκεκριμένα είμαι σε μια πολύ μικρή αίθουσα που χωράει τέσσερα παιδιά και κάποιο από τα τμήματά μου, πρέπει να βάλει και ένα πέμπτο παιδί, ε .... ε, πραγματικά στριμωχνόμαστε, δεν ξέρουμε πως ε ..... ε, χωροταξικά να βολευτούμε, υπάρχει κάποιο θέμα ε ..... ε, η**

αίθουσα είναι πάρα πολύ μικρή. Εντάξει έχω ακούσει και χειρότερα δεν παραπονούμαι». (Σ1)

**«Σαφώς. Γιατί στο σχολείο που υπηρετούσα έκανα μάθημα στο υπόγειο. Δίπλα ήταν οι τουαλέτες του σχολείου, ο καυστήρας του καλοριφέρ. Δημιουργήθηκε βέβαια αίθουσα, αλλά επειδή το σχολείο μεγάλωνε η αίθουσα για το τμήμα ένταξης λειτούργησε ως αίθουσα διδασκαλίας μιας τάξης. Σαφώς και υπάρχουν δυσκολίες, σαφώς και υπάρχουν αντιξοότητες ε... ε γιατί κακά τα ψέματα δεν υπάρχει και η χρηματοδότηση από το κράτος. Ένα παιδί με κινητικές αναπηρίες δεν μπορεί να φοιτήσει στο κανονικό σχολείο, γιατί δεν υπάρχουν ράμπες, δεν υπάρχουν τουαλέτες ΑΜΕΑ, δεν υπάρχουν πολλά πράγματα. Υπολείπεται το δημόσιο σχολείο σε πολλά πράγματα τέτοιου είδους που δεν βοηθάει τα παιδιά να ενταχτούν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο, ή να φοιτήσουν σε ένα άλλο πλαίσιο το οποίο δεν είναι το καταλληλότερο γι' αυτά, γιατί δεν στερούνται νοητικά, στερούνται άλλων προβλημάτων, αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα».** (Σ2)

**Ε βέβαια, ε βέβαια ..... Ο χώρος μου είναι πολύ περιορισμένος. Δεν είναι κατάλληλος χώρος για αίθουσα διδασκαλίας ε ... ε είναι γύρω στα 9 (εννέα) τ.μ.. Νιώθω πολύ ασφυκτικά και εγώ και οι μαθητές μου μέσα σε αυτό το χώρο. Ούτε το υλικό μπορώ να αξιοποιήσω. Θα ήθελα για παράδειγμα μια γωνιά χαλάρωσης που είναι αδύνατο για παράδειγμα να την έχω αυτή την γωνιά ....[...]... πολλές φορές αναγκαζόμαστε να ενισχύουμε εμείς οικονομικά το τμήμα. Εγώ τώρα έχω την ανάγκη από εποπτικό υλικό, το οποίο εποπτικό υλικό το παίρνουμε μόνοι μας. Δεν είναι εύκολο γιατί η χρηματοδότηση που δίνουνε δεν επαρκεί».** (Σ3)

**«Ναι, φυσικά, είναι σχολεία τα οποία είναι ε ... δεν υπάρχει υλικό για το τμήμα ένταξης (Τ.Ε.), ο δάσκαλος θα πρέπει να βρει το υλικό, θα πρέπει να υπάρχουν υποστηρικτικές δομές, το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (δημόσια πιστοποιημένα διαγνωστικά κέντρα) για παράδειγμα θα έπρεπε να υποστηρίζει το δάσκαλο του Τ.Ε., όχι μόνο με τις γνωματεύσεις που δίνει, η υποστήριξη σημαίνει πολλά πράγματα έτσι δεν είναι.....».** (Σ5)

**«Το σημαντικότερο όλων. Δεν μπορεί το παιδί να μπαίνει σε ένα χώρο που να του θυμίζει χώρο τιμωρίας ή φυλακής, θα πρέπει να μπαίνει σε ένα καλύτερο, χαρούμενο χώρο που να το βλέπει και να του δίνει κίνητρα, να θέλει να συνεργαστεί μαζί μου». (Σ7)**

**«Ναι τέτοιοι παράγοντες έχουν να κάνουν κυρίως με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής από τα σχολεία δηλαδή όπου πας θα πρέπει εσύ να δημιουργείς το χώρο σου και να υποστηρίζεις υλικό σου γιατί δεν είναι διαθέσιμο από τα σχολεία ....[...]... Καταρχήν έχουμε και θέμα έλλειψης χώρων, το έχω ξαναπεί αυτό για το τμήμα ένταξης δεν διατίθενται χώροι ....[...]... Από εκεί και πέρα αυτό που έχω κάνει εγώ είναι να έχω πάρει το δικό μου laptop, το δικό μου προτζέκτορα προκειμένου να ανταπεξέλθω στις ανάγκες και να μην είμαι έρμαιο των καταστάσεων και αυτό είναι που με έχει βοηθήσει για να κάνω καλά τη δουλειά μου με αυτά τα εποπτικά μέσα. Επίσης έχω αναλωθεί σε πολύ υλικό το οποίο το έχω καλύψει με προσωπικά έξοδα .... [...]... Αυτά είναι τα εμπόδια». (Σ9)**

**«Ναι θα τα έβαζα όλα αυτά και υποδομή και περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό να μας βοηθάει και ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό και νοσηλεύτη ίσως. Νομίζω όσο αφορά την οργάνωση, το οργανωτικό...». (Σ11)**

**«Ε ... γενικά σίγουρα επηρεάζει η υποδομή. Αν δεν έχεις ένα προτζέκτορα και ένα διαδραστικό σίγουρα επηρεάζει τα παιδιά τα δικά μας εδώ. Το πως θα αφομοιώσουν, τι θα δούνε, τα συναισθήματα από την εικόνα και όλα αυτά. Γενικά επηρεάζει». (Σ12)**

**Παντελή έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής υποστήριξε 1 εκπαιδευτικός.**

Ειδικότερα, εκπαιδευτικός ερωτώμενος αν αποτελούν επιβαρυντικούς παράγοντες οι ελλείψεις υποδομών υλικοτεχνικής φύσεως, εποπτικών μέσων, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α., ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του έργου, απάντησε λέγοντας συγκεκριμένα:

**«Ε ... ναι, θεωρώ ότι είναι λίγο δύσκολο να δουλεύουμε με το φιλότιμο αλλά έχουμε συνηθίσει να δουλεύουμε έτσι. Είκοσι δύο χρόνια**

**δουλεύουμε έτσι. Εγώ δουλεύω με τον υπολογιστή μου. Θα προτιμούσα ορισμένα πράγματα να μου τα προσφέρει το σχολείο μου. Προσφέρω και εγώ ότι μπορώ από τη μεριά μου. Αυτό με έχει κουράσει. Ειδικά και εγώ τώρα με την κρίση δεν έχω και εγώ δυνατότητα να βάζω το χέρι βαθιά στην τσέπη όπως το έκανα παλιότερα, ..... αλλά προσπαθώ και εγώ να δουλεύω με τα μέσα που έχω χωρίς αυτό να με στρεσάρει». (Σ10)**

**Καμία απολύτως αναφορά σχετική με την υλικοτεχνική υποδομή δεν έγινε από 1 μόνο εκπαιδευτικό του δείγματος.**

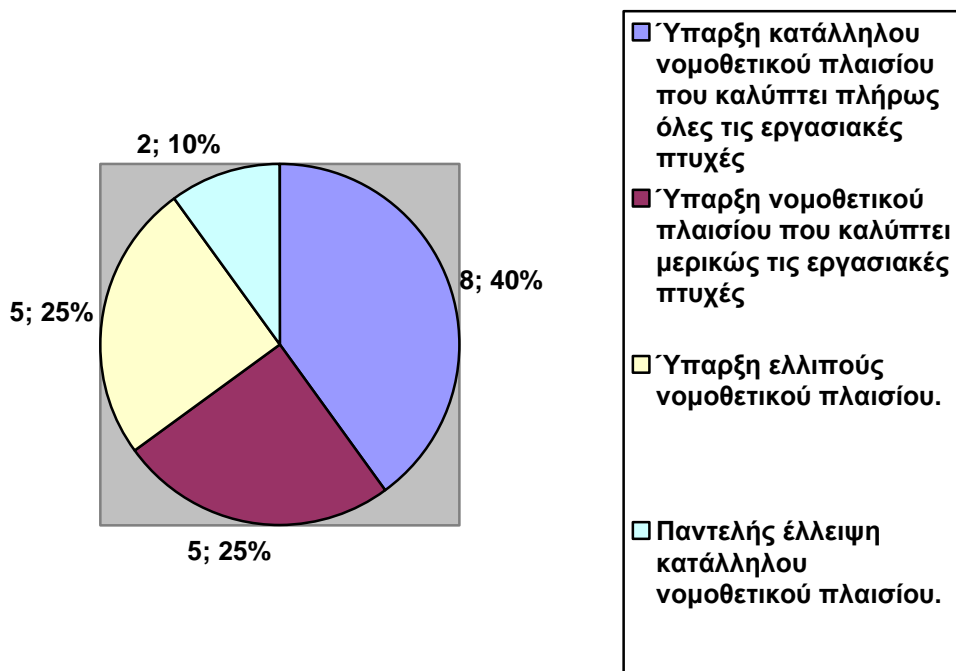
#### **6.3.4 Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας:**

Η ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου, ως παράγοντας άμεσα συνδεδεμένος με την εργασία όπως ήδη έχουμε αναφέρει, επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο τον απασχολούμενο ανάλογα με την περίπτωση και θεωρείται επίσης ότι διαμορφώνει τις καταστάσεις εκείνες της εργασίας που κάτω από κάποιες συνθήκες και συνδυαστικά με άλλους παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν στην εργασιακή εξουθένωση. (Μεραμβελιωτάκη, 2014)

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 4 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης. Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει πλήρως όλες τις εργασιακές πτυχές ανέφεραν 8 εκπαιδευτικοί. Ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει μερικώς τις εργασιακές πτυχές, ισχυρίστηκαν 5 εκπαιδευτικοί. Επίσης 5 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ύπαρξη ελλιπούς νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας. Τέλος για παντελή έλλειψη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου έκαναν λόγο 2 εκπαιδευτικοί.



## Γράφημα του παράγοντα Νομοθετικό Πλαίσιο



Συγκεκριμένα, ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει πλήρως όλες τις εργασιακές πτυχές, ανέφεραν 8 εκπαιδευτικοί.

Ειδικότερα στην ερώτηση αν υπάρχει, το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, 8 από τους 20 ανέφεραν συγκεκριμένα τα εξής:

**«Ε .... ε, τα πάντα στην Ελλάδα κινούνται σε μια κατάσταση που μεν υπάρχει πλαίσιο στην πραγματικότητα όμως δεν υπάρχει .....[...]... και πραγματικά θεωρώ ότι μερικές φορές βρίσκομαι στον αέρα ε .... ε ως προς τις ενέργειες που πρέπει να κάνω. Τώρα ότι αφορά τους συμβούλους και γενικότερα .....[...].... Στην πραγματικότητα θεωρώ ότι είμαστε μόνοι μας και έχουμε να αντιμετωπίσουμε πολλές φορές πολύ δύσκολες καταστάσεις. Πρέπει κάποιες φορές να απευθυνθούμε και σε άλλες συμβουλευτικές υπηρεσίες οι οποίες και αυτές είναι υποστελεχωμένες ή υπολειτουργούνε ...[...]..... Πρέπει πάντα δηλαδή να αυτενεργούμε».** (Σ1)

**«Υπάρχει νομοθεσία, υπάρχει νομοθεσία την οποία την έχω βρει και την έχω αναρτήσει στο γραφείο, ε.... για να είναι ενήμεροι και οι συνάδελφοι. Πολλές φορές όχι σε μένα προσωπικά αλλά από άλλους συναδέλφους ακούγεται ότι γίνεται κατάχρηση ε .... ε των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών στα Τ.Ε.».** (Σ3)

**«Υπάρχει νομοθεσία, υπάρχει ένα πλαίσιο που συνεχώς με την εμπειρία μας εμπλουτίζεται όλο και πιο πολύ. Μετά όμως το χθεσινό νομίζω ότι πάμε για διάλυση του Τ.Ε.. Νομίζω ότι θα πάμε στις τάξεις να εντάξουμε εκεί και καλά τα παιδιά. Αν έχεις 18 παιδιά από 14 έως 18 που συνήθως έχουμε εμείς, πως θα τα εντάξεις σε ένα προγραμματικό ωράριο, θα πρέπει να είσαι ο «David Koperfild» ο μάγος».** (Σ6)

**«Νομίζω ότι υπάρχει νόμος που μετέτρεψε τις παλιές ειδικές όπως τις ονόμαζε τάξεις, σε τμήματα ένταξης, όπου εκεί εξειδικεύει ακριβώς τα καθήκοντα. Δυστυχώς σήμερα είμαστε σε ένα θολό τοπίο και δεν ξέρουμε αν τα τμήματα ένταξης μείνουν όπως είναι, αν θα καταργηθούνε.**

Είμαστε έρμαια κάποιων ανεύθυνων φημών και επομένως σε αυτήν την περίπτωση πως θα επιτελέσουμε τα καθήκοντα μας όταν δεν ξέρουμε τι μας ξημερώνει το αύριο ....[...].... **Ναι, ναι σοβαρά με τις τελευταίες εξελίξεις και μάλιστα αν θα πρέπει να μείνω ή να φύγω από την ειδική αγωγή μετά από πολλά χρόνια που είμαι 17 (δεκαεπτά) χρόνια συγκεκριμένα, από το 1999 είμαι σε Τ.Ε. συγκεκριμένα ...[...]... Μέχρι πριν από επτά ήταν μια μεγάλη ασφάλεια που μάλιστα προστάτευαν και οι νόμοι του κράτους. Σήμερα το νομοθετικό πλαίσιο αλλάζει από τη μία μέρα στην άλλη, είμαστε έρμαια στα χέρια της πολιτείας μπορεί να μας κόψει τους μισθούς από τη μία στιγμή στην άλλη».** (Σ7)

**«Τα καθήκοντα υπάρχουν. Υπάρχουν, υπάρχει το χαρτί που λέει τα καθήκοντά μας αλλά από εκεί και πέρα πρέπει μόνος σου να τα παλέψεις δεν σε υποστηρίζει κανείς εκεί έξω. Το καθηκοντολόγιο λέει «να μη μπεις μέσα στην τάξη για να καλύψεις το κενό που δημιουργεί η απουσία κάποιου εκπαιδευτικού» αλλά αν σου το ζητήσει ο διευθυντής και σε βάλει να το κάνεις, ποιος σε προστατεύει; Δεν σε προστατεύει ο νόμος .... Δηλαδή μόνο το σύστημα το ενδοσχολικό μπορεί να προστατεύσει το δίκαιο, αυτά τα πράγματα».** (Σ8)

**«Υπάρχει αλλά δεν τηρείται. Υπάρχει ο νόμος που λέει ότι ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης δεν θα μπαίνει σε τάξη να αναπληρώνει ώρες άλλων εκπαιδευτικών. Τηρείται ως ένα σημείο ...[...]... Γιατί ξέρουμε ότι η πολιτική με την παιδεία είναι κάπως ... αναλόγως με τον υπουργό και την μία μέρα είναι έτσι και την άλλη είναι αλλιώς ...[...].... Δεν υπάρχει σταθερότητα, όχι, η οποία να συνεχίζεται. Κάθε κυβέρνηση, κάθε υπουργός παιδείας μάλλον, λέει κάτι διαφορετικό και πολλές φορές αρκετά διαφορετικό από τον άλλο».** (Σ10)

**«Σε γενικές γραμμές πιστεύω ότι υπάρχει, δεν ξέρω αν είναι κάτι ....[...].... Δεν είναι εντελώς καθαρό. Υπάρχουν και κάποια ερωτηματικά».** (Σ14)

Την ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει μερικώς τις εργασιακές πτυχές, ισχυρίστηκαν 5 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα 5 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι, αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

**«Για μένα δεν είναι τόσο εξειδικευμένα στο χώρο της ειδικής αγωγής τα καθήκοντα και δεν συμπεριλαμβάνονται οι ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καθένας αλλά από την άλλη όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πατάει με τα δικά του εφόδια ...[...]... θεωρώ ότι δεν υπάρχει και μετά, ειδικά μετά, την καινούρια τροπολογία υπάρχουν πολλές ασάφειες και ουσιαστικά είναι στον αέρα το πώς θα δουλέψουμε. Υπάρχει κενό ....[...].... Πιστεύω με τις κρατικές αλλαγές που έχουν γίνει τώρα και τα νομοσχέδια δεν ξέρουμε πώς εξελισσόμαστε. Πάνε όλα λίγο περίεργα, τα πράγματα αλλάζουν συνεχώς, είμαστε και σε μία χώρα που αντιμετωπίζει την κρίση, οπότε δεν μπορώ να πω τώρα ότι υπάρχει ανέλιξη δηλαδή δεν ξέρουμε πότε θα πάρουμε βαθμό, τι θα γίνει. Το αφήνουμε λίγο στο κράτος αυτό ανάλογα με τις γενικότερες συνθήκες ...[...].. Αναμφισβήτητα, όπως τώρα η αλλαγή στην τροπολογία επηρεάζει πάρα πολύ και δε δίνει και σαφές κατευθύνσεις. Ε, βέβαια εξαρτόμαστε και από τη πολιτική βούληση και από τις πολιτικές κατευθύνσεις». (Σ9)**

**«Δεν είναι πλήρως διευκρινισμένο, υπάρχει ασάφεια στο κομμάτι που λέει ποια παιδιά πρέπει να έρχονται στο Τ.Ε.. Δηλαδή εκτός από τα παιδιά που έχουν «αυτισμό», κάποια «αισθηθηριακά προβλήματα», έχουν κάποια «διάσπαση», κάποια «δυσλεξία», το κομμάτι που λέει «μαθησιακές δυσκολίες», «μαθησιακά προβλήματα» και το κομμάτι των «αλλοδαπών», είναι λίγο αδιευκρίνιστο». (Σ11)**

**«Κοιτάζτε, πέρα από το νόμο της «ειδικής αγωγής» που υπάρχει και ο οποίος εντάζει, όλα αυτά τα χρόνια συμβουλευόμαστε αυτόν ... γενικές οδηγίες, ... δεν έχουμε στήριξη από κάπου αλλού μόνο από εκεί μπορούμε να πάρουμε κάποιες γραμμές. Οπωσδήποτε και ο σύμβουλος «γενικής αγωγής» σε οτιδήποτε έχουμε αμφιβολία για κάτι ή οτιδήποτε έχουμε αμφιβολία, δυσκολία για την «πλαισίωση» ενός μαθητή μας βοηθάει πάντα». (Σ18)**

**«Ε .... ε, θεωρώ τώρα με την καινούρια νομοθεσία που υποχρεώνει το δάσκαλο του Τ.Ε. να μπαίνει στις τάξεις το θέμα έχει περιπλακεί, έχει γίνει πιο δύσκολο πιο πολύπλοκο γιατί έχει εγείρει διάφορα ερωτήματα για το πώς μπορεί να λειτουργήσει ο δάσκαλος του Τ.Ε. λειτουργώντας ως «παράλληλη στήριξη» μέσα στην τάξη. Αυτό δεν είναι ξεκάθαρο υπάρχουν πολλά ερωτήματα για το πώς θα λειτουργήσει ο δάσκαλος του Τ.Ε. μέσα στην τάξη ....[...]..... Πιστεύω ότι οι άνθρωποι που ζητούν να υλοποιηθεί αυτό στα πλαίσια της «συμπερίληψης» έτσι λένε, πιστεύω ότι έχουν άγνοια της οργάνωσης και της λειτουργίας των Τ.Ε.. Δεν γνωρίζουν πώς λειτουργεί και τι δουλειά γίνεται από το δάσκαλο μέσα στο Τ.Ε.. Δεν είναι ίδια η δουλειά που παρέχεται στο τμήμα (ένταξης) με τη δουλειά που γίνεται στην τάξη». (Σ19)**

**«Μεγάλο κομμάτι, μεγάλη συζήτηση αυτό. Αυτό αφορά μεγάλη συζήτηση. Από τη στιγμή που κάθε φορά μας αλλάζουν τα δεδομένα, μας αλλάζουν ... ε...ε, όπως εφέτος όλες τις δομές ας πούμε. Μας άλλαξαν όλο το πλαίσιο. Το οποίο συζητήσαμε κατ' επέκταση και με το σύμβουλο της «ειδικής αγωγής» και με τους συναδέλφους σε συναντήσεις. Αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα. Νομίζω αν κατάλαβα καλά θα πρέπει εμείς να δουλέψουμε ως «παράλληλη στήριξη». .... Οπότε ένα πολυπληθές τμήμα σαν το δικό μου δεν μπορεί να δουλέψει κατ' αυτό τον τρόπο και ας το ισχυρίζονται οι κύριοι υπουργοί κ.λπ. και κ.λπ.. Στο οποίο μάλιστα, σε αυτό συμφώνησε και ο σύμβουλος «ειδικής αγωγής». Μου είχε πει: «εδώ υπάρχει ένα πρόβλημα». Προχειρότητα, προχειρότητα κατά καιρούς. Δεν ξέρουμε «τι μέλλει γενέσθαι» αύριο. Είμαστε σε διαβουλεύσεις σε αυτό το κομμάτι». (Σ20)**

**Υπαρξη ελλιπούς νομοθετικού πλαισίου ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα στην ερώτηση, αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

**«Όχι γιατί κάθε υπουργός παιδείας, αντί να έχει συνέχεια ο ένας με τον άλλο και να προσπαθούν για το καλύτερο, ο ένας μπαίνει και αναιρεί τον άλλο. Ε ... ε δεν υπάρχει σταθερή εκπαιδευτική πολιτική, με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί ε ..... ε και τις ανάλογες συνέπειες όσον αφορά τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης, που θα βοηθάει τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ...[...]..... Αν δεν υπάρχουν σταθερές εκπαιδευτικές πολιτικές δεν γίνεται τίποτα ....[...]..... όταν δεν υπάρχει συνέχεια και συνέπεια, νομίζω πως δεν είναι το καλύτερο. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις συνθήκες της εξέλιξης της κοινωνίας. Για να μην υπάρχει οπισθοδρόμηση, για να κοιτάζουμε πάντα μπροστά και όχι τα συμφέροντα και τη βόλεψη». (Σ2)**

**«Νομίζω πως όχι πέρα από το νόμο τον τελευταίο που υπάρχει, ε.... και αυτό δεν είναι .....ε... πώς να το πω; Όχι δεν είναι κατατοπιστικός και σε όλους τους τομείς. Εδώ ρωτάμε και τους ίδιους συμβούλους, να μας εξηγήσουν και ούτε και οι ίδιοι δεν μπορούν να μας πουν με σιγουριά ότι ισχύει αυτό και αυτό πρέπει να κάνεις. Βεβαίως μεγάλο κενό». (Σ5)**

**«Δεν υπάρχει γενικά πολιτική να το βοηθήσει το δάσκαλο του Τ.Ε., τον έχουν όλοι σαν πανεπιστήμων. Βρες τα όλα μόνος σου, ψάξε μόνος σου, κάντο μόνος σου. Λες και είναι αυτός ολόκληρη ομάδα που μπορεί να αποφασίζει, βρες εκείνο, εσύ θα κάνεις εκείνο. Του δίνουνε δηλαδή τόσες αρμοδιότητες που δεν μπορεί ένας άνθρωπος να ανταπεξέλθει και να είναι αποτελεσματικός, θα έπρεπε να υπάρχουν πακετάκια μαζεμένα και οργανωμένα. Παρ' όλο που υπάρχει υλικό, υπάρχουν τα λογισμικά αλλά τα λογισμικά δεν είναι οργανωμένα είναι απλά για κινητοποίηση». (Σ13)**

**«Πολλές φορές έχουμε βρεθεί σε περιπτώσεις που δεν ξέρει κανείς να μας πει τι θα κάνουμε όπως κατά πόσο θα επέμβουμε σε ένα παιδάκι που υπάρχει κακοποίηση στο σπίτι π.χ. ....[...]..... Τέλος πάντων, εμένα μου βγήκε σε καλό θα μπορούσε να μου βγει και σε κακό, δεν ξέρω σε μια άλλη περίπτωση». (Σ15)**

**«Ειδικά φέτος με τον καινούριο νόμο είναι «χάος». Ρωτάμε το σύμβουλο τι θα γίνει, πώς θα γίνει. Τέσσερα παιδιά, τέσσερα τμήματα. Πώς**

θα είμαι εγώ σε τέσσερις τάξεις ταυτόχρονα για να κάνω συνεκπαίδευση, δεν ξέρει κανένας να απαντήσει». (Σ17)

**Παντελή έλλειψη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου, ανέφεραν 2 εκπαιδευτικοί.**

Ειδικότερα, στην ερώτηση, αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, 2 ακόμα εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

*«Δηλαδή τώρα αν υπάρχει εννοείτε στην Ελλάδα σήμερα έτσι όπως είναι; **Δεν υπάρχει. Αλλά αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει αυτό. Αυτή τη στιγμή οι δάσκαλοι του Τ.Ε. μαζί με τις γνώσεις τους και το ελληνικό φιλότιμο έχουν αποτελέσματα. Διότι μπορεί να περάσει ένας ολόκληρο, μπορεί και δύο χρόνια και να μην έχω επαφή με τον επόπτη μου, το «σύμβουλο ειδικής αγωγής», που σημαίνει τι; Πρέπει να διοργανώνουμε συναντήσεις και επιμορφώσεις για να δούμε πώς πάμε, δεν πάμε καλά, τι άλλο μπορεί να υιοθετηθεί, ανταλλαγή απόψεων».** (Σ12)*

*«**Όχι δε νομίζω. Και δεν υπάρχει και ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, για παράδειγμα ένας ψυχολόγος να δίνει την άποψή του. Να είναι ένας εξωτερικός συνεργάτης να βοηθάει τους γονείς, τα παιδιά. Νομίζω ότι λείπει αυτό είμαστε μόνοι μας».** (Σ16)*

### **6.3.5 Εργασιακή Ανασφάλεια:**

Η εργασιακή ανασφάλεια είναι το συναίσθημα κατά το οποίο ένα άτομο βιώνει την εργασία του με ανασφάλεια και φόβο, ενώ ταυτόχρονα πιστεύει ότι δεν μπορεί να συνεχίσει να λειτουργεί μέσα σε αυτήν, πετυχαίνοντας τα επιθυμητά αποτελέσματα (Witte, 2005:1-6).

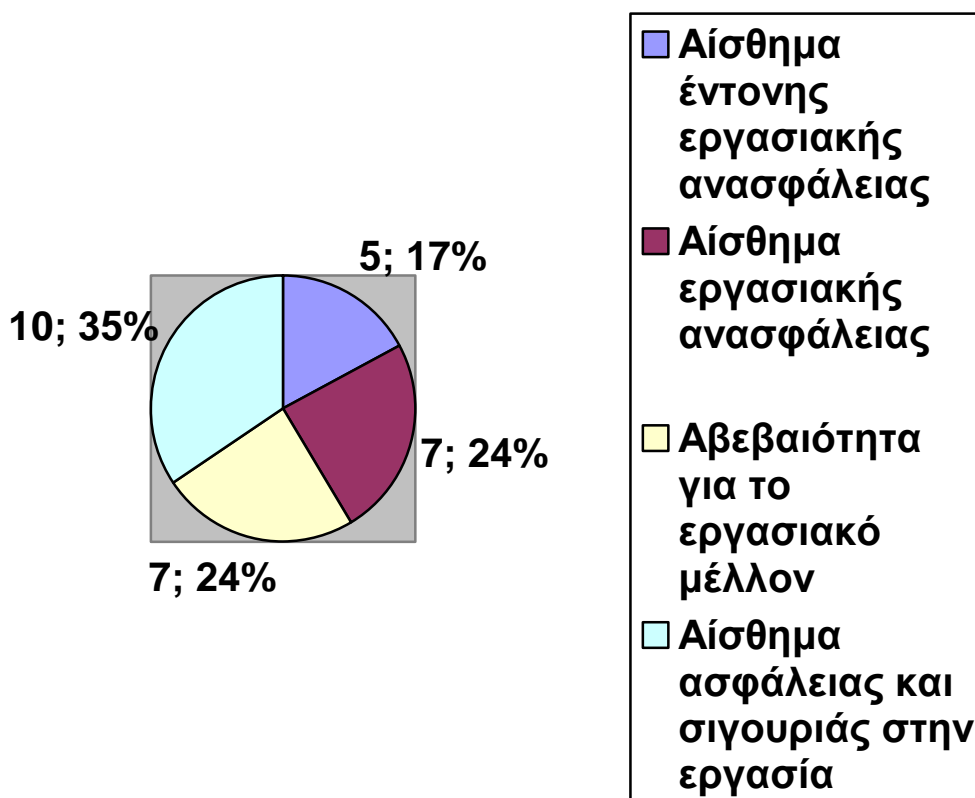
Ο έντονος εργασιακός ρυθμός, η εργασιακή ανασφάλεια, η απασχόληση σε περισσότερες της μιας εργασίες, μπορούν να προκαλέσουν εργασιακό άγχος, θέτοντας σε κίνδυνο την υγεία των εργαζομένων (Χρυσοβαλάντης, 2008: 32).

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 4 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης.

Συγκεκριμένα, αίσθημα έντονης εργασιακής ανασφάλειας ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί. Αίσθημα εργασιακής ανασφάλειας ισχυρίστηκαν 7 εκπαιδευτικοί. Αβεβαιότητα για το εργασιακό μέλλον, αναφέρθηκε από 7 εκπαιδευτικούς. Τέλος αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς στην εργασία, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις 10 εκπαιδευτικών.



## Γράφημα του παράγοντα της Εργασιακής Ανασφάλειας



Ειδικότερα, αίσθημα έντονης εργασιακής ανασφάλειας ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν υπάρχουν στιγμές που αισθάνονται να τους διακατέχει έντονα το συναίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας, 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

*«Βεβαίως και υπήρξαν τέτοιες στιγμές ε ... ε, με προηγούμενο νομοσχέδιο είχε θεσπιστεί ο θεσμός της αξιολόγησης με κριτήρια που κατά τη γνώμη μου ε .... ε, δεν ήτανε τα κατάλληλα ε ... ε, υπήρχε ένας φόβος και σε εμένα και σε πολλούς άλλους συναδέλφους με τους οποίους*

συζήτησα, για το τι μέλλει γενέσθαι, τι πρέπει να κάνουμε. Γενικώς υπήρξε μια κατάσταση πανικού, ανησυχίας, πανικού για το τι μας ξημερώνει, τελικά κάνουμε καλά τη δουλειά μας». (Σ1)

«Ε .... ε τώρα με τις μνημονιακές κυβερνήσεις υπήρχε και αυτή η ανασφάλεια, δηλαδή αν έκανες ένα παράπτωμα στην ιδιωτική σου ζωή μπορούσες να βγεις off, δηλαδή εκτός εργασίας. Αυτό ήταν που είχε ψηφιστεί. Ενώ αντίθετα όταν υπάρχει μια σταθερότητα ..... εντάξει η ιδιωτική ζωή δεν έχει καμία σχέση. Άλλο να έχεις ένα παράπτωμα ή ακόμα στη σχολική σου ζωή να κτυπήσεις ένα παιδί ή να μην πας στην εργασία σου ή να μην παρουσιάζεσαι κανονικά. Αλλά στην ιδιωτική σου ζωή δεν συντρέχουν λόγοι να σε επιβαρύνουν στο να σε απολύσουν από την εργασία σου. Ο τελευταίος νόμος αυτό έλεγε. Πρέπει να αποδείξεις ότι είσαι αθώος και μετά να δικαιωθείς. Έτσι πιστεύω ότι ήταν». (Σ2)

«Όσο πιο πολύ αντανάκλαση έχει η κοινωνία στη ζωή μας, όσο τα προβλήματα τα κοινωνικά της ίδιας της χώρας επιδρούν νομίζω ότι δημιουργούν τέτοιες καταστάσεις. Μεγαλύτερο ποσοστό άγχους, αγωνίας, δεν ξέρεις τι σου ξημερώνει την άλλη μέρα ....[...].... Όλα αυτά σου δημιουργούν μία ένταση, μία κούραση και όταν το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι ήρεμο υπάρχει τεράστια βιαιότητα και αυτό έχει αντανάκλαση παντού». (Σ6)

«... Νομίζω ότι υπάρχει νόμος που μετέτρεψε τις παλιές ειδικές όπως τις ονόμαζε τάξεις, σε τμήματα ένταξης, όπου εκεί εξειδικεύει ακριβώς τα καθήκοντα. Δυστυχώς σήμερα είμαστε σε ένα θολό τοπίο και δεν ξέρουμε αν τα τμήματα ένταξης μείνουν όπως είναι αν θα καταργηθούν. Είμαστε έρμια κάποιων ανεύθυνων φημών και επομένως σε αυτήν την περίπτωση πως θα επιτελέσουμε τα καθήκοντα μας όταν δεν ξέρουμε τι μας ξημερώνει το αύριο ....[...].... Είναι αυτό που περιέγραψα πριν ότι αν η πολιτεία νομοθετήσει τελικά τα τμήματα ένταξης να καταργηθούν και πατώντας σε αυτό το νομοθέτημα ότι θα πρέπει να καταργηθούν και οι ανάλογες οργανικές θέσεις, στην περίπτωση αυτή συνταγματικά μένεις ξεκρέμαστος και μπορείς τελικά να απολυθείς. Δεν ξέρω αν αυτό αποτελέσει κίνητρο για ορισμένους συναδέλφους για να φύγουν από τα

τμήματα ένταξης και να μετακινηθούν τελικά στην γενική αγωγή και να κατοχυρώσουν την εργασιακή τους θέση σε μια εποχή που είναι δύσκολο αυτό, το να έχεις δουλειά τελικά». (Σ7)

«.....αλλά όλη αυτή η αγωνία που περνάς για κάτι που θα μπορούσες να το έχεις αβίαστα και αυτό είναι λίγο δύσκολο ή αυτό τώρα για το πώς θα γίνει η νομοθεσία για τα «τμήματα ένταξης», το πώς θα μπορούμε να είμαστε σωστοί χωρίς να υπάρχει υποδομή σε προσωπικό, και υπάρχει μία αγωνία». (Σ8)

**Αίσθημα εργασιακής ανασφάλειας ισχυρίστηκαν 7 εκπαιδευτικοί.**

«**Ναι, το νιώθω πολλές φορές, είναι ας πούμε με κάποιους μαθητές που παρουσιάζουν ε ... ε κάποια έντονα προβλήματα, τα οποία ανά πάσα στιγμή μπορεί κάτι να συμβεί μέσα στην τάξη και εγώ δεν είμαι καλυμμένη**». (Σ3)

«**Η αλήθεια είναι ότι τα τελευταία χρόνια και με τις συζητήσεις που γινόνταν για αλλαγή νομοσχεδίου και με την τροπολογία που τώρα κατατέθηκε, μια σχετική ανασφάλεια που θα οδηγηθεί η ειδική αγωγή και αν θα μας κρατήσουν, αν κρατήσουν τις οργανικές μας ή αν θα συνεχίσουμε σε αυτό, με προβληματίζει. Δεν λέμε ότι έχω ιδιαίτερο άγχος αλλά με προβληματίζει. Υπάρχει μια γενική ανασφάλεια για το που πάμε. Όλα αυτά είναι ασαφή. Δηλαδή θα δείξει ο χρόνος ....[...]... Υπάρχει κάποια ανασφάλεια αλλά όχι στο να με αποδιοργανώνει, όχι τουλάχιστον ακόμα. Δηλαδή δεν έχουμε δείγματα ακόμη ότι είναι φλου τα πράγματα. Μικρά πραγματάκια που μας ανατρέπουν την ισορροπία μας, θα δούμε.....**». (Σ9)

«**Υπήρξε στην αρχή όταν πρωτοανέλαβα το Τ.Ε., που δεν είχα καθόλου υλικό, που δεν ήξερα καθόλου τη δουλειά, εκεί και αισθάνθηκα πελαγωμένη .....[...].... ε.., το σκέφτομαι τώρα, αν θα μπορούσα να γυρίσω οργανικά στο Τ.Ε. γιατί τώρα είμαι με απόσπαση οπότε δε θα μπω σε λίστα απλά θα γυρίσω στη θέση μου. Αλλά επειδή σκέφτομαι να πάω οργανικά .....ε, λίγο το φοβάμαι. Μπορεί κάποια στιγμή να τα καταργήσει και εγώ να βρεθώ χωρίς δουλειά ..... Υποβόσκει λίγο για το Τ.Ε. κάτι. Γιατί**

ξέρουμε ότι η πολιτική με την παιδία είναι κάπως ... αναλόγως με τον υπουργό και την μία μέρα είναι έτσι και την άλλη είναι αλλιώς». (Σ10)

**«Υπήρξε μεγάλη ανασφάλεια όταν πρωτοανέλαβα το Τ.Ε., στο κομμάτι, .... σε όλα τα κομμάτια, δηλαδή πώς θα το δουλέψω, πώς θα το οργανώσω, πώς θα παρεμβαίνω σε κάθε παιδί μαθησιακά, πως θα συνεργάζομαι με τους συναδέλφους, υπήρξε.....».** (Σ11)

**«Ναι αυτό νομίζω είναι ένα πρόβλημα που έχουμε. Πολλές φορές δε βλέπουμε την πρόοδο των παιδιών που έχουμε. Η ανασφάλεια είναι ένα κομμάτι της δουλειάς που αντιμετωπίζουμε ..... Δεν ξέρουμε αν κάνουμε σωστό ή λάθος πολλές φορές. Νομίζω τα τελευταία χρόνια. Ίσως και να έχω κουραστεί τα τελευταία χρόνια πιο πολύ».** (Σ16)

**«Ναι !..... Φέτος είναι έντονο. Πέρασαμε μια χρονιά ...».** (Σ17)

**Αβεβαιότητα για το εργασιακό μέλλον, ανέφεραν 7 εκπαιδευτικοί.**

Ειδικότερα, στην ερώτηση αν πιστεύει ότι του δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει στην επιλογή αποφάσεων που αφορούν το εργασιακό του μέλλον, 1 εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας συγκεκριμένα:

**«Ε ..... ε, αυτό τώρα εντάξει. Δεν είναι εύκολο. Το εργασιακό μέλλον τώρα είναι αβέβαιο για όλους. Να το διαμορφώσω; Εντάξει και να προσπαθήσω αλλά νομίζω ότι είναι λίγο δύσκολο. Δεν πάει να πει ότι όσο και να δουλέψω, όσο και να προσπαθήσω θα εξασφαλίσω ένα καλύτερο μέλλον .....».** (Σ3)

Ακόμα 3 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν υπάρχουν στιγμές που αισθάνονται ότι τους διακατέχει έντονα το συναίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας, απάντησαν λέγοντας τα εξής:

**«Ε .... ε. Ναι όπως όλοι ας πούμε, όταν συνέβη ξαφνικά να ανακαλύψουμε αυτό το ..... την εποχή που έπρεπε να γίνουν απολύσεις από το δημόσιο μου είχε περάσει από το μυαλό ότι τα τμήματα ένταξης μπορεί να είναι οι πρώτοι που ... Βέβαια φανταζόμουν όχι ότι θα μας απολύσουν αλλά ότι θα μας ξαναγυρίσουν σε τάξη κανονική.**

Δεν φανταζόμουν ότι θα πάω σε απόλυση γιατί αν μη τι άλλο δεν νομίζω, δεν είχαν και τέτοιο λόγο, δεν ξέρω, δεν πίστευα, δεν ήμουν τόσο απαισιόδοξος σκέφτηκα ότι μπορούν να κοπούν τα τμήματα ένταξης κάποια στιγμή ....». (Σ4)

«Όσο αφορά την εργασιακή σας ανασφάλεια σε αυτό που λέει ότι μπορεί να χάσω και τη δουλειά μου ... **Όχι, δεν το σκέφτηκα αυτό το κομμάτι όχι ....** όχι δεν έχω τέτοια ανασφάλεια είμαι θετική ....[...]... **A, ναι το νέο νομοσχέδιο με έχει προβληματίσει δεν ξέρω πως θα είναι στην εφαρμογή του. Πιστεύω ότι κάποια στιγμή θα το γνωρίσουμε καλύτερα και θα βρούμε μια λύση, ναι ....[...].... Οπωσδήποτε με επηρεάζει και με προβληματίζει η εφαρμογή (του νέου νομοσχεδίου), στην πράξη πώς θα γίνει και αν θα είναι, ε ... ε, αν θα έχει θετικά αποτελέσματα».**

 (Σ11)

«Ανασφάλειες ..... ε; **Εντάξει είναι κάποιες φορές, δεν μπορώ να πω ότι είναι ανασφάλεια επειδή είμαι «μόνιμη»,** απλά παίρνω ένα χάλια μισθό επειδή μου έχουν μειώσει το μισθό, ξέρω 'γω. Νιώθω ότι εργάζομαι για πάρα πολύ λίγα χρήματα και δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις υποχρεώσεις μου, αυτό. **Όχι όμως ότι πιστεύω ότι θα με απολύσουν. Δεν πιστεύω ότι θα με απολύσουν.** Τώρα τι να με απολύσουν εμένα δουλεύω τόσα χρόνια αλλά και που δε με απολύουν παίρνω τόσα λίγα λεφτά που σκέφτομαι εγώ αν θα έφευγα ίσως μπορούσα να βρω καλύτερες ευκαιρίες. Δηλαδή αν εγώ δηλώσω παραίτηση και είμαι άνεργη, ίσως βρω καλύτερα χρήματα από κανένα δάνειο ή κάποια άλλη πηγή. **Δε νιώθω ανασφάλεια αλλά δε νιώθω και ασφαλής. Είναι το οικονομικό. Δε νιώθω ασφαλής ούτε ανασφαλής απλά το πρωί έρχομαι στη δουλειά μου όπου περνάω όμορφα, αυτό».** (Σ13)

Στην ερώτηση αν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος "Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, 1 ακόμα εκπαιδευτικός απάντησε λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

«**Πιστεύω ότι οι άνθρωποι που ζητούν να υλοποιηθεί αυτό στα πλαίσια της «συμπερίληψης» έτσι λένε, πιστεύω ότι έχουν άγνοια της οργάνωσης και της λειτουργίας των Τ.Ε.. Δεν γνωρίζουν πώς λειτουργεί και τι δουλειά γίνεται από το δάσκαλο μέσα στο Τ.Ε. Δεν είναι ίδια η δουλειά**

που παρέχεται στο τμήμα (ένταξης) με τη δουλειά που γίνεται στην τάξη. **Με ανησύχησε πάρα πολύ και δε σας κρύβω ότι με έχει και λίγο μπερδέψει. Όχι μόνο εμένα αλλά όλους τους συνάδελφους που είμαστε στο χώρο δεν ξέρουμε πως θα δουλέψει αυτό το τμήμα τώρα».** (Σ19)

**Αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς στην εργασία ισχυρίζονται ότι αισθάνονται 10 εκπαιδευτικοί.**

Στην ερώτηση αν νομίζουν ότι η θέση τους στο δημόσιο μπορεί τους προσφέρει ένα είδος ασφάλειας, σε σύγκριση με μια αντίστοιχη θέση στον ιδιωτικό τομέα, 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

**«Ναι αναμφισβήτητα. Το πιστεύω αυτό ότι είναι μία αίσθηση ασφάλειας. Ξέρεις το πρόγραμμά σου ..... Εντάξει υπάρχει μια ισορροπία, τώρα ..... στον ιδιωτικό τομέα φαντάζομαι θα έχεις μια παραπάνω αγωνία δεν έχω εργαστεί ιδιωτικά, έχω εργαστεί μόνο στο δημόσιο, θα έλεγα ότι είναι μια ασφάλεια. Είναι ένα πλαίσιο που σου δίνει μια ασφάλεια, στη σταθερότητα του μισθού σου, στην σταθερότητα του ωραρίου σου, των διακοπών σου.....».** (Σ9)

**«Επειδή είμαι πενήντα χρονών τώρα, η θέση στο δημόσιο νομίζω ότι μου δημιουργεί ασφάλεια. Αν με ρωτούσατε πριν τριάντα χρόνια που ήμουν είκοσι χρονών δε θα το έλεγα αυτό, αλλά έχω την αίσθηση της ασφάλειας, αυτό».** (Σ12)

**«Ναι προσφέρει ένα είδος ασφάλειας αλλά δεν προσφέρει προοπτικές, δηλαδή μπορείς να κάνεις πράγματα».** (Σ13)

**«Ναι αλήθεια είναι .... Ναι όχι πάνω στα παιδιά, έχω δουλέψει. Η δουλειά είναι πιο δύσκολη, πιο εξουθενωτική. Νιώθουμε ασφάλεια εδώ που είμαστε στο δημόσιο. Οι δυσκολίες μας είναι σε άλλους τομείς».** (Σ16)

**«Να σας πω. Μου προσφέρει ασφάλεια με το μισθό .Από την άλλη όμως εγώ αισθάνομαι ότι όλοι χτυπάν το δημόσιο και το δάσκαλο. Έχω κάνει πολλές σπουδές στη ζωή μου και με ενδιαφέρει, ..... όχι για να έχω χαρτιά και να τα επιδεικνύω αλλά γιατί με ενδιαφέρει η δουλειά μου. Αυτό**

*όμως δε μου το χρεώνουνε. Απλά κάθονται και μου λένε «κάθεσαι και τρείς μήνες, πληρώνεστε και κάθεστε, σιγά τι μαθαίνεις στα παιδιά»». (Σ17)*

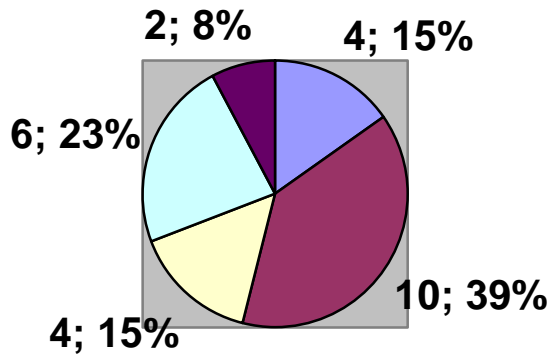
### **6.3.6 Εργασιακή ικανοποίηση & αναγνώριση:**

Σύμφωνα με το Locke (όπως αναφέρεται στο Χρυσοβαλάντης, 2008: 20) η ικανοποίηση από την εργασία του ανθρώπου, συνδέεται με ένα σύστημα αξιών και εμφανίζεται ως μια θετική συναισθηματική απόκριση του ατόμου προς το συγκεκριμένο έργο που ασκεί. Επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών του αξιών. Αντίθετα, για τον Locke, η ματαίωση των εργασιακών αξιών ενός ατόμου, αποτελεί και πηγή της επαγγελματικής του δυσαρέσκειας.

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 4 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, ενώ μόλις 2 εκπαιδευτικοί δεν πήραν καμία θέση.

Συγκεκριμένα, αίσθημα έντονης εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης ανέφεραν 4 εκπαιδευτικοί. Αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης ισχυρίστηκαν 10 εκπαιδευτικοί. Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης, διατύπωσαν μέσα από τις απαντήσεις τους επίσης 4 εκπαιδευτικοί. Τέλος ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης ανέφεραν 6 εκπαιδευτικοί.

Γράφημα του παράγοντα της Εργασιακής  
Ικανοποίησης & Αναγνώρισης



- Αίσθημα έντονης εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης
- Αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης
- Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης
- Ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης
- Καμία Θέση



**Ειδικότερα αίσθημα έντονης εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης ανέφεραν 4 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση δουλεύοντας στο χώρο εργασίας τους καταφέρνοντας αξιόλογα πράγματα, 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

**«Πάρα πολύ! Με ικανοποιεί να δουλεύω μέσα σε ένα κλίμα που το έχω διαμορφώσει εγώ σαν περιβάλλον, κατάλληλα, και θέλω να κάνω πράγματα όλο και περισσότερα. Ξαναλέω η συμπεριφορά της πολιτείας είναι αυτή που μου κόβει τα πόδια. Ακόμα και με τους γονείς αν δεν ήταν στρεσαρισμένοι από την πολιτεία, να σκέφτονται το ζήτημα της επιβίωσης πιστεύω και αυτοί θα είχαν μεγαλύτερη κατανόηση και στη δικιά μας παρέμβαση». (Σ7)**

**«Μεγάλη! Μεγάλη ικανοποίηση, χαρά είναι ανταμοιβή μου αυτή ..... Ναι, υπήρχε δηλαδή ένα σχολείο που δε ένιωσα την ίδια χαρά, αν και δεν έχω αλλάξει πολλά σχολεία, έχω αλλάξει τέσσερα μόνο ...[...]... Ναι το εισπράττω και από τους γονείς και από τους μαθητές, τους βλέπω στο δρόμο με αγκαλιάζουνε με χαιρετάνε μετά από χρόνια». (Σ10)**

**«Επειδή όπως σας είπα πριν νοηματοδοτεί τη ζωή μου είναι κομμάτι το οποίο το επέλεξα, είναι ..... χαρές νιώθω έντονη δημιουργικότητα, εφευρετικότητα, πολλές χαρές ....[...]... Μέσα από την εργασία μου εγώ εκπληρώνω, εγώ έτσι όπως το αισθάνομαι με τις δικές μου νοηματοδοτήσεις, και νομίζω ότι η επιλογή, γιατί δε μετανιώνω για την επιλογή και μπορώ να αντλώ νόημα μέσα από αυτό». (Σ12)**

**«Ναι χαίρομαι πάρα πολύ όταν μαθαίνουν κάτι τα παιδιά το χαίρομαι πάρα πολύ ...[...]... Στη μικρή μας κοινωνία αναγνωρίζεται, γενικότερα όχι». (Σ17)**

**Αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης ισχυρίστηκαν 10 εκπαιδευτικοί.**

Ειδικότερα στην ερώτηση αν νιώθουν ότι αναγνωρίζεται το έργο τους και εκπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις τους, 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

*«Δεν με νοιάζει αν αναγνωρίζεται το έργο μου από κανέναν. Με νοιάζει να αναγνωρισθεί το έργο μου από εμένα, να νιώθω εγώ καλά. Ποσώς, έχω πάψει να θέλω μία αναγνώριση, δε με νοιάζει πλέον. **Με νοιάζει να κάνω αυτό που θέλω γιατί παίρνω χαρά από αυτό το πράγμα εγώ. Αυτά που αναγνωρίζουν το έργο σου είναι τα ίδια τα παιδιά που σου δίνουν χαρά με πολύ απλά πραγματάκια. Οι μεγάλοι .... σίγουρα είναι μεγάλη ικανοποίηση αν σου πει κάποιος γονιός «ευχαριστώ για αυτό που έκανες στο παιδί μου, ευχαριστώ που με βοήθησες να σώσω μια ζωή» ναι αλλά δεν είναι αυτοσκοπός μου, δεν με νοιάζει».** (Σ6)*

*«**Νιώθω ευχαριστημένη δηλαδή κάθε φορά που φεύγω νιώθω ευχαριστημένη**».* (Σ8)

*«.....το έργο μου δεν αναγνωρίζεται, δεν αναγνωρίζεται πάντα το έργο μου αλλά δε με αφορά αυτό. Εγώ προσπαθώ να κάνω αυτό που πρέπει, να είμαι εγώ καλά με τον εαυτό μου. Δε με απασχολεί η αναγνώριση, γενικώς δε με απασχολεί η αναγνώριση καθόλου ...».* (Σ10)

Ακόμα 3 εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αν αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση δουλεύοντας στο χώρο εργασίας τους καταφέρνοντας αξιόλογα πράγματα, απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

*«**Ναι βέβαια αναμφισβήτητα. Αλλιώς δεν την κάνεις. Δε θα μπορούσα να κάνω αυτή την δουλειά αν δεν έπαιρνα χαρά και ικανοποίηση και είναι αυτό που σου είπα, έφυγα από ένα χώρο που είχε ένταση και εξουθένωση ,εδώ όλα μου φαίνονται πολύ πιο φυσιολογικά. Η χαρά μου φαίνεται μεγαλύτερη και η συναλλαγή με τα παιδιά. Σαφώς υπάρχουν και προβλήματα δεν είναι όλα εύκολα, αλλά έχοντας καεί στη φωτιά, εδώ μου φαίνονται όλα πολύ καλά**».* (Σ9)

*«**Ναι αισθάνομαι χαρά, αισθάνομαι χαρά ..... ε ... ε, τι θα μπορούσα να συμπληρώσω τώρα, .... εντάξει όταν πετυχαίνω κάτι αισθάνομαι χαρά, όταν βλέπω ένα μαθητή μου να προχωράει, να εντάσσεται***

καλύτερα μέσα στην κανονική τάξη, να αποκτάει περισσότερη αυτοπεποίθηση, **νιώθω χαρά**». (Σ11)

**«Ναι νιώθω χαρά και δημιουργικά. Προσπαθώ πάντα να βρίσκω πράγματα καινούρια και πράγματα που να κάνουν τα παιδιά να νιώθουν ευχάριστα. Να μην έχουν αυτό το αίσθημα του κορεσμού».** (Σ19)

**Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης ισχυρίστηκαν 4 εκπαιδευτικοί.**

Ειδικότερα, 4 εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν νιώθουν ότι αναγνωρίζετε το έργο τους και εκπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις τους, απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

**«Τις περισσότερες φορές νιώθω ότι αναγνωρίζεται αλλά υπάρχουν και κάποιες φορές που μπορεί να με πιάσει το παράπονο η απογοήτευση ότι προσπαθώ και δεν αναγνωρίζεται ο κόπος μου, δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά μου αλλά πολύ σπάνια».** (Σ3)

**«..... Ναι σε γενικές γραμμές νιώθω μια εκτίμηση από τους γονείς και από τα παιδιά και από τους συναδέλφους, παρότι είπα και γι' αυτές τις ενστάσεις προηγουμένως που υπάρχουν περισσότερο. Να ε ... ε.... τέλος πάντων όπως και αυτοί πεισμένοι, όπως είναι και αυτοί λογικό είναι να μην αναγνωρίζουν το έργο ....».** (Σ4)

**Οι επιδιώξεις μου αν εκπληρώνονται; Οι επιδιώξεις μου είναι να πάνε καλά τα παιδιά. Σε απόλυτο βαθμό όμως όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα τώρα και οι καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά δεν γίνεται αλλά να νιώσουν καλύτερα τα παιδιά και να μάθουν κάποια πράγματα γίνεται ως εκεί που μπορούν. Για μένα προσωπικά ότι εκπληρώνονται οι επιθυμίες μου και κάποιος το αναγνωρίζει, εμένα προσωπικά δε με νοιάζει, μου είναι αδιάφορο. Μου φτάνει να με συμπαθούν τα παιδιά».** (Σ13)

**«Ότι αναγνωρίζεται το έργο μου.... Έχω, ... το νιώθω μερικές φορές. Μ ... μ...., όσο και αν ξέρουμε εμείς τι κάνουμε και αν λέμε ότι είναι η δουλειά μας, πάντα θέλουμε και επιζητάμε την αναγνώριση από έξω. Σίγουρα αυτό έχει συμβεί ..., συμβαίνει μερικές φορές και όταν συμβαίνει από**

**γονείς και συναδέλφους αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό για μένα για να συνεχίσω. Την επιβράβευση επομένως δεν την θέλουν μόνο τα παιδιά την επιζητούμε και εμείς όσο και αν το αρνούμαστε. Όταν γίνεται, γίνεται πάντα ευχάριστα δεκτό ναι όχι όμως πάντα, όχι πάντα». (Σ15)**

**Ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης ανέφεραν 6 εκπαιδευτικοί.**

Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν έχουν τη δυνατότητα μέσω της εργασίας τους να εκπληρώσουν προσωπικές φιλοδοξίες και οράματα, 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα τα εξής:

**«Δε νομίζω, δε μας δίνει αυτή τη δυνατότητα η δουλειά μας. Οι φιλοδοξίες που έχει κάποιος μπορεί, ..... για παράδειγμα οι προσωπικές μου φιλοδοξίες είναι τελείως άλλες από αυτό που κάνω στη δουλειά μου. Οι φιλοδοξίες μου είναι να ταξιδεύω. Δεν μπορεί η δουλειά μου να το δώσει αυτό ...[....].... Χρόνο μας δίνει, λεφτά δε μας δίνει». (Σ10)**

**«Όχι δε νομίζω, όχι». (Σ11)**

**«Δε νομίζω. Δε δίνεται ιδιαίτερη ευκαιρία ....». (Σ18)**

Στην ερώτηση, αν έχει συμβεί να αισθάνονται εξουθενωμένοι από την εργασία που κάνουν, νιώθοντας ότι έχουν φτάσει στα όρια της αντοχής τους, 2 ακόμα εκπαιδευτικοί απάντησαν λέγοντας συγκεκριμένα:

**«Ε ... ε όπως είπα, όχι πολλές φορές, αισθάνομαι ότι με πιέζουν κάποια πράγματα, αλλά ε ... ε φροντίζω κάνοντας παράλληλα προγράμματα να πάρω αυτήν την αναζωογόνηση και χαρά που χρειάζεται γιατί αλλιώς δεν θα μπορούσα και εγώ να συνεχίσω ...». (Σ4)**

**«Κάποιες φορές στα χρόνια που υπηρετώ υπήρξαν κάποιες στιγμές που έχω φτάσει στα όρια μου, ε .... ε σε σημείο που έχω πει να σκίσω το πτυχίο μου. Ναι πολύ έντονα! Φτάνεις στα όριά σου γιατί δεν μπορείς να εκφραστείς έτσι όπως θες, γιατί είσαι με συναδέλφους πρέπει να κρατήσεις τα νεύρα σου ε ..... και αυτό σου δημιουργεί περισσότερο άγχος ..... έντονες καταστάσεις ...». (Σ5)**

**Καμία απολύτως αναφορά και καμία απολύτως σύνδεση του παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης & αναγνώρισης δεν έγινε από 2 μόνο εκπαιδευτικούς του δείγματος**

## ● ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### 7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Με βάση την εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, επιχειρήθηκε στο 3<sup>ο</sup> & 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο η διερεύνηση των «κυριότερων» προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων, που συντελούν στην εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης. Με οδηγό την παραδοχή της παρούσας έρευνας (κεφάλαια 3 & 6), που θεωρεί ότι τόσο οι προσωπικοί όσο και οι οργανωσιακοί παράγοντες, συντελούν στην εμφάνιση του συνδρόμου, αναζητείται στον παρόν κεφάλαιο, η έκταση και το μέγεθος συμμετοχής του κάθε παράγοντα (αν φυσικά αυτό συμβαίνει), στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου.

##### 7.1.1 Προσωπικοί Παράγοντες

**Ηλικία:** Ξεκινώντας από τους προσωπικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση), αξίζει να σημειωθεί ότι η ηλικία βιβλιογραφικά συνδέεται με την εργασιακή εξουθένωση. Η σύνδεση της ηλικίας με την εργασιακή εξουθένωση μπορεί να είναι αποτέλεσμα της μεταβαλλόμενης συνάρτησης και σύνδεσης του παράγοντα της ηλικίας με πολλούς άλλους παράγοντες, όπως αυτούς της εργασιακής απασχόλησης, του εργασιακού περιβάλλοντος, της οικογενειακής κατάστασης κ.α.. Η πολυπλοκότητα των συνδέσεων του παράγοντα της ηλικίας με άλλους παράγοντες, αποτελεί ουσιαστικά και το μεγαλύτερο εμπόδιο εντοπισμού και διερεύνησης της (Aholu et. al., 2008 · Καρακάση, 2017).

**Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, ιδιαίτερα ισχυρό εμφανίζεται το στοιχείο της σύνδεσης του ηλικιακού παράγοντα με την αποκτηθείσα εμπειρία. Ειδικότερα για τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (10 εκπαιδευτικοί), η πολυετής εμπειρία που έχει αποκτηθεί με την πάροδο των ετών, λειτουργεί ως μέσο ανάσχεσης και αντιμετώπισης, της εργασιακής ανασφάλειας και του εργασιακού άγχους.**

Σημαντική επίσης εμφανίζεται η συνεισφορά της εμπειρίας, πάνω στη διαμόρφωση ρεαλιστικών προσδοκιών αναφορικά με την εργασία των εκπαιδευτικών. Ο ενθουσιασμός που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς, κατά τα πρώτα εργασιακά τους έτη, και οι υψηλές φιλοδοξίες που τον συνοδεύουν, περιορίζονται και επαναδιαπραγματεύονται. Αποτελεί δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς η απόκτηση εμπειρίας ένα είδος μηχανισμού αυτόματης προσαρμογής και επαναπροσδιορισμού των στόχων τους αλλά και ένα εργαλείο ψυχικής ισορροπίας. Η διδακτική δηλαδή εμπειρία, που είναι αποτέλεσμα πολυετούς ενασχόλησης με την εκπαίδευση, λειτουργεί έμμεσα ως ένα αποτρεπτικό στοιχείο για την εκδήλωση της εργασιακής εξουθένωσης από τη στιγμή που μειώνει στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης την εργασιακή ανασφάλεια και το εργασιακό άγχος, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί για τον εκπαιδευτικό ως ένας εσωτερικός μηχανισμός ρύθμισης των συναισθημάτων του. Οι παρατηρήσεις αυτές φαίνεται να συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό και με τις έρευνες των Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 · Κάντα, 1996.

**Την ηλικία με την ψυχική και τη σωματική κόπωση συνέδεσαν λιγότεροι εκπαιδευτικοί (5 εκπαιδευτικοί). Το στοιχείο αυτό όπως έχει επισημανθεί και στη βιβλιογραφία (Aholu et al., 2008 · Καρακάση 2017) μπορεί να αποτελεί ένδειξη συσσωρευμένου, και σε διάρκεια χρόνου, εργασιακού άγχους.** Σύμφωνα και πάλι με τις αναφορές των παραπάνω ερευνών, οι αυξανόμενες εργασιακές απαιτήσεις οδηγούν τον εργαζόμενο σε καταστάσεις επανεκπαίδευσης και ευελιξίας, διαφοροποιώντας με αυτό τον τρόπο την εργασιακή του ζωή. Άμεση συνέπεια όλων των προαναφερθέντων ενδέχεται να είναι η αύξηση της ψυχικής και σωματικής κόπωσης, ιδιαίτερα στους ηλικιακά μεγαλύτερους εργαζόμενους.

**Σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με τις οικονομικές απολαβές και την εργασιακή ανέλιξη έγινε από έναν μόνο εκπαιδευτικό.** Αυξημένη ηλικία σημαίνει αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση με μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές. Το στοιχείο αυτό της έρευνας (οικονομικές απολαβές), στην περίπτωση που είχε μεγαλύτερη έκταση, θα μπορούσε να λειτουργήσει παράλληλα, προς την ίδια κατεύθυνση, με το στοιχείο της εμπειρίας, λόγω της

ιδιότητας που έχει να λειτουργεί ως μέσο ανάσχεσης και αντιμετώπισης της εργασιακής ανασφάλειας και του εργασιακού άγχους (Αμαραντίδου, 2010:47).

**Φύλο:** Ο παράγοντας του φύλου όπως και αυτός της ηλικίας συνδέεται βιβλιογραφικά με την εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης. Οι ρόλοι που το κάθε φύλο καλείται να καλύψει, δημιουργούν εκ των πραγμάτων διαφοροποιήσεις. Αρκετές έρευνες θεωρούν ότι οι γυναίκες είναι συνήθως περισσότερο βεβαρημένες και επιφορτισμένες με τις οικογενειακές υποχρεώσεις σε σχέση με τους άνδρες. Η συσσώρευση του άγχους λόγω των επιπλέον αυτών υποχρεώσεων, με το πέρασμα των ετών επιβαρύνει ακόμα περισσότερο τις εργαζόμενες γυναίκες, έχει ως αποτέλεσμα αυτές να εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης (Aholo et al., 2008: 362-365 · Timms et al, 2006: 343-358).

Αντίθετα, σε έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Antonioni et al., 2000:24–28 · Bibou-Nakou et al., 1999: 209-217).

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απόψεις ως προς την επίδραση του φύλου στην εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης δίστανται. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, για τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας, η συσχέτιση του παράγοντα φύλο με την εργασιακή εξουθένωση αλλά και με άλλους παράγοντες, δεν παρουσιάστηκε ιδιαίτερα έντονα.

**Ειδικότερα, από το σύνολο του δείγματος (20 εκπαιδευτικοί), μόλις 1 εκπαιδευτικός συνέδεσε τον παράγοντα φύλο με την πρότερη ή την υπάρχουσα οικογενειακή κατάσταση ενώ οι υπόλοιποι δεν έκαναν καμία αναφορά σχετική με τον παράγοντα φύλο. Η μοναδική αυτή σύνδεση που γίνεται στην έρευνα, έρχεται να συμφωνήσει με τις έρευνες που θεωρούν το ρόλο της γυναίκας περισσότερο βεβαρημένο και επιφορτισμένο με τις οικογενειακές υποχρεώσεις.**



Ο ρόλος του φύλου όπως αυτός της ηλικίας και της οικογενειακής κατάστασης ως προς την εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης, όπως ήδη έχουμε αναφέρει στη βιβλιογραφία μας, μπορεί να είναι αποτέλεσμα της μεταβαλλόμενης συνάρτησης του ενός παράγοντα με τον άλλο. Η πολιτισμική διάσταση του φύλου, η οποία μπορεί να μεταβάλλεται από διάφορους παράγοντες (π.χ. ηλικία, οικογένεια, οικονομικές απολαβές, εργασιακές συνθήκες κ.α.), αποτελεί στοιχείο ενίσχυσης της αστάθειας που παρουσιάζει ο παράγοντας ως προς τον τρόπο εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης. Η διαδικασία αυτή περιπλέκεται ακόμα περισσότερο αν επιχειρηθεί να εντοπισθεί η επίδραση του φύλου στην εργασιακή εξουθένωση, σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Ahola, 2008 · Timms et al., 2006 · Antoniou et al., 2000 · Bibou-Nakou et al., 1999).

**Οικογενειακή κατάσταση:** Οι οικογενειακές υποχρεώσεις για ένα μεγάλο αριθμό εργαζομένων μπορεί να σημαίνουν νέες υποχρεώσεις, επιπλέον εργασία καθώς και αύξηση της σωματικής και της πνευματικής κόπωσης. Η οικογενειακή κατάσταση του ατόμου μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα αύξησης ή μείωσης της εργασιακής εξουθένωσης. Τα παραπάνω στοιχεία συνάδουν με τις παρατηρήσεις των Σωτηράκη, 2009 · Καραγκούνη & Χρυσανθοπούλου, 2014 · Ahola, 2008 · Καρακάση, 2017.

**Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, για τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας η συσχέτιση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης με την εργασιακή εξουθένωση εμφάνισε μία ενδιαφέρουσα διάσταση. Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος, 9 εκπαιδευτικοί, συνέδεσαν τον οικογενειακό παράγοντα με την αντίληψη του επαγγέλματος, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση τα προγενέστερα οικογενειακά τους βιώματα. Οι παρατηρήσεις αυτές φαίνεται να συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με το σύστημα εννοιολόγησης και πράξης (habitus Bourdieu) που αναφέρεται στις έρευνες των Ingram, 2009 · Jacobs, 2007 · Sianou-Kyrgiou & Tsiplianides, 2009.**

Γνωρίζοντας από τη βιβλιογραφία ότι το habitus αποτελεί ένα σύστημα το οποίο λειτουργεί σαν καλούπι προτιμήσεων, επιλογών και δράσεων, που έχει διαμορφωθεί και κληροδοτηθεί στο άτομο από την παιδική

του ηλικία, διαπιστώνουμε, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ότι πράγματι ο τρόπος λειτουργίας, διδασκαλίας και αντιμετώπισης των καταστάσεων κατά τη διάρκεια της εργασίας τους επιβεβαιώνει τη θεωρία.

Η επιβεβαίωση αυτή δημιουργεί αυτόματα αρκετά ερωτήματα και προβληματισμούς, από τη στιγμή που το habitus παράγει υποκείμενα των οποίων η συμπεριφορά ρυθμίζεται κυρίως από μια λογική που κυβερνάται από την ομάδα στην οποία ανήκουν και όχι τόσο από κωδικοποιημένους κανόνες. Οι εκπαιδευτικοί, που διαθέτουν από τα παιδικά τους χρόνια ένα συγκεκριμένο habitus, τείνουν να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς που μπορεί να μην είναι συμβατοί με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας τους (συμπεριφορές παιδιών, απόψεις και θέσεις γονέων και άλλων εκπαιδευτικών κ.α.) ή μπορεί να μην αποδέχονται συμπεριφορές (άλλων ανθρώπων και κοινωνικών ομάδων) τις οποίες δεν έχουν ενσωματώσει ως κατάλληλες και χρήσιμες κατά τη διάρκεια κατασκευής του πολιτισμικού τους κεφαλαίου από την οικογένεια τους. Η δημιουργία τέτοιου είδους «αντιπαραθέσεων» και συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο μπορεί να μην εμφανίζει έντονα στοιχεία ή να μην εξωτερικεύεται, αποτελεί όμως από τη στιγμή που συμβαίνει, παράγοντα δημιουργίας άγχους και εργασιακής εξουθένωσης σύμφωνα και με τους Kadushin & Harkness, 2014 · Πανοτόπουλος, 1994.

**Σύνδεση του οικογενειακού παράγοντα με τον οικονομικό παράγοντα και την εργασιακή εξέλιξη έγινε από 1 μόνο εκπαιδευτικό.** Το στοιχείο αυτό από μόνο του δεν μπορεί να μας προσφέρει αρκετές πληροφορίες, ώστε να μπορέσουμε να συνδέσουμε τον οικογενειακό παράγοντα με την εργασιακή εξουθένωση, μπορεί όμως να επιβεβαιώσει για μια ακόμα φορά την άμεση συνάφεια και σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των προσωπικών παραγόντων (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση) που εξετάζουμε. Συγκεκριμένα από την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού μπορούμε να εκμαιεύσουμε πληροφορίες για τη σύνδεση και συλλειτουργία οικογενειακού και ηλικιακού παράγοντα, που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των οικονομικών απολαβών.

**Σύνδεση του οικογενειακού παράγοντα με αύξηση της σωματικής και της πνευματικής κόπωσης έγινε επίσης από 1 μόνο εκπαιδευτικό.** Το στοιχείο αυτό από μόνο του επίσης δεν μπορεί να μας προσφέρει αρκετές πληροφορίες παρά μόνο ενδείξεις σύνδεσης του οικογενειακού παράγοντα με τον παράγοντα του φόρτου εργασίας.

**Άμεση σύνδεση – αλληλεξάρτηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των οικογενειακών σχέσεων με το περιβάλλον της εργασίας, παρουσιάστηκε από 3 εκπαιδευτικούς.** Η σύνδεση αυτή μπορεί να μην συγκεντρώνει αρκετές αναφορές από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, υποδεικνύει όμως για μία ακόμα φορά τη δυναμική που έχει ο οικογενειακός παράγοντας.

Στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα το εργασιακό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Λόγω της ιδιαιτερότητας του επαγγέλματος και της άμεσης επαφής του λειτουργού με τον ανθρώπινο παράγοντα, αναπτύσσεται μία αμφίδρομη σχέση (στη συγκεκριμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας) από την οποία κανείς δεν μένει ανεπηρέαστος. Όλα τα παραπάνω συνάδουν και με τις έρευνες των Βασιλόπουλος, 2012 · Μπρούζος, 2011 · Δαυηλίδου, 2013 · Borritz et al., 2005.

Σύμφωνα με τους Maslash και Pines, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ατόμων που έχει να εξυπηρετήσει και να συναναστραφεί κάποιος, τόσο υψηλότερος είναι ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Δημητριάδου, 2015: 21).

#### **7.1.1.1. Σύνοψη προσωπικών παραγόντων**

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως βασικότερα στοιχεία που προέκυψαν από την για ανάλυση των προσωπικών παραγόντων τα εξής:

Τον ιδιαίτερα δυναμικό και ουσιαστικό ρόλο που εμφανίστηκε να έχει η εκπαιδευτική εμπειρία ως αποτρεπτικό στοιχείο για την εκδήλωση της

εργασιακής εξουθένωσης στον ηλικιακό παράγοντα, στοιχείο το οποίο υποστηρίχθηκε από 10 εκπαιδευτικούς.

Τη σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με την ψυχική και τη σωματική κόπωση, την οποία υποστήριξαν 5 εκπαιδευτικοί. Η σύνδεση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως μία ενδιαφέρουσα ένδειξη, για την ύπαρξη συσσωρευμένου, και σε διάρκεια χρόνου, εργασιακού άγχους.

Σύνδεση του παράγοντα φύλο με την εργασιακή εξουθένωση ουσιαστικά δεν υπήρξε. Η μοναδική σύνδεση που έγινε από 1 και μόνο εκπαιδευτικό ήταν η σύνδεση του συγκεκριμένου παράγοντα με την πρότερη ή την υπάρχουσα οικογενειακή κατάσταση.

Την εμφάνιση μιας ενδιαφέρουσας νέας διάστασης, που προέκυψε από τη σύνδεση που έκαναν οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος (9 εκπαιδευτικοί) του οικογενειακού παράγοντα με την αντίληψη του επαγγέλματος, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση τα προγενέστερα οικογενειακά τους βιώματα. Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις που ενδέχεται να συμβούν λόγω διαφορετικού *habitus* των εκπαιδευτικών με τον ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας, μπορεί σταδιακά να αποτελέσουν παράγοντα δημιουργίας άγχους και εργασιακής εξουθένωσης.

Τη δυναμική που συγκεντρώνει ο οικογενειακός παράγοντας καθώς και την άμεση σύνδεση και αλληλεξάρτησή του με το περιβάλλον εργασίας και με το ανθρωπογενές περιβάλλον. Αδυναμία συνταύτισης και συλλειτουργίας των παραπάνω παραγόντων μπορεί επίσης να οδηγήσει σταδιακά στην εμφάνιση εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης. Το στοιχείο αυτό παρουσιάστηκε από 3 εκπαιδευτικούς.

### **7.1.2 Οργανωσιακοί παράγοντες**

Οι οργανωσιακοί παράγοντες (μέγεθος φόρτου εργασίας, ασάφεια ρόλου & σύγκρουση ρόλων, εργασιακό περιβάλλον, ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας,

εργασιακή ανασφάλεια και εργασιακή ικανοποίηση) βιβλιογραφικά συνδέονται με την εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.

**Φόρτος εργασίας:** Το μέγεθος του φόρτου εργασίας αποτελεί έναν από τους παράγοντες, που απασχολεί ίσως περισσότερο από όλους τον κάθε εργαζόμενο.

Έχοντας μπροστά μας το σύνολο των δεδομένων που αφορούν το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και γνωρίζοντας από τη βιβλιογραφία τη σύνδεση του παράγοντα με θεωρητικά μοντέλα άγχους (Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων -Ελέγχου της Εργασίας - Job Demands-Control Model (Demerouti, 2001) και εργασιακής εξουθένωσης της Maslach και των συνεργατών της (Maslach Burnout Measure (Αντωνίου, 2008:26), διαπιστώνουμε έντονα ευρήματα εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης στις αναφορές των εκπαιδευτικών.

**Αναλυτικότερα ο φόρτος εργασίας για 16 εκπαιδευτικούς, στη συγκεκριμένη έρευνα, συνδέθηκε, λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας που παρουσιάζει το αντικείμενο της εργασίας τους, με τη συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κόπωση.**

Αρκετοί εκπαιδευτικοί λόγω της αύξησης του αριθμού των μαθητών στα τμήματα ένταξης αλλά και λόγω της δυσκολίας του αντικειμένου της εργασίας τους, ανέφεραν κατακόρυφη αύξηση του φόρτου εργασίας. Η θέση αυτή των εκπαιδευτικών μπορεί να αιτιολογηθεί απόλυτα μιας και υπάρχει στενή σύνδεση της αύξησης του αριθμού των μαθητών με τον βαθμό δυσκολίας του αντικειμένου της εργασίας.

Έτσι για παράδειγμα η εξατομικευμένη διδασκαλία που απαιτεί εξειδικευμένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα, για μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρότερης μορφής εκπαιδευτικές ανάγκες όπως (π.χ. αυτισμός, σύνδρομο Down), θα πρέπει λόγω του αυξημένου αριθμού μαθητών στα τμήματα ένταξης, να διαφοροποιηθεί. Ο εκπαιδευτικός καλείται δηλαδή να δημιουργήσει ομάδες μαθητών που έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές στο πρόγραμμά του. Ταυτόχρονα θα πρέπει να ομαδοποιήσει και να συλλειτουργήσει ομάδες μαθητών με παρόμοιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ηπιότερης μορφής),

διαμορφώνοντας για κάθε μία από αυτές και ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν, ένα δεύτερο παράλληλο πρόγραμμα.

Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να συμπιέζουν το χρόνο του εκπαιδευτικού, αυξάνοντας και να διαφοροποιώντας το μέγεθος και το είδος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πλήθος αυτών των μεταβολών, πάνω σε προγράμματα και εκπαιδευτικές τακτικές που επί χρόνια είχαν δοκιμαστεί και αφομοιωθεί από τον εκπαιδευτικό, δημιουργεί νέα δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός τώρα καλείται να δοκιμάσει νέα εργαλεία, νέες μεθόδους, να αυτοσχεδιάσει ώστε να κερδίσει σε χρόνο εντάσσοντας όλους τους μαθητές στο πρόγραμμά του. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω και της αύξησης του φόρτου εργασίας είναι η αύξηση της συναισθηματική εξάντλησης των εργαζομένων από τη μία και η ταυτόχρονη μείωση του αισθήματος της προσωπικής τους επίτευξης από τη άλλη (Κάντας, 1996 · Καραγιώργος, 2018 · Μόττη – Στεφανίδου, 2000).

Σε έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Συνδικάτων Εκπαίδευσης (ETUCE) που έγινε για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (σε Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση), την πρώτη θέση ανάμεσα στους παράγοντες που κατά τους εκπαιδευτικούς προκαλούν εργασιακό άγχος κατέλαβε ο εργασιακός φόρτος (Χατζησταμάτης κ.α., 2011: 28-30).

**Σύνδεση του φόρτου εργασίας με συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κόπωση λόγω ασάφειας του εργασιακού πλαισίου ή της έλλειψης συνεργασίας με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς εμφανίστηκε από 5 εκπαιδευτικούς.**

Το αντικείμενο της ειδικής αγωγής για ένα μεγάλο μέρος των γονέων, αλλά και ακόμα των ίδιων των εκπαιδευτικών, είναι άγνωστο ή δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένο. Η μεγάλη διαφοροποίηση για παράδειγμα που επέφερε ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή, ο οποίος δημοσιεύτηκε στις 17-10-2016, έφερε νέα δεδομένα στη διδασκαλία των τμημάτων ένταξης. Βασισμένος κυρίως σε προγράμματα συνεκπαίδευσης που πραγματοποιούνται εντός της «γενικής τάξης» και εκτός του τμήματος ένταξης, με εξαίρεση μεμονωμένων «ειδικών περιπτώσεων» δημιούργησε μία

γενική ασάφεια, μια συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κόπωση και πολλά ερωτηματικά μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των γονέων. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεώρησε ότι στην πραγματικότητα το υπουργείο με το νόμο της συνεκπαίδευσης απέβλεπε στην περικοπή κονδυλίων και στη μείωση θέσεων από την ειδική αγωγή (Χιουρέα, 2016 · Παπαχρήστου, 2016).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους γονείς αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο αντικείμενο. Οι γονείς συχνά λειτουργούν αντιδραστικά, αμφισβητώντας και μεταθέτοντας τις ευθύνες, αλλά και τα συναισθήματα θυμού ματαίωσης και απογοήτευσης, στον εκπαιδευτικό. Η αδυναμία συνεργασίας των δύο μερών έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του φόρτου εργασίας αλλά και της συναισθηματικής και ψυχολογικής κόπωσης του εκπαιδευτικού (Olivier & Williams, 2005 · Μπάλιου, 2005:64-65).

Η επίτευξη και η ολοκλήρωση μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει αντιληπτή τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από το σύνολό των εμπλεκομένων (μαθητών, συναδέλφων, γονέων). Η δυσκολία αυτή πολλαπλασιάζεται αυξάνοντας το φόρτο εργασίας από τη στιγμή που στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, καταλυτικοί, όπως ο βαθμός συμμετοχής ή απροθυμίας των μαθητών, οι διαφωνίες με τους συναδέλφους και τους γονείς, τα χρονικά περιθώρια διδασκαλίας που υπάρχουν, η ύπαρξη ή η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής κ.α. (Δημητριάδου, 2015: 21).

### **Σύνδεση του φόρτου εργασίας με τα έτη εργασίας έγινε από 3 εκπαιδευτικούς.**

Οι εργασιακές απαιτήσεις και ο φόρτος εργασίας αποτελούν μία από τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας άγχους με σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στον εργαζόμενο (Αγαγιώτου, 2011:31-32).

Τα τελευταία χρόνια οι απαιτήσεις γενικά στον εργασιακό χώρο εμφανίζονται ιδιαίτερα αυξημένες και αρκετές φορές το μέγεθος τους φτάνει σε τέτοιο βαθμό ώστε αυτό να υπερβαίνει τις δυνατότητες του ίδιου του εργαζόμενου (Αντωνίου, 2008: 24 · Paradis, 1987: 1-10).

Τα έτη εργασίας συσχετίζονται αρνητικά με τα προσωπικά επιτεύγματα στους εκπαιδευτικούς. Η αύξηση της ηλικίας για αρκετούς εκπαιδευτικούς δημιουργεί την αίσθηση της αναποτελεσματικότητας και της ανεπάρκειας για τον εαυτό τους και για την προσφορά τους στην εκπαίδευση, συγκριτικά πάντα με τα νεώτερα εργασιακά τους χρόνια (Antonίου et al., 2000 · Μουζούρα, 2005).

**Ασάφεια & Σύγκρουση Ρόλων:** Η σύγκρουση ρόλων και η εργασιακή ασάφεια αποτελούν μία από τις κυριότερες αιτίες εμφάνισης εργασιακού άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης για τους εκπαιδευτικούς (Τσιάκκιρου & Πασιαρδή, 2002 · Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλου, 2007).

**Ύπαρξη ασάφειας ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό τους αντικείμενο, στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης, από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας αναφέρθηκε από 6 εκπαιδευτικούς.**

Σχετικά με τον εργασιακό ρόλο και την εργασιακή ασάφεια, υπάρχει ένα πλήθος ερευνών, ορισμένες από τις οποίες παραθέτουμε και στη βιβλιογραφία μας Bedeian & Armenakis, 1981 · Sawyer, 1992 & Singh & Rhoads, 1991 · Singh et al., 1996 (Αμαραντίδου, 2010:21), οι οποίες εντοπίζουν στο περιεχόμενο της ασάφειας πολλαπλά στοιχεία, διαχωρίζοντάς την, σε τέσσερις υποκατηγορίες, που συνολικά καλύπτουν όλο το φάσμα της:

(α) ασάφεια στόχου – προσδοκία ευθύνης (τι πρέπει να γίνει; τι αναμένεται;)

(β) ασάφεια διαδικασίας (η πορεία των οργανωτικών στόχων, με ποιο τρόπο πρέπει να γίνουν τα πράγματα;)

(γ) ασάφεια προτεραιότητας (ο χρόνος και η σειρά που πρέπει να εξελιχθούν τα πράγματα και ποιος θα αποφασίσει;)

(δ) ασάφεια συμπεριφοράς (πώς αναμένεται να ενεργήσει κάποιος στις διάφορες καταστάσεις;) (Αμαραντίδου, 2010 : 21).



Από τις αναφορές 6 εκπαιδευτικών εντοπίζονται στοιχεία που δείχνουν να επιβεβαιώνουν την εμφάνιση των 2 πρώτων υποκατηγοριών (ασάφεια στόχου – προσδοκία ευθύνης & ασάφεια διαδικασίας) της ασάφειας στη συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, 6 από τους 20 εκπαιδευτικούς αναφέρουν την ύπαρξη ασάφειας στόχου (για το τι πραγματικά πρέπει να γίνει) και ασάφεια διαδικασίας (με ποιο τρόπο πρέπει να γίνουν τα πράγματα) από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας.

Την παραπάνω θέση επιβεβαιώνουν ακόμα περισσότερο οι αναφορές των εκπαιδευτικών για το νέο νόμο της ειδικής αγωγής (ΦΕΚ 3561/2016, Υλοποίηση Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης) που αφορά τη γενική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα τμήματα ένταξης (λόγω της ασάφειας του περιεχομένου του αλλά και λόγω της ασάφειας στον τρόπο εφαρμογής του). Η μεγάλη αναστάτωση και τα πολλά ερωτηματικά που επέφερε η ασάφεια του νόμου, δημιούργησε πολλαπλάσια προβλήματα από αυτά που έλυσε ή προσπάθησε να λύσει (Χιουρέα, 2016 · Παπαχρήστου, 2016).

**Ύπαρξη ασάφειας ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό αντικείμενο για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης από τη διεύθυνση και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου αναφέρθηκε από 5 εκπαιδευτικούς.**

Οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως και εδώ επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ασάφειας, εμφανίζοντας τις 2 από τις 4 υποκατηγορίες. Την ασάφεια διαδικασίας (η πορεία των οργανωτικών στόχων, με ποιο τρόπο πρέπει να γίνουν τα πράγματα) και την ασάφεια προτεραιότητας (ο χρόνος και η σειρά που πρέπει να εξελιχθούν τα πράγματα και ποιος θα αποφασίσει).

Από αναφορές ερευνών που έγιναν στον χώρο της εκπαίδευσης (Δημητριάδου, 2015 · Δανιηλίδου, 2013 · Borritz et al, 2005 · Βασιλόπουλος, 2012 · Μπρούζος, 2011), έχει διαπιστωθεί ότι όσο μεγαλύτερη και υποστηρικτικότερη είναι η σχέση και η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων (εκπαιδευτικών) αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, τόσο μικρότερος είναι ο κίνδυνος εμφάνισης της εργασιακής

εξουθένωσης. Η ύπαρξη όμως αυτής της συνεργασίας προϋποθέτει, πέρα από την καλή επιθυμία και διάθεση που μπορεί να παρουσιάσουν τα δύο ή περισσότερα μέρη (στη συγκεκριμένη περίπτωση εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τη διεύθυνση του σχολείου), και την ύπαρξη μιας στοιχειώδους γνώσης του αντικειμένου της ειδικής αγωγής και των οργανωτικών της προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πρέπει δηλαδή να προϋπάρξει το στοιχείο της επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου προκειμένου να μπορεί να εκλείψει η διαδικαστική ασάφεια στην εκπαιδευτική διαδικασία (που ακολουθεί η ειδική αγωγή) καθώς και η ασάφεια προτεραιότητας (ο χρόνος και η σειρά που πρέπει να εξελίσσονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στην ειδική αγωγή αλλά και ποιος θα αποφασίζει) (Καμπανέλλου, 2011: 64-65).

**Ύπαρξη ασάφειας ως προς τον εργασιακό ρόλο και το εργασιακό αντικείμενο για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης από μαθητές και γονείς διαπίστωσαν 6 εκπαιδευτικοί.**

Το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει ευκολότερο, αποδοτικότερο και αποτελεσματικότερο, όταν υπάρχει η εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς και τους μαθητές του σχολείου (Στάμελος, & Μπαρτζακλή, 2005:3).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους γονείς αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο αντικείμενο, καθώς πολλές φορές λειτουργούν αντιδραστικά, αμφισβητώντας και μεταθέτοντας τις ευθύνες αλλά και τα συναισθήματα θυμού ματαίωσης και απογοήτευσης στον εκπαιδευτικό. Επίσης αρκετά συχνή εμφανίζεται η μετατόπιση ευθυνών από τους γονείς στους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας των παιδιών τους (Olivier & Williams, 2005 · Μπάλιου, 2005: 64-65 · Δημητριάδου, 2015: 21).

Η κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός των τμημάτων ένταξης, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει αντιληπτή, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, από το σύνολό των εμπλεκομένων (μαθητές, συναδέλφους, γονείς) από τη στιγμή που οι περισσότεροι δεν διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις για την ειδική αγωγή και για

τα οργανωτικά προγράμματα που απαιτούνται (τα οποία είναι διαφορετικά από αυτά τις γενικής αγωγής). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού των τμημάτων ένταξης, για αυτόν το λόγο επιφορτίζεται με ένα επιπλέον στοιχείο, είναι και αυτός της ενημέρωσης, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο εργασιακός ρόλος και το εργασιακό του αντικείμενο (Καμπανέλλου, 2011).

**Ύπαρξη διαφορετικών και αντικρουόμενων ρόλων που καλείται να καλύψει ένας εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης παρουσιάστηκε από 6 εκπαιδευτικούς.**

Αποτελεί συχνό φαινόμενο σήμερα, στο σύνολο σχεδόν όλων των οργανισμών, να επιδιώκεται, στα πλαίσια της «ευελιξίας» και της «προσαρμοστικότητας» που επικαλούνται, η εξεύρεση εργαζομένων που να μπορούν να καλύπτουν πληθώρα εργασιακών ρόλων. Η ανάληψη από των εργαζόμενο πολλαπλών διαφορετικών ρόλων έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση καταστάσεων ψυχικής αστάθειας, εκνευρισμού, άγχους αλλά ακόμα και εργασιακής εξουθένωσης (Βλαχάκη, 2008 · Δανιηλίδου, 2013).

Το αντικείμενο της ειδικής αγωγής για ένα μεγάλο μέρος των γονέων αλλά και ακόμα των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι άγνωστο ή δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένο. Η ασάφεια που επικρατεί στο νομοθετικό κομμάτι για την ειδική αγωγή μεταφέρεται και στο οργανωτικό κομμάτι, με αποτέλεσμα την επιφόρτιση των εκπαιδευτικών με επιπλέον άγχος (Χιουρέα, 2016 · Παπαχρήστου, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, αρκετές φορές καλούνται να καλύψουν κενά εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων ή να αναλάβουν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών λόγω έλλειψης προσωπικού. Δεν είναι λίγες επίσης οι φορές που επιφορτίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου τους, αλλά και από τις αντίστοιχες διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις οποίες υπάγονται, με ένα μεγάλο κομμάτι γραφειοκρατίας, το οποίο θα πρέπει να διεκπεραιώσουν. Άμεση συνέπεια όλων των προαναφερθέντων είναι η πυροδότηση συγκρούσεων και εντάσεων στον χώρο εργασίας, η αύξηση του εργασιακού άγχους και της συναισθηματικής εξάντλησης στους εκπαιδευτικούς (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλου, 2007 · Τσιάκκιρου & Πασιαρδή, 2002).

**Εργασιακό Περιβάλλον:** Το εργασιακό περιβάλλον, περιλαμβάνει ένα σύνθετο πλαίσιο συνθηκών εργασίας και μορφών απασχόλησης των εργαζομένων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι βασικοί παράγοντες, που επηρεάζουν την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος σήμερα είναι οι εξής:

**α) Οι Συνάδελφοι**

**β) Η Συνεργασία με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας**

**γ) Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων**

**δ) Αυταρχικότητα της διοίκησης**

**ε) Οικονομικές απολαβές**

**στ) Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή**

**(α) Οι Συνάδελφοι:** Βιβλιογραφικά έχει διαπιστωθεί ότι οι ποικίλες μορφές διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας στο χώρο εργασίας μεταξύ συναδέλφων συνδέονται με την εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης.

**Ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας αναφέρθηκε από 6 εκπαιδευτικούς του δείγματος στη συγκεκριμένη έρευνα.**

Έχει διαπιστωθεί ότι η υποστηρικτική σχέση και η υποστηρικτική επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων λειτουργεί αποτρεπτικά για την ανάπτυξη του φαινομένου, όταν αυτή μάλιστα επικεντρώνεται στις ευχάριστες πλευρές της εργασίας (Μπρούζος, 2011 · Βασιλόπουλος, 2012 · Δημητριάδου, 2015 · Δανιηλίδου, 2013 · Borritz et al., 2005).

**Αναφορά για ύπαρξη συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας αναφέρθηκε από 9 εκπαιδευτικούς.**

Συγκεκριμένα οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν στην ύπαρξη ανταγωνιστικού και συγκρουσιακού κλίματος, στοιχείο το οποίο εγείρει ιδιαίτερους προβληματισμούς, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι σχέσεις και η επικοινωνία που περιέχουν δυσάρεστες εργασιακές πλευρές αυξάνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης (Μπρούζος, 2011 · Βασιλόπουλος, 2012 · Δημητριάδου, 2015 · Δανιηλίδου, 2013 · Borritz et al., 2005).

**Ανάθεση εργασιών σε εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης που δεν υπάγονται στην αρμοδιότητά τους, από τη διεύθυνση του σχολείου και από άλλους εκπαιδευτικούς, αναφέρθηκε από 2 εκπαιδευτικούς.**

Η ανάθεση εργασιών στους εκπαιδευτικούς, που δεν άπτονται της αρμοδιότητάς τους, αποτελεί στοιχείο που ευνοεί την ανάπτυξη του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης (Μπρούζος, 2011 · Βασιλόπουλος, 2012 · Χατζηπέμου, 2016).

**Έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας αναφέρθηκε από 7 εκπαιδευτικούς.**

Το στοιχείο αυτό έρχεται να συνδέσει και να ισχυροποιήσει τα αμέσως προηγούμενα ανησυχητικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα. Γνωρίζοντας ήδη από τη βιβλιογραφία ότι η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας ευνοεί την ανάπτυξη του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης και σε συνδυασμό με τις προηγούμενες αναφορές (των 9 εκπαιδευτικών που δηλώνουν συγκρουσιακές και ανταγωνιστικές σχέσεις και των 2 εκπαιδευτικών που δηλώνουν ανάθεση εργασιών που δεν υπάγονται στην αρμοδιότητά τους), μπορούμε να εντοπίσουμε ισχυρές ενδείξεις εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης στον υποπαράγοντα συνάδελφοι, με κυρίαρχο στοιχείο τις ανταγωνιστικές και συγκρουσιακές σχέσεις.

**(β) οι σχέσεις με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας:** Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με μαθητές, γονείς, εμπλεκομένους με το σχολείο επαγγελματικούς φορείς και κοινωνικές ομάδες,

αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο και περίπλοκο αντικείμενο που απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς αλλά κυρίως τη συναίνεση και τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων.

**Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ύπαρξη αρνητικής, απαξιωτικής στάσης του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του αναφέρθηκε από 17 εκπαιδευτικούς.**

Η αδιαφορία και η απαξίωση του εκπαιδευτικού από τον γονέα αποτελεί εμπόδιο ανυπέρβλητο για τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμφάνιση μιας τέτοιας κατάστασης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό συναισθήματα θυμού, ματαιώσης, απογοήτευσης αλλά και εργασιακού άγχους. Σταδιακά η συνέχιση μιας τέτοιας κατάστασης οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην εργασιακή εξουθένωση (Στάμελου & Μπαρτζακλή, 2005 · Olivier & Williams, 2005 · Μπάλιου, 2005 · Δημητριάδου, 2015 · Αντωνίου κ.α., 2010 · Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Η αναφορά της αδιάφορης και απαξιωτικής στάσης από το σύνολο σχεδόν του δείγματος, εκτός τριών, κάνει εμφανή την ύπαρξη του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης στον υποπαράγοντα των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους γονείς.

**Αδιάφορη, παθητική στάση του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, διέκριναν 5 εκπαιδευτικοί.**

Η αδιαφορία από μέρους των γονέων, λειτουργεί εξίσου αρνητικά με την απαξίωση στην προσπάθεια εκπλήρωσης των εργασιακών υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού. Την αδιαφορία που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συνοδεύει το αίσθημα της δυσαρέσκειας και η αύξηση του εργασιακού άγχους (Στάμελου, & Μπαρτζακλή, 2005 · Μπάλιου, 2005).

Η ύπαρξη αδιαφορίας, μπορεί να μην συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό αναφορών, 5 εκπαιδευτικοί από τους 20 ανέφεραν την ύπαρξη αδιαφορίας, συνηγορεί μαζί όμως με την αδιάφορη και απαξιωτική στάση επιβεβαιωτικά υπέρ της εμφάνισης του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης στον υποπαράγοντα των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους γονείς.

**Ύπαρξη θετικής, συνεργατικής στάσης του γονέα απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του ανέφεραν 6 εκπαιδευτικοί.**

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους γονείς αποτελεί θεμελιώδη και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εργασία ενός εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει ευκολότερη, ουσιαστικότερη και αποδοτικότερη μόνο όταν υπάρχει και η συνεργασία των γονέων (Στάμελου, & Μπαρτζακλή, 2005 · Μπάλιου, 2005).

Η αναφορά της ύπαρξης θετικής και συνεργατικής στάσης με τους γονείς από 6 μόνο εκπαιδευτικούς, ενισχύει τις παραπάνω διαπιστώσεις μας για εμφάνιση του συνδρόμου, από τη στιγμή που σε 3 από αυτές τις αναφορές η θετική αυτή στάση των γονέων, εμφανιζόταν τα τελευταία χρόνια και μάλιστα στα συγκεκριμένα σχολεία που διδάσκουν τώρα οι εκπαιδευτικοί (σε αντίθεση με την αρνητική και απαξιωτική στάση που υπήρχε για τους ίδιους εκπαιδευτικούς από τους γονείς στα προηγούμενα σχολεία τα προηγούμενα χρόνια).

**Ύπαρξη αρνητικής, συγκρουσιακής και απαξιωτικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, ανέφεραν 4 εκπαιδευτικοί**

Το σχολείο και η εργασία σε αυτό απαιτεί την αγαστή και τη συνεργατική σχέση μέσα σε ένα σύνολο άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης χρειάζεται συχνά να απευθύνονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) ή σε ιδιωτικά πιστοποιημένα από το υπουργείο παιδείας ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (Νικολαΐδου, 2012). Η συνεργασία με αυτούς τους επιστημονικούς χώρους που πλαισιώνονται από πολλές ειδικότητες (ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, λογοθεραπευτές, νοσηλευτές, ιατρούς κ.α.), απαιτεί επιπλέον εργασία, χρόνο αλλά και σύγκληση απόψεων από όλους τους εμπλεκόμενους.

Επίσης, με βάση το νέο νόμο με αριθμό 3852 (ΦΕΚ 87/7-6-2010) του «Προγράμματος Καλλικράτης» μεταβιβάζονται όλες οι αρμοδιότητες του τομέα της Παιδείας στις κατά τόπους περιφέρειες και δήμους της χώρας. Το στοιχείο αυτό αυτόματα δημιουργεί μια σειρά νέων υποχρεώσεων για τον εκπαιδευτικό, από τη στιγμή που πρέπει κάθε φορά να συνδιαλέγεται με τις αρμόδιες υπηρεσίες του δήμου, προκειμένου να λάβει την έγκρισή τους για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πρόκειται να πραγματοποιηθούν (πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, χρήση σχολικών χώρων κ.α.). Η ανυπαρξία συνεννόησης με κάποιο από τα εμπλεκόμενα μέρη έχει ως αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται επιπλέον ο εκπαιδευτικός με αύξηση της σωματικής και συναισθηματικής του κόπωσης (Αντωνίου κ.α., 2010 · Δημητριάδου, 2015: 21 · Μπάλιου, 2005:63 · Υ.Π.Ε.Θ. Μεταβιβαζόμενες Αρμοδιότητες στους Δήμους, 2010).

**Υπαρξη θετικής, εποικοδομητικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, ανέφεραν 3 εκπαιδευτικοί.**

Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών όταν υπάρχει, λειτουργεί ενισχυτικά, αποφορτίζοντας τον εκπαιδευτικό από ένα μεγάλο κομμάτι του εργασιακού του φόρτου.

**Αδιάφορη, παθητική στάση των εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του, ανέφεραν 12 εκπαιδευτικοί.**

Η συνεργασία όλων των φορέων αποτελεί για τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία την ιδανικότερη κατάσταση. Συνεργασία όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί η αδιάφορη και παθητική στάση των εμπλεκόμενων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών. Η κωλυσιεργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων που μπορεί να προκληθεί εξαιτίας της αδιάφορης και παθητικής



στάσης κάποιου εμπλεκόμενου φορέα ή προσώπου επιβαρύνει άμεσα τον εκπαιδευτικό δημιουργώντας αύξηση της σωματικής και συναισθηματικής του κόπωσης (Αντωνίου κ.α., 2010 · Δημητριάδου, 2015 · Μπάλιου, 2005).

Οι τοποθετήσεις αυτές των 12 εκπαιδευτικών, αν συνυπολογιστούν με αυτές των υπόλοιπων 4 που αναφέρθηκαν σε συγκρουσιακή και απαξιωτική στάση, δημιουργούν ανησυχητικά δεδομένα υπέρ της πιθανής ύπαρξης του συνδρόμου και στον υποπαράγοντα των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους εμπλεκόμενους με το σχολείο επαγγελματικούς φορείς, θεσμούς και κοινωνικές ομάδες.

**Εμφάνιση εγγενών δυσκολιών (που μπορεί να επιφέρουν σωματική, συναισθηματική, ψυχολογική κόπωση και εξουθένωση) κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ανέφεραν 18 εκπαιδευτικοί.**

Η επίδραση που μπορεί να έχουν οι μαθητές στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς έχει αποδειχθεί ότι είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Η απαξίωση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές, συνδέεται με χαμηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης και υψηλά αποπροσωποποίησης ενώ η αύξηση των μαθητών ανά τμήμα, επιδρά επίσης αρνητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεβάζοντας σε μεγάλο βαθμό τον φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού (Κάντας, 1996 · Καραγιώργας, 2018 · Pines, 2002 · Bibou-Nakou et al., 1999).

Η δυσκολία επαφής και επικοινωνίας που μπορεί να εμφανιστεί μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού, αποτελεί για την εκπαιδευτική πραγματικότητα καθημερινό φαινόμενο. Ωστόσο ο βαθμός δυσκολίας, στο στοιχείο αυτό, στα τμήματα ένταξης ανεβαίνει κατακόρυφα λόγω των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών που οι μαθητές των τμημάτων αυτών παρουσιάζουν (Νικολαΐδου, 2012).

Η αναφορά 18 εκπαιδευτικών για εμφάνιση εγγενών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους μαθητές δημιουργεί και εδώ ανησυχητικά δεδομένα υπέρ της πιθανής ύπαρξης του συνδρόμου, από τη

στιγμή μάλιστα που το υποστηρίζουν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (18 από τους 20).

**(γ) Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων:** Η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρά τα όποια προβλήματα και τις δυσκολίες που μπορεί να συγκεντρώνει, δεν είναι επωφελής μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά για όλο το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012: 1-10).

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, που συλλέχτηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα, διαπιστώθηκαν 5 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης.

**Συγκεκριμένα, δυνατότητα ενεργής συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου, ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί.**

Η ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η ανάληψη ρόλων και αρμοδιοτήτων έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί ευεργετικά σε όλους τους εργασιακούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012 · Χατζηπαναγιώτου, 2005 · Τζωρτζάκη & Τζωρτζάκη, 1992 · Paradis, 1987 · Κουσουλού κ.α., 2004).

Η αναφορά όμως μόλις 5 εκπαιδευτικών από τους 20 για δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στα πλαίσια του σχολείου, δημιουργεί ερωτηματικά και ανησυχία. Γνωρίζουμε ότι στην εκπαίδευση η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο ενισχυτικά ως προς την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση (Καράγιωργας, 2018 · Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Η προσέγγιση αυτή θα πρέπει να επανεξεταστεί με τις υπόλοιπες 4 προσεγγίσεις.

**Περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου ανέφεραν 6 εκπαιδευτικοί.**

Η έννοια της συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, πρέπει να διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη, ενδυναμώνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού

μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία. Οι περιορισμοί δημιουργούν εμπόδια και φραγμούς, απομακρύνοντας τους εκπαιδευτικούς από μια κουλτούρα συνεργασίας, ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ικανοποίησης στην εκπαιδευτική μονάδα (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012 · Χατζηπαναγιώτου, 2005 · Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1992).

Η αναφορά της περιορισμένης δυνατότητας συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων από 6 εκπαιδευτικούς ενισχύει τους προβληματισμούς που δημιούργησε η προηγούμενη προσέγγιση. Πραγματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών με περιορισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί πραγματικά να υπάρχει.

### **Παντελή έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου, ισχυρίστηκε 1 εκπαιδευτικός.**

Η αναφορά της παντελούς έλλειψης συμμετοχής από 1 εκπαιδευτικό έρχεται να συνδεθεί κατά κάποιο τρόπο με τις τοποθετήσεις των προηγούμενων 6 εκπαιδευτικών (με περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής).

Από το σύνολο των 20 εκπαιδευτικών, με μόλις 5 εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν δυνατότητα ενεργής συμμετοχής, με 6 εκπαιδευτικούς να δηλώνουν περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής και 1 εκπαιδευτικό να υποστηρίζει την απόλυτη αδυναμία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, διαπιστώνουμε εμφανέστατα την ύπαρξη προβλήματος στον υποπαράγοντα της συμμετοχής στην λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Skaalvik & Skaalvik, 2009 · Friedman & Farber, 2002 (Καράγιωργας, 2018), Berry et al., (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012) και Paradis, 1987 η μη συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων, λειτουργεί συνδυαστικά με άλλα στοιχεία όπως η έλλειψη επικοινωνίας και η εφαρμογή νέων ευέλικτων σχημάτων εργασίας, ως παράγοντας δημιουργίας της εργασιακής εξουθένωσης, ενώ αντίθετα η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση.

**Περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ανέφερε 1 εκπαιδευτικός.**

Η αναφορά από μόλις 1 εκπαιδευτικό δεν μπορεί να μας αποκαλύψει την έκταση και το είδος της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ευρύτερα πλαίσια. Για το λόγο αυτό θα εξεταστεί συνολικά με το υπόλοιπο φάσμα των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών.

**Παντελή έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ανέφεραν 15 εκπαιδευτικοί.**

Από τις τοποθετήσεις 15 εκπαιδευτικών, άμεση και αδιαμφισβήτητη είναι η εικόνα της ολικής έλλειψης συμμετοχής τους στα «ευρύτερα» κλιμάκια. Κανένας απολύτως εκπαιδευτικός δεν αναφέρεται στην δυνατότητα της ενεργής συμμετοχής, ενώ μόλις 1 εκπαιδευτικός αναφέρεται στην περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής σε ευρύτερα πλαίσια. Το στοιχείο της παντελούς έλλειψης συμμετοχής από ουσιαστικά 16 εκπαιδευτικούς (15 εκπαιδευτικοί με παντελή έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια και 1 εκπαιδευτικός με περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής), επαληθεύει τα ανησυχητικά δεδομένα της έλλειψης συμμετοχής που εμφανίστηκε και στα πλαίσια του σχολείου.

Γνωρίζοντας ήδη από έρευνες το σημαντικό ρόλο που έχει η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, μπορούμε εύκολα να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα της δυσλειτουργικής παρουσίας του συγκεκριμένου υποπαράγοντα. Η δυσλειτουργία αυτή μάλιστα ενισχύεται ακόμα περισσότερο στο βαθμό που εμφανίζεται σε όλα τα «κλιμάκια», είτε μιλάμε για πλαίσια σχολείου είτε για ευρύτερα πλαίσια.

**(δ) Αυταρχικότητα της διοίκησης:** Η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί ένα πολυσύνθετο και ιδιαίτερα απαιτητικό έργο. Η διεύθυνση προΐσταται των εκπαιδευτικών συντονίζοντας το έργο τους, συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα μέσα από ένα πνεύμα αλληλεγγύης,

διατηρώντας και ενισχύοντας την συνοχή του συλλόγου διδασκόντων αμβλύνοντας παράλληλα τις αντιθέσεις (Καράγιωργας, 2018: 49-51).

**Αγαστή και δημιουργική συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου ανέφεραν 11 εκπαιδευτικοί.**

Η δημιουργική συνεργασία της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί κομβικό σημείο για την μείωση ή την εξάλειψη του εργασιακού άγχους, στοιχείο που συνάδει και με τις αναφορές των Paradis, 1987 · Σαΐτη, 2007 (Καράγιωργας 2018).

Στο στοιχείο αυτό όμως της δημιουργικής συνεργασίας, έρχονται να αντιπαρατεθούν οι τοποθετήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

**Συγκεκριμένα, συγκρουσιακές και απαξιωτικές σχέσεις με τη διεύθυνση του σχολείου ισχυρίστηκαν 8 εκπαιδευτικοί, ενώ υπήρξαν και 2 αναφορές εκπαιδευτικών, για υποτονική και ανύπαρκτη συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου.**

Οι συγκρουσιακές και απαξιωτικές σχέσεις από 8 εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με τις ανύπαρκτες και υποτονικές σχέσεις από 2 ακόμα εκπαιδευτικούς, αλλάζουν την αρχική εικόνα. Το μέγεθος των συγκρουσιακών και απαξιωτικών σχέσεων αθροιστικά με αυτό των ανύπαρκτων και υποτονικών σχέσεων στο συγκεκριμένο δείγμα, συνιστά ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό στοιχείο (οι μισοί εκπαιδευτικοί).

Η ύπαρξη προστριβών και διαφωνιών σε έναν οργανισμό με τη διεύθυνση, στη συγκεκριμένη περίπτωση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, έχει παρατηρηθεί ότι αρκετές φορές ευθύνεται για την εμφάνιση του αισθήματος της ανικανότητας και της απαξίωσης στον εργαζόμενο. Η παρατεταμένη εμφάνιση τέτοιων καταστάσεων, αρκετές φορές, δημιουργεί αποτρεπτικού χαρακτήρα δεδομένα στον εργασιακό χώρο, επιφέροντας εκτός από πίεση και άγχος, μέχρι και την εργασιακή εξουθένωση (Δανιηλίδου, 2013:35 · Paradis, 1987: 1-10 · Χατζηπέμου, 2016: 59-60).

Η υποτονική, ανύπαρκτη, αρνητική επικοινωνία και συνεργασία επίσης μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης ευνοεί την ανάπτυξη της

εργασιακής εξουθένωσης, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτή επικεντρώνεται σε πλευρές της εργασίας που είναι στρεσογόνες (μειώσεις προσωπικού, διαφωνίες συναδέλφων, ανταγωνιστικό κλίμα, αύξηση αρμοδιοτήτων και φόρτου εργασίας κ.α.) (Βασιλόπουλος, 2012: 24).

Έχοντας πλέον υπόψη μας όλα τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώνουμε και στον υποπαράγοντα της αυταρχικότητας της διοίκησης, στοιχεία έντονης δυσλειτουργίας. Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με την έκταση που εμφανίζονται (περίπου το ½ των εκπαιδευτικών με συγκρουσιακές και απαξιωτικές σχέσεις) αλλά και σε συνάρτηση με τη σημαντικότητα που παρουσιάζει ο συγκεκριμένος υποπαράγοντας στη διαμόρφωση συνολικά του παράγοντα των εργασιακών σχέσεων, στοιχειοθετούν ισχυρές ενδείξεις εμφάνισης του φαινομένου στον υποπαράγοντα της αυταρχικότητας της διοίκησης.

**(ε) Οικονομικές απολαβές:** Στη σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία οι οικονομικές απολαβές αποτελούν ένα από τα βασικότερα κριτήρια επιλογής της εργασίας (Αμαραντίδου, 2010: 47).

Στο δείγμα της έρευνας μας μπορέσαμε να διακρίνουμε πέντε κατηγορίες με βάση τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν πήρε καμία απολύτως θέση.

**Υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών ισχυρίστηκε 1 εκπαιδευτικός. Ικανοποιητικό βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών υποστήριξε 1 εκπαιδευτικός επίσης. Μέτριο βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών θεώρησαν ότι απολαμβάνουν 2 εκπαιδευτικοί. Χαμηλός βαθμός ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών αναφέρθηκε από 3 εκπαιδευτικούς. Ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών θεώρησε ότι υπάρχει αρκετά χαμηλός βαθμός ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών απολαβών. Συγκεκριμένα 13 εκπαιδευτικοί παρουσίασαν το ύψος των οικονομικών τους απολαβών ως ιδιαίτερα χαμηλό.**

Από τις 5 κατηγορίες που μπορέσαμε να διακρίνουμε με βάση τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, ήδη από τις 2 τελευταίες γίνεται άμεσα εμφανής η ύπαρξη προβλήματος και στον συγκεκριμένο υποπαράγοντα. Οι 16 από τους 19 εκπαιδευτικούς (1 εκπαιδευτικός του δείγματος δεν τοποθετήθηκε καθόλου) αναφέρονται σε αρκετά χαμηλό και χαμηλό βαθμό ικανοποίησης, οπότε η εικόνα είναι ξεκάθαρη.

Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης που προσφέρουν οι οικονομικές απολαβές και οι πρόσθετες παροχές για ένα μεγάλο αριθμό εργαζομένων, αποτελούν κριτήριο επαγγελματικής επιλογής. Οι χαμηλές οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών, μπορεί έμμεσα για τους Jonson & Jonson (Αμαραντίδου, 2010:47) να τροφοδοτήσουν αρνητικά το σύνολο της εργασίας και το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης που πηγάζει μέσα από αυτήν, οδηγώντας σταδιακά τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη διάσταση της «μειωμένης προσωπικής επίτευξης» στην επαγγελματική εξουθένωση. Τα οικονομικά προβλήματα των εκπαιδευτικών αποτελούν επίσης μία από τις κυριότερες αιτίες εμφάνισης του εργασιακού άγχους σε γυναίκες εκπαιδευτικούς και σε ένα μεγάλο αριθμό των νέων εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014 · Borritz, et al., 2005).

Ο ιδιαίτερα χαμηλός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών, μπορεί εύκολα να αιτιολογηθεί σε μεγάλο βαθμό και από έναν ακόμα σημαντικό λόγο, την οικονομική κρίση που ξέσπασε στην Ελλάδα το 2008. Ο κλάδος των εκπαιδευτικών βίωσε δραστικές περικοπές μισθών και επιδομάτων που έφταναν σε ορισμένες περιπτώσεις και το 40%, αύξηση της ανεργίας και της φορολογίας, μείωση των παροχών υγείας και πρόνοιας. Υπήρξε ανατροπή όλου του οικογενειακού και επαγγελματικού τους προγραμματισμού. Οι απότοκες καταστάσεις της οικονομικής κρίσης ήταν η κύρια αιτία που επιβάρυνε ακόμα περισσότερο το ήδη στρεσογόνο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μειώνοντας ταυτόχρονα το βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014: 59-61 · Καραγιωργας, 2018 :40 · Μπάμπαλου, 2015: 42-44).

Έχοντας εξετάσει όλα τα δεδομένα της έρευνας, που προέκυψαν από τις αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώνουμε και στον υποπαράγοντα των οικονομικών απολαβών στοιχεία έντονης δυσλειτουργίας. Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με την έκταση που εμφανίζονται αλλά και σε συνάρτηση με τη σημαντικότητα που παρουσιάζει ο συγκεκριμένος υποπαράγοντας, στη διαμόρφωση συνολικά του παράγοντα των εργασιακών σχέσεων, στοιχειοθετούν ισχυρές ενδείξεις εμφάνισης του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης και στον υποπαράγοντα των οικονομικών απολαβών.

**(στ) Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή:** Η αύξηση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων, που τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι επιβάλλουν, κάνει περισσότερο από ποτέ άλλοτε αισθητή την ανάγκη ύπαρξης σύγχρονης και κατάλληλης υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής (Κάτσικας, 2016 · Δανιηλίδου, 2013: 33-34).

Από τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκαν 4 (τέσσερις) κατηγορίες, που περιλαμβάνουν το σύνολο των στοιχείων της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ μία 5<sup>η</sup> (πέμπτη) κατηγορία δημιουργήθηκε από 1 εκπαιδευτικό που δεν πήρε καμία θέση.

**Την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής υποστήριξαν 3 εκπαιδευτικοί. Μερικώς επαρκή υλικοτεχνική υποδομή ανέφεραν 4 εκπαιδευτικοί. Οι περισσότερες αναφορές, και συγκεκριμένα από 12 εκπαιδευτικούς, έκαναν λόγο για ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή. Μόλις 1 εκπαιδευτικός θεώρησε ότι υπάρχει παντελής έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ υπήρξε και 1 εκπαιδευτικός ο οποίος δεν πήρε καμία θέση.**

Ήδη από την 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> κατηγορία τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών (ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή & παντελής έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής) γίνεται άμεσα εμφανής η ύπαρξη προβλήματος και στον συγκεκριμένο υποπαράγοντα. Με 13 από τους 19 εκπαιδευτικούς (1 εκπαιδευτικός του δείγματος δεν τοποθετήθηκε καθόλου) να αναφέρονται σε ελλιπή και ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή και με 4 (τέσσερις) ακόμα εκπαιδευτικούς να αναφέρονται σε μερικώς επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, 2<sup>η</sup> κατηγορία, η



εικόνα του υποπαράγοντα της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής δεν φαντάζει ως η ιδανικότερη.

Γνωρίζοντας ήδη ότι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή δημιουργεί ανασφάλεια, περιορίζει τις επιλογές δράσης επιφέροντας ανησυχία και άγχος (στοιχείο που συνάδει και με τις έρευνες των Κάτσικα, 2016 · Δανηλίδου, 2013) και ότι η ανεπάρκεια, η έλλειψη σχολικού εξοπλισμού αλλά και οι περικοπές που μπορεί να υπάρξουν στον σχολικό προϋπολογισμό, μπορούν να συνεισφέρουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (σύμφωνα με τους Budinick, 2005 · Fernet et al., 2012 · Μούζουρα, 2005 · Palesch, 1999 · Warrad, 2012 (Μπάμπαλου, 2015), διαπιστώνουμε και στον υποπαράγοντα της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής ισχυρές ενδείξεις δυσλειτουργίας, που μπορεί σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες να στοιχειοθετούν την εμφάνιση του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης.

**Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας:** Το νομοθετικό πλαίσιο ως παράγοντας άμεσα συνδεδεμένος με την εργασία, λειτουργώντας συνδυαστικά με άλλους παράγοντες, μπορεί να οδηγήσει τον εργαζόμενο στην εργασιακή εξουθένωση (Μεραμβελιωτάκη, 2014).

**Με βάση τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο παράγοντα, μπορέσαμε να διακρίνουμε τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις. Την ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου, που καλύπτει πλήρως όλες τις εργασιακές πτυχές, ισχυρίστηκαν 8 εκπαιδευτικοί ενώ την ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει μερικώς τις εργασιακές πτυχές ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί. Ύπαρξη ελλιπούς νομοθετικού πλαισίου υποστήριξαν επίσης 5 εκπαιδευτικοί. Τέλος σε μια τέταρτη και τελευταία κατηγορία, 2 εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ανυπαρξία κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου.**

Έχοντας όλα τα δεδομένα της έρευνας, μέσα από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, μπορέσαμε να διακρίνουμε ένα δίπολο τάσεων. Ο ένας πόλος περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που

θεωρούν ότι υπάρχει ένα οργανωμένο και σωστά διαμορφωμένο νομικό πλαίσιο ενώ ο άλλος πόλος απομακρύνεται από την παραπάνω θέση, δημιουργώντας σταδιακά 3 επίπεδα απόστασης (καλύπτει μερικώς, ελλιπής κάλυψη, ανυπαρξία κάλυψης).

Γνωρίζοντας την αναταραχή που μπορεί να προκληθεί από την ακαταλληλότητα ή την ανεπάρκεια ενός και μόνο «άστοχου» νομοθετήματος και ότι αυτή η αστοχία μπορεί να οδηγήσει πολλές φορές σε έντονη ανησυχία, ανασφάλεια, αβεβαιότητα, κοινωνικό αναβρασμό και επαγγελματική εξουθένωση, ολόκληρες κοινωνικές ομάδες (Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος 2016 · Μεραμβελιωτάκη, 2014 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016 · Παπαχρήστου, 2016 · Χιουρέα, 2016), εντάξαμε την δεύτερη κατηγορία (ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει μερικώς τις εργασιακές πτυχές), μαζί με την τρίτη και την τέταρτη (ύπαρξη ελλιπούς νομοθετικού πλαισίου & ανυπαρξία κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου).

Η θέση μας αυτή, άλλωστε, αιτιολογείται απόλυτα από τις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών (ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή που αφορά την εκτεταμένη εισαγωγή της συνεκπαίδευσης, ο νόμος για την αξιολόγηση, οι νομοθετικές ρυθμίσεις για περικοπές σε μισθούς και επιδόματα) (Παπαχρήστου, 2016 · Χιουρέα, 2016 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016: 45-46).

Έχοντας πλέον αθροιστικά έναν αριθμό 12 εκπαιδευτικών από τους 20 να αναφέρουν ανεπάρκεια, ανυπαρξία, ακαταλληλότητα ή μερική κάλυψη από το υπάρχων νομικό πλαίσιο, κατανοούμε την ύπαρξη προβλήματος και στον παράγοντα του κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου. Η διάχυση του συγκεκριμένου παράγοντα στο σύνολο των υπολοίπων παραγόντων, αλλά και ο καθοριστικός του ρόλος που έχει η ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου στην διαμόρφωση συνολικά του οργανωσιακού πλαισίου της εκπαίδευσης, εντείνει τις ανησυχίες για συνεισφορά και του συγκεκριμένου παράγοντα στην εμφάνιση του συνδρόμου.

**Εργασιακή ανασφάλεια:** Στην εκπαίδευση η εργασιακή ανασφάλεια συνδέεται με την εκδήλωση εργασιακού άγχους και την εμφάνιση εργασιακής εξουθένωσης (Χατζησταμάτης κ.α., 2011: 28-30).

**Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών μπορέσαμε να διακρίνουμε 4 (τέσσερις) διαφορετικές κατηγορίες που αφορούν στην εργασιακή ανασφάλεια. Αίσθημα έντονης εργασιακής ανασφάλειας ισχυρίστηκαν 5 εκπαιδευτικοί. Ύπαρξη εργασιακής ανασφάλειας ανέφεραν 7 εκπαιδευτικοί. Αβεβαιότητα για το εργασιακό μέλλον εντοπίστηκε από 7 εκπαιδευτικούς. Τέλος, για αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς στην εργασία έκαναν λόγο 10 εκπαιδευτικοί.**

Έχοντας τα συνολικά δεδομένα των τοποθετήσεων που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους, διαπιστώνουμε μια εικόνα ανασφάλειας και αβεβαιότητας που ξεπερνάει τα φυσιολογικά όρια και κυμαίνεται σε έκταση μεγαλύτερη του 50%. Μάλιστα αν αθροίσουμε τις πρώτες τρεις κατηγορίες που μπορούν να αιτιολογήσουν, σύμφωνα με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, την εμφάνιση του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης (έντονη εργασιακή ανασφάλεια, ύπαρξη εργασιακής ανασφάλειας, αβεβαιότητα για το εργασιακό μέλλον), βλέπουμε έναν αριθμό 19 τοποθετήσεων. Εδώ θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν σε περισσότερες από μία κατηγορίες με βάση το χρόνο και την ένταση που βίωναν ή όχι την εργασιακή ανασφάλεια. Σίγουρα η εργασιακή αβεβαιότητα που υποστηρίζεται στην 3<sup>η</sup> κατηγορία από 7 εκπαιδευτικούς δεν έχει την ίδια βαρύτητα και ένταση με την 1<sup>η</sup> κατηγορία (αίσθημα έντονης εργασιακής ανασφάλειας) που υποστηρίχθηκε από 5 εκπαιδευτικούς. Δεν παύει όμως και πάλι να αιτιολογεί σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη της εργασιακής ανασφάλειας που μπορεί να οδηγήσει είτε από μόνη της είτε με τη συνέργεια και άλλων παραγόντων στην εκδήλωση του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης (Witte, 2005 · Χατζησταμάτης κ.α., 2011 · Στάγια & Ιορδανίδης, 2014 · Borritz et al., 2005).

Ο νόμος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του 2013 (Καράγιωργας, 2018 · Μπάμπалу, 2015), οι μεταβολές στο νόμο της ειδικής αγωγής, με την είσοδο σε μεγάλο βαθμό της συνεκπαίδευσης (Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος 2016 · Μεραμβελιωτάκη, 2014 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016 · Παπαχρήστου, 2016 · Χιουρέα, 2016), η νέα

οικονομική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε μετά την οικονομική κρίση του 2008 και τα οικονομικά αδιέξοδα των οικογενειών, με την υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και της ειδική αγωγής από τη μείωση των κονδυλίων για την εκπαίδευση (Παπαχρήστου, 2016 · Χιουρέα, 2016 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016 · EU-OSHA, 2009 · Χατζησταμάτης κ.α., 2011), το κοινωνικό «στρεσάρισμα» που διακατέχει μεγάλο μέρος της κοινωνίας, είναι αναφορές που επαναλαμβάνονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς και σχηματίζουν μία διαφορετική εικόνα από αυτή που προϋπήρχε πριν λίγα χρόνια, αιτιολογώντας απόλυτα το μέγεθος της εργασιακής ανασφάλειας που εμφανίζουν τα δεδομένα της έρευνας (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014 · Borritz et al., 2005).

Γνωρίζοντας, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ότι δεν υπάρχει σχέση απασχόλησης που να λειτουργεί ομαλά στο «κενό» και ότι ανάμεσα σε εργοδότη και εργαζόμενο αναπτύσσεται ένα σύνθετο πλέγμα αμοιβαίων εξαρτήσεων, που δεν έχει μόνο οικονομικό χαρακτήρα αλλά περικλείει στο εσωτερικό του και άλλα στοιχεία, δημογραφικού, πολιτισμικού, νομικού, ιδεολογικού και τεχνολογικού χαρακτήρα, κατανοούμε την σύνδεση και την «αμοιβαία» αλληλεξάρτηση του συγκεκριμένου παράγοντα με όλους τους υπόλοιπους (Leat et al., 2009). Έχοντας όλα αυτά τα δεδομένα διαπιστώνουμε στοιχεία έντονης δυσλειτουργίας του συγκεκριμένου παράγοντα. Στοιχεία που σε συνάρτηση με τη σημαντικότητα που παρουσιάζει ο συγκεκριμένος παράγοντας, μπορεί να αιτιολογήσουν την ύπαρξη εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης.

**Εργασιακή ικανοποίηση:** Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, σε αρκετές περιπτώσεις η εργασία δεν μπορεί να παρουσιαστεί και να αποδοθεί αποκλειστικά ως υλική αλλά συνδέεται κυρίως με το «νόημα» που αυτή παρέχει στο άτομο (Ιερείδης 2016)

**Με βάση τα δεδομένα της έρευνας μπορέσαμε να διακρίνουμε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες στις αναφορές των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης για τον συγκεκριμένο παράγοντα ενώ δημιουργήθηκε και μία πέμπτη κατηγορία, για τις ανάγκες της έρευνας, που περιλαμβάνει 2 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν πήραν καμία θέση.**

**Αίσθημα έντονης εργασιακής ικανοποίησης ισχυρίστηκαν 4 εκπαιδευτικοί ενώ για αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης έκαναν λόγο 10 εκπαιδευτικοί. Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης, εντοπίστηκε σε 4 εκπαιδευτικούς. Τέλος, για ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης έκαναν λόγο 6 εκπαιδευτικοί.**

Έχοντας τη συνολική εικόνα των τοποθετήσεων που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις, διαπιστώνουμε μια εικόνα που δείχνει την εργασιακή ικανοποίηση να υπερισχύει με μικρή διαφορά, έναντι της «μερικής» ικανοποίησης ή της «ανυπαρξίας» ικανοποίησης, στο κλάδο αυτό των εκπαιδευτικών. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι «παραδοσιακά» οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει (Platsidou & Agaliotis, 2008 · Koustelios & Kousteliou, 1998 · Koustelios & Tsiligi, 2005 · Δημητροπούλου, 1998 · Κουστέλιος, 2001), παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης και στις συνθήκες εργασίας και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Δανιηλίδου, 2013:85-95).

Η παραπάνω θέση όμως δε φαίνεται να εναρμονίζεται απόλυτα με τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας. Η εικόνα που παίρνουμε αν αντιπαραθέσουμε τις 2 πρώτες κατηγορίες (αίσθημα έντονης εργασιακής ικανοποίησης & αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης, συνολικά 14 εκπαιδευτικοί) με τις 2 τελευταίες (αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης & ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, συνολικά 10 εκπαιδευτικοί), δεν παρουσιάζει τόσο έντονα το βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Το μέγεθος μάλιστα αυτής της διαφοράς, όσο αφορά το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης, θα μπορούσε να ήταν ακόμα πιο μικρό αν συναινούσαν θετικά προς την 3<sup>η</sup> (τρίτη) και 4<sup>η</sup> (τέταρτη) κατηγορία οι 2 εκπαιδευτικοί που δεν πήραν καμία θέση. Στοιχείο το οποίο μπορεί να ενισχύσει τη θέση μας αυτήν ακόμα περισσότερο αποτελεί και ο μικρός σχετικά αριθμός αναφορών (μόλις 4 εκπαιδευτικοί) που έκαναν λόγο για έντονη εργασιακή ικανοποίηση.

Από τα δεδομένα της έρευνας, και με βάση πάντα τις αναφορές των εκπαιδευτικών, βλέπουμε στον παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης να

υπεισέρχονται στοιχεία, για τα οποία έχουμε ήδη κάνει λόγο, που μεταβάλλουν την εικόνα που είχε ο συγκεκριμένος παράγοντας στο παρελθόν.

Οι μεταβολές στο νόμο της ειδικής αγωγής, με την είσοδο σε μεγάλο βαθμό της συνεκπαίδευσης, ο νόμος για την αξιολόγηση (με νομοθετικές ρυθμίσεις για περικοπές σε μισθούς και επιδόματα), η νέα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, τα οικονομικά αδιέξοδα των οικογενειών, η υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και της ειδική αγωγής έχουν συντελέσει στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης (Παπαχρήστου, 2016 · Χιουρέα, 2016 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016: 45-46).

Η μείωση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις τους (συγκριτικά πάντα με τα υψηλά μεγέθη επαγγελματικής ικανοποίησης που βίωναν στο παρελθόν), πιστεύουμε ότι ενισχύει και μπορεί να αιτιολογήσει τη συνεισφορά και του συγκεκριμένου παράγοντα στην εμφάνιση του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης (Δανιηλίδου, 2013 · Γραμματικού, 2016 · Eliophotou-Menon et al., 2008).

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 8.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια μελέτης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου συνολικά μέσα και από τις τρεις της διαστάσεις.

Με βασικό εργαλείο την κατανόηση της εκάστοτε τοπικής κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής πραγματικότητας και κουλτούρας, της κάθε σχολικής μονάδας και της περιοχής στην οποία υπάγεται και λειτουργεί, επιχειρήθηκε η διερεύνηση όλων εκείνων των παραγόντων που συνδέονται με την εκπαίδευση και συντελούν άμεσα ή έμμεσα στη δημιουργία του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πηγή των στοιχείων που αναλύθηκαν και οδήγησαν στην έκδοση των ανάλογων αποτελεσμάτων, τα οποία αμέσως μετά θα παρουσιάσουμε, αποτέλεσαν οι είκοσι ποιοτικές συνεντεύξεις (ποσοστό 86,95% του συνολικού ερευνητικού πεδίου).

Γνωρίζοντας ότι οι προσωπικοί και οι οργανωσιακοί παράγοντες αποτελούν ισχυρά στοιχεία στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης, ξεκινήσαμε αρχικά με τη διερεύνηση και ανάλυση ορισμένων «βασικών» προσωπικών παραγόντων (ηλικία, φύλο και οικογενειακή κατάσταση), γνωρίζοντας βιβλιογραφικά ότι έχει παρατηρηθεί ύπαρξη συσχέτισης (σε αρκετές έρευνες) του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, με κάθε έναν από αυτούς.

Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε το λόγο της απουσίας από την έρευνα μας, του παράγοντα που αφορά το «επίπεδο» εκπαίδευσης και που δεν είναι άλλος, από την υψηλή εκπαιδευτική κατάρτιση που απαιτείται να έχει από το Υπουργείο Παιδείας ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, προκειμένου να έχει δικαίωμα πλήρωσης της θέσης, πτυχίο δασκάλου και μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή τουλάχιστον.

Στο δεύτερο κομμάτι της διερεύνησης αναλύθηκαν, για τους ίδιους λόγους, τα δεδομένα που προέκυψαν από τους οργανωσιακούς παράγοντες (μέγεθος φόρτου εργασίας, ασάφεια ρόλου & σύγκρουση ρόλων, εργασιακό περιβάλλον, ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας, εργασιακή ανασφάλεια και εργασιακή ικανοποίηση), παράγοντες οι οποίοι επίσης συνδέονται βιβλιογραφικά με την εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.

***Σύμφωνα με τα στοιχεία τα οποία προέκυψαν, από την παρούσα έρευνα, στους προσωπικούς παράγοντες δεν εντοπίστηκαν ισχυρές ενδείξεις που να στοιχειοθετούν την ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου.***

**Ειδικότερα, στον ηλικιακό παράγοντα (5 άνδρες και 15 γυναίκες με ηλικία από 33 μέχρι και 52 ετών, με την πλειοψηφία σε ποσοστό 85% να κυμαίνεται ηλικιακά μεταξύ των 45 με 55 ετών), από τις αναφορές των εκπαιδευτικών δεν αναδύθηκαν νοηματικές συνδέσεις που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.**

Η μοναδική σύνδεση που έγινε ήταν αυτή του ηλικιακού παράγοντα με την ψυχική και τη σωματική κόπωση (την οποία υποστήριξαν 5 εκπαιδευτικοί). Στοιχείο το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως μία ενδιαφέρουσα ένδειξη ύπαρξης συσσωρευμένου και σε διάρκεια χρόνου εργασιακού άγχους.

Αντίθετα από την ανάλυση των δεδομένων του ηλικιακού παράγοντα προέκυψε ένα νέο στοιχείο. Η αποτρεπτική δυναμική που έχει απέναντι στην εκδήλωση της εργασιακής εξουθένωσης, ο παράγοντας της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Το συγκεκριμένο στοιχείο υποστηρίχθηκε από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος.

**Από τον παράγοντα του φύλου (5 άνδρες και 15 γυναίκες) επίσης δεν προέκυψαν νοηματικές συνδέσεις που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.**



**Ο οικογενειακός παράγοντας επίσης δεν παρουσίασε στοιχεία που να μπορούν να αιτιολογήσουν άμεσα τη σύνδεση του με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών.**

Η ανάλυση των δεδομένων του οικογενειακού παράγοντα μας έδωσε όμως ένα νέο ενδιαφέρον στοιχείο: Την σύνδεση του οικογενειακού παράγοντα με την αντίληψη του επαγγέλματος, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση τα προγενέστερα οικογενειακά βιώματα των εκπαιδευτικών. Την σύνδεση αυτή έκαναν οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος. Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις που ενδέχεται να συμβούν λόγω διαφορετικού *habitus*, διαφορετικών συνηθειών και αντιλήψεων που έχουν αποκτηθεί στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας, μπορεί σταδιακά να αποτελέσουν παράγοντα δημιουργίας άγχους και εργασιακής εξουθένωσης.

***Στους οργανωσιακούς παράγοντες τα δεδομένα της έρευνας παρουσίασαν ισχυρές ενδείξεις που στοιχειοθετούν την ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου.***

Ειδικότερα, για τον παράγοντα του φόρτου εργασίας προέκυψαν, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, ισχυρά στοιχεία σύνδεσης του συγκεκριμένου παράγοντα με το εργασιακό άγχος και την εργασιακή εξουθένωση.

Η κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των μαθητών στα τμήματα ένταξης, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες μεταβολές που συνέβησαν (από το Υπουργείο Παιδείας) πάνω σε προγράμματα και εκπαιδευτικές τακτικές που επί χρόνια είχαν δοκιμαστεί και αφομοιωθεί από τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν τις κυριότερες αιτίες που επιβάρυναν ακόμα περισσότερο το ιδιαίτερα απαιτητικό έργο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, αυξάνοντας το φόρτο εργασίας και τη συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κόπωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Η αδυναμία των κεντρικών δομών της εκπαίδευσης να αποσαφηνίσουν το αντικείμενο της ειδικής αγωγής στο σύνολο των γονέων αλλά και σε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών (γενικής εκπαίδευσης), η ψήφιση νόμων που δεν καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες της ειδικής αγωγής (π.χ. ο νόμος για τη συνεκπαίδευση), είτε από άγνοια είτε από έλλειψη των απαιτούμενων κονδυλίων, αύξησαν τον φόρτο εργασίας και την ψυχολογική και σωματική κόπωση των εκπαιδευτικών. Στα ίδια επίσης αποτελέσματα οδηγεί αρκετές φορές, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η αδυναμία συνεργασίας των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής με τους γονείς. Η συναισθηματική και ψυχολογική φόρτιση που βιώνουν αρκετοί γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τους παρασύρει αρκετές φορές να λειτουργούν αντιδραστικά, αμφισβητώντας και μεταθέτοντας ευθύνες και εκφράζοντας συναισθήματα θυμού, ματαίωσης και απογοήτευσης στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Μικρότερη σε έκταση, αριθμό εκπαιδευτικών του δείγματος, είναι η σύνδεση του φόρτου εργασίας με τα έτη εργασίας, αλλά όχι και αμελητέα. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, ο χρόνος σε συνάρτηση με τον φόρτο εργασίας λειτουργούν ιδιαίτερα επιβαρυντικά και εξουθενωτικά.

**Νοηματικές συνδέσεις που αιτιολογούν την ύπαρξη εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης στον παράγοντα της ασάφειας ρόλου & της σύγκρουσης των ρόλων διαπιστώθηκε από το σύνολο των ερευνητικών μας στοιχείων.**

Καθοριστικό στοιχείο στην τοποθέτησή αυτή των εκπαιδευτικών, όπως και στον παράγοντα του φόρτου εργασίας, φαίνεται να παίζει ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή (ΦΕΚ 3561/2016) σύμφωνα με τον οποίο εισάγεται σε όλα τα επίπεδα της ειδικής αγωγής το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης. Η ασάφεια του νόμου, ο οποίος δεν διευκρινίζει τις ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν, τα εκπαιδευτικά πεδία και πλαίσια μέσα στα οποία θα λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής και της γενικής αγωγής (μιας και θα πρέπει πλέον με βάση τον νέο νόμο να συνυπάρχουν και να συλλειτουργούν διδάσκοντας ταυτόχρονα στην ίδια τάξη), αλλά και η αδυναμία του (νόμου) να αποσαφηνίσει τη μέθοδο και τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν, αυξάνουν τον

εκνευρισμό και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, συνεισφέροντας παράλληλα με αυτόν τον τρόπο στην εκδήλωση της εργασιακής εξουθένωσης.

Η κατανόηση του αντικειμένου της ειδικής αγωγής, από συναδέλφους εκπαιδευτικούς αλλά και από τη διεύθυνση του σχολείου, αποτελεί στοιχείο που μπορεί να αμβλύνει ή να μειώσει τις εντάσεις στους εκπαιδευτικούς. Η άγνοια βασικών δομικών και οργανωτικών στοιχείων της ειδικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και τη διεύθυνση του σχολείου αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης του δείγματος ανυπέρβλητο εμπόδιο. Το πρόβλημα αυτό μεγεθύνθηκε ακόμα περισσότερο μετά την ψήφιση του νέου νόμου για τη συνεκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης θα έπρεπε πλέον να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς της τάξης πάνω σε ένα αντικείμενο που αρκετές φορές η άλλη πλευρά ή δεν γνώριζε ή είχε μία σφαιρική - γενική εικόνα για αυτό (εφαρμόζοντας μεθόδους και προγράμματα στον ίδιο χώρο και στα ίδια παιδιά). Όλα αυτά δείχνουν να αποθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης προσθέτοντας τους επιπλέον εργασιακό άγχος και εργασιακή ένταση, σε έναν χώρο όπου ένα από τα κυριότερα εργαλεία της εργασίας που απαιτούνται είναι η ψυχική ηρεμία του εκπαιδευτικού και το ήσυχο εργασιακό περιβάλλον.

Η επικοινωνία αλλά ακόμα περισσότερο η εποικοδομητική συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και μαθητές του σχολείου αποτελεί ζητούμενο για την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα για την εκπαίδευση, σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις βαθμίδες. Στην ειδική αγωγή το στοιχείο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλό βαθμό δυσκολίας. Η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς και με παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν έμφυτα ή επίκτητα προβλήματα, δημιουργεί επιπλέον εμπόδια που θα πρέπει να ξεπεραστούν ή να αποσοβηθούν. Απαιτείται η ύπαρξη συνεχούς συνεργασίας και υποστήριξης του εκπαιδευτικού από ένα ευρύ φάσμα εμπλεκομένων ατόμων και υπηρεσιών (κοινωνικές υπηρεσίες, γιατρούς, εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, ανεξάρτητους άλλους φορείς π.χ. διάφοροι σύλλογοι). Τα προβλήματα όμως δεν παύουν, έστω και αν ξεπεραστούν όλα τα προαναφερθέντα με επιτυχία, οι επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς και τους μαθητές μπορεί και πάλι να μην επιτευχθεί. Αιτία αποτελεί (σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα) αρκετές φορές η δύσκολη συναισθηματική και ψυχολογική

κατάσταση που βιώνουν οι γονείς των παιδιών (είτε λόγω μη αποδοχής του προβλήματος που έχει το παιδί είτε λόγω προβλημάτων κοινωνικών, ιατρικών, οικονομικών που προκύπτουν κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης της κατάστασης). Άμεσο αποτέλεσμα αυτής της συναισθηματικής και ψυχολογικής φόρτισης των γονέων είναι η μετάθεση των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας τους με αυτόν τον τρόπο συναισθήματα ματαίωσης, απογοήτευσης και θυμού.

Η κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός των τμημάτων ένταξης είναι τις περισσότερες φορές ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει αντιληπτή από γονείς και μαθητές. Αυτό ακριβώς αποτελεί και ένα από τα βασικότερα σημεία διαφωνίας και συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η αδυναμία δηλαδή των γονέων να κατανοήσουν τις μεθόδους αλλά και τα εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα της ειδικής αγωγής, λόγω της έλλειψης των βασικών γνώσεων για την ειδική αγωγή. Η ύπαρξη τέτοιου είδους αντιπαραθέσεων, διαφωνιών και συγκρούσεων με τους γονείς, μειώνει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αυξάνει το εργασιακό άγχος, οδηγώντας σταδιακά τους εκπαιδευτικούς στην εκδήλωση της εργασιακής εξουθένωσης.

Η έλλειψη των βασικών γνώσεων του αντικείμενου της ειδικής αγωγής από ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία παρανοήσεων και παρερμηνειών του έργου της και των υπηρεσιών που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί που την υπηρετούν. Αποτέλεσμα όλων των προαναφερομένων είναι η επιφόρτιση των εκπαιδευτικών του τμήματος ένταξης με εργασίες και καθήκοντα (από τη διεύθυνση και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου) που δεν υπάγονται στο χώρο των άμεσων υποχρεώσεων και αρμοδιοτήτων τους. Η κάλυψη από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης εκπαιδευτικών κενών, εκπαιδευτικών αδειών, η πραγματοποίηση της γραφειοκρατικής εργασίας της διεύθυνσης, πυροδοτεί συγκρούσεις του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης με το υπόλοιπο προσωπικό αλλά και εσωτερικές εντάσεις στον ίδιο. Άμεσο αποτέλεσμα αυτής της εργασιακής ασάφειας αλλά και των εντάσεων και συγκρούσεων που αυτή πυροδοτεί, είναι η εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης και αύξηση του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης.

***Σύμφωνα με τα στοιχεία τα οποία προέκυψαν από την παρούσα έρευνα για τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος εντοπίστηκαν ισχυρές ενδείξεις που στοιχειοθετούν την ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου, στο σύνολο των υποπαράγοντων που τον αποτελούν.***

**Ειδικότερα, για τον υποπαράγοντα των συναδέλφων προέκυψαν, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, ισχυρά στοιχεία σύνδεσης του συγκεκριμένου υποπαράγοντα με το εργασιακό άγχος και την εργασιακή εξουθένωση.**

Ο υποπαράγοντας των συναδέλφων στη συγκεκριμένη έρευνα ουσιαστικά είναι ο πρώτος από τους έξι που συντελούν στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος.

Ύπαρξη ανταγωνιστικού και συγκρουσιακού κλίματος, έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας, ανάθεση εργασιών για τις οποίες ήταν αναρμόδιοι και δεν υπάγονταν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, αναφέρθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να αιτιολογήσουν την εμφάνιση του συνδρόμου.

Η πρόσφατη σχετικά εισαγωγή της ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η έλλειψη βασικών γνώσεων που αφορούν το αντικείμενο της και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί από ένα μεγάλο μέρος των λειτουργών της εκπαίδευσης, δημιούργησαν παρανοήσεις, διαφωνίες, εντάσεις μέχρι και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι πρόχειρες και μη αποτελεσματικές ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας πάνω στον προγραμματισμό και την οργάνωση των βασικών δομών της ειδικής αγωγής, το ασαφές θεσμικό πλαίσιο (είτε λόγω έλλειψης κονδυλίων είτε λόγω οργανωτικής αδυναμίας των αρμόδιων υπηρεσιών), δημιούργησαν περισσότερα προβλήματα από όσα έλυσαν (νόμος συνεκπαίδευσης, νόμος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, συρρίκνωση σχολικών δομών, συγχωνεύσεις και υποβαθμίσεις σχολικών μονάδων λόγω μνημονιακών πολιτικών).

Το στοιχείο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής πάνω στον σχετικά νεοσύστατο τομέα της ειδικής αγωγής

μέχρι σήμερα έχει λειτουργήσει ελάχιστα έως καθόλου (σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος). Εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής καλούνται απλά να «εργασθούν» πάνω στους ίδιους μαθητές, στον ίδιο χώρο με διαφορετική μέθοδο, ουσιαστικά αυτοσχεδιάζοντας μέσα από γενικές οδηγίες. Σε μία χώρα όπου η βασική δομή της εκπαίδευσης απευθύνεται κυρίως στους καλούς μαθητές και με τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι επιμορφωμένοι και «υποψιασμένοι» σε θέματα ειδικής αγωγής, μια τέτοια συνεργασία τις περισσότερες φορές είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Απότοκες καταστάσεις αυτής της αποτυχίας είναι η εμφάνιση εντάσεων, διαφωνιών μέχρι και συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η αποτυχία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από τις κεντρικές διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας για το σύνολο του θεσμικού πλαισίου της ειδικής αγωγής αποτελεί και το κύριο αίτιο της δημιουργίας των παρανοήσεων και των παρερμηνειών που αφορούν τα εκπαιδευτικά καθήκοντα και τις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης. Η κάλυψη (από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης) εκπαιδευτικών κενών, εκπαιδευτικών αδειών άλλων συναδέλφων τους, η πραγματοποίηση της γραφειοκρατικής εργασίας της διεύθυνσης, αποτελούν παρελκόμενα στοιχεία αυτής της αποτυχίας. Ο ρόλος αυτός του εκπαιδευτικού των τμημάτων ένταξης, ως εκπαιδευτικού «μπαλαντέρ», αποτελεί ένα ακόμα σημείο συχνών διαφωνιών και εντάσεων στο χώρο του σχολείου.

**Αναφορικά με τον υποπαράγοντα των σχέσεων με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας προέκυψαν, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, ισχυρά στοιχεία σύνδεσης του με το εργασιακό άγχος και την εργασιακή εξουθένωση.**

Συγκεκριμένα, από τα δεδομένα της έρευνας, προέκυψαν από το σύνολο σχεδόν του δείγματος στοιχεία για ύπαρξη αρνητικής και απαξιωτικής στάσης των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του.

Στοιχεία για ύπαρξη αρνητικής, συγκρουσιακής και απαξιωτικής στάσης, σε μικρότερο βαθμό, αλλά και στοιχεία για αδιάφορη και παθητική στάση, σε μεγαλύτερο βαθμό, των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων με το

σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο εργασίας του διατυπώθηκαν επίσης από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Τέλος, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρθηκε στην εμφάνιση εγγενών δυσκολιών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους αλληλεπίδρασης με τους μαθητές.

Το δυσκολότερο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που καλείται να καλύψει ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης είναι η σχέση του με τους γονείς και τους μαθητές. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους γονείς αποτελεί θεμελιώδη και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρκετές φορές όμως, οι δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς δυσχεραίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό την δυνατότητα αυτής της συνεργασίας (λόγω των ιδιομορφιών που παρουσιάζουν τα παιδιά τους), ωθώντας τους σε συμπεριφορές απαξιωτικές, αδιάφορες μέχρι και επιθετικές απέναντι στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα την πρόκληση στον εκπαιδευτικό συναισθημάτων ματαίωσης, απογοήτευσης, εργασιακού άγχους αλλά και εργασιακής εξουθένωσης.

Η δυσκολία επαφής και επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης, λόγω των ιδιομορφιών που οι μαθητές αντιμετωπίζουν, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Η εκπαιδευτική διαδικασία, που κάτω από κανονικές συνθήκες θα αποτελούσε μία τυπική κατάσταση, λόγω αυτών των δυσκολιών μπορεί να μεταβάλλεται συνεχώς απαιτώντας επιπλέον χρόνο και εργασία. Ακόμα και τα λεπτομερέστερα εκπαιδευτικά σχέδια και η πιο σχολαστική προετοιμασία μπορούν να γκρεμιστούν στο δευτερόλεπτο, επιφορτίζοντας τον εκπαιδευτικό με περισσότερο εργασιακό άγχος και εργασιακή ανασφάλεια.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης να είναι σε συνεχή εγρήγορση. Υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να οργανώνει ξεχωριστά εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα, προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό του υλικό ανάλογα με τις συμπεριφορικές και μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Επιζητά από τον εκπαιδευτικό να έχει τις γνώσεις και τη θέληση να καλύπτει το γραφειοκρατικό του έργο καθώς και την ικανότητα συνεργασίας και συνδιαλλαγής με ιδιώτες (γιατρούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους κ.α.) και με κρατικούς οργανισμούς, στους κατά τόπους δήμους και περιφέρειες στους οποίους υπάγεται το σχολείο. Όλα αυτά επιβαρύνουν ακόμα περισσότερο μια ήδη επιβαρυσμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα οδηγώντας τον εκπαιδευτικό σταδιακά στην εργασιακή εξουθένωση.

**Ενδείξεις σύνδεσης που μπορούν να αιτιολογήσουν την ύπαρξη εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης με τον υποπαράγοντα της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.**

Συγκεκριμένα, από τα δεδομένα της έρευνας, μόλις ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (το ένα τέταρτο ( $\frac{1}{4}$ ) του δείγματος) στο συγκεκριμένο υποπαράγοντα έκανε λόγο για ενεργή συμμετοχή στα πλαίσια του σχολείου, ενώ αντίστοιχος περίπου αριθμός εκπαιδευτικών έκανε λόγο για περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στο ίδιο επίπεδο.

Η πολυπληθέστερη τοποθέτηση, από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, δήλωνε την παντελή έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Υπουργείο Παιδείας).

Στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης με την ψήφιση του Ν.1566/1985 στην Ελλάδα η λήψη των αποφάσεων διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Στόχος αυτού του τρόπου λειτουργίας είναι η ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η δημιουργία συνεργατικού πνεύματος. Μέσα από τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενώ ταυτόχρονα αποβάλλονται οι στρεσογόνες καταστάσεις που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση.

Η ύπαρξη της αυτοαντίληψης που προκύπτει μέσα από τις συμμετοχικές διαδικασίες της σχολικής κοινωνίας αποτελεί ένα από τα βασικότερα αποτρεπτικά στοιχεία απέναντι στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.



Στη συγκεκριμένη έρευνα ακόμα και στα μικρότερα εργασιακά κλιμάκια (δημοτικά σχολεία), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να δηλώνουν αδυναμία συμμετοχής ή περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου, εκτός από ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που κάνει λόγο για ενεργή συμμετοχή.

Αυτόματα από τα δεδομένα της έρευνας μπορούμε να συμπεραίνουμε την απουσία της συμμετοχικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης στο χώρο του σχολείου. Η θέση αυτή ενισχύεται ακόμα περισσότερο αν αναλογιστεί κανείς τον ηλικιακό μέσο όρο του δείγματος που είναι τα 48 έτη. Περιλαμβάνει δηλαδή το δείγμα της έρευνας εκπαιδευτικούς με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίοι υπό φυσιολογικές συνθήκες, και με βάση τον νόμο Ν.1566/1985, θα έπρεπε να συμμετέχουν ενεργά στην λήψη των αποφάσεων. Αντί αυτού το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει αδυναμία συμμετοχής σε επίπεδα σχολείου και παντελή έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Υπουργείο Παιδείας).

Γνωρίζοντας ήδη από έρευνες τον σημαντικό ρόλο που έχει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και ότι ή μη συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων, λειτουργεί συνδυαστικά με άλλα στοιχεία όπως η έλλειψη επικοινωνίας και η εφαρμογή νέων ευέλικτων σχημάτων εργασίας, ως παράγοντας δημιουργίας της εργασιακής εξουθένωσης, μπορούμε εύκολα να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα της δυσλειτουργικής παρουσίας του συγκεκριμένου υποπαράγοντα. Η δυσλειτουργία αυτή μάλιστα ενισχύεται ακόμα περισσότερο στο βαθμό που με βάση τα δεδομένα της έρευνας εμφανίζεται σε όλα τα κλιμάκια εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας).

**Ενδείξεις που μπορούν σε συνάρτηση με άλλους υποπαράγοντες ή παράγοντες να οδηγήσουν στην εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του υποπαράγοντα της αυταρχικότητας της διοίκησης.**

Από τα ερευνητικά δεδομένα της βιβλιογραφίας γνωρίζουμε ότι η δημιουργική συνεργασία της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς μειώνει και εξαφανίζει το εργασιακό άγχος ενώ αντίθετα η ύπαρξη προστριβών και διαφωνιών με τη διεύθυνση επιφέρει αισθήματα ανικανότητας και απαξίωσης που μπορεί να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό ακόμα και στην εργασιακή εξουθένωση. Συνεξετάζοντας τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας με τα ερευνητικά δεδομένα της βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε στοιχεία δυσλειτουργίας του υποπαράγοντα της αυταρχικότητας της διοίκησης.

Η αγαστή και δημιουργική συνεργασία από τους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς (11 εκπαιδευτικούς) στον συγκεκριμένο υποπαράγοντα ουσιαστικά υποσκελίζεται από τα υπόλοιπα στοιχεία του δείγματος. Οι συγκρουσιακές και απαξιωτικές σχέσεις (από 8 εκπαιδευτικούς) σε συνδυασμό με τις ανύπαρκτες και υποτονικές σχέσεις (από άλλους 2 εκπαιδευτικούς) ουσιαστικά αλλάζουν την αρχική εικόνα. Οι αναφορές των συγκρουσιακών και απαξιωτικών σχέσεων αθροιστικά με αυτές των ανύπαρκτων και υποτονικών σχέσεων, στο συγκεκριμένο δείγμα, συνιστούν ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό στοιχείο.

Οι οικονομικές αναταράξεις που βίωσε η χώρα με την παγκόσμια οικονομική κρίση υποβάθμισε τις εργασιακές σχέσεις και τις εργασιακές συνθήκες για όλους τους εργαζόμενους. Από την κατάσταση αυτή δεν εξαιρέθηκαν ούτε οι εκπαιδευτικοί. Τα νομοθετικά και οικονομικά μέτρα που πάρθηκαν από τις μνημονιακές κυβερνήσεις (περικοπές μισθών, επιδομάτων και θέσεων, συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων) επέφεραν συσσωρευτικές αλλαγές, μεταφέροντας την πίεση στον εργασιακό χώρο και επιδεινώνοντας ταυτόχρονα τις εργασιακές σχέσεις μεταξύ εργαζομένων και διεύθυνσης. Μέτρα όπως για παράδειγμα ο νόμος για την αξιολόγηση (τα οποία ψηφίστηκαν με επίφαση την αξιοκρατία και χωρίς την συναίνεση των εκπαιδευτικών) αποσκοπούσαν ουσιαστικά, μέσω της μεταφοράς εξουσιών στη διεύθυνση, στον απόλυτο διοικητικό και οικονομικό έλεγχο όλων των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η άμβλυνση των διαφορών, η δημιουργία συγκρούσεων και εντάσεων μεταξύ της διοίκησης και εκπαιδευτικών σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων.

**Ιδιαίτερα ισχυρές ενδείξεις που μπορούν σε συνάρτηση με άλλους υποπαράγοντες ή παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του υποπαράγοντα των οικονομικών απολαβών.**

Έχοντας την συνολική εικόνα όλων των θέσεων που πήραν οι εκπαιδευτικοί, πάνω στον συγκεκριμένο υποπαράγοντα, εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε την ύπαρξη έντονης δυσλειτουργίας και στον υποπαράγοντα των οικονομικών απολαβών. Γνωρίζοντας τις επιπτώσεις που επιφέρουν στον εργαζόμενο οι μειωμένες αποδοχές στις σύγχρονες κοινωνίες και με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος να αναφέρεται σε αρκετά χαμηλό και χαμηλό βαθμό ικανοποίησης που λαμβάνει από τις οικονομικές του απολαβές (16 από τους 19), θεωρούμε ότι η εικόνα είναι ξεκάθαρη.

Η οικονομική κρίση του 2008 επιβάρυνε ιδιαίτερα το κλάδο των εκπαιδευτικών. Σημειώθηκαν δραστικές περικοπές μισθών και επιδομάτων (μείωση μισθών μέχρι και 40%, κόψιμο του επιδόματος της ειδικής αγωγής, των δώρων Χριστουγέννων και Πάσχα κ.α.), αύξηση της ανεργίας και της φορολογίας, μείωση των κρατικών κονδυλίων για την εκπαίδευση ενώ υπήρξε και ταυτόχρονη μείωση των παροχών υγείας και πρόνοιας. Τα οικονομικά προβλήματα των εκπαιδευτικών ανέτρεψαν την ποιότητα ζωής, την καθημερινότητα και τον οικογενειακό τους προγραμματισμό, συμβάλλοντας σημαντικά στην μείωση της εργασιακής ικανοποίησης και στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης.

Ολόκληρος ο κύκλος και η φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έπρεπε πλέον να επαναπροσδιοριστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μέσα σε ένα καθεστώς επαγγελματικής αβεβαιότητας και εργασιακής ανασφάλειας (μειώσεις θέσεων, κατάργηση και συγχώνευση σχολικών μονάδων), εργασιακών συγκρούσεων, χαμηλών απολαβών και χωρίς τη δυνατότητα εξέλιξης λόγω μνημονιακών δεσμεύσεων. Αυτά τα στοιχεία αποτυπώνονται και στις αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος.

**Ενδείξεις που μπορούν σε συνάρτηση με άλλους υποπαράγοντες ή παράγοντες να οδηγήσουν στην εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του υποπαράγοντα της υλικοτεχνικής υποδομής.**

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (13 από τους 19 εκπαιδευτικούς) αναφέρεται σε ελλιπή και ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή.

Η υποχρηματοδότηση που υπήρχε προ κρίσης εποχή για την ειδική αγωγή, συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης μειώθηκε ακόμα περισσότερο. Κάθε προσπάθεια για επανασχεδιασμό, ενίσχυση και ενδυνάμωση των τομέων της ειδικής αγωγής, λόγω αυτής της οικονομικής ανεπάρκειας, ακολούθησε τις δαιδαλώδεις διαδρομές μίας σωρείας αποσπασματικών νομοθετικών διαταγμάτων που στην ουσία δεν μπορούσαν να αποδώσουν τα αναμενόμενα.

Οι λύσεις πάνω στις μεγάλες ελλείψεις που παρουσίαζαν οι υλικοτεχνικές υποδομές της ειδικής αγωγής απαιτούσαν δραστικά και άμεσα μέτρα οικονομικής φύσεως. Αντί αυτού οι λύσεις που το Υπουργείο Παιδείας παρουσίαζε ήταν νομοθετικά διατάγματα και εκπαιδευτικές πρακτικές προκειμένου να κρύψει το πρόβλημα κάτω από το «χαλί».

Οι πεπαλαιωμένες σχολικές μονάδες οι οποίες είχαν σχεδιαστεί προκειμένου να καλύψουν τις άμεσες ανάγκες της εκπαίδευσης μιας άλλης εποχής, δεν μπορούν πλέον να καλύψουν τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Οι παρούσες ανάγκες απαιτούν εκπαιδευτικές μονάδες με προηγμένο τεχνολογικό και ψηφιακό εξοπλισμό.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις δύσκολα πλέον αναπληρώνονται μόνο από το ανθρώπινο δυναμικό. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή είναι στοιχείο που επιβαρύνει σημαντικά με επιπλέον εργασιακό άγχος τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής. Η επιβάρυνση αυτή μπορεί, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να τον οδηγήσει ακόμα και στην εργασιακή εξουθένωση.

**Νοηματικές συνδέσεις που μπορούν να αιτιολογήσουν την ύπαρξη εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης στον παράγοντα της ύπαρξης κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου διαπιστώθηκε από το σύνολο των ερευνητικών μας στοιχείων.**

Το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει όπως και οι περισσότεροι τομείς τους κράτους το πρόβλημα της πολυνομίας. Από το 1964 μέχρι και στις μέρες μας στο ελληνικό κράτος έχουν πραγματοποιηθεί 8 «ουσιαστικές» μεταρρυθμίσεις (2 από αυτές δεν ολοκληρώθηκαν) και αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με ένα πλήθος νόμων, νομοσχεδίων και άρθρων να τις συνοδεύουν.

Οι νομοθετικές αλλαγές που ξεκίνησαν να ψηφίζονται και να εφαρμόζονται με την εμφάνιση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης (από το 2008 και μετά), άλλαξαν ριζικά την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα όλων των εκπαιδευτικών αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Με δραστικές περικοπές μισθών που έφταναν σε ορισμένες περιπτώσεις και το 40%, κατάργηση επιδομάτων, αύξηση της φορολογίας, οι εκπαιδευτικοί είχαν πλέον να αντιμετωπίσουν μία νέα πραγματικότητα.

Το νέο νομοθετικό πλαίσιο προσπάθησε κυρίως να επιτύχει δύο πράγματα ταυτόχρονα. Αρχικά να συμπληρώσει και να βελτιώσει το ήδη υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση, μέσω οικονομικών περικοπών, μειώσεων κονδυλίων, καταργήσεις υπηρεσιών και θεσμών της εκπαίδευσης (π.χ. κλείσιμο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. στους νομούς που υπήρχαν, κατάργηση των θέσεων των Συμβούλων Εκπαίδευσης κ.α.) αλλά και ουσιαστικά να αντιμετωπίσει μια πρωτόγνωρη κατάσταση που είχε εμφανισθεί λόγω της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης.

Οι εμπνευστές των νομοθετικών αλλαγών λειτούργησαν περισσότερο ως οικονομικοί εξυγιαντές μιας επιχείρησης δίχως να παίρνουν υπόψη τους τον ανθρώπινο παράγοντα, τον πολυσχιδή κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ιδιαίτερη οικονομική συγκυρία που επικρατούσε. Στόχος τους ήταν η «επιχείρηση» της εκπαίδευσης να ακολουθήσει τα απαιτούμενα στάδια της οικονομικής εξυγίανσης μέσα από προκαθορισμένα και συγκεκριμένα βήματα οικονομικοτεχνικής φύσεως.

Οι συσσωρευτικές και σε μικρό διάστημα αλλαγές που επήλθαν, χωρίς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, «αιφνιδίασαν» εκπαίδευση και εκπαιδευτικούς. Αλλαγές που υπό φυσιολογικές συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης θα απαιτούσαν 8 με 10 χρόνια διαλόγου και προγραμματισμού μεταξύ των αρμόδιων φορέων επιχειρήθηκαν να γίνουν χωρίς διάλογο, δίχως τα απαιτούμενα κονδύλια και με ανύπαρκτο σχεδιασμό και προγραμματισμό μέσα σε 1 με 2 συνολικά χρόνια. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται μέσα από τις τοποθετήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών του δείγματος (12 από τους 20).

**Νοηματικές συνδέσεις που μπορούν αιτιολογήσουν την εμφάνιση ορισμένων αρνητικών μεταβλητών, που υπεισέρχονται περιορίζοντας το μέγεθος του παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.**

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε μια εικόνα που δείχνει την εργασιακή ικανοποίηση να υπερισχύει με μικρή διαφορά έναντι της «μερικής» ικανοποίησης ή της «ανυπαρξίας» ικανοποίησης στο κλάδο αυτό των εκπαιδευτικών (14 με 10). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι «παραδοσιακά» οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, παρουσίαζαν γενικά υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η παραπάνω θέση όμως δε φαίνεται να εναρμονίζεται απόλυτα με τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, βλέπουμε στον παράγοντα αυτό της εργασιακής ικανοποίησης να υπεισέρχονται στοιχεία και μεταβλητές που μεταβάλλουν την εικόνα που είχε ο παράγοντας στο παρελθόν. Οι αστοχίες του Υπουργείου Παιδείας με την ψήφιση του νόμου για την αξιολόγηση (σύνδεση της αξιολόγησης με την μισθολογική εξέλιξη και τις απολύσεις) και την συνεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, η νέα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, τα οικονομικά αδιέξοδα των οικογενειών, η υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και της ειδική αγωγής με τις μειώσεις θέσεων και

τις περικοπές κονδυλίων, έχουν συντελέσει στη μείωση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα τμήματα ένταξης. Το στοιχείο αυτό ενισχύει και μπορεί να αιτιολογήσει, σε συνάρτηση με όλους τους προηγούμενους οργανωσιακούς παράγοντες, τη θέση για εμφάνιση εργασιακής εξουθένωσης σε έναν αριθμό εκπαιδευτικών του δείγματος.

## 8.2. Έλεγχος των αρχικών υποθέσεων της έρευνας.

Εν ολίγοις, βλέπουμε από τα αποτελέσματα της έρευνας στους περισσότερους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης, την εκδήλωση συμπτωμάτων εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Από το σύνολο των αρχικών υποθέσεων εργασίας που είχαμε παρουσιάσει στην εισαγωγή της έρευνας, βλέπουμε σχεδόν τις μισές από αυτές να επαληθεύονται (4 από τις 10).

Συγκεκριμένα βλέπουμε να επαληθεύονται στο μεγαλύτερο τους μέρος οι εξής υποθέσεις :

**Υπόθεση 1<sup>η</sup>** : Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους.

Από τα δεδομένα της έρευνας βλέπουμε να προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ύπαρξης εργασιακού άγχους **στο σύνολο των οργανωσιακών παραγόντων**, με τις εντονότερες αναφορές για ύπαρξη εργασιακού άγχους να συνδέονται με τους εξής παράγοντες:

► **τον παράγοντα του φόρτου εργασίας** («*Λοιπόν οι καλοκαιρινές είναι μεγάλη άδεια. Κάποτε ήταν χαρά, ήταν έτσι, ήταν αλλιώς, τώρα είναι απλά για να μπορέσουμε να τα ξαναβρούμε με τον εαυτό μας, να αποβάλλουμε ένταση.....*»). (Σ7), «*Φροντίζω έτσι ώστε να μην φτάνω στο σημείο να φορτίζομαι τελείως, αλλά πιο πολύ αυτό που με πιέζει, είναι το όριο που μπαίνει στο επίπεδο των γνώσεων που μπορείς να παρέχεις σε αυτά τα παιδιά. Δεν μπορείς ε.....ε, αυτό είναι λίγο που με κουράζει*». (Σ4))

► της ασάφειας του ρόλου και της σύγκρουσης των ρόλων («Πολλές φορές έχουμε βρεθεί σε περιπτώσεις που δεν ξέρει κανείς να μας πει τι θα κάνουμε όπως κατά πόσο θα επέμβουμε σε ένα παιδάκι που υπάρχει κακοποίηση στο σπίτι π.χ.....». (Σ15), « Γενικώς είναι πολύ μεγάλος «φόρτος». Δεν αρκούν οι ώρες μέχρι τις δύο (14:00) το μεσημέρι. Χρειαζόμαστε να δουλεύουμε και το απόγευμα στο σπίτι για κάποια τουλάχιστον χρονικά διαστήματα». (Σ18), Ε...ε όταν πολλές φορές μας ζητάνε πράγματα τα οποία ας πούμε δεν είναι της αρμοδιότητας μας, ας πούμε εμένα προσωπικά με κουράζει πολύ η γραφειοκρατία. Εγώ όταν ξεκίνησα την καριέρα μου δεν είχα σπουδάσει το γραφειοκρατικό κομμάτι και το διοικητικό, οπότε όταν μου αναθέτουν πολύ γραφειοκρατία αυτό με αγχώνει και με κουράζει.»(Σ3), «.....Και όπως αναφέρθηκα προηγουμένως σε μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ναι εκεί υπάρχει κάποιο «στρες»». (Σ19))

► τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος («... Είναι ο λίγος χρόνος που έχω με τους μαθητές του Τ.Ε. γιατί έχω πολλούς μαθητές στο τμήμα μου και λίγος χρόνος, και δεν έχω αρκετή συνεργασία με το οικογενειακό ...., με την οικογένεια .....». (Σ11), « Θα ήθελα επίσης να επισημάνω ότι δημιουργείται και κούραση στο λειτούργημά μας από τη μη συνεργασία με τους γονείς, ...». (Σ2), «....Μία κοινωνία ανθρωποφαγική, γιατί ο δάσκαλος έχει τις διακοπές, γιατί το ένα γιατί το άλλο, γιατί ... [.....].... Πολλές απαιτήσεις από το δάσκαλο, πολλές, πολύ κουρέλιασμα, πολύ δήθεν, πολύ σαχλαμπούρδα, πολύ βλακεία. Νέες μέθοδοι να μάθω ότι ανακαλύπτω, πώς ανακαλύπτω, ξέρουμε τον κύκλο και πρέπει να μάθουμε πως θα ξαναβρούμε τον κύκλο».(Σ6), «Παράγοντες; Από τους βασικότερους οι εκπαιδευτικοί Ε..... ότι δεν υπάρχουν δομές υποστήριξης. Το Τ.Ε. έπρεπε να έχει υποστήριξη, το οποίο δεν υπάρχει πουθενά σε καμία υπηρεσία...». (Σ5))

► τον παράγοντα των οικονομικών απολαβών («...Όταν καθημερινά σκέφτεσαι για κάποιες υποχρεώσεις που σου έχει φορτώσει η πολιτεία, μειώνοντας σου τις αποδοχές και φορτώνοντας σου περισσότερο φορολογία ... κάπου εκεί η ένταση μεταφέρεται και στη δουλειά σου». (Σ7), «Ναι οι μισθοί μας είναι χάλια. Ε....ε και το θέμα είναι



ότι δεν υπάρχει καμιά προοπτική, ότι και να κάνεις είσαι εκεί κάπου καθηλωμένος μένοντας στα ίδια χρήματα, δεν έχεις δηλαδή ελπίδες για να επιτύχεις κάτι καλύτερο μισθολογικά. Όχι αυτό είναι κάτι από τα πολύ άσχημα πράγματα». (Σ1))

► τον παράγοντα της ύπαρξης κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει πλήρως όλες τις εργασιακές πτυχές («Δεν υπάρχει γενικά πολιτική να το βοηθήσει το δάσκαλο του Τ.Ε., τον έχουν όλοι σαν πανεπιστήμων. Βρες τα όλα μόνος σου, ψάξε μόνος σου, κάντο μόνος σου. Λες και είναι αυτός ολόκληρη ομάδα που μπορεί να αποφασίζει, βρες εκείνο, εσύ θα κάνεις εκείνο. Του δίνουνε δηλαδή τόσες αρμοδιότητες που δεν μπορεί ένας άνθρωπος να ανταπεξέλθει και να είναι αποτελεσματικός.....»). (Σ13), «Ειδικά φέτος με τον καινούριο νόμο είναι «χάος». Ρωτάμε το σύμβουλο τι θα γίνει, πώς θα γίνει....., δεν ξέρει κανένας να απαντήσει». (Σ17))

► τον παράγοντα της εργασιακής ανασφάλειας (« Όσο πιο πολύ αντανάκλαση έχει η κοινωνία στη ζωή μας, όσο τα προβλήματα τα κοινωνικά της ίδιας της χώρας επιδροούν νομίζω ότι δημιουργούν τέτοιες καταστάσεις. Μεγαλύτερο ποσοστό άγχους, αγωνίας, δεν ξέρεις τι σου ξημερώνει την άλλη μέρα ....[...].... Όλα αυτά σου δημιουργούν μία ένταση, μία κούραση και όταν το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι ήρεμο υπάρχει τεράστια βιαιότητα και αυτό έχει αντανάκλαση παντού». (Σ6), «.....αλλά όλη αυτή η αγωνία που περνάς για κάτι που θα μπορούσες να το έχεις αβίαστα και αυτό είναι λίγο δύσκολο ή αυτό τώρα για το πώς θα γίνει η νομοθεσία για τα «τμήματα ένταξης», το πώς θα μπορούμε να είμαστε σωστοί χωρίς να υπάρχει υποδομή σε προσωπικό, και υπάρχει μία αγωνία». (Σ8))

**Υπόθεση 3<sup>η</sup>** : Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης του νομού Ρεθύμνου βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνεται στο μεγαλύτερο της μέρος και η 3<sup>η</sup> υπόθεση. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ύπαρξης επαγγελματικής εξουθένωσης στο σύνολο μόνο των οργανωσιακών παραγόντων. Αντίθετα στους

προσωπικούς παράγοντες δεν ανιχνεύονται ικανοποιητικές ενδείξεις εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι οργανωσιακοί παράγοντες που συνδέονται με τις ισχυρότερες ενδείξεις εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι εξής :

► ο παράγοντας του φόρτου εργασίας («Πολλές φορές νομίζω , έχω να διαχειριστώ παρά πολλά πράγματα και πραγματικά ενώ θα έπρεπε, βάλτε μέσα σε εισαγωγικά αυτό, να ασχοληθώ δεν έχω το ψυχικό σθένος να το κάνω αυτό,.....» (Σ1), «....Τον τελευταίο καιρό νιώθω πιο κουρασμένη για αυτό και σκέφτομαι για αλλαγή. Παλαιότερα δεν ένιωθα καμιά δυσφορία, ερχόμουνα με χαρά στη δουλειά. Τον τελευταίο χρόνο νιώθω πιο κουρασμένη, πιο εξουθενωμένη». (Σ15))

► ο παράγοντας της ασάφειας του ρόλου και της σύγκρουσης των ρόλων («.....Ματαίωση γιατί δεν αισθάνομαι ότι προχωρούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, πάμε σε πολύ αργό ρυθμό σε εξέλιξη και αγανάκτηση από κάποιες συμπεριφορές παιδιών ..... ,με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός στόχος και η εκπαιδευτική διαδικασία εκείνη τη στιγμή». (Σ9), «Η συμπεριφορά μου; Η συμπεριφορά μου όχι δεν έχει αλλάξει, απλά έχω απογοητευτεί και έχω απογοητευτεί για την άγνοια που βλέπω που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς ε..... και το πιο άσχημο που βλέπω ότι είναι δεν είναι ότι υπάρχει άγνοια, είναι ότι δεν προσπαθούν να βελτιώσουν αυτή την άγνοια που έχουν...[...], άρα αφού εμείς, εσείς που είσαστε της ειδικής αγωγής δεν μπορείτε άρα τι κάνετε, πιο είναι το όφελος, αυτό βλέπω στα μάτια τους και μάλιστα μου το έχουνε πει. (Σ5), «Οι λόγοι είναι διάφοροι. Πολλές φορές με εξουθενώνουνε οι συμπεριφορές των παιδιών, πολλές φορές με ξεπερνάει .....ε....., η συμπεριφορά των γονιών». (Σ10))

► ο παράγοντας του εργασιακού περιβάλλοντος («Ναι σαφέστατα, αν δεν υπάρχει συνεργασία με γονείς και με συναδέλφους φυσικά περνάς και σε εξουθένωση και σε μια χαμηλή ποιότητα διδακτικού αποτελέσματος.....[...]. Χωρίς αυτά δεν γίνεται, τα θεωρώ αλληλένδετα». (Σ9), «....έχω όμως η ίδια βιώσει ανταγωνιστικές ή και εχθρικές σχέσεις στο παρελθόν, ε.....ε, το οποίο με είχε λυπήσει πάρα

**πολύ και αισθάνθηκα άχρηστη πραγματικά». (Σ1), «.....έχει συμβεί στο παρελθόν, ε.....ε και θεωρώ ότι υπήρξε, μία πολύ άδικη επίθεση απέναντί μου και μάλιστα ήταν συντονισμένη από μια ομάδα γονέων, ....[...]... θεώρησαν ότι έπρεπε να με κατηγορήσουν. Αισθάνθηκα πάρα πολύ άσχημα, τιποτένια, πραγματικά ένιωσα πολύ άσχημα και πάρα πολλές μέρες μετά από αυτό δεν ήθελα να πάω στο σχολείο. Φοβόμουν ... δηλαδή φοβόμουν, ένιωθα πολύ ψυχολογικά πιεσμένη από αυτή την συμπεριφορά». (Σ1), «Ε....., τώρα όχι μέσα από την πορεία της ζωής μου έχω καταλάβει ότι και να ζητούμε κάποιοι άλλοι αποφασίζουν για εμάς.....[...]..Δεν είμαι αισιόδοξη τώρα πια για αυτό προσπαθώ να ζω το μικρόκοσμο μας εδώ πέρα, να περνάμε καλά αλλά ότι έχω μεγάλες ελπίδες, δεν έχω και όσο πάει».Σ8, «Όχι, όχι πάρα πολύ μεγάλο ζόρι. Μεγάλο ζόρι και αυτό το βοήθημα που παίρναμε, ήταν ένα βοήθημα και μας κόπηκε και βέβαια η μείωση που έγινε σε όλο τον κόσμο 40% περίπου του μισθού. Τρομερό πρόβλημα». (Σ4), «Ε ...ναι, θεωρώ ότι είναι λίγο δύσκολο να δουλεύουμε με το φιλότιμο αλλά έχουμε συνηθίσει να δουλεύουμε έτσι. Είκοσι δύο χρόνια δουλεύουμε έτσι. Εγώ δουλεύω με τον υπολογιστή μου. Θα προτιμούσα ορισμένα πράγματα να μου τα προσφέρει το σχολείο μου. Προσφέρω και εγώ ότι μπορώ από τη μεριά μου. Αυτό με έχει κουράσει. Ειδικά και εγώ τώρα με την κρίση δεν έχω και εγώ δυνατότητα να βάζω το χέρι βαθιά στην τσέπη όπως το έκανα παλιότερα, ..... αλλά προσπαθώ και εγώ να δουλεύω με τα μέσα που έχω χωρίς αυτό να με στρεσάρει». (Σ10), «.....αλλά όλη αυτή η αγωνία που περνάς για κάτι που θα μπορούσες να το έχεις αβίαστα ναι αυτό είναι λίγο δύσκολο ή αυτό τώρα για το πώς θα γίνει η νομοθεσία για τα «τμήματα ένταξης», το πώς θα μπορούμε να είμαστε σωστοί χωρίς να υπάρχει υποδομή σε προσωπικό, ναι υπάρχει μία αγωνία». (Σ8))**

► ο παράγοντας της εργασιακής ανασφάλειας («Ναι αυτό νομίζω είναι ένα πρόβλημα που έχουμε. Πολλές φορές δε βλέπουμε την πρόοδο των παιδιών που έχουμε. Η ανασφάλεια είναι ένα κομμάτι της δουλειάς που αντιμετωπίζουμε ..... Δεν ξέρουμε αν κάνουμε σωστό ή λάθος πολλές φορές. Νομίζω τα τελευταία χρόνια. Ίσως και να έχω κουραστεί τα τελευταία χρόνια πιο πολύ». (Σ16))

**Υπόθεση 7<sup>η</sup>** : Το σύνολο των οργανωσιακών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους.

Η υπόθεση αυτή της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνεται απόλυτα από τα δεδομένα της έρευνας, από τη στιγμή που προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ύπαρξης εργασιακού άγχους **στο σύνολο των οργανωσιακών παραγόντων** (όπως έχουμε επισημάνει και στην 1<sup>η</sup> υπόθεση).

**Υπόθεση 9<sup>η</sup>** : Το σύνολο των οργανωσιακών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η υπόθεση αυτή επίσης επιβεβαιώνεται στο σύνολο της, από τη στιγμή που προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ύπαρξης επαγγελματικής εξουθένωσης **στο σύνολο των οργανωσιακών παραγόντων** (όπως έχουμε επισημάνει και στην 3<sup>η</sup> υπόθεση).

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

#### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). “Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση”. *Μέντορας*, 5, 103-127.

Αγαγιώτου, Σ. (2011). *Το εργασιακό άγχος των κοινωνικών λειτουργών και η σχέση του με την εργασιακή δέσμευση και τη συναισθηματική νοημοσύνη*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αλεξιάς, Γ., & Αναγνωστόπουλος, Φ., & Πιλάτης, Ι. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση από την Εργασία του Ιατρικού Προσωπικού Δημόσιου Νοσοκομείου των Αθηνών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* (131 Α) : 109-136

Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια Διαχρονική Μελέτη*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αντωνίου, Α.Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ. & Γάκη, Α. (2010). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Στο Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), Στρες: *Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*, (σσ. 137-200). Αθήνα: Παπαζήση.

Αντωνίου, Α. Σ., Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. Στο Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.). *Εργασία & Κοινωνία, Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Διόνικος σελ. 365 – 399

Αντωνοπούλου, Μ. (2008). *Οι κλασσικοί της Κοινωνιολογίας. Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.

Αρόν, Ρ. (1991). *Η Εξέλιξη της Κοινωνιολογικής Σκέψης*. Τόμος Β'. Μετάφραση Μπάμπης Λυκούδης. Αθήνα: Γνώση.

Βακάλη, Α. (2014). *Η παραγωγή του γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Βακόλα, Μ., Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Βλαχάκη, Χ. (2008). *Εργασιακές Συγκρούσεις*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Γραμματικού, Κ. (2016) 'Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας', *Ελλάδα – Ευρώπη : Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία*. Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης της Έρευνας & Καινοτομίας. Αθήνα, 1, 2 και 3 Ιουλίου. Αθήνα : Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης της Έρευνας & Καινοτομίας, σ. 152-162.

Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslash, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δημητριάδου, Χ. (2015). *Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ελλήνων Νοσηλευτών και η σχέση της με την Σωματική και Ψυχική τους Υγεία*. Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Δίκη, Ν. (2013). *Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση Ιατρικού και Νοσηλευτικού προσωπικού στο χώρο της Ιδιωτικής Υγείας στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ζαμπαρλούκου, Σ. (2010). Σύγχρονοι Μετασχηματισμοί στη δομή της Απασχόλησης και της Οργάνωσης της Εργασίας : Μια Συγκριτική Προσέγγιση. Στο Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.). *Εργασία & Κοινωνία, Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Διόνικος σελ. 68 – 96

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.

Καμπανέλλου, Π.(2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα : Κλειδάριθμος.

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). *Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καντάς, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3, 71-85.

Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης Ι. (2012). “ Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων”. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012

Καραγιώργας, Ι. (2018). *Επαγγελματική Εξουθένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας

Καραγκούνη, Χ., Χρυσανθοπούλου, Θ. (2014). *Το Σύνδρομο Burnout και οι επιπτώσεις του στις Εργασιακές αλλά και Προσωπικές Σχέσεις*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ιόνιων Νήσων.

Καρακιουλάφη, Χ. (2012). «Όταν η δουλειά σκοτώνει». Περιοδικό Ουτοπία. Τεύχος 101.

Κατρής, Ν. (2009). *Μελέτη & Ανάλυση Οργανωσιακής Συμπεριφοράς στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Σύνδεση με την έννοια της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης ως σύνολο*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (2016). *Η νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα και στην Αγγλία : μια συγκριτική προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κόκκινος, Κ. Μ. (2005). Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και την Κύπρο. *Μέντορας*, 14, 79-89.

Κολιάδης, Ε. (1989). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Τόμος Α. Αθήνα: Ιδιωτική.

Κορωναίου, Α. (2010). *Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια. Το στρες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Λασηθιωτάκη, Ρ. (2011). *Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Leat, M. & Κουζής, Γ. & Κουτρούκης, Θ. (2009). *Εργασιακές σχέσεις. Μια επιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.

Loriot, M., "Η κοινωνιολογία της εργασίας αντιμέτωπη με την εμφάνιση νέων παθολογιών : Στρες, επαγγελματική εξουθένωση, παρενόχληση", στο *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη (Social Cohesion and Development)*, 2 (1) 2007



Loriol, M. (2010). Νόημα και Αναγνώριση στον Εργασιακό Τομέα. Στο Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.). *Εργασία & Κοινωνία, Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Διόνικος σελ. 43 – 67

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Οργανισμός – Επιχείρηση και Ψυχολογία της Εργασίας*. Αθήνα: ΑΣΠ Α Ι.Τ.Ε.

Μανουσέλης, Σ. (2015). Η Βιοπολιτική διαχείριση της ζωής και της σκέψης. *Εφημερίδα των Συντακτών* σελ.6-7.

Μπάλιου, Ε. (2005). *Οι Απογοητεύσεις των Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Μπάμπαλου, Χ.-Ε. (2015). *Πηγές Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Έλληνες Εκπαιδευτικούς Άθμιας Εκπαίδευσης κάτω από Συνθήκες Οικονομικής Κρίσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπρούζος, Α. (2011). Η επαγγελματική εξουθένωση Ελλήνων δασκάλων. Μια εμπειρική μελέτη. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ. Εκδ), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ι. Ε. Πυργιωτάκη* (σ. 734-769). Αθήνα : Πεδίο

Μυλωνάς, Κ. (2007). *Θεωρητικές έννοιες Μετρικής και Ψυχομετρίας. Ψυχομετρία Ι*. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Ξανθοπούλου, Ν. (2012). Σημειώσεις του μαθήματος Ψυχολογία της Εργασίας. Ρέθυμνο: Τμήμα Ψυχολογίας.

Παπαδάκη, Σ. & Γιανναδάκη, Ε. (2010). *Οργανωσιακή αλλαγή*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης

Παπαιοικονόμου, Α. (2011). *Ρόλοι και Εαυτός (Self): Η Κεντρικότητα του Εκπαιδευτικού Ρόλου για τη Συγκρότηση του Εαυτού*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.

Πασιαρδής, Π. (1994). *Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*.

Εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Πετρίδου, Γ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δάσκαλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Στάμελος, Γ. & Μαρτζακλή, Μ. (2005). "Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης". *2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Άρτα, 2-4/12/2005. Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 1-8

Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.). 2013. *Ανεργία και εργασιακή ανασφάλεια : Όψεις ενός εμμένοντος κινδύνου*. Αθήνα : Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Σπυρομήτρος, Α., Ιορδανίδης, Γ. (2015). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Πράξη*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Τζωρτζάκης Κ., & Τζωρτζάκη Αλ. (1992). *Μάνατζμεντ η ελληνική προσέγγιση. Ερευνητική Προσέγγιση*, Εκδόσεις Γιαχούδη, Θεσσαλονίκη

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 33, 195-213.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική

Φλάμπουρας Νιέτος, Η., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε., Κουστέλιος, Α. (2018). 'Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης'. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (6), σελ 2241- 4576

Φλώρου, Σ. (2016). *Συγκριτική μελέτη της ειδικής αγωγής σε Ελλάδα και Σουηδία*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παράρτημα Φλώρινας.

Φούζας, Γ. (2015). *Η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1995-2012). Η περίπτωση των περιφερειακών Α.Ε.Ι και το παράδειγμα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το Σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Καψάλης Α., (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Χατζηπέμου, Θ. (2016). *Επαγγελματική Εξουθένωση στην Ειδική Αγωγή : Μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού*. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χατζησταμάτης, Κ. & Γλαρέντζου, Ε. & Δελλαπόρτας, Δ. & Κάτσικας, Χ. & Κολέντζου, Π. & Μπουρδή, Μ. & Ντιγγριντάκη, Δ. (2011). "Το Περιβάλλον, οι Συνθήκες Εργασίας και οι Επιπτώσεις στην Υγεία των Εκπαιδευτικών ". *Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ*. Βόλος, 7-9/04/2011. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. : Επιστημονικές εργασίες εκπαιδευτικών συνεδρίων ΚΕΜΕΤΕ της ΟΛΜΕ, σ. 1-43

Χρονάκη, Μ. (2012). *Ιατρικοποίηση, Τελετουργία και Συγκρότηση της Μητρικής Ταυτότητας στους Χώρους του Τοκετού στο Βόλο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χρυσοβαλάντης, Μ. (2008). *Ανασφάλεια εργασίας (job insecurity), ικανοποίηση από την εργασία (satisfaction) και οργανωσιακή δέσμευση (commitment)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ahola, K., Honkonen, T., Virtanen, M., Aromaa, A., Lovvovist, J. (2008), “*Short Communication. Burnout in Relation to Age in the Adult Working Population*”, *J Occup. Health*, 50, 362-365.

Almquist, Y., Modin, B., & Ostberg, V. (2010). Children social status in society and school: implications for the transition to higher levels of education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 31-45.

Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Presented at ISEC. Manchester, July 24-28, UK.

Asimaki, A., & Koustourakis, G. (2014). Habitus: An attempt at a thorough analysis of a controversial concept in Pierre Bourdieu’s theory of practice. *Current Sociology*

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.

Borritz, M., Kristensen T., Villadsen, E., Cristensen, K. (2005). “Psychosocial Work Characteristics as Predictors of Burnout : Finding From 3 – Year Follow Up of the PUMA Study” *Journal of Occupational & Environmental Medicine*, 47, Issue (10) – pp 1015–1025.

Bostrom, R. (2012). *Communication Yearbook 7*, New York: Routledge

Cooper, C.L. & Kelly, M. (1984). «Stress among crane operators». *Journal of Occupational Medicine*. 26 (8).

De Silva PV, Hewage, CG., Fonseka, P. (2009). "Burnout: an emerging occupational health problem" *Galle Medical Journal*, Vol 14: No 1, pp 52-55

De Witte, H. (2005). Job insecurity : review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *Journal of Industrial Psychology*, 31(4), 1-6.

Demerouti, E., .et.al. (2001). «Burnout and engagement at work as a function of demands and control». *Scandinavian journal of work, environment and health*. 27

Ekthesi ILO.

Eliophotou-Menon, M., & Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008) "Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus". *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.

Fields, D. (2013). *Taking the measure of work. A guide to validated scales for organizational research and diagnosis*, Information Age Publishing Inc

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with studentteaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 916-934.

Glaser, J., Bussing, A. (2000). «*Four-stage process model of the core factors of burnout: the role of work stressors and work-related resources*». *Work and stress*. 14

Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421- 434.

Jacobs, A. (2007). Examinations as cultural capital for the Victorian schoolgirl: 'thinking' with Bourdieu. *Women's History Review*, 16(2), 245-261

Kadushin, A., Harkness, D. (2014). *Supervision in Social Work*, 5<sup>th</sup> edn. New York : Columbia University Press.

Kantas, A. (1996). "The occupational burnout syndrome of teachers and health profession employees". *Psychology*, 3, 71-85.

Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.

Kristensen T., Borritz, M., Villadsen, E., Cristensen, K. (2005). "The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burn out" *Work & Stress. An International Journal of Work, Health & Organisations*, 19, (3), pp 192-207.

Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Maslach, C., Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Maslach, C., & Schaufeli, B. W. (1993). Historical and Conceptual Development of Burnout. In Schaufeli, B. W., Maslach, C., & Marek, T. (eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). "MBI-Educators Survey (MBI-ES)". In C. Maslach, S. E. Jackson, & R. L. Schwab (Eds.), *MBI Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, B. W., Leiter M.P. (2001). 'Job burnout', *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Milfort, T., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., (2008). "Burnout and Wellbeing : Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand Teachers", *Social Indicators Research*, 89 : pp 169-177

Olivier, M & Williams, E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: challenges teachers are facing. *The International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.

Paradis, L. (2014). Stress and Burnout Among Providers Caring for the Terminally Ill and Their Families, *Ratledge*, Vol 3 : No 1, pp 1-10

(Polikandrioti, M. (2009). "Burnout syndrome B. O. S., *Health Science Journal* (3):195-196)

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). "Burnout: 35 years of research and practice". *Career Development International*, 14(3), 204-220.

Schaufeli, Wilmar B., and Toon W. Taris.(2014). "A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health." *Bridging occupational, organizational and public health*. Springer Netherlands, 2014. 43-68. (5-7-2017)

Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplianides, I. (2009). Choice and social class of medical school students in Greece. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 727-740.

Szabo, S., & Tache, Y., & Solomogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief "letter" to the Editor of *Nature*, *Informa Healthcare USA, Inc*, 15(5),472-478.

Timms, C., Graham, D. & Caltabiano, M. (2006). Gender implication of perceptions of trustworthiness of school administration and teacher burnout/job stress. *Australian Journal of Social Issues*, 41(3), 343-358.

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ

Γεωργιλιά, Ε. (Χ,Χ). *Η Ψυχιατρική Διάγνωση και τα Σύγχρονα Ταξινομικά Συστήματα*. (σελ 2-14). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/MED987/04-PsychiatrDiagnosi%26Taxinomi-Georgila.pdf>

[τελευταία πρόσβαση στις 2/11/2017].

Δαλακούρα, Α. (2011). *Stress Management, Good Morning, Let the stress begin*, (σελ.2-10). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.icbs.gr/Innet/UsersFiles/students/tutor\\_notes/postgraduate/Stage\\_2/Dalakoura/2011-2012/LPD/Stress%20mngt%20NOTES.pdf](http://www.icbs.gr/Innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_2/Dalakoura/2011-2012/LPD/Stress%20mngt%20NOTES.pdf)

[τελευταία πρόσβαση 4/11/2017].

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2015). *Στατιστικά για την Παιδεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκπαίδευση (4, 60-63). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/27-01-16\\_elstat%CE%9D%CE%95%CE%9F.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/27-01-16_elstat%CE%9D%CE%95%CE%9F.pdf) [τελευταία πρόσβαση 13/10/2018].

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια (EU-OSHA), (2009). *Πανευρωπαϊκή Δημοσκόπηση σχετικά με την Υγεία στην Εργασία* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [file:///C:/Users/user/Downloads/Package\\_Greece.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Package_Greece.pdf) [τελευταία πρόσβαση 20/10/2018].

Ζαφειριάδης, Κ. *Ιστορία της Ειδικής Αγωγής*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://docplayer.gr/8515633-Istoria-tis-eidikis-agogis.html>

[τελευταία πρόσβαση στις 18/10/2018].

Ιερείδης, Κ. (2016). *Το νόημα της εργασίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://dialogos.com.cy/blog/to-noima-tis-ergasias/#.WforttSLSt8>



[τελευταία πρόσβαση στις 1/11/2017].

Ινστιτούτο Εργασίας. (2015) . *Εργασιακό Άγχος*. Αθήνα : Δίκτυο Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Πληροφόρησης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://career.eap.gr/admin/uploaded\\_files/yliko/yliko\\_34.pdf](http://career.eap.gr/admin/uploaded_files/yliko/yliko_34.pdf) [τελευταία πρόσβαση στις 16/11/2018].

Ισάρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση : Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf> [τελευταία πρόσβαση στις 22/09/2019].

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. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.10277> [Ημερομηνία πρόσβασης 22-03-2018]

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος. (2015). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015\\_ekth.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf) [Ημερομηνία πρόσβασης 19-11-2018]

Καρακάση, Σ. (2017). “Πώς θα προετοιμαστούμε για το νέο εργασιακό περιβάλλον”. *HR Professional*. Τεύχος 147, σελ 1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.hrpro.gr/default.asp?pid=9&la=1&cID=4&arId=6476>

[Τελευταία πρόσβαση 27/10/2018]

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book3.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf) [Τελευταία πρόσβαση 24/11/2018]

Κάτσικας, Χρήστος. (2017). 'Τα μέτρα του Υπουργείου Παιδείας ....βλάπτουν σοβαρά την υγεία των Εκπαιδευτικών'. *AlfaVita, Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο*, 3 Οκτωβρίου 2017. Διαθέσιμο στο : <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/unesco-21-ores-didaskalias-84-ores-doyleias-grafeiou>

[Τελευταία πρόσβαση 7/10/2018]

Κοϊνής, Α., & Σαρίδη, Μ. (2014). Εργασιακό στρες και η επίδρασή του στην Επαγγελματική και Προσωπική ζωή των Επαγγελματιών Υγείας, *Το Βήμα του Ασκληπιού*. Τόμος 13 (4), σελ.301-307. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2014/VOLUME%2004\\_14/VA\\_REV\\_1\\_13\\_04\\_14.pdf](http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2014/VOLUME%2004_14/VA_REV_1_13_04_14.pdf)

[τελευταία πρόσβαση στις 6/11/2017].

Κουσουλός, Α., & Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). "Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 9, σελ. 33-41. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/KOYSOULOS.pdf>

[τελευταία πρόσβαση στις 8/11/2018].

Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. «*Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση*». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%97%20%CE%95%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-%20%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%98%CE%B5%CF%8E%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf>

[τελευταία πρόσβαση στις 16/10/2018].

Μεραμβελιωτάκη-Simon, Μαρία, (2014). Εργασιακή Ψυχολογία Εργασιακή Εξουθένωση – Burn out σύνδρομο, *E – Psychology*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://www.e-psychology.gr/work-psychology/654-burn-out-meramveliotaki-simon-psychologos.html>

[τελευταία πρόσβαση στις 6/11/2017].

Νικολαΐδου, Ρ. (2012). “Τι είναι το Τμήμα Ένταξης”, *Εκπαιδευτικές Κοινότητες και Ιστολόγια*, 6 Φεβρουαρίου.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://blogs.sch.gr/1dimskydr/2012/02/06/%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF-%CF%84%CE%BC%CE%AE%CE%BC%CE%B1-%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%CF%82/>

[τελευταία πρόσβαση 8 Μαρτίου 2018]

Οικονομίδης, Γ. (2014). Προσωπική και Επαγγελματική Εξέλιξη, Το Άγχος στη Ζωή μας και η εξαιρετική καμπύλη Yerkes-Dodson, *Human Advanced*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.humanadvanced.com/agchos-stin-zoi-mas-ke-exeretiki-kampili-yerkes-dodson/>[τελευταία πρόσβαση 4/11/2017].

Ομάδα Νέων Αποφοίτων, & Φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. (2014).

‘Γυμνασιοποίηση και Αποδασκαλοποίηση του Δημοτικού Σχολείου’, *Alfavita*, 27-5-2014. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο :

[http://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/127905\\_gymnasiopoiisi-kai-apodaskalopoiisi-toy-dimotikoy-sholeiow](http://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/127905_gymnasiopoiisi-kai-apodaskalopoiisi-toy-dimotikoy-sholeiow) [τελευταία πρόσβαση 21 Οκτωβρίου 2018]

Παπαμαθαίου, Μ., Κωνσταντάτου, Ε. (2016). “Μαθητές Τμημάτων Ένταξης:Μαθητές Ενός Κατώτερου Θεού”, *paideia-ergasia.gr*, 5-4-2016. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.paideia-ergasia.gr/89316/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%83-%CF%84%CE%BC%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%CF%83-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%83-%CE%B5%CE%BD%CE%BF/>

[τελευταία πρόσβαση 6 Μαρτίου 2018]

Παπαχρήστου, Β. (2016). “Η άλλη άποψη για την τροπολογία για τα τμήματα ένταξης και την ειδική αγωγή” *eshos.gr*, 24 Φεβρουαρίου.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.esos.gr/arthra/42614/i-alli-apopsi-gia-tin-tropologia-gia-ta-ta-tmimata-entaxis-kai-tin-eidiki-agogi>

[τελευταία πρόσβαση 12 Μαρτίου 2018]

Ρούσσοσ, Π. (χ.χ.). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία (Ψ Χ Ο Ο)*, Διάλεξη 8. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//gr/psy00\\_Lecture8.pdf](http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//gr/psy00_Lecture8.pdf)

[τελευταία πρόσβαση 6/11/2017].

Σαμαρά, Μ. (2014). Άγχος (stress), *Ανθρώπινος Παράγοντας*, (σελ.6). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://www.humanfactors.gr/wp-content/uploads/AGXOS-STRESS.pdf>

[τελευταία πρόσβαση 4/11/2017].

Σωτηράκη, Κ. (2009). Εργασία και οικογένεια : σύμμαχοι ή αντίπαλοι. *Psychology. Η πύλη της Ψυχολογίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://www.psychology.gr/work-psychology/371-family-and-work.html>

[τελευταία πρόσβαση 28 Οκτωβρίου 2018]

Τζελέπη, Ειρ. (2010, 21 Μαρτίου). Ιβάν Παβλώφ (1849-1936). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://psychologynet.gr/%CE%B9%CE%B2%CE%B1%CE%BD-%CF%80%CE%B1%CE%B2%CE%BB%CF%89%CF%86-1849-1936/>

[τελευταία πρόσβαση στις 1/11/2017].

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2010). «*Μεταβιβαζόμενες Αρμοδιότητες στους Δήμους*». Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/nomos\\_kallikrati\\_9\\_6\\_2010.pdf](http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/nomos_kallikrati_9_6_2010.pdf)

[τελευταία πρόσβαση 11 Μαρτίου 2019]

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2013). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία*. Μαρούσι : Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/5.3.pdf> [τελευταία πρόσβαση 12

Νοεμβρίου 2018]

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). α) «*Υποβολή Προτάσεων για ίδρυση , Προαγωγή, Υποβιβασμό και Κατάργηση Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και τμημάτων ένταξης (Τ.Ε.) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*» β) «*Υποβολή Προτάσεων για ίδρυση τμημάτων ένταξης (Τ.Ε.) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*». Μαρούσι : Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. (Αρ. Πρ : 36548/Δ3).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/7%CE%92%CE%A8%CE%A64653%CE%A0%CE%A3-30%CE%A8.pdf>

[τελευταία πρόσβαση 5 Μαρτίου 2018]

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). *Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Μαρούσι: Υ.Π.Ε.Θ. (Αιτιολογική Έκθεση 08/2016). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Desktop/aitiologiki\\_ekthesi-.pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/aitiologiki_ekthesi-.pdf) [τελευταία πρόσβαση 6

Μαρτίου 2018]

Χιουρέα, Ρ. (2016). “Ειδική Αγωγή – Νομοθεσία – Εκπαίδευση : Καθορισμός Διαδικασίας σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης” *Χιουρέα Πάνια*, 17 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.chiourea.gr/2016/10/blog-post\\_26.html](http://www.chiourea.gr/2016/10/blog-post_26.html).

[τελευταία πρόσβαση 12 Μαρτίου 2018]

Berczi, I. (2014). “Walter Cannon’s ‘fight or flight Response’ – ‘Acute Stress Response’, *University of Manitoba*. Available at: <https://home.cc.umanitoba.ca/~berczii/hans-selye/walter-cannon-fight-or-flight-response.html> [last access 3/11/2017].

Blankert, JP. (2014). Burnout University – world wide best practices. *History of burnout*. Available at:

<http://burnout.university/1-history-burnout/index.html>

[last access 3/11/2017].

Burnout PubMed. – NCBI. (n.d.). *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, page (1-606). Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>

[last access 2/11/2017].

European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.) (2007). *Report on the*

*E.T.U.C.E. survey on teacher’s work-related stress*. Available at: [https://www.csee-etu.org/images/attachments/Report\\_WRS\\_EN.pdf](https://www.csee-etu.org/images/attachments/Report_WRS_EN.pdf) [last access 16/11/2018].

European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.) (2013). *Survey - the*

*continued impact of the crisis on teachers in Europe*. Brussels. Available at: [https://www.csee-etu.org/images/Publications/Survey\\_Analysis\\_CONTINUED\\_IMPACT\\_OF\\_THE\\_CRISIS\\_ON\\_TEACHERS\\_IN\\_EUROPE.pdf](https://www.csee-etu.org/images/Publications/Survey_Analysis_CONTINUED_IMPACT_OF_THE_CRISIS_ON_TEACHERS_IN_EUROPE.pdf) [last access 16/11/2018].

Fullan, M. (2008) Education For Continuous Improvement. *University of Toronto*, March 2008. Available at:[https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/Untitled\\_Document\\_21.pdf](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/Untitled_Document_21.pdf) [last access 13/11/2018].

Freudenberger, H.J. (1974). «Staff Burnout». *Journal of Social issues*. Available at:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02791072.1986.10472354?journalCode=ujpd20>

[last access 8/12/2017].

Josse, E. (2008). Le burn-in et le burn-out, pages (3-5). Available at: [http://www.resilience-psy.com/IMG/pdf/burnin\\_burnout.pdf](http://www.resilience-psy.com/IMG/pdf/burnin_burnout.pdf)

[last access 3/11/2017].

Taper, James. (2018). 'Burned out: why are so many teachers quitting or off sick with stress?', *The Guardian*, 13 May 2018. Available at:

<https://www.theguardian.com/education/2018/may/13/teacher-burnout-shortages-recruitment-problems-budget-cuts>

[last access 4/10/2018].

## • ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 : ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out ) των εκπαιδευτικών των Τ.Ε. [Τμημάτων Ένταξης ] στα δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου, μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση.

### Οδηγός Συνέντευξης

#### Στοιχεία συνέντευξης

Αριθμός συνέντευξης .....

Ημερομηνία .....

Τόπος .....

Όνοματεπώνυμο συνεντευκτή

.....

Διάρκεια .....

Τρόπος καταγραφής .....(μαγνητόφωνο )  
.....(σημειώσεις )

Ολοκληρώθηκε ομαλά .....(ναι ) .....(όχι )

Παρατηρήσεις

.....



## ΟΔΗΓΙΕΣ- ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

**Συνηεντευκτής:** Καλημέρα !

**Συνηεντευκτής:** Σήμερα είναι (πλήρη ημερομηνία και ώρα). Ονομάζομαι Νίκος Μιζαντζίδης είμαι εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης ,του δημοτικού σχολείου Σπηλίου Ρεθύμνου και διεξάγω μία έρευνα για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, «burnout» .Δεν ξέρω αν το γνωρίζετε αλλά, ξέρετε για τις ανάγκες της συνέντευξης θα χρειαστεί για κατανοητούς λόγους να σας μαγνητοφωνήσω , δηλαδή η συζήτηση θα πρέπει να καταγραφεί ,αν αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα για εσάς ;

**Εκπαιδευτικός:** (Άδεια εκπαιδευτικού για την καταγραφή της συνέντευξης).

**Συνηεντευκτής :** Σας ευχαριστώ!

**Συνηεντευκτής:** Θα ήθελα να σας ενημερώσω επίσης ότι τα στοιχεία σας δεν πρόκειται να δημοσιευτούν και θα τηρηθεί απόλυτα η ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα και ότι όλες οι πληροφορίες και τα στοιχεία που θα προκύψουν από την έρευνα θα έχουν άκρως εμπιστευτικό χαρακτήρα! Για το λόγο αυτό δεν πρόκειται να υπάρξει παρουσίαση ονομάτων ,σχολείων και κάθε είδους άλλων στοιχείων, ενώ οι συμμετέχοντες μπορούν να λάβουν όλες τις ερευνητικές προτάσεις και τα πορίσματα στο τέλος της έρευνας.

Τώρα θα πρέπει να ξεκινήσουμε με κάποιες ερωτήσεις που είναι στη διακριτική σας ευχέρεια αν επιθυμείτε ,να απαντήσετε ή όχι.

Είμαστε έτοιμοι;

**Εκπαιδευτικός:** (Άδεια εκπαιδευτικού για την έναρξη της συνέντευξης).

## Συναισθηματική Εξάντληση

### Ερευνητικά Ερωτήματα

1 Σας έχει συμβεί να αισθάνεστε εξουθενωμένος από την εργασία που κάνετε, νιώθοντας ότι έχετε φτάσει στα όρια της αντοχής σας;

2 Έχετε βιώσει ποτέ έντονα, το συναίσθημα της κούρασης και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας σας;

### Συμπληρωματικά Ερευνητικά Ερωτήματα

▶ Υπάρχουν στιγμές ,όπου η ένταση και το στρες δημιουργούν εμπόδια στην εργασία σας καθώς και στη σχέση σας με τους μαθητές;

▶ Η παρουσία του συνόλου των μαθητών ή κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων, μπορεί να αποτελέσει για εσάς πιθανή πηγή άγχους και έντασης;

▶ Νιώθετε ότι η διδασκαλία σας εξαντλεί ,απομυζώντας τα ψυχικά σας αποθέματα;

▶ Αισθάνεστε ότι κατά κάποιο τρόπο εργάζεσθε σκληρά στο χώρο του σχολείου , ξεπερνώντας τα ανώτερα επιτρεπτά όρια του εαυτού σας;

▶ Νιώθετε ότι με το πρωινό ξύπνημα ,θα έχετε να αντιμετωπίσετε μια ακόμη μέρα σκληρής εξαντλητικής εργασίας;

▶ Ο ερχομός της Δευτέρας μπορεί να σημαίνει για σας μια νέα εβδομάδα κόπωσης ή κάτι άλλο;

▶ Φτάνετε στο σημείο να αναπολείτε τις καλοκαιρινές σας διακοπές, νιώθοντας ότι έχετε εξαντληθεί και ότι δεν αντέχετε άλλο;

▶ Έχετε εντοπίσει το βαθμό συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου της εξουθένωσης ,εξάντλησης που νιώθετε;

► Μπορείτε να εντοπίσετε κατά τη γνώμη σας ορισμένους αρνητικούς παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά ως προς την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού σας έργου;

► Μπορεί για παράδειγμα τέτοιου είδους επιβαρυντικοί παράγοντες να οφείλονται σε οργανωτικές και οικονομικές ελλείψεις ,όπως η απουσία; υποδομών υλικοτεχνικής φύσεως, εποπτικών μέσων, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α;

► Η έλλειψη κινήτρων που θα δραστηριοποιήσουν τους μαθητές ,η απουσία συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και διοίκηση, μπορεί να αποτελεί κατά τη γνώμη σας, μια ακόμη πηγή δημιουργίας αρνητικών παραγόντων και εργασιακής εξουθένωσης;

► Υπάρχει κατά τη γνώμη σας ,το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζει το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, διευκρινίζοντας πλήρως τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του;

► Υπάρχουν στιγμές που αισθάνεστε, ότι να σας διακατέχει έντονα το συναίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας;

## **Επίπεδα Αποπροσωποίησης**

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

1 Έχετε νιώσει, να έχει αλλάξει η συμπεριφορά σας απέναντι στους μαθητές, τους γονείς ή τους συναδέλφους σας, από τότε που αρχίσατε την ενασχόλησή σας με την «ειδική αγωγή»;

2 Ανησυχείτε μήπως η εργασία σας, σας κάνει περισσότερο σκληρό και κυνικό;

### **Συμπληρωματικά Ερευνητικά Ερωτήματα.**

▶ Έχετε φτάσει στο σημείο να νιώθετε ότι συμπεριφέρεστε απρόσωπα, αντιμετωπίζοντας ορισμένους μαθητές σαν αντικείμενα;

▶ Σας έχει συμβεί να δείχνετε αδιαφορία, γύρω από θέματα και προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας, είτε αυτά αφορούν άτομα (μαθητές, γονείς, συναδέλφους) είτε καταστάσεις;

▶ Έχετε αισθανθεί να συγκεντρώνετε τις κατηγορίες μαθητών ,γονέων και συναδέλφων για μερικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν;

▶ Νομίζετε ότι η θέση σας στο δημόσιο, σας προσφέρει ένα είδος ασφάλειας, σε σύγκριση με μια αντίστοιχη θέση στον ιδιωτικό τομέα;

## **Επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης**

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

1 Νιώθετε ότι μπορείτε να αντεπεξέλθετε αποτελεσματικά στα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας σας, βρίσκοντας λύσεις και επηρεάζοντας θετικά τις ζωές των άλλων;

2 Αισθάνεστε χαρά και ικανοποίηση δουλεύοντας στο χώρο εργασίας σας καταφέροντας αξιόλογα πράγματα;

3 Νιώθετε ότι αναγνωρίζετε το έργο σας και εκπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις σας;

### **Συμπληρωματικά Ερευνητικά Ερωτήματα**

▶ Αισθάνεστε ευχαρίστηση και αναζωογόνηση δουλεύοντας με τους μαθητές σας;

▶ Νιώθετε έντονη ενεργητικότητα και ευεξία στο χώρο εργασίας σας;

▶ Νομίζετε ότι έχετε την ικανότητα, τη διαισθητικότητα και την ενσυναίσθηση που χρειάζεται για να κατανοήσετε το πώς αισθάνονται οι μαθητές σας, βρίσκοντας με αυτό τον τρόπο λύσεις στα προβλήματά τους;

- ▶ Πιστεύετε ότι μπορείτε να αυτενεργείτε στο χώρο εργασίας σας ,χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις;
- ▶ Πιστεύετε ότι σας δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχετε στην επιλογή αποφάσεων που αφορούν το εργασιακό σας μέλλον;
- ▶ Έχετε τη δυνατότητα μέσω της εργασίας σας να εκπληρώσετε προσωπικές φιλοδοξίες και οράματα;
- ▶ Θεωρείτε ότι το επίπεδο των μισθολογικών σας απολαβών, βρίσκεται σε ικανοποιητικό σημείο;
- ▶ Πιστεύετε ότι η εργασιακή σας ανέλιξη ακολουθεί αξιοκρατική πορεία;
- ▶ Νομίζετε ότι επηρεάζουν τις συνθήκες εργασίας σας οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής όταν αυτές συμβαίνουν;

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία!