

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΑΡΑΚΙΟΥΛΑΦΗ - ΜΑΝΟΣ ΣΠΥΡΙΔΑΚΗΣ
(επιμ.)



ΕΡΓΑΣΙΑ & ΚΟΙΝΩΝΙΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΔΙΟΝΙΚΟΣ

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ
ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ (ΕΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ) ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου - Μαρίνα Ντάλλα***

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

ΔΕΝ ΘΑ ΗΤΑΝ ΥΠΕΡΒΟΛΗ, ΕΑΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΧΘΕΙ, ότι μια από τις βασικές συνέπειες των σύγχρονων απαιτητικών εργασιακών συνθηκών αποτελεί το γενικευμένο πλέον και υπό διαφορετικές μορφές εργασιακό στρες που στην κυριολεξία ταλανίζει και εν τέλει αποδιοργανώνει με τον έναν ή τον άλλο τρόπο το σύνολο σχεδόν του ανθρώπινου δυναμικού σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Ένα κατεξοχήν ανησυχητικό πλέον ζήτημα, το εργασιακό στρες, τουλάχιστον υπό τις σημερινές του διαστάσεις, έχει ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία αποτελέσει αντικείμενο επισταμένης διεπιστημονικής μελέτης, κυρίως δε από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, βιολόγους, ειδικούς στο πεδίο της διοικητικής επιστήμης αλλά και ειδικούς άλλων ερευνητικών πεδίων. Το διεπιστημονικό αυτό ενδιαφέρον οδήγησε στην επισήμανση των σημαντικών επιπτώσεων του εργασιακού στρες στην εν γένει ψυχοσωματική ευεξία του σύγχρονου εργαζόμενου αλλά και στον προσδιορισμό των σοβαρών συνεπειών για τους οργανισμούς και κατ' επέκταση την οικονομία και την παραγωγή. Υπό το πρίσμα των παραπάνω επισημάνσεων προέκυψε η θεώρηση του εργασιακού στρες ως ευρύτερου οργανωσιακού φαινομένου συνυπολογιζομένων και των δεδομένων επιδράσεων σε ατομικό επίπεδο.

Παράλληλα, μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει συγκεντρώσει μια ιδιαίτερη μορφή εργασιακού στρες, η «επαγγελματική εξουθένωση»

* Λέκτορας Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

** Διδάκτωρ Τμήματος Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

(professional burnout), η οποία συνιστά ένα σύνδρομο ψυχοσωματικής συμπτωματολογίας και τείνει να αποτελέσει πραγματική μάστιγα για το σημερινό εργασιακό βίο. Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1974 από τον Freudenbergger για την περιγραφή των συμπτωμάτων σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης των επαγγελματιών σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας και, γενικότερα, σε εργασιακούς χώρους που αναπτύσσονται στενές σχέσεις μεταξύ των επαγγελματιών και των ατόμων που είναι αποδέκτες της φροντίδας τους.

Καθόλο το διάστημα που μεσολάβησε, τόσο τα ποσοστά όσο και οι έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση έχουν αυξηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό με την έμφαση κυρίως να δίδεται στους επαγγελματίες που ασχολούνται σε υπηρεσίες με χαρακτήρα κοινωνικής μέριμνας όπως, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί, ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό.¹ Ένα κοινό χαρακτηριστικό των επαγγελματιών αυτών είναι η συναισθηματική διάσταση του εργασιακού αντικειμένου. Για παράδειγμα, στους δασκάλους, η πιθανότητα εκδήλωσης επαγγελματικής εξουθένωσης κρίνεται ως ιδιαίτερος υψηλή, καθώς εργάζονται σε τάξεις με 35 περίπου μαθητές για μακρά χρονικά διαστήματα. Ο καθημερινός συγχρωτισμός με τους μαθητές συχνά καθιστά τους δασκάλους ευάλωτους στη συναισθηματική εξάντληση και απογοήτευση (Travers and Cooper 1996, Maslach and Leiter 2005). Τέτοιου είδους εμπειρίες ενδέχεται να οδηγήσουν σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές με εμφανείς επιπτώσεις τόσο για την ψυχική υγεία των δασκάλων όσο και για την ίδια τη διαδικασία μάθησης.

Εντούτοις, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η «επαγγελματική εξουθένωση» αποτελεί μία περισσότερο αφηρημένη έννοια παρά μία υπαρκτή ψυχοσωματική κατάσταση και ότι ενδεχομένως εντοπίζονται αλληλοεπικαλυπτόμενες διαστάσεις με συγγενείς καταστάσεις, όπως για παράδειγμα εκείνες του εργασιακού στρες ή της κατάθλιψης. Αν και φαίνεται να παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με το εργασιακό στρες, ωστόσο, δεν θα ήταν δυνατόν να υποστηρίξει κανείς την εξομοίωση των δύο διακριτών αυτών καταστάσεων. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά μια όψη ή μια εκ των συνεπειών του εργασιακού στρες και σχετίζεται με τις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος, προϋποθέτει δηλαδή την ύπαρξη εργασιακού στρες (Cordes and Dougherty 1993). Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να είναι το αποτέλεσμα

¹ Σχετικά βλέπε, Beechman 2000, Jimmieson 2000, Ito κ.α. 2001, Demir et. al. 2003.

του χρόνιου και μη ορθολογικός διαχειριζόμενου στρες που βιώνουν οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε περισσότερους του ενός ρόλου, όπως εκείνων της συζύγου/μητέρας και εργαζόμενης (Maier 1983).

Ένας διαδεδομένος και ευρύτερα αποδεκτός ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει διατυπωθεί από την Christine Maslach, η οποία και έχει συνδέσει το όνομά της με το συγκεκριμένο σύνδρομο. Η Maslach, λοιπόν, ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος έχει απολέσει το ανθρωπιστικό ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (π.χ. μαθητές ή ασθενείς), δεν νιώθει ικανοποιημένος από την δουλειά και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Maslach 1982, Maslach and Leiter 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Maslach (1993), η επαγγελματική εξουθένωση δε συνιστά μία παγιωμένη κατάσταση ή ασθένεια αλλά μία πολυδιάστατη διαδικασία που συνεχώς αναπτύσσεται και διογκώνεται, μέχρι του σημείου εκείνου που ο επαγγελματίας δεν είναι πλέον σε θέση να εργαστεί.

Στο πλέον μέχρι και σήμερα αξιόπιστο και έγκυρο ερωτηματολόγιο (MBI) που κατασκεύασαν οι Maslach and Jackson μερικά χρόνια αργότερα, έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα σε τρία βασικά στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ήτοι: α) τη συναισθηματική εξάντληση, β) την αποπροσωποποίηση και, γ) την έλλειψη προσωπικής επίτευξης (Maslach and Jackson 1986). Αν και σύμφωνα με τους ερευνητές, η συναισθηματική εξάντληση είναι το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, που οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης, υπάρχουν, ωστόσο, και διαφορετικές απόψεις για το ζήτημα αυτό που ενισχύουν την άποψη ότι η αποπροσωποποίηση αποτελεί έναν αμυντικό μηχανισμό που διαθέτει το άτομο για να επιβιώσει στον επαγγελματικό στίβο και προηγείται των άλλων δύο διαστάσεων. Ειδικότερα, η αποπροσωποποίηση χαρακτηρίζεται από την κυνική και αρνητική συμπεριφορά των εργαζομένων έναντι των αποδεκτών των υπηρεσιών τους, όπως για παράδειγμα, το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό που συχνά αναφέρεται στους ασθενείς του όχι με τα ονόματά τους αλλά με τον αριθμό του δωματίου ή τον τύπο της ασθένειάς τους.

ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

ΟΠΩΣ ΗΔΗ ΑΝΑΦΕΡΘΗΚΕ, Η ΕΚΔΗΛΩΣΗ της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν οφείλεται σε ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά είναι αποτέλεσμα χρόνιου συσσωρευμένου εργασιακού στρες που οδηγεί αναπόφευκτα σε προοδευτική εξάντληση των σωματικών και ψυχικών αποθεμάτων (Hirwell et al. 1989, Schaufeli and Buunk 2003, Shiron and Melamed 2005). Καθώς η επαγγελματική εξουθένωση κατά βάση είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος, είναι αναμενόμενο στις διαδικασίες που οδηγούν στην εκδήλωσή της να εμπλέκονται τόσο περιβαλλοντικοί όσο και ατομικοί παράγοντες.

Στην κατηγορία των περιβαλλοντικών παραγόντων περιλαμβάνονται οι πιεστικές και αντίξοες εργασιακές συνθήκες που θεωρούνται ως οι βασικές πηγές εργασιακού στρες, οι οποίες συσσωρευτικά οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση (Pines 1986, Vachon 1987). Στην κατηγορία αυτή επίσης εντάσσονται οι «σκληρές» συνθήκες εργασίας που συνήθως συνδέονται με προβλήματα φόρτου εργασίας και ωραρίων καθώς και έλλειψης εργονομικού σχεδιασμού, συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας και επαρκούς υποδομής και εξοπλισμού στον εργασιακό χώρο (Burke and Richardson 2000). Ειδικότερα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι εμπλέκονται στην εκδήλωση και διατήρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι ακόλουθοι:

- α) Παράγοντες εσωγενείς στην εργασία
- β) Ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση
- γ) Οι εργασιακές σχέσεις
- δ) Ανάπτυξη της σταδιοδρομίας
- ε) Το κλίμα και η δομή της οργάνωσης
- στ) Η αντιπαράθεση σπιτιού και εργασίας

Η κατηγορία των ατομικών παραγόντων αναφέρεται σε ατομικά χαρακτηριστικά, καθώς και σε ενδοατομικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με την Pines (1986), η επαγγελματική εξουθένωση εξηγείται αποκλειστικά από τις πιεστικές και αντίξοες συνθήκες εργασίας, ενώ οι ατομικοί παράγοντες επηρεάζουν μόνο τη χρονική στιγμή εμφάνισης του συνδρόμου και την ένταση εκδήλωσής της. Οι υποστηρικτές, ωστόσο, του ρόλου των ενδοατομικών παραγόντων στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένω-

σης διατείνονται ότι η εμφάνιση του συνδρόμου εξαρτάται κατά βάση από τον τρόπο που ο εργαζόμενος ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις πιεστικές συνθήκες του περιβάλλοντός του και όχι από τις συνθήκες αυτές καθαυτές (Leiter and Maslach 1988, Dekker and Schaufeli 1995, Antoniou 1999).

Επιπροσθέτως, η ατομική ερμηνεία των στρεσογόνων συνθηκών εξαρτάται από τα κίνητρα που ώθησαν το άτομο να εργαστεί και από τις προσδοκίες του από τον εργασιακό του χώρο. Εξάλλου, και τα εργασιακά κίνητρα δεν είναι άλλο από το σύνολο των προσδοκιών που συνδέει ένας εργαζόμενος με το επάγγελμά του. Όταν, λοιπόν, η επαγγελματική θέση ενός εργαζομένου δεν ανταποκρίνεται στις αρχικές του προσδοκίες και στο μέγεθος της προσφοράς του στο χώρο εργασίας του, εμφανίζεται στρες, το οποίο, αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα και αποτελεσματικά είναι δυνατόν να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Schaufeli and Buunk 1996, Kalliath and Morris 2002).

Οι εργαζόμενοι που τείνουν να έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τον εαυτό τους μπορεί επίσης να είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Έχει βρεθεί ότι η τελειοθηρία και η υπερβολική αυτοπεποίθηση ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας ενδέχεται να προκαλέσουν δυσάρεστες επιπτώσεις τόσο στην επαγγελματική όσο και προσωπική ζωή των εργαζόμενων. Τα άτομα που έχουν μη ρεαλιστικούς στόχους από τον εαυτό τους και την εργασία τους, θεωρούν ταυτόχρονα ότι όλα είναι εφικτά, εφόσον εργαστούν σκληρά, και αναλαμβάνουν μεγαλύτερο όγκο δουλειάς από όσο είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας, υποβάλλουν διαρκώς τον εαυτό τους σε μία ένταση που με τον καιρό ενδέχεται να αποδειχθεί καταστροφική για την ψυχική και σωματική τους υγεία (Collins and Nolen 2002).

Συνοπτικά, στους ατομικούς παράγοντες που έχει βρεθεί ότι υφίσταται μια αιτιολογικού χαρακτήρα σχέση με την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνονται η ερμηνεία των στρεσογόνων συνθηκών, τα εργασιακά κίνητρα και οι προσωπικές προσδοκίες του κάθε εργαζόμενου από το εργασιακό του περιβάλλον. Για παράδειγμα, η έννοια που εμπεριέχει τις παραπάνω παραμέτρους και σχετίζεται με το βαθμό συνολικής αντίστασης του εργαζόμενου έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η «ανθεκτικότητα» στις εργασιακές πηγές στρες.

Η έννοια της ανθεκτικότητας εισήχθη ήδη το 1982 από την Kobasa και αναφέρεται σε τρεις επιμέρους διαστάσεις, ήτοι: α) εσωτερική έδρα/εστία ελέγχου (locus of control): πρόκειται για την αίσθηση ορισμένων

επαγγελματιών, ότι διαθέτουν μεγάλη δυνατότητα ελέγχου των εργασιακών τους συνθηκών και δεν καθίστανται άβουλοι παρατηρητές των όσων διαδραματίζονται γύρω τους, β) αφοσίωση/δέσμευση (commitment): αφορά στο πραγματικό ενδιαφέρον και αφοσίωση που επιδεικνύουν οι εργαζόμενοι στον εργασιακό τους ρόλο επενδύοντας διαρκώς σημαντικό χρόνο και προσπάθεια και, γ) πρόκληση (challenge): αναφέρεται στο χαρακτηριστικό εκείνο που συμβάλλει στο μετασχηματισμό της αντίληψης του εργαζόμενου για τις δυσκολίες και τα προβλήματα του εργασιακού χώρου σε πραγματικές προκλήσεις για τον ίδιο. Συνεπώς, τα καθημερινά εμπόδια δε συνιστούν πλέον αναγκαστικά πηγές στρες αλλά κίνητρα για αλλαγή και δραστηριοποίηση για βελτίωση των συνθηκών.

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΠΡΟΕΡΧΟΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, συνήθως, καθίσταται αντιληπτή κατά τα τελευταία στάδια εκδήλωσής της, όταν πια ο εργαζόμενος βιώνει έντονη απογοήτευση, ματαιώση και απάθεια για την εργασία ή και τη ζωή του ευρύτερα, ενώ παράλληλα εμφανίζει ένα αριθμό συμπτωμάτων σε σωματικό, ψυχικό/συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό/συμπεριφορικό επίπεδο (Cushway 1992, Sparks et al. 2001). Έτσι, οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, έλλειψη προσωπικής επίτευξης) εμφανίζονται διαδοχικά όσο αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης.

Από την άλλη πλευρά, οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε οργανωσιακό επίπεδο (έμμεσες και άμεσες) έχουν σε ένα πρώτο επίπεδο συγκεκριμένες συνέπειες για τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται ο κάθε επαγγελματίας. Σε ένα δεύτερο, όμως, και πιο διευρυμένο επίπεδο, επιδρούν σε ολόκληρη την οικονομία και την παραγωγή και για το λόγο αυτό θα πρέπει να επενδυθεί χρόνος και προσπάθεια για την πρόληψη του συνδρόμου αυτού.

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ατομικό επίπεδο, τα συμπτώματα του συνδρόμου δηλαδή, προκαλούν με έμμεσο τρόπο σημαντική απώλεια παραγωγικότητας για τον οργανισμό, καθώς και πτώση της ποιότητας των υπηρεσιών. Υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν συσχετιστεί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Salanova et al. 2002). Επομένως, ο εργαζόμενος με επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζει μειωμένη εργασιακή επίδοση καθώς αποφεύγει την ουσιαστική επένδυ-

ση στη δουλειά του και περιορίζεται στην απλή διεκπεραίωση των βασικών του καθηκόντων (Sparks et al. 2001). Για παράδειγμα, στους επαγγελματίες υγείας που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση παρατηρείται προοδευτική μείωση των επισκέψεων και της εν γένει επικοινωνίας που έχουν με τους ασθενείς τους (Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος 1999).

Ο «εξουθενωμένος» επαγγελματίας αποξενώνεται από τους συναδέλφους και τους ανωτέρους του και βιώνει αρνητικά ανταγωνιστικά συναισθήματα. Κατ' επέκταση, αδυνατώντας να συνεργαστεί αρμονικά με τους συναδέλφους του δεν είναι σε θέση να βελτιώσει την απόδοσή του μέσω του ομαδικού πνεύματος. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης παραιτούνται από φιλοδοξίες και προσπάθειες επαγγελματικής ανέλιξης (Garden 1989). Τέλος, συνέπειες του «burnout», όπως αλκοολισμός, ψυχικές διαταραχές και οικογενειακά προβλήματα μεταφέρονται και επιδρούν αρνητικά και στο χώρο των οργανισμών.

Η μεγαλύτερη, όμως, απώλεια παραγωγικότητας για την οργάνωση (μέχρι και 4% ετησίως) οφείλεται στις αδικαιολόγητες απουσίες, στις άδειες ασθενείας, στην παραίτηση από τη θέση εργασίας και στα ατυχήματα που σχετίζονται με την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Firth and Britton (1989) έδειξαν ότι η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη της συχνότητας μακροχρόνιων αδειών ασθενείας. Επίσης, η αποπροσωποποίηση προβλέπει σε σημαντικό βαθμό τις αποφάσεις για παραίτηση από την εργασία (turnover) (Αντωνίου 2008).

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ της επαγγελματικής εξουθένωσης, πολλοί ερευνητές έχουν έως σήμερα προτείνει διαφορετικές παρεμβάσεις, τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο, οι οποίες αποδεικνύονται περισσότερο ή λιγότερο λειτουργικές, ανάλογα το εργασιακό καθεστώς αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. Ορισμένες από τις ατομικές στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρονται στη μείωση της έντασης και του στρες που απορρέουν από το ρυθμό της εργασιακής ζωής των σύγχρονων οργανισμών (π.χ. εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης και προγράμματα σωματικής άσκησης), ενώ άλλες αποσκοπούν κυρίως στη διαμόρφωση και διατήρηση μίας υγιούς εργασιακής ζωής, εκ μέρους του ατόμου/εργαζόμενου (π.χ. τεχνικές εδραίωσης κοινωνικών επαφών και υποστήριξης, τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου).

Σε οργανωσιακό επίπεδο, οι πιο συχνές μέθοδοι πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορούν στον καλύτερο σχεδιασμό των εργασιακών χώρων, στον προγραμματισμό και εμπλουτισμό της εργασίας, στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στην αποσαφήνιση των ρόλων και των καθηκόντων των εργαζομένων, στη δυνατότητα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης, καθώς και στην οργάνωση συμβουλευτικών εποπτειών με τους εργαζόμενους που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Επιπλέον, μεγάλη βαρύτητα στη σύγχρονη βιβλιογραφία για την επαγγελματική εξουθένωση δίνεται στην ενίσχυση και στήριξη της οικογενειακής ζωής από την πλευρά των οργανισμών, μέσω προγραμμάτων που διευκολύνουν την επικοινωνία εργασίας-οικογένειας και μειώνουν την αντιπαράθεση ανάμεσα στην εργασιακή και την οικογενειακή ζωή των εργαζομένων.

I. Αντιμετώπιση σε ατομικό επίπεδο

Κάθε άτομο διαθέτει διαφορετικά μέσα, ικανότητες και δεξιότητες για να αντιμετωπίσει την ένταση και την επαγγελματική εξουθένωση που του προκαλεί ο φόρτος εργασίας και οι αντίξοες συνθήκες του σύγχρονου εργασιακού βίου. Ωστόσο, το πρωταρχικό και σημαντικότερο βήμα για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αναγνώριση της ύπαρξής της και η κατανόηση των πηγών από τις οποίες προέρχεται. Εν συνεχεία, είναι σημαντικό για τον εργαζόμενο να καθορίσει τους τομείς της ζωής και της εργασίας του που μπορεί ο ίδιος να ελέγξει και για τους οποίους ο ίδιος είναι υπεύθυνος. Τότε, θα πρέπει να επιλέξει εκείνη την στρατηγική αντιμετώπισης που ανταποκρίνεται περισσότερο ικανοποιητικά στην όλη κατάσταση (Burke and Richardson 2000).

Επιπλέον, ενώ παλιότερα οι στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης βασιζόνταν σχεδόν αποκλειστικά στη μείωση ή εξάλειψή της, αφού είχε ήδη κάνει αισθητά τα συμπτώματά της, πολλές σύγχρονες έρευνες κάνουν λόγο για τακτικές προληπτικού ελέγχου του συνδρόμου. Η προληπτική, ωστόσο, αντιμετώπιση αναφέρεται σε μία πολυδιάστατη στρατηγική με πολλές λειτουργίες, που αναφέρονται στην προσωπική ποιότητα και διαχείριση της ζωής του ατόμου (Greenglass et al. 1999).

II. Αντιμετώπιση σε οργανωσιακό επίπεδο

Οι αξίες και η κουλτούρα ενός οργανισμού καθορίζουν τις προσδοκίες των εργαζομένων σχετικά με τη δουλειά τους. Ένας υποστηρικτικός οργανισμός όχι μόνο παρέχει στους εργαζομένους τις νόμιμες άδειες που

δικαιούνται, αλλά και δημιουργεί γι' αυτούς τις ευκαιρίες να αναπτύξουν τους στόχους και τα σχέδιά τους, να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σεμινάρια και να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για την ανάπτυξη των προσωπικών τους ενδιαφερόντων (Bell et al. 2003). Οι οργανισμοί μπορούν να δείξουν την αφοσίωσή τους στους εργαζομένους τους, καθιστώντας την προσωπική ικανοποίηση των εργαζομένων πρωταρχικό τους στόχο καθώς έτσι αναγνωρίζουν τη σημασία της στην απόδοση του ίδιου του οργανισμού.

Επίσης, σημαντικό κρίνεται οι οργανισμοί να ενθαρρύνουν την παροχή αδειών στους εργαζομένους που έχουν εργαστεί εντατικά και με ζήλο. Τα ζητήματα της προσωπικής ικανοποίησης και συνεχούς εκπαίδευσης των εργαζομένων θα πρέπει να βρίσκονται «ψηλά» στην ατζέντα των οργανισμών και να συζητούνται τόσο στις συναντήσεις του προσωπικού όσο και στις διασκέψεις της διοίκησης (Burke and Richardson 2000).

Μία από τις παρεμβάσεις που έχουν προτείνει οι Pearlman and Saakvitne (1995) για την προαγωγή της εργασιακής ευεξίας των εργαζομένων, είναι η ενθάρρυνσή τους να διαθέτουν στον εργασιακό τους χώρο αντικείμενα που έχουν προσωπική σημασία για τους ίδιους, όπως φωτογραφίες των παιδιών τους ή φωτογραφίες από μέρη που έχουν περάσει ωραίες στιγμές, καθώς και μικροαντικείμενα που γενικά τους υπενθυμίζουν ποιοι είναι και γιατί εργάζονται. Η διοίκηση των οργανισμών θα πρέπει να ενθαρρύνει το προσωπικό να κάνει τέτοιες μικρές επενδύσεις στο χώρο της εργασίας του. Τοποθετώντας στα γραφεία και τους διαδρόμους φωτογραφίες ή πόστερς από το φυσικό περιβάλλον (και όχι αποκλειστικά κανόνες και διατάξεις), ο οργανισμός δίδει κατ' αυτόν τον τρόπο έμφαση στη σημαντικότητα της προσωπικής ζωής των εργαζομένων (Bell et al. 2003).

Οι οργανισμοί είναι απαραίτητο να διαθέτουν κατάλληλους χώρους όπου οι εργαζόμενοι θα μπορούν να περάσουν το διάλειμμά τους έχοντας τη δυνατότητα να αναπαυθούν προφυλασσόμενοι από το ενδεχόμενο να βρεθούν αντιμέτωποι με πελάτες ή ασθενείς (Yassen 1995). Επιπροσθέτως, η ίση και δίκαιη κατανομή εργασιών και επιμέρους καθηκόντων από τις διοικήσεις των οργανισμών μπορεί να αποβεί σημαντικό μέτρο για την προφύλαξη των εργαζομένων έναντι του υπερβολικού φόρτου εργασίας, ο οποίος έχει αποδειχθεί εδώ και χρόνια ως ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες για την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Powell and Mainiero 1999, Bell et al. 2003).

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΠΡΟΣΦΑΤΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ έχουν επιβεβαιώσει τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς προσδιορίζοντας μάλιστα τους παράγοντες εκείνους που δυνητικώς οδηγούν τη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα σε μια διαταρακτική για την ψυχοσωματική της ισορροπία κατάσταση (Αντωνίου, Polychroni and Kotroni 2009, Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος 2007). Είναι γεγονός ότι αμφότερες οι προαναφερθείσες καταστάσεις επιφέρουν δυσμενείς επιδράσεις στην εν γένει ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς και στην αποτελεσματικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού λειτουργού.

Συμφώνως προς την πρόσφατη σχετική βιβλιογραφία, ως βασικές ορισμένως πηγές εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών αναφέρονται: α) οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο σχολείο (υψηλός εργασιακός φόρτος, υπερφόρτωση ρόλου, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων εργασιακής θέσης, χαμηλές αντιμισθίες κ.ά.) (Αντωνίου et al. 2009, Κάντας 2001), β) τα εντός της αιθούσης επισυμβαίνοντα προβλήματα (δυσκολία διαχείρισης των απείθαρχων μαθητών, αδιαφορία των μαθητών προς τα γνωστικά αντικείμενα, έλλειψη αρμονικής και δημιουργικής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητών), γ) οι διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο (προβληματικές σχέσεις με συναδέλφους, έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς) και, δ) τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (προσωπικότητα Τύπου Α, εξωτερική/εσωτερική έδρα ελέγχου) (Αντωνίου et al. 2009).

Επιπροσθέτως, οι υπερβολικές πιέσεις ή άλλα είδη απαιτήσεων που υπερβαίνουν τις δυνάμεις των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε αυτές (Αντωνίου 2006, Cox, Griffiths and Rial-Gonzalez 2000) έχουν συνδεθεί με τη διατάραξη της σωματικής και ψυχικής τους υγείας (Αντωνίου 2008), την επαναλαμβανόμενη βίωση συναισθημάτων δυσαρέσκειας, κατάθλιψης και απογοήτευσης σε συνδυασμό με προβλήματα συμπεριφοράς, όπως διατροφικές διαταραχές, αύξηση καπνίσματος ή κατανάλωσης αλκοόλ (Κάντας 2001). Όπως ήδη επισημάνθηκε, οι ψυχοπιεστικές αυτές καταστάσεις ενδέχεται να οδηγήσουν σε μειωμένη αποτελεσματικότητα και χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας, σε υπερβολική κόπωση και αύξηση αριθμού καθ' ἑξιν αδικαιολόγητων απουσιών στην εργασία (Αντωνίου et al 2009). Εν γένει, το στρες και η ένταση που συχνά βιώνουν τα άτομα στο χώρο εργασίας τους αποτυπώνονται σε μια σειρά δεικτών της ψυχικής και σωματικής τους υγείας (Sousa-Poza and Sousa-Poza 2000).

Χαρακτηριστικά, η έρευνα που διεξήχθη από τους Travers and Cooper (1993), οι οποίοι συνέκριναν τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με εργαζομένους σε άλλα επαγγέλματα, έδειξε ότι τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στα επαγγέλματα κοινωνικής μέριμνας, οι δάσκαλοι βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα στρες (στη δεύτερη θέση βρίσκονταν οι κοινωνικοί λειτουργοί). Επιπλέον, οι Firth-Cozens and Payne (1999) πραγματοποίησαν μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ανασκόπηση 43 ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά το χρονικό διάστημα 1979-1998 για τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Συμφώνως προς τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν την πρώτη θέση στον κατάλογο των εξουθενωμένων εργαζομένων, εμφανίζοντας μάλιστα τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης εν συγκρίσει προς όλες τις υπόλοιπες επαγγελματικές ομάδες που μελετήθηκαν.

Περαιτέρω, μέσω σημαντικού αριθμού ερευνών έχουν εντοπιστεί συγκεκριμένοι παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται τόσο σε κανονικά (Borg and Falzon 1989, Brouwers and Tomic 2000, Jaoul, Kovess and Mgen 2004) όσο και σε ειδικά σχολεία (Antoniou, Polychroni and Walters 2000, Hastings and Brown 2002, Jennett, Harris, and Mesibov 2003), καθώς επίσης και σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών βαθμίδων (Carlile 1985, Cooper and Kelly 1993). Συγκεντρωτικά, οι παράγοντες αυτοί θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) καταστάσεις εσωγενείς του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, β) ατομικές παραμέτρους, οι οποίες επηρεάζουν τον βαθμό ευαλωτότητας των εκπαιδευτικών έναντι του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης και, γ) διοικητικούς παράγοντες που αναφέρονται στην οργάνωση και διεύθυνση των σχολικών μονάδων.

Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει επίσης μελετηθεί στο σχολικό πλαίσιο και έχει προσδιοριστεί ως ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ο ίδιος φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την απόδοση του κάθε μαθητή (Coladarci 1992, Hoy and Woolfolk 1993). Ο Friedman μελέτησε τις αναφορές καθηγητών που προσελήφθησαν πρόσφατα σε σχολεία και περιέγραψε τα ευρήματά του ως «συντετριμμένα όνειρα μίας ιδεαλιστικής επίδοσης» (Friedman 2000: 595). Οι καθηγητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας σημείωσαν πολύ μεγάλη μείωση των επιπέδων της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, όταν συνειδητοποιήσαν, ότι οι ιδανικά αυτοκαθορισμένες επιδόσεις τους δεν ήταν δυνατόν να επιτευχθούν.

Επιπλέον, έρευνες για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είχε τόσο άμεσες και ταυτόχρονες επιπτώσεις στη συναισθηματική εξάντληση και στη μειωμένη προσωπική επίτευξη των καθηγητών όσο και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην αποπροσωποποίηση που επεδείκνυαν έναντι των μαθητών τους (Brouwers and Tomic 2000, Evers, Brouwers and Tomic 2002).

Επιπροσθέτως, οι Borg and Falzon (1989) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ διδακτικής εμπειρίας και αισθήματος στρες των εκπαιδευτικών και επεσήμαναν ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους. Αν και θα μπορούσε να υποθεθεί ότι οι περισσότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί θα έβρισκαν την εργασία τους λιγότερο απαιτητική, τα ευρήματα, ωστόσο, της παραπάνω έρευνας κατέστησαν φανερό ότι τα περισσότερα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας δεν βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη υπομονή τους μαθητές τους. Εντούτοις, ο Byrne (1991) έδειξε ότι τουλάχιστον όσον αφορά στη μια από τις διακριτές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη συναισθηματική εξάντληση, οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες εν συγκρίσει προς τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους.

Παράγοντες διοικητικού χαρακτήρα που έχει βρεθεί ότι οδηγούν σε εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση τους εκπαιδευτικούς αφορούν κυρίως στις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα αλλά και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αναλυτική επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει ότι οι παράγοντες αυτοί ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Forlin 2001). Η ανεπαρκής κρατική υποστήριξη, η έλλειψη εκπαίδευσης και επαρκούς ενημέρωσης για τα τρέχοντα ζητήματα στον εκπαιδευτικό χώρο, οι συνεχείς αλλαγές της διδακτέας ύλης και οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση των σχολείων αλλά και τους γονείς αποτελούν σοβαρές πηγές έντασης και στρες για τους εκπαιδευτικούς (Travers and Cooper 1997). Ακόμη, οι περιορισμένες δαπάνες που διατίθενται για την εκπαίδευση έχουν άμεση επίπτωση σε μία σειρά από παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός των σχολείων, η διάρκεια και ποιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι εν γένει συνθήκες άσκησης του διδακτικού έργου.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παράγοντες, όπως η αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων και η ικανότητα για οικοδόμηση σταθερών και «υγιών» επαγγελματικών σχέσεων έχουν βρεθεί να επηρεάζουν σημαντικά

τα επίπεδα του εργασιακού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Evans and Fisher 1993). Είναι ευρύτερα παραδεκτό ότι ένας εργαζόμενος αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα και εκδηλώνει επαγγελματική δυσαρέσκεια από τη στιγμή που: α) οι σχέσεις του με τους συναδέλφους του χαρακτηρίζονται από ανταγωνισμό και συγκρούσεις, β) οι προϊστάμενοί του δεν τον αντιμετωπίζουν με την προσήκουσα, αξιοπρεπή συμπεριφορά και, γ) υπάρχει παρακώλυση στην αβίαστη συμμετοχή του στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Dussault, Deaudelin, Royer and Loiselle 1999, van Dick and Wagner 2001).

Παρόλο που η έλλειψη σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο είναι διαπιστωμένη, αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι περιορισμένες διαθέσιμες ελληνικές μελέτες όσον αφορά στα επίπεδα εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών έχουν καταλήξει σε ενδιαφέροντα ευρήματα (Antoniou, Polychroni and Walters 2000, Κάντας 2001, Παπαστυλιανού 1997). Συγκεκριμένα, έχουν επισημανθεί ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες τα οποία μάλιστα εμφανίζουν υψηλού βαθμού συνάφειες με παράγοντες όπως: προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ύψος οικονομικών απολαβών, ακατάλληλες τακτικές διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων και εξαντλητικά ωράρια εργασίας.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ, ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΕΧΟΥΝ ΔΕΙΞΕΙ ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με εργασιακές συνθήκες έντονου στρες (Antoniou, Polychroni and Walters 2000, Lecavalier, Leone and Wiltz 2006, Nelson, Maculan, Roberts and Ohlund 2001). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να διαθέτουν τις γνώσεις εκείνες που θα τους επιτρέπουν να αξιολογούν τις μαθησιακές δυνατότητες ή δυσκολίες των μαθητών τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να τους παρέχουν την κατάλληλη παιδαγωγική στήριξη (Δόικου 2000).

Παράλληλα, η ενσωμάτωση και προσαρμογή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο απαιτεί εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών και των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή χωριστά (Δελλασούδας 2005). Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί

τα ιδιαίτερα προβλήματα και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών αυτών καθώς η ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη που δέχονται στο κανονικό σχολείο, στις πλείστες των περιπτώσεων δεν κρίνεται ικανοποιητική (Antoniou et al. 2000). Τα ευρήματα ερευνών από τη μια πλευρά καταδεικνύουν, στην πλειοψηφία τους, αποσπασματικές διδακτικές πρακτικές και ενέργειες, οι οποίες κατ' ουσίαν δυσχεραίνουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου 2003) και από την άλλη πλευρά επισημαίνουν την έλλειψη κατάρτισης, επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής (Τζουριάδου 1997).

Επιπροσθέτως, πρόσφατες έρευνες (Antoniou et al. 2009, Antoniou et al. 2000) στον ελληνικό χώρο έχουν δείξει ότι το στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις υπάρχουσες δύσκολες εργασιακές συνθήκες και την έλλειψη επαρκών πόρων και κατάλληλης υποδομής. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην πλημμελή υποστήριξη από την πολιτεία, κυρίως όσον αφορά στην κατάρτιση και επιμόρφωσή τους, την παροχή αναγκαίου εξοπλισμού σε διδακτικό παιδαγωγικό υλικό κ.ά.

Άλλοι παράγοντες που διαπιστώθηκε ότι προκαλούν πρόσθετο στρες στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι το μέγεθος της ευθύνης και οι υπέρμετρες προσδοκίες για την διεκπεραίωση του έργου ουσιαστικής υποστήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι στάσεις της κοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς γενικότερα και το χαμηλό κοινωνικό κύρος που τους αποδίδει, η πίεση του χρόνου και η πληθώρα ενίοτε των διακρίσεων στο χώρο εργασίας. Τέλος, από τις παραπάνω έρευνες κατέστη επίσης φανερό ότι οι γυναίκες βιώνουν εντονότερα το εργασιακό στρες που οφείλεται τόσο στις προσδοκίες που έχουν στο να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στην ικανοποίηση των χρονικών προθεσμιών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ήταν να διερευνησει: α) το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής, καθώς και των καθηγητών δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) την ικανοποίηση από το επάγγελμα των τριών αυτών ομάδων και, γ) τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης με ορισμένους δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 1.682 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους το 59,6% (293 δάσκαλοι ειδικής αγωγής και 710 δάσκαλοι γενικής αγωγής) ήταν δάσκαλοι και το 36,5% (614 άτομα) ήταν μόνιμοι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 3,9% (65 άτομα) αναπληρωτές καθηγητές σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Το 58,9% (990) των εκπαιδευτικών ήταν άντρες και το 40,1% (692) ήταν γυναίκες. Ο μέσος όρος του χρόνου υπηρεσίας στην εκπαίδευση που δήλωσαν οι άντρες ήταν 18,09 έτη και οι γυναίκες 15,67 έτη $F(1, 1669)=26,19, p<0,001$. Το 30,6% (172 άντρες και 339 γυναίκες) διδάσκουν στο σχολείο από 1 έως 10 έτη, το 29,7% (195 άντρες και 301 γυναίκες) δήλωσαν 11-20 έτη υπηρεσίας, το 32,8% (250 άντρες και 297 γυναίκες) δήλωσαν 21 έως 30 έτη υπηρεσίας και το 6,9% (65 άντρες και 51 γυναίκες) από 31 έως 35 έτη. Ως προς την ηλικία, το 12,4% (209 άτομα) ήταν ηλικίας έως 30 ετών, το 26,3% (443) ήταν ηλικίας 31 έως 40 ετών, το 38,6% (649 άτομα) δήλωσε ηλικία από 41 έως 50 και το 22,7% (381 άτομα) ήταν ηλικίας άνω των 51 ετών.

Ψυχομετρικά εργαλεία και διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ατομικά στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων από εκπαιδευμένους ερευνητικούς βοηθούς. Συγκεκριμένα, για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν: (I) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach and Jackson 1981) και (II) Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Αντωνίου 2006, Williams and Cooper 1998). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, τα έτη εργασίας και την ηλικία.

Αναλυτικά, τα ψυχομετρικά εργαλεία έχουν ως εξής:

(α) Το «Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης» (Maslach and Jackson 1981) περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις που αξιολογούν τη συναισθηματική εξάντληση (εννέα ερωτήσεις), την αποπροσωποποίηση (πέντε ερωτήσεις) και την προσωπική επίτευξη (οκτώ ερωτήσεις). Οι ερωτώμενοι εξέφρασαν την άποψή τους σε μια επτάβαθμη κλίμακα, όπου το 1 σήμαινε «ποτέ» και το 7 «συνεχώς». Οι δείκτες αξιοπιστίας για τις τρεις επιμέρους κλίμακες ήταν 0,72, 0,90 και 0,82 αντίστοιχα.

(β) Στο Ερωτηματολόγιο «Πηγές Επαγγελματικής Ικανοποίησης» (Αντωνίου, Polychroni and Kotroni 2009), ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε μια επτάβαθμη κλίμακα (1=είμαι ιδιαίτερος/η, 7=είμαι ιδιαίτερος/η, 7=είμαι ιδιαίτερος/η), κατά πόσο είναι ικανοποιημένος από εσωτερικές (αναγνώριση, σιγουριά) και εξωτερικές παραμέτρους

εργασίας (συνθήκες εργασίας, αμοιβή). Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες ικανοποίησης: «Σχέσεις με τη διεύθυνση» που αποτελείται από 5 ερωτήσεις (π.χ. σχέσεις της διεύθυνσης με εργαζομένους, ο προϊστάμενος μου) και «Κίνητρα εργασίας» (π.χ. η ποικιλία στη δουλειά μου, η ελευθερία να επιλέγω το δικό μου τρόπο εργασίας) με 10 ερωτήσεις που δηλώνουν εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα εργασίας. Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν 0,82 και 0,85 αντίστοιχα.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

ΣΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ ΑΥΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ τα ευρήματα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων και καθηγητών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την εκπαίδευση ειδικής και γενικής αγωγής, το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές των μέσων όρων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές της βαθμίδας εκπαίδευσης, το είδος της εκπαίδευσης, το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστές διπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης. Για τη διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, χαμηλή επίτευξη) με την επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r .

Βαθμίδα, τύπος εκπαίδευσης και φύλο. Η σύγκριση των μέσων όρων της επαγγελματικής εξουθένωσης έδειξε ότι οι αναπληρωτές καθηγητές αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματική εξάντλησης από ό,τι οι δάσκαλοι και οι μόνιμοι καθηγητές $F(2, 1674)=11,79, p=0,001, \eta^2 =0,014$. Τα επίπεδα αποπροσωποποίησης των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι υψηλότερα από ό,τι των δασκάλων $F(2, 1674)=134,05, p=0,001, \eta^2 =0,138$. Αντίθετα, οι δάσκαλοι ειδικής και γενικής αγωγής σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων $F(2, 1674)=265,94, p=0,001, \eta^2 =0,241$ (Πίνακας 1).

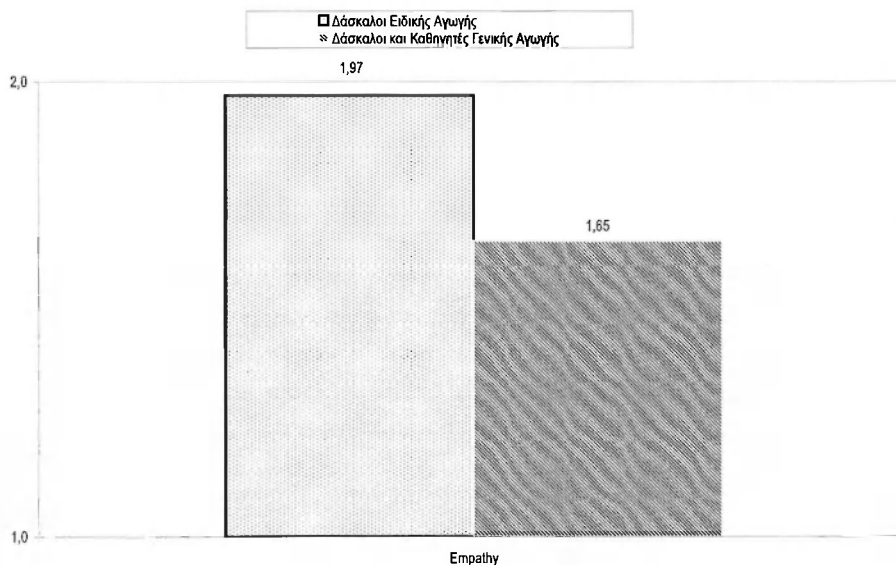
Πίνακας 1
Μέσοι όροι της επαγγελματικής εξουθένωσης
ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

| | Δάσκαλοι | Μόνιμοι Καθ/τές | Αναπλ/τές Καθ/τές | Σύνολο | F |
|--------------------------|----------|-----------------|-------------------|--------|-----------|
| | Μ.Ο. | Μ.Ο. | Μ.Ο. | Μ.Ο. | |
| Συναισθηματική εξάντληση | 2,45β | 2,62 β | 2,88 α | 2,62 | 11,79*** |
| Αποπροσωποποίηση | 1,26β | 1,90 α | 2,10 α | 1,73 | 134,05*** |
| Προσωπικά επιτεύγματα | 4,68α | 3,50 β | 3,64 β | 4,03 | 265,94*** |

Σημείωση: *** $p < 0,001$. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σύγκριση με τους άλλους δασκάλους και καθηγητές $F(1, 1671)=15,6$, $p=0,001$, $\eta^2 = 0,009$ (Γράφημα 1).

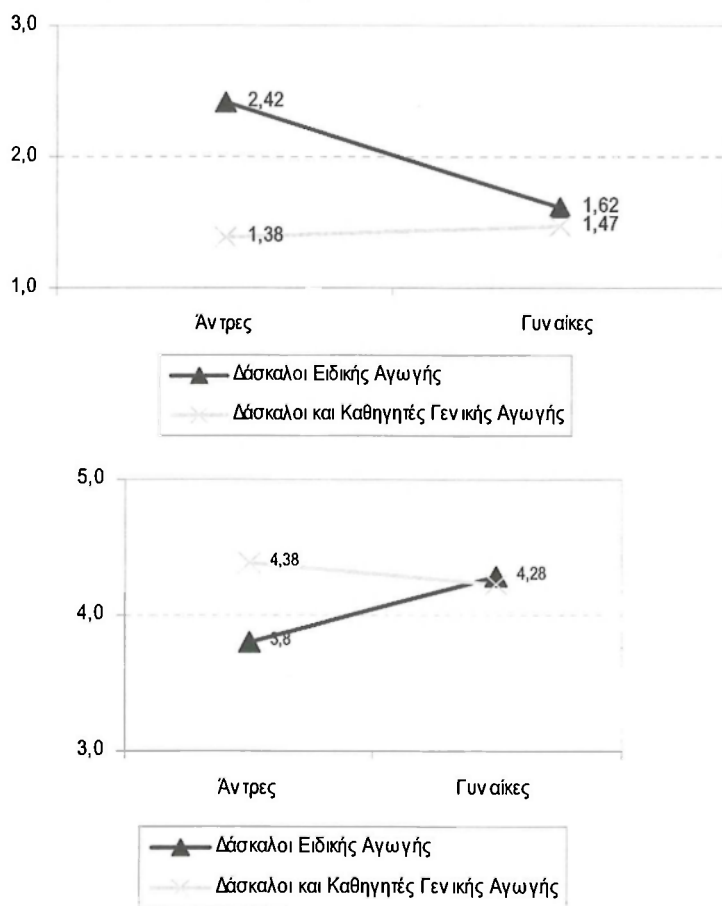
Γράφημα 1
Μέσοι όροι αποπροσωποποίησης
ως προς την ειδική και γενική αγωγή



Η αλληλεπίδραση φύλου με την κατηγορία εκπαίδευσης, ειδικής και γενικής αγωγής, κατέδειξε ότι οι άντρες δάσκαλοι που διδάσκουν σε τάξεις ειδικής αγωγής σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες που διδάσκουν σε τάξεις ειδικής αγωγής, αλλά και τους δασκάλους και καθηγητές γενικής αγωγής, άντρες και γυναίκες $F(1, 1671)=62,92$, $p<0,001$, $\eta^2=0,036$. Συγχρόνως, οι άντρες δάσκαλοι ειδικής αγωγής σημείωσαν το χαμηλότερο μέσο όρο προσωπικών επιτευγμάτων σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες $F(1, 1671)=11,42$, $p<0,001$, $\eta^2=0,007$ (Γράφημα 2).

Γράφημα 2

Μέσοι όροι αποπροσωποποίησης και προσωπικών επιτευγμάτων ως προς την ειδική και γενική αγωγή και το φύλο



Ηλικία. Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, φάνηκε ότι οι δάσκαλοι και καθηγητές ηλικίας έως 30 ετών σημείωσαν τον υψηλότερο βαθμό προσωπικών επιτευγμάτων, ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος εντοπίστηκε μεταξύ καθηγητών 31 έως 40 και 51 και άνω έτη $F(3, 1674)=17,05$, $p<0,001$, $\eta^2 =0,03$. Οι δάσκαλοι και καθηγητές ηλικίας 31 έως 40 έτη σημείωσαν τον υψηλότερο βαθμό αποπροσωποποίησης, ενώ το χαμηλότερο μέσο όρο σημείωσαν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές ηλικίας από 41 έως 50. Ο μέσος όρος των άλλων ομάδων βρίσκεται σε ενδιάμεσο επίπεδο $F(3, 1674)=16,32$, $p<0,001$, $\eta^2 =0,029$ (Πίνακας 2). Τα χρόνια εκπαίδευσης βρέθηκε να μην σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

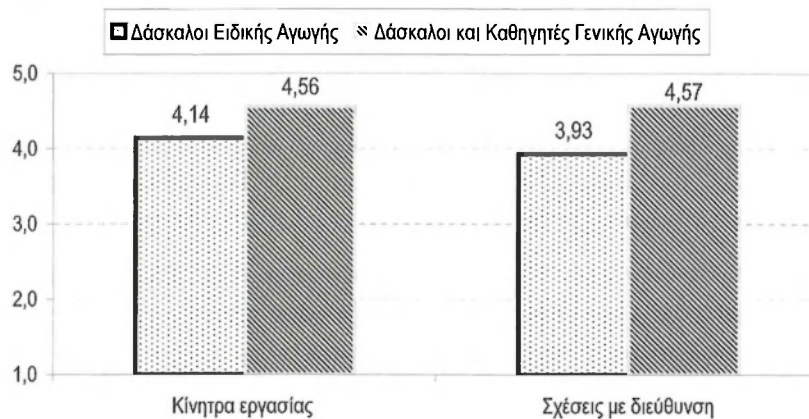
| | έως 30 Μ.Ο. | 31-40 Μ.Ο. | 41-50 Μ.Ο. | 51 και άνω Μ.Ο. | F |
|----------------------------------|----------------|---------------|---------------|--------------------|----------|
| Συναισθη- ματική εξάντληση | 2,75 | 2,60 | 2,49 | 2,40 | 1,83 |
| Αποπροσω- ποποίηση | 1,49αβ | 1,64 α | 1,40 β | 1,62 αβ | 17,05*** |
| Προσωπικά επιτεύγματα | 4,57α | 4,28 β | 4,33 αβ | 3,92 β | 16,32*** |

Σημείωση: *** $p<0,001$. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

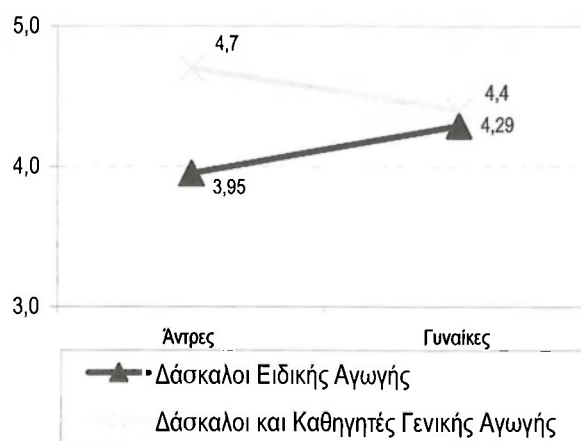
ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΗΜΕΙΩΣΑΝ χαμηλότερο μέσο όρο ικανοποίησης από τα κίνητρα εργασίας $F(1, 1681)=88,08$, $p<0,001$, $\eta^2 =0,05$ και από τις σχέσεις με τη διεύθυνση του σχολείου $F(1, 1681)=124,72$, $p<0,001$, $\eta^2 =0,07$ σε σύγκριση με τους δασκάλους και τους καθηγητές γενικής αγωγής (Γράφημα 3). Δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ δασκάλων, μόνιμων και αναπληρωτών καθηγητών.

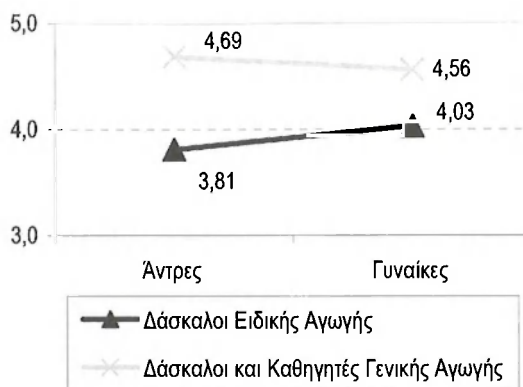
Γράφημα 3
Μέσοι όροι επαγγελματικής ικανοποίησης δασκάλων ειδικής αγωγής και δασκάλων και καθηγητών γενικής αγωγής



Η αλληλεπίδραση φύλου με την κατηγορία εκπαίδευσης, ειδικής και γενικής αγωγής, κατέδειξε ότι οι άντρες δάσκαλοι που διδάσκουν σε τάξεις ειδικής αγωγής σημείωσαν το χαμηλότερο μέσο όρο ικανοποίησης από τα κίνητρα εργασίας $F(1, 1681)=18,80, p<0,001, \eta^2=0,008$ και τις σχέσεις με τη διεύθυνση σε σύγκριση με τους δασκάλους και καθηγητές γενικής αγωγής $F(1, 1681)=6,69, p<0,01, \eta^2=0,004$ (Γράφημα 4).

Γράφημα 4
Μέσοι όροι επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς την ειδική και γενική αγωγή και το φύλο

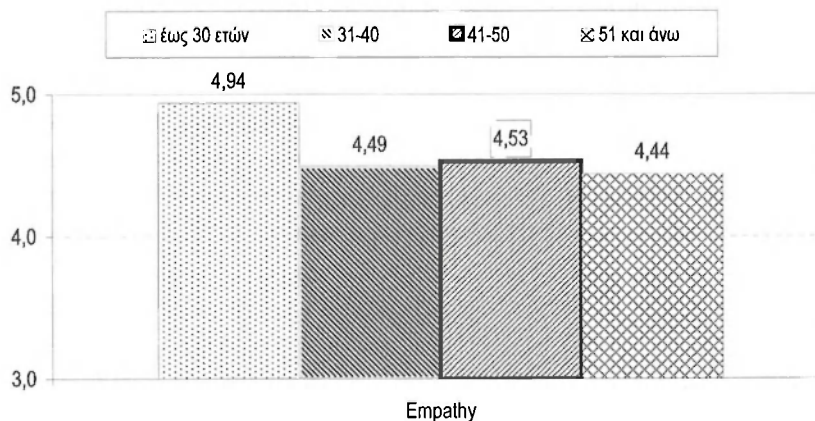




Ως προς την ηλικία, βρέθηκε οι δάσκαλοι και καθηγητές έως 30 ετών να σημειώνουν τον υψηλότερο μέσο όρο ικανοποίησης από τα κίνητρα εργασίας $F(1, 1681)=9,13$, $p<0,001$, $\eta^2=0,016$ (Γράφημα 5), ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές στον παράγοντα «Σχέσεις με τη διεύθυνση».

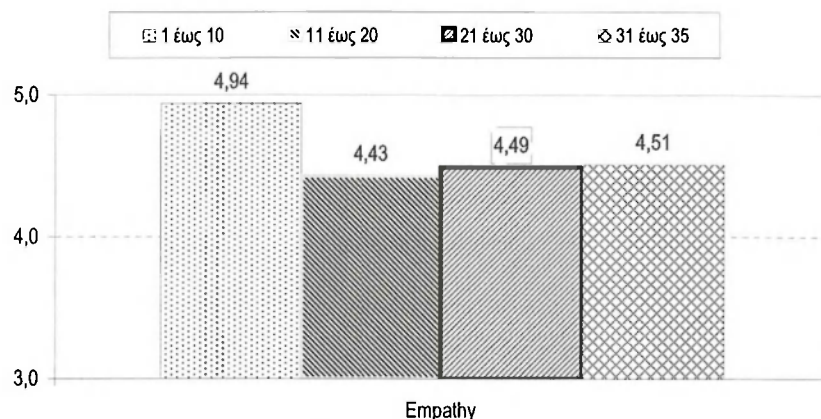
Γράφημα 5

Μέσοι όροι επαγγελματικής ικανοποίησης από τα κίνητρα εργασίας ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων



Ως προς τα χρόνια διδασκαλίας, βρέθηκε επίσης ότι οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν λιγότερα χρόνια στο σχολείο (1-10 έτη) αναφέρουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης με τα κίνητρα εργασίας σε σύγκριση με αυτούς που εργάζονται στο σχολείο περισσότερα χρόνια $F(1, 1681)=8,16$, $p<0,001$, $\eta^2=0,015$ (Γράφημα 6).

Γράφημα 6
Μέσοι όροι ικανοποίησης από τα κίνητρα εργασίας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση



ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Όπως προκύπτει από την επεξεργασία του Πίνακα 3, πρώτον, η συναισθηματική εξάντληση και η αίσθηση αποπροσωποποίησης σχετίζεται αρνητικά με χαμηλό δείκτη συσχέτισης με την ικανοποίηση από τα κίνητρα εργασίας και τις σχέσεις με τη διεύθυνση. Δηλαδή, όσο χαμηλότερη η επαγγελματική ικανοποίηση, τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση. Αντίθετα, τα προσωπικά επιτεύγματα συσχετίζονται θετικά με χαμηλό δείκτη συνάφειας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Δηλαδή, όσο πιο υψηλή είναι η επαγγελματική ικανοποίηση τόσο καλύτερα φαίνεται να είναι και τα προσωπικά επιτεύγματα των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3

Συνάφεια (δείκτες Pearson r) του Ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Εξουθένωσης με το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης

| Επαγγελματική Ικανοποίηση | Επαγγελματική Εξουθένωση | | |
|---------------------------|--------------------------|----------|---------|
| | ΕΞΑ | ΑΠΟ | ΕΠΠ |
| 1. Κίνητρα εργασίας | -0,343** | -0,373** | 0,310** |
| 2. Σχέσεις με διεύθυνση | -0,235** | -0,251** | 0,241* |

Σημείωση: ΕΞΑ: Συναισθηματική εξάντληση. ΑΠΟ: Αποπροσωποποίηση. ΕΠΠ: Προσωπικά επιτεύγματα. ** $p < 0,01$.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ ΕΠΕΧΕΙΡΗΣΕ να διερευνήσει το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης από επιμέρους διαστάσεις του επαγγέλματος των ειδικών δασκάλων, των δασκάλων γενικής αγωγής και των μόνιμων και αναπληρωτών καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Βασικό εύρημα αποτέλεσε η διαπίστωση ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές βιώνουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς σημείωσαν χαμηλές τιμές στις κλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλές τιμές στην κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα και άλλων συναφών ερευνών στην Ελλάδα (Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος 2007, Πολυχρόνη και Αντωνίου 2006), από τα οποία καθίστανται φανερές οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, όπως αυτές προσδιορίζονται από τις προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνίας. Σε γενικές γραμμές, ο Έλληνας εκπαιδευτικός φαίνεται να αναζητά την επιτυχία, αγωνίζεται να επιτυγχάνει αξιόλογα πράγματα στη δουλειά του, προσπαθεί να στηρίζει τους μαθητές και να κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής τείνουν να αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αποστασιοποίησης από τους μαθητές τους σε σύγκριση με τους δασκάλους και καθηγητές που διδάσκουν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί επί τη βάση της πολυπλοκότητας του προβλήματος επανένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο και την εφαρμογή ενός σχολικού-κοινωνικού μοντέλου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε μαθητές με μαθησιακές και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χατζηχρήστου 2000). Παρά τη διευρυμένη πλέον συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ωστόσο, διαπιστώνεται, ότι δεν υπάρχουν ενιαία σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες της ιδιαίτερης αυτής κατηγορίας παιδιών.

Οι δάσκαλοι μέσω της αποστασιοποίησής τους εκφράζουν την «αναπηρία» του σχολείου, καθώς ως προς την Ειδική Αγωγή, η φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν προϋποθέτει αυτομάτως και τη σχολική τους ένταξη. Συγκεκριμένα, η ένταξη και προσαρμογή τους στο σχολείο απαιτούν μια σειρά επιπρόσθετων ενεργειών με βασική ενδεχομένως την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών και των

δυνατοτήτων κάθε μαθητή χωριστά (Δελλασούδας 2005). Τα ευρήματα προγενέστερης έρευνας κατέδειξαν πέντε βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με το στρες των δασκάλων ειδικής αγωγής: α) έλλειψη υποδομών στο σχολείο, β) μεγάλη ευθύνη για την επίτευξη των στόχων εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, γ) έλλειψη κρατικής υποστήριξης, ε) υπερβολικός φόρτος εργασίας και, ζ) διακρίσεις εις βάρος των δασκάλων ειδικής αγωγής (Antoniou, Polychroni and Kotroni 2009).

Στην παρούσα έρευνα η χαμηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αντανακλάται στη δυσaréσκεια των δασκάλων ειδικής αγωγής (είναι υψηλότερη σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες) σχετικά με την κοινωνική υπόσταση του επαγγέλματος, τα κίνητρα εργασίας και τις σχέσεις με τους προϊστάμενους. Το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης φαίνεται να προκύπτει από την εκτίμηση ότι η εργασία δεν πληροί τις εργασιακές αξίες του ατόμου (Locke 1976) με συνέπεια να αυξάνονται οι πιθανότητες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ θεωρείται ως η αιτία αρνητικών συμπεριφορών, όπως χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας, έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία εν γένει, χαμηλή αφοσίωση στους στόχους της εκπαίδευσης, παράγοντες δηλαδή που επηρεάζουν την επίδοση, τη συμπεριφορά και την ικανοποίηση των ίδιων των μαθητών (Ostroff 1992).

Μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής καταπόνησης είναι εκείνη των αναπληρωτών καθηγητών. Είναι πρόδηλο ότι η αβεβαιότητα της μονιμοποίησης και η ασάφεια του ρόλου καθιστά τους αναπληρωτές καθηγητές μη ικανούς να αντεπεξέλθουν επαρκώς στα εργασιακά τους καθήκοντα καθώς έχει επισημανθεί ότι η ασάφεια ρόλου συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες που συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση (Koustelios, Theodorakis and Goulimaris 2004).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί υπό την πίεση που δημιουργείται εξαιτίας της εργασιακής τους ανασφάλειας αδυνατούν συχνά να αφοσιωθούν στο διδακτικό τους έργο, να επενδύσουν συναισθηματικά στην εργασία τους, να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που κάνουν έχει νόημα και είναι σημαντικό για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Κατά την προσπάθειά τους αυτή, οι αναπληρωτές καθηγητές αποδεικνύονται ιδιαίτερος επιρρεπείς στην ανάπτυξη συμπτωματολογίας κόπωσης, σωματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης.

Οι άντρες δάσκαλοι που διδάσκουν σε τμήματα ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, χαμηλότερο επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων και χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τις γυναίκες

συναδέλφους τους. Εικάζεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν μεγαλύτερα όρια ανοχής έναντι των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους εστιάζοντας στις σχέσεις και στο συναισθηματικό κλίμα της τάξης, καθώς άλλωστε είναι και εκείνες που αναλαμβάνουν κατά βάση την αγωγή και την ανατροφή των παιδιών στα πλαίσια της ελληνικής οικογένειας (Κατάκη 1998). Από την άλλη πλευρά, οι άντρες εκπαιδευτικοί εστιάζοντας περισσότερο σε προσδοκίες που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων (Segall, Dasen, Berry and Poortinga 1993) ενδέχεται να αισθάνονται πιο έντονα την απουσία του συναισθήματος επίτευξης και τις δυσκολίες δέσμευσης στο έργο τους και της αφοσίωσης στους μαθητές.

Σε γενικές γραμμές, από προηγούμενη έρευνα προέκυψε ότι οι «δύσκολοι» μαθητές αποτελούν σημαντική πηγή στρες για τους άντρες δασκάλους (Αντωνίου, Polychroni and Kotroni 2009). Παράλληλα, εξωγενείς παράγοντες, όπως οι συνθήκες εργασίας, το ύψος της αμοιβής, οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης, ο ρόλος της διεύθυνσης, φαίνεται να «ενέχονται» για αισθήματα συναισθηματικής κόπωσης, τα οποία, εν συνεχεία, ενδέχεται να καταλήξουν σε έλλειψη ιδεαλιστικής θεώρησης της κατάστασης, απόμακρη στάση προς τους μαθητές, χαμηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων και επιτυχημένης επαγγελματικής πορείας. Άλλωστε, η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ως σύνδρομο που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ατόμου και εργασιακού περιβάλλοντος (Maslach and Leiter 1997).

Η σχέση της ηλικίας με την επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να μην είναι ευθύγραμμη καθώς οι νεότεροι ηλικιακά (έως 30 ετών) αναφέρουν υψηλότερο επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων και ικανοποίησης από τα κίνητρα εργασίας, ενώ υψηλότερο επίπεδο αποπροσωποποίησης φαίνεται να εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς της δεκαετίας 41-50 ετών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που διανύουν τα πρώτα έτη της επαγγελματικής τους εμπειρίας βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στο σχολείο. Επαγγελματική εξουθένωση σε άτομα μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων έχουν αναφερθεί από τους Schaufeli and Buunk (1996), ενώ υψηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων σε νεότερες ηλικιακές ομάδες έχουν επισημανθεί από τη Μόττη-Στεφανίδη (2000).

Οι προαναφερθείσες διαφορές προφανώς δείχνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ως εκ της ιδιαίτερης φύσεώς του, ενδέχεται, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, να αποτελέσει πραγματική πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η άσκηση του συγκεκρι-

μένου επαγγέλματος επί μακρά σειρά ετών φαίνεται να συνδέεται με τη μείωση της ικανοποίησης και του ενδιαφέροντος για την εργασία, την απομυθοποίηση του ίδιου του επαγγέλματος, πιθανώς λόγω των ανυπέμβλητων δυσκολιών που ενίοτε αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς ενώ και το σχολείο ορισμένως θεωρείται ως φορέας κοινωνικών μεταρρυθμιστικών διαδικασιών, συχνά βάλλεται και υποβαθμίζεται σε σημαντικό βαθμό (Hargreaves 1999).

Ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής τόσο από τις συνθήκες εργασίας όσο και από τις σχέσεις με τη διεύθυνση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής δεν βιώνουν εν τέλει ικανοποίηση από την εργασία τους και, κατά συνέπεια, επιδεικνύουν ουδέτερη ή απαθή στάση έναντι της ουσιαστικής αποστολής και του λειτουργήματος που η πολιτεία τους εμπιστεύθηκε.

Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι ο ρόλος του δάσκαλου ειδικής αγωγής διαφοροποιείται άρδην εκείνου του δάσκαλου και του καθηγητή της γενικής εκπαίδευσης, καθώς στις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες περιλαμβάνονται η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, η συνεργασία με διάφορους φορείς για την αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, τα προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, όπως και άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες (ΥΠΕΠΘ 2008). Υπ' αυτό το πλαίσιο, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής προσφέρει υπηρεσίες ειδικού επιστήμονα με γνώσεις και ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες (Ιωαννίδη και Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου 2010).

Είναι σαφές από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα καταπόνησης και εξάντλησης από την εργασία, χαμηλά επίπεδα αδιαφορίας και έλλειψης φροντίδας για τη διδασκαλία και τους μαθητές και υψηλά επίπεδα επάρκειας στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην καλύτερη κατανόηση του προβληματισμού των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατ' ουσίαν επιδιώκουν βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, αποτελεσματικότερη διοίκηση, πραγματική επιμόρφωση και ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ΒΑΣΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ από την παρούσα μελέτη εστιάζεται στα μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί, γεγονός που ενδεχομένως υποδηλώνει θετική στάση προς την κατεύθυνση της ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Ωστόσο, στους δασκάλους ειδικής αγωγής, ενώ υπάρχει η επιθυμία να επιτύχουν στο σύγχρονο σχολείο, παρατηρούνται αρνητικές συμπεριφορές παραίτησης που συνδέονται με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και τη διοίκηση του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται σε σημαντικό βαθμό και από προηγούμενη έρευνα σε αντίστοιχο δείγμα στον ελληνικό χώρο (Αντωνίου και Ντάλλα 2010).

Βάσει των ευρημάτων της έρευνας ευλόγως μπορεί να προκύψει το ερώτημα για το κατά πόσο η συνολική εκπαίδευση των δασκάλων ειδικής αγωγής είναι πραγματικά επαρκής και παρέχει τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο έργο τους και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες και προβλήματα. Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης, ουσιαστικής επιμόρφωσης και αυτονόητης ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής έχει επισημανθεί σε πολλές συναφείς μελέτες. Ο δάσκαλος θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες και κατ' επέκταση θα νιώσει πραγματική ικανοποίηση από τον εργασιακό του ρόλο, όταν οι δεξιότητες και ικανότητες του θα πάψουν να εξαρτώνται αποκλειστικά από θεωρητικού τύπου κατάρτιση και θα εστιάζονται στην εμπειρική και βιωμένη συμμετοχή στα ίδια τα προβλήματα των παιδιών αυτών. Η ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την εργασία του θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω αφενός της εξασφάλισης βελτιωμένων εργασιακών συνθηκών και αφετέρου της συνεχούς επιμόρφωσης ανταποκρινόμενης στις αυξημένες απαιτήσεις του εργασιακού του ρόλου.

ΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Α.-Σ. και Ντάλλα, Μ., 2010, «Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των Ελλήνων δασκάλων σε σχέση με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, το εργασιακό στρες και την επαγγελματική ικανοποίηση», στο, Γ. Παπαδάτος και Χ. Μπαμπούνης (επιμ.), *Πρακτικά Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα: Σμυρνιατάκης.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. and Kotroni, C., 2009, «Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies», *International Journal of Special Education*, 24, 1, pp. 100-111.
- Αντωνίου, Α.-Σ., 2008, *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αντωνίου, Α.-Σ., 2006, *Εργασιακό στρες*, Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. and Walters, B., 2000, «Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece», *Proceedings of the International Conference of Special Education*, ISEC, Manchester, July 24-28, UK.
- Antoniou, A.-S., 1999, «Personal traits and professional burnout in health professionals», *Archives of Hellenic Medicine*, 16, 1, pp. 20-28.
- Beechman, L., 2000, «BMA warns of stress suffered by senior doctors», *British Medical Journal* (Medicopolitical digest), 1 July, p. 56.
- Bell, H., Kulkami, S. and Dalton, L., 2003, «Organizational prevention of vicarious trauma», *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 84, 4, pp. 42-51.
- Borg, M.G., and Falzon, J.M., 1989, «Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta», *Educational Review*, 41, pp. 271-279.
- Burke, R.J. and Richardson, A.M., 2000, «Psychological burnout in organizations», στο, R.T. Golembiewski, (ed.), *Handbook of organizational behavior*, New York/Basel: Marcel Dekker.

- Brouwers, A. and Tomic, W., 2000, «A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management», *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253.
- Byrne, B.M., 1991, «Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators», *Teaching and Teacher Education*, 7, pp. 197-209.
- Carlile, C., 1985, «Reading teacher burnout: the supervisor can help», *Journal of Reading*, 28, pp. 590-593.
- Coladarci, T., 1992, «Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching», *Journal of Experimental Education*, 60, pp. 323-337.
- Collin, K.S. and Nolen, K., 2002, «Job burnout: symptoms, causes and solutions», *Radiology Management*, 24, 4, pp. 51-53.
- Cooper, C. and Kelly, M., 1993, «Occupational stress in head teachers: a national UK study», *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 130-143.
- Cordes, C.L. and Dougherty, T.W., 1993, «A review and an integration of research on job burnout», *Academy of Management Review*, 18, pp. 621-656.
- Cox, T., Griffiths, A.J. and Rial-Gonzalez, E., 2000, *Research on work-related stress. Report to the European Agency for Safety and Health at Work*, Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, European Commission.
- Cushway, D., 1992, «Stress in clinical psychology trainees», *British Journal of Clinical Psychology*, 31, pp. 169-179.
- Dekker, S.W.A. and Schaufeli, W.B., 1995, «The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study», *Australian Psychologist*, 30, 1, pp. 57-63.
- Demir, A., Ulosoy, M. and Ulosoy, M.F., 2003, «Investigation of factors influencing burnout levels in professional and private lives of nurses», *International Journal of Nursing Studies*, 40, pp. 807-827.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N. and Loiselle, J., 1999, «Professional isolation and occupational stress in teachers», *Psychological Reports*, 84, pp. 943-946.
- Δελλασούδας, Λ., 2005, *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Β' Έκδοση), Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Δόικου, Μ., 2000, «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: Διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, σ.σ. 27-64.
- Evans, K.B. and Fisher, G.D., 1993, «The nature of burnout: a study of the three-factor model of burnout in human service and non-human service samples», *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, pp. 29-38.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A. and Tomic, W., 2002, «Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands», *British Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 227-243.
- Forlin, C., 2001, «Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers», *Educational Research*, 43, pp. 235-245.
- Firth-Cozens, J. and Payne, R., 1999, *Stress in Health Professionals: Psychological and Organisational Causes and Interventions*, London: John Wiley & Sons Ltd.
- Firth, H. and Britton, P., 1989, «“Burnout”, absence and turnover amongst British nursing staff», *Journal of Occupational Psychology*, 62, pp. 55-59.
- Freudenberger H.J., 1974, «Staff Burnout», *Journal of Social issues*, 30, pp. 159-165.
- Garden, A.M., 1989, «Burnout: the effect of psychological type on research findings», *Journal of Occupational Psychology*, 62, pp. 223-234.
- Good, T., 1987, «Two decades of research on teachers' expectations: Findings and future directions», *Journal of Teacher Education*, 38, pp. 32-47.
- Greenglass, E.R., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L. and Taubert, S., 1999, The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument, *Paper presented at the 20th International Conference of Stress and Anxiety Research Society (STAR)*, Cracow, Poland, July 12-14.
- Hargreaves, A., 1999, *Changing teachers, changing times*, New York: Teachers College Press.

- Hastings, R.P. and Brown, T., 2002, «Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout», *Mental Retardation*, 40, pp. 148-156.
- Hoy, W.K. and Woolfolk, A.E., 1993, «Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools», *Elementary School Journal*, 93, pp. 356-372.
- Hipwell, A.E., Tyler, A. and Wilson, C., 1989, «Sources of stress and dissatisfaction among nurses in four hospital environments», *British Journal of Medical Psychology*, 62, pp. 71-79.
- Ito, H., Eisen, S.V., Sederer, L.I., Yamada, O. and Tachimori, H., 2001, «Factors affecting psychiatric nurses' intention to leave their current job», *Psychiatric Services*, 52, 2, pp. 232-234.
- Ιωαννίδη, Β. και Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου, Α., 2010, *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μια προσέγγιση για στελέχη εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας*, Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Βήτα.
- Jaoul, G., Kovess, V. and Mgen, F.S.P., 2004, «Le burnout dans la profession enseignante», *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 162, pp. 26-35.
- Jennett, H.K., Harris, S.L. and Mesibov, G.B., 2003, «Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism», *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, pp. 583-93.
- Jimmieson, N.L., 2000, «Employee reactions to behavioural control under conditions of stress: the moderating role of self-efficacy», *Work & Stress*, 14, 3, pp. 262-280.
- Kalliath, T. and Morris, R., 2002, «Job satisfaction among nurses: a predictor of burnout levels», *Journal of Nursing Administrator*, 32, pp. 648-654.
- Κάντας, Α., 2001, «Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς», στο, Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, και Η. Μπαζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατάκη, Χ., 1998, *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Kobasa, S.C., Maddi, S.R. and Kahn, S., 1982, «Hardiness and health: A prospective inquiry», *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 168-177.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. and Goulimaris, D., 2004, «Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece», *The International Journal of Educational Management*, 18, 2, pp. 87-92.
- Leiter, M. and Maslach, C., 1988, «The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment», *Journal of Organizational Behaviour*, 9, pp. 297-308.
- Locke, E., 1976, «The nature and causes of job satisfaction», στο, M.D. Dunette, (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally.
- Maher, E.L., 1983, «Burnout and commitment: A theoretical alternative», *Personnel and Guidance Journal*, 62, pp. 390-396.
- Maslach, C., 1982, *Burnout: the cost of caring*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Maslach, C., 1993, «Burnout: A multidimensional perspective», στο, W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (eds), *Professional burnout: recent developments in research and theory*, Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. and Jackson, S.E., 1986, *Maslach Burnout Inventory* (manual), (2nd edition) Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S.E., 1981, «The measurement of experienced Burnout», *Journal of Occupational Behaviour*, 2, pp. 99-113.
- Leiter, M.P. and Maslach, C., 2005, «A mediation model of job burnout», στο, A.-S. Antoniou and C.L. Cooper (eds), *Research companion to organizational health psychology*, Northampton: Edward Elgar.
- Maslach, C. and Leiter, M.P., 1997, *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and to Do About It*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., 2000, «Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων», στο, Α. Καλαντζή-Αζίζι και Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Nelson, J.R., Maculan, A., Roberts, M.L. and Ohlund, B., 2001, «Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders», *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, pp. 123-131.
- Ostroff, C., 1992, «The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organizational level analysis», *Journal of Applied Psychology*, 77, pp. 963-974.
- Pearlman, L.A. and Saaktvitne, K.W., 1995, «Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders», στο, C. Figley (ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, New York: Brunner/Mazel Publications.
- Pines, A.M., 1986, «Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact», στο, C.D. Scott and J. Hawk (eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*, New York: Bruner/ Mazel Publications.
- Powell, G.N. and Mainiero, L.A., 1999, «Managerial decision making regarding alternative work arrangements», *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72, 1, pp. 41-56.
- Παπαδάτου, Δ. και Αναγνωστόπουλος, Φ., 1999, *Η ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθανασίου, Μ., 2007, «Η επαγγελματική εξουθένωση σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας και η σχέση της με δημογραφικές μεταβλητές και την ψυχική υγεία», *Ψυχολογία*, 14, 1, σ.σ. 14-26.
- Παπαστυλιανού, Α. και Πολυχρονόπουλος, Μ., 2007, «Επαγγελματική εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Ψυχολογία*, 14, 4, σ.σ. 367-391.
- Παπαστυλιανού, Α., 1997, «Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης», στο, Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμογιαννη και Β. Μεσσήνη (επιμ.), *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα: Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας, της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., 2003, *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρόνη, Φ. και Αντωνίου, Α.-Σ., 2006, «Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο, Χ.Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου

και Χατζηχρήστου, Σ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική-Σχολική Ψυχολογία* (Τόμος Γ'), Αθήνα: Ατραπός.

- Salanova, M., Peiró, J. M. and Schaufeli, W.B., 2002, «Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: an extension of the job demand-control model», *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 1, pp. 1-25.
- Schaufeli, W.B. and Buunk, B.P., 1996, «Professional burnout», στο, M.J. Schabracq, J.A.M. Winnust and C.L. Cooper (eds), *Handbook of work and health psychology*, New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Schaufeli, W.B. and Buunk, B.P., 2003, «Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing», στο, M.J. Schabracq, J.A.M. Winnust and C.L. Cooper (eds), *The handbook of work and health psychology* (2nd ed.), New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. and Poortinga, V.H., 1993, *Διαπολιτιστική ψυχολογία: Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shirom, A. and Melamed, S., 2005, «Does burnout affect physical health? A review of the evidence», στο, A.-S. Antoniou and C.L. Cooper (eds), *Research companion to organizational health psychology*, Northampton: Edward Elgar.
- Sousa-Poza A and Sousa-Poza, A.A., 2000, «Well-being at work: a cross-sectional study of the levels and determinants of job satisfaction», *Journal of Socio-Economics*, 29, pp. 517-8.
- Sparks, K., Faragher, B. and Cooper, C.L., 2001, «Well-being and occupational health in the 21st century workplace», *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, pp. 489-509.
- Travers, C. and Cooper, C., 1997, «Stress in teaching», στο, D. Shorrock-Taylor (ed.), *Directions in Educational Psychology*, London: Whurr Publishers Limited.
- Travers, C.J. and Cooper, C.L., 1996, *Teachers under pressure-stress in the teaching profession*, London: Routledge.
- Travers, C.J. and Cooper, C.L., 1993, «Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers», *Work & Stress*, 7, pp. 203-219.

- Τζουριάδου, Μ., 1997, «Ο εκπαιδευτικός για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Ειδικός ή ενσωματικός; Η ευρωπαϊκή διάσταση», στο, Μ.Ι. Βάμβουκας και Α.Γ. Χουρδάκη (επιμ.), Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. *Πρακτικά Ζ' Συνεδρίου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vachon, M.L.S., 1987, *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying and the bereaved*, New York: Hemisphere Publ. Co.
- Van Dick, R. and Wagner, U., 2001, «Stress and strain in teaching: A structural equation approach», *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 243-259.
- Yassen, J., 1995, «Preventing secondary traumatic stress disorder», στο, C. Figley (ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, New York: Brunner.
- ΥΠΕΠΘ, 2008, Σχέδιο Νόμου «Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. <http://www.doe.gr/egk/sxnom08.pdf>.
- Williams, S. and Cooper, C.L., 1998, «Measuring Occupational Stress: Development of the Pressure Management Indicator», *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 4, pp. 306-321.
- Χατζηχρήστου, Χ., 2000, «Ανασκόπηση της διεθνούς πραγματικότητας και εμπειρίας σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία υπηρεσιών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων», στο, Α. Καλαντζή-Αζίζι και Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) *Θέματα Επιμόρφωσης/ Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.