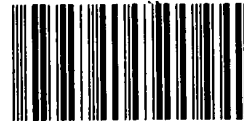


ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265524



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
& ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

63

ΜΠΑΕ

Μ.Π.Σ.: "ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΠΟΛΥΤΑΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΝΕΑΣ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ"

Διπλωματική Εργασία

**"ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ
ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ"**

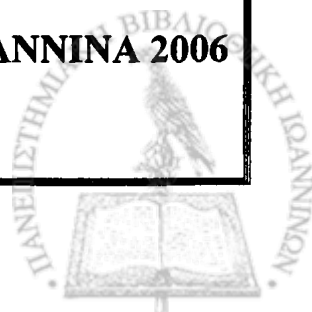
Γιαννακοπούλου Βασιλική

Επόπτης: κ. Δημήτριος Στασινός

Μέλη τριμελούς επιτροπής: κ. Αντζν - Μαρία Παλαιολόγου,

κ. Σπυρίδων -Γεώργιος Σούλης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	12

Α' ΜΕΡΟΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	13
---------------------------------------	----

Κεφάλαιο 1

ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Ιστορική αναδρομή	13
Η έννοια της Επαγγελματικής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	17

Κεφάλαιο 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ-ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

Θεωρητικό μοντέλο της Maslach	19
Θεωρητικό μοντέλο των Edelwich & Brodsky.....	21
Θεωρητικό μοντέλο της Pines.....	23
Θεωρητικό μοντέλο του Cherniss.....	25
Θεωρητικό μοντέλο του επαγγελματικού άγχους του Cooper	26
Θεωρητικό μοντέλο απαίτησης-ελέγχου-υποστήριξης.....	31
Θεωρητικό μοντέλο των βιταμινών.....	32
Θεωρητικό μοντέλο Επαγγελματικής Εξουθένωσης του Leiter	34
Η Επαγγελματική Εξουθένωση ως αποτέλεσμα της έλλειψης ανταπόδοσης	34

Κεφάλαιο 3

ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ - ΑΓΧΟΥΣ -

ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ	38
-------------------------	----

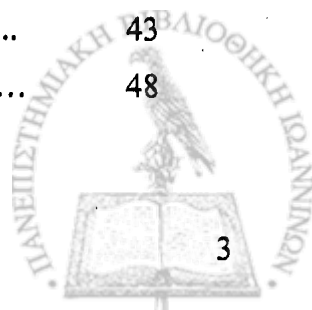
Κεφάλαιο 4

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	41
--	----

Κεφάλαιο 5

ΑΙΤΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	43
---	----

i. Εργασιακοί παράγοντες.....	43
ii. Ατομικοί παράγοντες.....	48



Κεφάλαιο 6	
ΤΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ...	52
Κεφάλαιο 7	
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	
ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	55
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ	
Κεφάλαιο 9.....	60
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	60
Οριοθέτηση του όρου "Νέες Τεχνολογίες".....	60
Κεφάλαιο 10	
ΠΟΛΥΜΕΣΑ	66
— Οριοθέτηση του όρου "πολυμέσα".....	66
— Πολυμέσα και παιδαγωγικός προβληματισμός.....	67
Κεφάλαιο 11	
ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	70
— Οι Νέες Τεχνολογίες στο ελληνικό σχολείο.....	74
Κεφάλαιο 12	
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ)	
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	76
— Παράγοντες που εμποδίζουν και παράγοντες που διευκολύνουν τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην ειδική αγωγή.....	76
— Νέες Τεχνολογίες και μαθησιακές δυσκολίες.....	78
— Νέες Τεχνολογίες και δυσλεξία.....	80
Β' ΜΕΡΟΣ	
Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	86
— Προβληματισμοί.....	86
— Στόχοι και Υποθέσεις της έρευνας.....	90

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΣ.....	92
1. Περιγραφή δείγματος.....	92
2. Μέσα συλλογής δεδομένων	94
— Ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις Τεχνολογίες.....	95
— Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	96
3. Κυρίως έρευνα.....	99
4. Πιλοτική έρευνα.....	101

Δ' ΜΕΡΟΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	102
— Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου "Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις τεχνολογίες".....	103
— Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης εκπαιδευτικών.....	104
— Αξιοπιστία.....	105
— Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την τεχνολογία - Περιγραφικά και συσχετίσεις μεταβλητών.....	106
— Συσχετίσεις μεταβλητών.....	108
— Διαφορές του φύλου σε σχέση με το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και τις αντιλήψεις για την τεχνολογία.....	109
— Αλληλεπίδραση των δημογραφικών μεταβλητών με το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και τις αντιλήψεις για την τεχνολογία.....	110

Ε' ΜΕΡΟΣ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	112
— Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών	112
— Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία.....	119
— Συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία και στην εμφάνιση του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	121



ΕΠΛΟΓΟΣ..... 123

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

— Ελληνόγλωσση..... 127

— Ξενόγλωσση 133

ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΟΡΩΝ..... 151

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ..... 152

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ..... 154



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η σχέση που αναπτύσσουν οι άνθρωποι με τη δουλειά τους και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, όταν κάτι δεν πηγαίνει καλά, αναγνωρίζονται ευρέως ως ένα πολύ σημαντικό φαινόμενο της εποχής μας.

Η επιβλητική δύναμη του όρου burnout προκειμένου να περιγράψει τα πραγματικά γεγονότα, που βιώνουν οι άνθρωποι στο χώρο εργασίας τους είναι αυτή που το έχει κάνει ταυτόχρονα τόσο σημαντικό αλλά και αμφιλεγόμενο πεδίο έρευνας. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης θεμελιώθηκε κυρίως στην πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων στον εργασιακό χώρο και η προσοχή των ερευνητών επικεντρώθηκε σε διάφορες πλευρές αυτών των σχέσεων. Ωστόσο, το σύνδρομο burnout, αρχικά, χλευάστηκε καθώς θεωρήθηκε ως μια αδόκιμη "λαϊκή ψυχολογία". Σε αντίθεση με τις άλλες έρευνες, όσον αφορά τον εργασιακό χώρο, οι οποίες συνήθως ακολουθούσαν μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω που απέρρεε από μια δόκιμη θεωρία, η έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση αρχικά χρησιμοποίησε ένα μοντέλο από κάτω προς τα πάνω, το οποίο βασιζόταν στις πραγματικές εμπειρίες των ανθρώπων στο χώρο εργασίας τους. Στην αρχή, οι γνωστές αλλά μη ακαδημαϊκές αρχές της θεωρίας της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελούσαν περισσότερο εμπόδιο παρά πλεονέκτημα. Ωστόσο, δεδομένης της μεταγενέστερης ανάπτυξης της θεωρητικής βάσης και των αναρίθμητων εμπειρικών μελετών, το ζήτημα της επιστημονικότητας της έρευνας έχει πλέον ξεπεραστεί.

Αυτό που έχει προκύψει από τις διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών είναι η εννοιολογική οριοθέτηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο, το οποίο εμφανίζεται ως αντίδραση στην παρατεταμένη έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες στον εργασιακό χώρο.

Έχουν γίνει πολλές έρευνες για τη μελέτη του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε συνάρτηση με το χώρο της εκπαίδευσης και, ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς (Byrne, 1994· Pierce & Molloy, 1990· Sakharov & Farber, 1983). Είναι γνωστό ότι η Maslach, η Pines και οι συνεργάτες τους υπήρξαν οι πρωτοπόροι στη θεμελίωση εμπειρικών ερευνών για τη μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, και παρουσίασαν το πρώτο ερευνητικό εργαλείο για την ανίχνευσή της (Maslach, 1997, 1978· Maslach & Pines, 1977). Μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών πρέπει να

θεωρείται ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο έχει τρεις διαστάσεις: Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, χαμηλό αίσθημα Προσωπικής Ολοκλήρωσης.

Το στοιχείο της συναισθηματικής εξάντλησης αποτελεί τη βασική ατομική διάσταση άγχους στην περίπτωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στο ότι αισθάνεται κανείς υπερβολικά καταπονημένος και συναισθηματικά και σωματικά "αποστραγγισμένος", ως απόρροια της επαφής του με άλλους ανθρώπους, και ειδικότερα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, με τους μαθητές. Το στοιχείο του κυνισμού ή αλλιώς της αποπροσωποποίησης φανερώνει τη διαπροσωπική διάσταση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αναφέρεται σε μια αρνητική, σκληρή ή υπερβολικά αδικαιολόγητη αντίδραση σε διάφορα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο χώρο εργασίας. Το στοιχείο της μειωμένης προσωπικής ολοκλήρωσης δείχνει το στοιχείο της αυτό-αξιολόγησης που ενέχεται στο σύνδρομο. Αναφέρεται σε αισθήματα ανικανότητας και σε μια μείωση της παραγωγικότητας όσον αφορά τη δουλειά (Maslach, 1976).

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι με τον όρο burnout (επαγγελματική εξουθένωση) περιγράφεται η αντίδραση στην παρατεταμένη έκθεση σε χρόνιους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο εργασίας και προσδιορίζεται από τρεις παράγοντες: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και χαμηλό αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης.

Στους παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, και πιθανόν να σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβάνονται ατομικοί, διαπροσωπικοί, ιστορικοί, κοινωνικοί και οργανωτικοί παράγοντες (Burke & Greenglass, 1995· Capel, 1987· Papathanasiou & Hirsch, 1997· Pierce & Molloy, 1990). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες κάποιοι έχουν προσθέσει και τη διαχείριση παιδιών με διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς, ως σημαντικό παράγοντα για την εμφάνιση του συνδρόμου. Επίσης, εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι πλάι στους παραπάνω παράγοντες μπορούμε να αναφέρουμε προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών, ως επιβαρυντικούς παράγοντες για την εμφάνιση Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Byrne, 1994· Kuo, 1989· Lowenstein, 1991).

Η εμφάνιση Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με τις αντιλήψεις τους για το χώρο εργασίας τους. Παρά το γεγονός ότι έχει γίνει

ολοφάνερο ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν πάρα πολύ τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το περιβάλλον της τάξης τους και τον τρόπο, με τον οποίο δρουν μέσα σε αυτόν (Davis & Sumara, 1997· Witty & DeBaryshe, 1994), έχει δοθεί μικρή σημασία στη μελέτη της σχέσης, η οποία υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες και στην εμφάνιση του συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς.

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν έλλειψη δραστηριοποίησης, μείωση ενδιαφέροντος, έλλειψη ενέργειας, θυμό, άγχος, σοβαρές ασθένειες, κατάθλιψη και συγκρούσεις στο χώρο εργασίας αλλά και του σπιτιού.

Ένας παράγοντας, ο οποίος –ενδεχομένως– παίζει ρόλο στην εμφάνιση ή μη του συνδρόμου είναι η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών και των Πολυμέσων στη διδασκαλία μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η ορμητική είσοδος των επιτευγμάτων της τεχνολογίας, σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, επέβαλε την είσοδό της και στο χώρο του σχολείου. Μια έρευνα, η οποία διεξήχθη από τους Salanova και Shaufeli. (2000), έδειξε ότι η επίδραση της χρήσης της τεχνολογίας (όπως αυτή μετρήθηκε βάσει της συχνότητας και του χρόνου χρήσης του Η/Υ) στην εμφάνιση του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς διαμεσολαβείται από τις αντιλήψεις των ιδίων για την τεχνολογία. Όσο περισσότερο χρησιμοποιεί κανείς τον Η/Υ τόσο πιο θετικά διακείμενος είναι απέναντι στην τεχνολογία και τόσο χαμηλότερο επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης εμφανίζει (π.χ. χαμηλό επίπεδο στη διάσταση της αποπροσωποποίησης έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης).

Η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη δηλώνεται σε πολλές σύγχρονες έρευνες (Edelson, Pea & Gomez, 1996· Flake, 1996). Μια τέτοια ενσωμάτωση απαιτεί αλλαγή στις διδακτικές μεθόδους με κεντρικό στόχο τον δάσκαλο. Εξάλλου, έχει πλέον αναγνωριστεί ο κρίσιμος ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στο σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και η σημαντική συμβολή του στην έκβαση οποιασδήποτε καινοτομίας.

Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία θεμελιώνεται μια νέα παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, η οποία εγγράφεται στην εξατομίκευση της διδασκαλίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου μοντέλου διδασκαλίας είναι η μαθητοκεντρική διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση (Κολιάδης, 1997). Με τη χρήση των

τεχνολογιών αναπτύσσεται συνεργατικό κι όχι ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών και η μαθησιακή διαδικασία είναι πιο παραγωγική. Χρησιμοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες μπορούμε να παρακολουθούμε την πρόοδο των μαθητών και να εντοπίζουμε τις κλίσεις και τις αδυναμίες καθενός.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό και την εμφάνιση του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης, η χρήση των τεχνολογιών στη διδασκαλία μπορεί να συντελέσει στη μείωση της εμφάνισης του συνδρόμου. Ο δάσκαλος με την ορθή ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδασκαλία μπορεί να ωφεληθεί τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές του.

Το ίδιο το σχολείο μπορεί να βοηθήσει και μάλιστα να εμποδίσει την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με το να τους συμπεριλάβει στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, με το να ενθαρρύνει το διάλογο μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, με το να προβλέπει τον έπαινο και την ενίσχυση των δασκάλων, και τέλος, να ενισχύει τις προσπάθειες εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τεχνολογίες στη διδασκαλία, και να τους ενθαρρύνει να διευρύνουν και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους γύρω από σχετικά θέματα. Όταν εμφανίζεται η επαγγελματική εξουθένωση, οι τεχνικές, που ίσως συντελέσουν στην ανακούφισή του εκπαιδευτικού, θέτουν σαφείς στόχους και προτεραιότητες περιλαμβάνοντας το διάλογο μεταξύ των συνεργαζομένων, τη δυνατότητα παροχής ελεύθερου χρόνου για ενασχόληση με διάφορα προσωπικά ενδιαφέροντα, καθώς και τη δυνατότητα άδειας για ξεκούραση.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια μελέτης της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους και την εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Το πρώτο μέρος αναφέρεται σε βασικούς θεωρητικούς άξονες για την Επαγγελματική Εξουθένωση, έτσι όπως αυτοί προέκυψαν από σχετικές έρευνες. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα, στην αιτιολογία και στη συμπτωματολογία του συνδρόμου. Επίσης, γίνεται έννοιολογική οριοθέτηση των Νέων Τεχνολογιών και αναφορά στην εφαρμογή των τελευταίων τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην ειδική. Στο τέλος του πρώτου μέρους καταγράφονται οι θεωρητικοί προβληματισμοί, οι οποίοι οδήγησαν στους στόχους και τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Στο δεύτερο μέρος, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα

των αναλύσεων, οι οποίες εφαρμόστηκαν στα δεδομένα για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος αναφέρεται στα κυριότερα ευρήματα της έρευνας, τα οποία απορρέουν τόσο από τις διαπιστώσεις του θεωρητικού μέρους της εργασίας όσο και από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε στη συγγραφή, και με το παράρτημά, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο και τη σχετική επιστολή, έτσι όπως επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και κάποια γραφήματα για τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η μελέτη αυτή αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Δυσλεξία: Επικοινωνία σε Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Χρήση Νέας Τεχνολογίας στην αντιμετώπισή της", στον τομέα Ψυχολογίας, του τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ευχαριστώ θερμά τον κ. Δημήτρη Στασινό για την πολύτιμη καθοδήγησή του σε όλες τις φάσεις αυτής της έρευνας. Παράλληλα, ευχαριστίες εκφράζονται και προς την κ. Άντζυ-Μαρία Παλαιολόγου και προς τον κ. Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη για τη χρήσιμη βοήθεια, που μου προσέφεραν.

Κλείνοντας, πρέπει να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα, χωρίς την πολύτιμη βοήθεια των οποίων δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση αυτής της μελέτης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με πρόσφατες διεθνείς έρευνες, οι δάσκαλοι μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ασκούν ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Ιδιαίτεροι παράγοντες, όπως η υψηλή αναλογία δασκάλων - μαθητών, καθώς και η αργή και περιορισμένη πρόοδος των μαθητών, ασκούν πίεση στους δασκάλους. Η πίεση αυτή θα μπορούσε να περιοριστεί με την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδακτική πράξη. Στην παρούσα έρευνα, μελετάται η Επαγγελματική Εξουθένωση των δασκάλων, οι οποίοι έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις τους για το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία τους. Ειδικότερα, 92 δάσκαλοι αξιολογήθηκαν, όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για το ρόλο της τεχνολογίας με σχετικό ερωτηματολόγιο, και για την ανίχνευση Επαγγελματικής Εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Maslach. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτριο επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης και θετική στάση των δασκάλων απέναντι στις Τεχνολογίες. Τα ευρήματα συσχετίζονται μεταξύ τους και παρουσιάζονται προτάσεις που θα φωτίσουν περισσότερο το δρόμο για την πρόληψη ή/και την αντιμετώπιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, αλλά και για το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών στα σχολεία.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ -

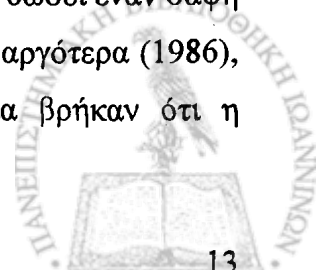
Κεφάλαιο 1

Ιστορική αναδρομή

Η χρήση του όρου *burnout* για την περιγραφή αυτού του φαινομένου άρχισε να εμφανίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες περίπου κατά τη δεκαετία του 1970 και κυρίως μεταξύ ανθρώπων, οι οποίοι ασχολούνταν με τις κοινωνικές επιστήμες. Οι πρώτες έρευνες αναφέρονται σε επαγγελματίες του χώρου της ψυχικής υγείας. Η ευρύτητα χρήσης του όρου προαναγγέλθηκε το 1961 από τον Greene σε ένα μυθιστόρημα του με τίτλο "A burn-Out Case", το οποίο αναφέρεται στην ιστορία ενός διάσημου αρχιτέκτονα, ονόματι Querry, ο οποίος καθώς δεν έβρισκε καμία ευχαρίστηση στην τέχνη και τη ζωή, εγκατέλειψε τη δουλειά του κι έζησε για ένα διάστημα στη ζούγκλα, από όπου επιστρέφοντας είχε αντιμετωπίσει επιτυχώς αυτά τα προβλήματα. Δηλαδή, πριν από την ανακάλυψη του όρου με ψυχολογικές διαστάσεις, η περιγραφή της κατάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης είχε αναφερθεί με λεπτομέρειες σε αυτό (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Ωστόσο, ακόμη και σε λογοτεχνικά έργα που γράφθηκαν πριν από το 1961 συναντούμε παρόμοια φανταστικά ή μη περιστατικά, στα οποία αναφέρεται υπερβολική κόπωση καθώς και απώλεια του ιδεαλισμού και του πάθους, που έχει κάποιος για τη δουλειά του. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο, είναι ότι η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ένα κοινωνικό πρόβλημα, αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά, πολύ πριν γίνει αντικείμενο συστηματικής έρευνας από ειδικούς μελετητές, από δύο απλούς κοινωνικούς σχολιαστές.

Από το 1974 και μετά -όταν ο ψυχολόγος Herbert Freudenberger χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο *burnout*- έχουν διενεργηθεί πάρα πολλές έρευνες σχετικά με την επίδρασή του στους εκπαιδευτικούς. Μια από τις πρώτες έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ήταν αυτή του Anthony J. Cedoline, ο οποίος προσπάθησε να δώσει έναν σαφή και κατανοητό ορισμό του *burnout* και των συμπτωμάτων του. Λίγα χρόνια αργότερα (1986), οι Scott Tokar και Bea Feitler, σε μια μελέτη τους για το ίδιο θέμα βρήκαν ότι η



επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στα μεγάλα αστικά κέντρα προκαλείται κυρίως εξαιτίας των λεγόμενων "δύσκολων μαθητών" ενώ οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση συχνότερα ως αποτέλεσμα της ανεπάρκειας διεξόδων, δηλ. τρόπων διασκέδασης. Το 1992 οι Barry Farber και Carol Ascher βρήκαν ότι η εφαρμογή μιας νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης χωρίς την είσοδο νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες των τελευταίων 25 ετών έδειξαν την πολυπλοκότητα του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης και τοποθετούν το προσωπικό-ατομικό άγχος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αυτό των διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο εργασίας. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα, όσον αφορά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχει διεθνώς εξαπλωθεί και έχει καταλήξει σε νέα εννοιολογικά μοντέλα.

Στην πραγματικότητα η μελέτη και η ευρεία διάδοση του όρου έγινε στα μέσα της δεκαετίας του '70, όταν επισημάνθηκε από τους ίδιους τους επαγγελματίες υγείας, οι οποίοι εργάζονταν σε πλαίσια παροχής υπηρεσιών, θεσμοθετώντας έτσι την επιστημονική υπόσταση του όρου και την αναγνώρισή του.

Ο αμερικανός ψυχίατρος Herbert Freudenberger θεωρείται πρωτοπόρος της θεμελίωσης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο Freudenberger εργαζόταν εθελοντικά σε ένα εναλλακτικό θεραπευτικό κέντρο με νεαρούς αλκοολικούς και τοξικομανείς, όπου το προσωπικό το αποτελούσαν νεαροί ιδεαλιστές εθελοντές. Παρατήρησε, λοιπόν, ότι πολλοί από τους εθελοντές βίωναν μια βαθμιαία μείωση της ενεργητικότητας τους και μια έλλειψη κινήτρων και δεσμεύσεων απέναντι στην εργασία τους, που συνοδευόταν από μια σειρά ψυχικών και σωματικών συμπτωμάτων. Για να επισημάνει αυτή τη συγκεκριμένη διαδικασία της εξάντλησης, που βίωναν οι εθελοντές ένα χρόνο μετά από την έναρξη της εργασίας τους, διάλεξε έναν όρο που συνήθως χρησιμοποιείτο για τις συνέπειες της χρόνιας χρήσης ναρκωτικών: burn out. Η μελέτη αυτή αποτέλεσε τη βάση για τη μελλοντική χρήση του όρου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε επιστημονικό επίπεδο. Ο Freudenberger, ως επαγγελματική εξουθένωση όρισε το βίωμα της αποτυχίας και της εξάντλησης που παρατήρησε στους εργαζόμενους μετά από ένα χρόνο ενασχόλησής τους στα ιδρύματα αυτά, γεγονός το οποίο ήταν αποτέλεσμα των υπέρμετρων απαιτήσεων της δουλειάς τους για ενέργεια και προσπάθεια (Freudenberger, 1974).

- Σχεδόν ταυτόχρονα, η Christina Maslach, αμερικανίδα κοινωνική ψυχολόγος, μελετούσε τα συναισθήματα στο χώρο εργασίας. Συγκεκριμένα, ερευνούσε τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα σε αγχώδεις δουλειές αντιμετώπιζαν τη συναισθηματική τους διέγερση. Μελετούσε, επίσης, τις γνωστικές στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιούσαν ως τρόπους άμυνας, όπως το αποστασιοποιημένο συναίσθημα (detached concern) και τη στέρηση του ανθρωπισμού τους (dehumanization). Η Maslach πραγματοποίησε μια σειρά από συνεντεύξεις με επαγγελματίες υγείας, όπως γιατρούς, νοσηλευτές, ψυχιάτρους και συμβούλους και κατέληξε σε τρεις βασικές παρατηρήσεις: 1) πολλοί επαγγελματίες ανέφεραν ότι ήταν συναισθηματικά εξαντλημένοι και άδαιοι από συναισθήματα, 2) είχαν αναπτύξει αρνητικές αντιλήψεις και συναισθήματα για τους ασθενείς τους και 3) βίωναν μια κρίση στην επαγγελματική τους απόδοση ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής τους αναστάτωσης. Όταν ανέφερε αυτές τις διαπιστώσεις κατά τύχη σε μια δικηγόρο της είπε ότι αυτοί το ονόμαζαν burnout (Maslach, 1993). Υιοθετώντας τον όρο η Maslach διαπίστωσε ότι η λέξη αναγνωρίστηκε εννοιολογικά από τα υποκείμενά της και η γέννηση ενός νέου όρου ήταν πραγματικότητα.

Η έρευνα που αφορά την επαγγελματική εξουθένωση έχει τις ρίζες της στη μελέτη των επαγγελματιών υγείας στα οποία ο πυρήνας της δουλειάς είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του παροχέα (provider) και του αποδέκτη (recipient) (Maslach et al., 2001). Η διαπίστωση αυτή έστρεψε τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης στις διαπροσωπικές σχέσεις συνδιαλλαγής ενός ατόμου μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον και έπαψε να θεωρείται αποκλειστικά αντίδραση στο ατομικό άγχος. Έτσι, έδωσε έμφαση στα συναισθήματα του ατόμου, στα κίνητρα και τις ελευθερίες που χαρακτηρίζουν τη δουλειά του με τους άλλους.

Αρχικά, η μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης πραγματοποιήθηκε στο νοσηλευτικό προσωπικό. Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία οι έρευνες στο νοσηλευτικό προσωπικό, που εργάζεται σε ψυχιατρικές δομές και σε νοσηλευτικά ιδρύματα, καταλαμβάνουν τη μεγαλύτερη έκταση. Από τις έρευνες αυτές αναδείχθηκε μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των νοσηλευτών/τριών. Η έλλειψη επαρκούς επαγγελματικής εκπαίδευσης, η μειωμένη εμπειρία, η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, η έλλειψη αυτονομίας, η απουσία επανατροφοδότησης (feedback), οι χαμηλές οικονομικές απολαβές κι ο μεγάλος αριθμός ασθενών είναι μερικοί από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, που

συνδέονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Demir et al., 2003· McGrath et al., 2003· Greenglass et al., 2001· Janssen et al., 1996). Οι νοσηλευτές/τριες σημειώνουν υψηλή βαθμολογία στην επαγγελματική εξουθένωση, η οποία σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στα νοσοκομεία, τις συναισθηματικές και ψυχικές απαιτήσεις, που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους με τους ασθενείς και τους συγγενείς αυτών, την ασάφεια του ρόλου τους ως θεραπευτικού προσωπικού και την έλλειψη εποπτείας και υποστήριξης, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, την έλλειψη αυτονομίας, καθώς και με τα χρόνια παραμονής στη συγκεκριμένη θέση εργασίας, αλλά και το επίπεδο εκπαίδευσης (Μποζίκας, κ.α., 2000· Iacovedes et al, 1997· Παπαδοπούλου κ.α., 1997· Κάντας, 1996· Papadatou et al., 1994· Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1986).

Από αυτές τις αρχικές έρευνες, οι οποίες χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική εξουθένωση είχε μερικά χαρακτηριστικά σημεία: i) ήταν ξεκάθαρο ότι η παροχή υπηρεσιών είναι ένα επάγγελμα, το οποίο απαιτούσε την προσωπική ανάμιξη του επαγγελματία και στο οποίο η συναισθηματική εξάντληση ήταν μια συνηθισμένη αντίδραση, ii) η αποπροσωποποίηση διαπιστωνόταν σε αυτές τις συνεντεύξεις, καθώς τα άτομα περιέγραφαν πόσο κουραστικό ήταν να προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το συναισθηματικό άγχος της δουλειάς τους, iii) το να προσπαθεί κανείς να ελαττώσει τη συμπόνια του για τους πελάτες με τη συναισθηματική απόσταση από αυτούς (αποστασιοποιημένο συναίσθημα) θεωρήθηκε ένας τρόπος να προστατεύσει κανείς τον εαυτό του από την ένταση της συναισθηματικής διέγερσης, που ακολούθως παρεμποδίζει την αποτελεσματική λειτουργία του στη δουλειά. Με αυτόν τον τρόπο το προσωπικό ανταποκρινόταν στους πελάτες με έναν αρνητικό, επιφανειακό, και απάνθρωπο τρόπο. Οι έρευνες αυτές ήταν επικεντρωμένες στις σχέσεις μεταξύ των επαγγελματιών και των αποδεκτών τους, αλλά και μεταξύ των συναδέλφων που θεωρήθηκαν ως πηγή συναισθηματικής έντασης (Maslach et al., 2001).

Στη δεκαετία του 1980 η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης άρχισε να είναι πιο επιστημονική και να αφορά όλο και μεγαλύτερους πληθυσμούς επαγγελματιών με κυριότερο αυτόν των εκπαιδευτικών. Σε αυτή τη φάση, δεδομένου ότι η επαγγελματική εξουθένωση θεωρήθηκε ως μια μορφή εργασιακού στρες, που συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, τη δέσμευση και τη διάθεση ανθρώπινου δυναμικού, η οργανωτική ψυχολογία επηρέασε την έρευνα του φαινομένου τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο, οδηγώντας έτσι στη χρήση σταθμισμένων εργαλείων και καλά σχεδιασμένων ερευνών

(Maslach & Schaufeli, 1993). Ακολούθως, η χρήση καλών μεθοδολογικών εργαλείων επέτρεψε στους ερευνητές τη μελέτη περισσότερων παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως τις συνθήκες εργασίας και τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, καθώς και την αλληλεπίδραση του ατόμου με αυτό.

Τέλος, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η μελέτη του φαινομένου άρχισε να επεκτείνεται και σε άλλα επαγγέλματα, καθώς διαπιστώθηκε ότι εμφανίζεται και σε αυτά που δεν αφορούν τις κοινωνικές υπηρεσίες και την εκπαίδευση.

Η έρευνα του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης τα τελευταία χρόνια έχει εξαπλωθεί και πέρα από τα στενά όρια του χώρου της υγείας και της εκπαίδευσης. Παρόμοιες έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση έχουν διεξαχθεί σε διάφορους επαγγελματικούς κλάδους, όπως σε ψυχολόγους, σε εργοθεραπευτές και σε αστυνομικούς. Οι τελευταίοι, μάλιστα, εμφανίζουν υψηλή βαθμολογία και στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό έχει ως συνέπεια, οι αστυνομικοί να είναι επιρρεπείς στη χρήση βίας κατά τη διάρκεια επιτέλεσης του καθήκοντός τους και να επηρεάζεται σημαντικά η ψυχική τους υγεία και η στάση τους απέναντι στην εργασία τους (Kopp et al., 1999· Burke, 1994). Μια άλλη έρευνα αφορά τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες συνεχώς αναπτύσσονται και εξελίσσονται και επηρεάζουν όσους η εργασία τους συνδέεται άμεσα με τη χρήση τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αυτοί οι εργαζόμενοι να σημειώνουν υψηλή βαθμολογία όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση (Salanova & Schaufeli, 2000· Schaufeli et al., 1995). Επίσης, η επαγγελματική εξουθένωση έχει μελετηθεί στους πολιτικούς μηχανικούς (Lingard, 2003), σε υψηλόβαθμα στελέχη οργανισμών και στους προγραμματιστές H/Y (Lee & Ashforth, 1993a), στους οδοντιάτρους (Brake et al., 2003) αλλά και σε πολλές άλλες ομάδες επαγγελματιών.

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν οι ίδιοι οι επαγγελματίες και όχι τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, καθώς ήταν αυτοί οι οποίοι διαπίστωναν την εμφάνισή του καθημερινά στο χώρο εργασίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη και γρήγορη η παραδοχή του όρου και να αναπτυχθούν παράλληλα μια σειρά ορισμών, που οδήγησε σε πολλά και διαφορετικά μοντέλα θεωρητικών προσεγγίσεων.

Τα τελευταία, όμως, χρόνια η εμπειριστατωμένη μελέτη του φαινομένου έχει οδηγήσει σε συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες υποστηρίζονται από εμπειρικά ευρήματα (Schaufeli et al., 1993). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία έχουν σκοπό την κατά το δυνατόν πληρέστερη μελέτη και ερμηνεία του φαινομένου, γεγονός που εύλογα οδήγησε στη διατύπωση ποικίλων ορισμών. Οι Schaufeli & Enzmann στο βιβλίο τους "The Burnout Companion to Study and Practice: A critical analysis" παραθέτουν σχεδόν στο σύνολό τους τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί.

Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αναζητούν τα αίτια στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Όσον αφορά στην εμφάνιση και ανάπτυξη του συνδρόμου, μια μεγάλη μερίδα ερευνητών εστιάζει κυρίως στα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και δομής του χώρου, όπου εργάζεται ο επαγγελματίας, ενώ άλλοι στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Ενδεικτικά αναφέρουμε το μοντέλο επαγγελματικού άγχους του Cooper (Cooper et al., 1988), το μοντέλο του κοινωνικού περιβάλλοντος, το μοντέλο αντιστοιχίας ατόμου-περιβάλλοντος (French, 1973), το μοντέλο απαίτησης-ελέγχου-υποστήριξης (Karasek, 1979), το μοντέλο των βιταμινών (War, 1987).

Άλλοι πάλι ερευνητές (Leiter, 1993, Schaufeli et al., 1996) τονίζουν τη σημασία των ατομικών παραγόντων, υποστηρίζοντας, ότι η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται από τις προσδοκίες, τις οποίες ο επαγγελματίας έχει από τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και από το χώρο της υγείας στον οποίο εργάζεται (Firth-Cozens, & Payne, 1999).

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν αυτά τα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία έχουν τύχει ευρείας αποδοχής και περιγράφουν -κατά την προσωπική μας άποψη- πληρέστερα την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας του φαινομένου.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικές προσεγγίσεις-μοντέλα για την Επαγγελματική Εξουθένωση

Θεωρητικό μοντέλο της Maslach

Η C. Maslach, από τους πρωτοπόρους μελετητές, ανέπτυξε ένα πολυδιάστατο μοντέλο της επαγγελματικής εξουθένωσης και διατύπωσε έναν από τους πλέον ευρύτερα αποδεκτούς ορισμούς της. Περιέγραψε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον του και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ασθενείς ή πελάτες, παύει να είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Maslach et al., 2001). Σύμφωνα με τη Maslach, οι κυριότεροι παράγοντες που διέκριναν την επαγγελματική εξουθένωση είναι:

Συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion). Αναφέρεται στη μείωση ή εξάντληση των συναισθηματικών πηγών και εκδηλώνεται με μια αίσθηση ψυχικής κόπωσης του επαγγελματία, ο οποίος δεν διαθέτει πλέον την απαιτούμενη ενέργεια για να επενδύσει στη δουλειά του (Maslach, 2003). Οι επαγγελματίες νιώθουν ότι δεν είναι πλέον ικανοί να "δίνουν τον εαυτό τους" σε ψυχολογικό επίπεδο. Η εξάντληση είναι το κεντρικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής εξουθένωσης και το πιο φανερό, αλλά δεν είναι ικανό να την ορίσει. Παρόλο που η εξάντληση αντανακλά τη διάσταση του άγχους δεν μπορεί να συλλάβει τις κρίσιμες πλευρές της σχέσης που έχουν τα άτομα με τη δουλειά τους. Η εξάντληση δεν είναι απλώς αυτό που βιώνει κάποιος, αλλά κυρίως αυτό που τον εξωθεί σε πράξεις αποστασιοποίησης, συναισθηματικά και γνωστικά από την εργασία, ενδεχομένως ως ένας τρόπος για να αντιμετωπιστεί ο φόρτος εργασίας. Ειδικά στα επαγγέλματα κοινωνικού προσανατολισμού οι συναισθηματικές απαιτήσεις της δουλειάς μπορούν να εξαλείψουν την ικανότητα του επαγγελματία να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των ανθρώπων με τους οποίους δουλεύει.

Αποπροσωποποίηση (depersonalization). Αναφέρεται στην προσπάθεια του επαγγελματία να δημιουργήσει μια απόσταση από τον αποδέκτη των παρεχόμενων υπηρεσιών του, αγνοώντας συστηματικά τα χαρακτηριστικά εκείνα, τα οποία τον κάνουν μοναδικό ως άνθρωπο και εκδηλώνεται με την ανάπτυξη απρόσωπων σχέσεων μαζί του (Maslach, 2003). Οι

επαγγελματίες αναπτύσσουν αρνητικές, επιφανειακές και κυνικές στάσεις απέναντι στους πελάτες, τους οποίους αντιμετωπίζουν υποτιμητικά και τους συμπεριφέρονται ανάλογα. Η χρήση του όρου αποπροσωποποίηση μπορεί να δημιουργήσει μια σύγχυση καθώς στην ψυχολογία ο όρος χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την ακραία αποστασιοποίηση κάποιου από τον εαυτό του και τους γύρω του (Μανος, 1997). Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, ο όρος αναφέρεται στην απρόσωπη και απάνθρωπη αντίληψη του επαγγελματία μόνο προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, και όχι προς τον εαυτό του.

Ελλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης (lack of personal accomplishment). Αναφέρεται στην τάση να αξιολογείται η εργασία του επαγγελματία με αρνητικό τρόπο και να εκδηλώνεται με τη μείωση της απόδοσής του και την παραίτηση του από κάθε προσπάθεια αποτελεσματικού χειρισμού των προβλημάτων των ατόμων (Maslach, 2003). Μια εργασία που έχει χρόνιες και υπέρμετρες απαιτήσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην εξουθένωση και στον κυνισμό, είναι πιθανόν να διαβρώσουν την αίσθηση αποτελεσματικότητας κάποιου με το να τον κάνουν να αισθάνεται ιδιαίτερα ανεπαρκής.

Σύμφωνα με τη Maslach, η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά, αλλά θεωρείται ως μια αντίδραση στο χρόνιο και συσσωρευμένο άγχος, που βιώνει ο επαγγελματίας, ο οποίος έχει επαγγελματική σχέση με άλλους ανθρώπους στο χώρο εργασίας του (Maslach, 1993). Ο όρος "σύνδρομο" υποδηλώνει ότι η ύπαρξη ενός συμπτώματος αυξάνει την πιθανότητα να εμφανιστούν και τα άλλα δύο. Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι μια προοδευτική διαδικασία, η οποία ξεκινά με τη συναισθηματική εξάντληση που προκαλείται από τις συναισθηματικές απαιτήσεις, οι οποίες υφίστανται στις διαπροσωπικές επαφές παροχέα-αποδέκτη. Οι επαφές αυτές είναι συχνά δύσκολες και στενάχωρες επειδή οι επαγγελματίες των παροχών υπηρεσιών συνδιαλέγονται με ανθρώπους που έχουν ποικίλα προβλήματα. Οι απαιτήσεις που ενυπάρχουν είναι είτε ποσοτικές, όπως π.χ. ο αριθμός των πελατών και η συνεχής και άμεση επαφή μαζί τους, είτε ποιοτικές, όπως π.χ. η έλλειψη υποστήριξης και τα ελλιπή προσόντα για να διαχειριστούν την επαναλαμβανόμενη ένταση και συναισθηματική αλληλεπίδραση. Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν επιτυχώς αυτές τις απαιτήσεις, οι επαγγελματίες μπορεί να υιοθετήσουν ακατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης, προκειμένου να προστατεύσουν τον εαυτό τους. Το να αντιμετωπίσει κανείς τους πελάτες του με επαγγελματικό τρόπο κρατώντας τις αποστάσεις, που απαιτούνται, βοηθά τον επαγγελματία να αποδώσει καλύτερα στη δουλειά του. Όταν, όμως, αυτή η συναισθηματική απόσταση υπερβεί κάποια όρια, αναπτύσσεται η αποπροσωποποίηση,

δηλαδή, μια διαρκής σκληρότητα, αδιαφορία και κυνική αντιμετώπιση. Εξαιτίας αυτής της δυσλειτουργικής αντιμετώπισης, η ποιότητα της σχέσης ραγδαία επιδεινώνεται, με συνέπεια ο επαγγελματίας να βιώνει ολοένα και περισσότερες αποτυχίες. Η αίσθηση της προσωπικής ολοκλήρωσης βαθμιαία διαβρώνεται και αναπτύσσονται συναισθήματα ανεπάρκειας και αυτόαμφισβήτησης. Οι τρεις αυτές διαστάσεις, σύμφωνα με το μοντέλο, μπορούν να συνυπάρχουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αλλά κατά βάση το σύνδρομο ακολουθεί την προαναφερόμενη εξελικτική διαδικασία.

Θεωρητικό μοντέλο των Edelwich και Brodsky

Οι Edelwich και Brodsky (Maes et al., 1992) βασίστηκαν σε παρατηρήσεις επαγγελματιών και όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια διαδικασία "προοδευτικής απογοήτευσης" (progressive disillusionment), η οποία αναπτύσσεται βαθμιαία μέσα στο χρόνο. Η βασική αρχή του μοντέλου τους είναι ότι οι αρχικές ιδεαλιστικές προσδοκίες των ατόμων οδηγούνται στη ματαίωση από την καθημερινή πραγματικότητα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται μέσα από τέσσερα διαδοχικά στάδια:

A) στάδιο του ενθουσιασμού (enthusiasm). Αναφέρεται στην αρχική περίοδο κατά την οποία ο επαγγελματίας έχει μεγάλες ελπίδες, πολλή ενέργεια και πολλές φορές μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό του και τη δουλειά του. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το άτομο επενδύει πολύ χρόνο και ενέργεια στη δουλειά του περιμένοντας να αντλήσει από αυτήν κάθε είδους ικανοποίηση και ηθική ανταμοιβή. Η ταύτιση με τους πελάτες και η υπερβολική κατανάλωση της ενέργειάς του είναι οι μεγαλύτεροι κίνδυνοι αυτού του σταδίου (Maes et al., 1992). Το κίνητρο είναι η επιθυμία να "βοηθήσει" τους άλλους ανθρώπους και συνήθως δεν ενδιαφέρεται για τις οικονομικές απολαβές, τις προοπτικές καριέρας ή το χαμηλό κοινωνικό status που μπορεί να έχει. Από την άλλη πλευρά, η ταύτιση πηγάζει από μια υπερβολή στην επένδυση ενέργειας και αφοσίωσης, από την έλλειψη γνώσης και εμπειρίας και από μια σύγχυση μεταξύ των προσωπικών του αναγκών με αυτών του πελάτη. Ο επαγγελματίας οδηγείται στην επαγγελματική εξουθένωση καθώς η συναισθηματική του κατάσταση εξαρτάται από τις μη ρεαλιστικές προσδοκίες αναφορικά με την πραγματικότητα.

B) στάδιο της αδράνειας (stagnation). Ο επαγγελματίας αρχίζει σιγά σιγά να συνειδητοποιεί ότι η εργασία του δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Αντιμετωπίζει ερωτήματα που αφορούν πιθανές προσωπικές του ελλείψεις και καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια στη

δουλειά του ή τελειοποιεί την επιστημονική του κατάρτιση. Οι αρχικές υψηλές προσδοκίες, όμως, μειώνονται σημαντικά. Οι χαμηλές αμοιβές, οι πολλές ώρες εργασίας, οι ελάχιστες κοινωνικές επαφές και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα. Αντί της ταύτισης με τους πελάτες του, το χαρακτηριστικό του πρώτου σταδίου, εδώ η έμφαση δίνεται στην ικανοποίηση των προσωπικών του αναγκών (Schaufeli & Enzmann, 1998). Ο επαγγελματίας βρίσκεται σε μια κατάσταση περισσότερο αμηχανίας παρά δυσφορίας και αναρωτιέται γιατί η δουλειά του δεν είναι αυτό που περίμενε.

Γ) στάδιο της ματαίωσης (frustration). Η ματαίωση αναπτύσσεται λόγω μιας αίσθησης αδυναμίας του επαγγελματία, η οποία αυξάνεται σταδιακά και αφορά τόσο την ικανότητα για αλλαγές στο χώρο εργασίας, όσο και τον έλεγχο στο επίπεδο της συνεργασίας με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους πελάτες. Οι αρχικές προσδοκίες από το πρώτο στάδιο δεν έχουν εκπληρωθεί και οι προσωπικές ανάγκες, οι οποίες χαρακτήριζαν το δεύτερο στάδιο, δεν έχουν ικανοποιηθεί. Η εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι αμοιβές, η έλλειψη υποστήριξης, το φορτωμένο ωράριο παίζουν ένα σημαντικά αρνητικό ρόλο. Ο επαγγελματίας αποθαρρύνεται και συχνά νιώθει κατάθλιψη καθώς πιστεύει ότι η προσπάθειές του είναι μάταιες. Η πιο κοινή αντίδραση του ατόμου στη ματαίωση είναι να την εσωτερικεύει και όχι να την εκφράζει, με αποτέλεσμα να αποσύρεται σταδιακά από την κατάσταση που νιώθει να τον απειλεί. Ο επαγγελματίας απομακρύνεται από τους πελάτες του, απελπίζεται από την ανικανότητά του να κάνει κάτι γι' αυτούς και είναι σωματικά εξουθενωμένος. Μερικοί παραιτούνται από τη δουλειά τους και από τους ιδεαλιστικούς στόχους που είχαν θέσει. Όσοι δεν το κάνουν παρασύρονται στο τέταρτο στάδιο, αυτό της απάθειας.

Δ) στάδιο της απάθειας (apathy). Ο επαγγελματίας αποσύρεται σωματικά και ψυχικά από τη δουλειά του. Στο επίπεδο της συμπεριφοράς παρατηρούνται περίοδοι απουσίας και αποφυγή κοινωνικών επαφών στη δουλειά, ενώ σε ψυχολογικό επίπεδο παρατηρείται μια προοδευτική συναισθηματική απομόνωση και αποπροσωποποίηση (κυνισμός). Η απάθεια βιώνεται ως ανία, ενώ παράλληλα διαβρώνονται βαθμιαία η επιθυμία του να βοηθήσει και το αίσθημα της συναισθηματικής εμπλοκής με τους πελάτες, κάτι το οποίο συνέβαινε στο παρελθόν. Ο επαγγελματίας παραμένει στη δουλειά του για λόγους επιβίωσης και αυτό που τον ενδιαφέρει είναι η σωματική και ψυχική του υγεία. Παρόλο που μπορεί να καταλαβαίνει τι συμβαίνει, νιώθει αδύναμος και κάνει ο,τιδήποτε για να το αλλάξει. Η απάθεια είναι το στάδιο, στο οποίο αργεί κανείς να φτάσει, αλλά το πιο καθοριστικό και το πιο δύσκολο για να επέμβει κανείς με

επιτυχία (Maes et al., 1992). Αν δεν υπάρξει συγκεκριμένη παρέμβαση ή αλλαγή των συνθηκών εργασίας, μπορεί να διαρκέσει για πάντα.

Η διάκριση αυτών των σταδίων, τα οποία αφορούν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχει συμβάλει στην κατανόηση του φαινομένου ως μια δυναμική διαδικασία που αναπτύσσεται βαθμιαία μέσα στο χρόνο. Σύμφωνα με τους Edelwich και Brodsky, αυτό το οποίο υπάρχει πίσω από αυτή τη διαδικασία είναι η ασυμφωνία μεταξύ της πραγματικότητας, των προσδοκιών και των ονείρων του ατόμου.

Θεωρητικό μοντέλο της Pines

Ένα θεωρητικό μοντέλο, το οποίο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και αφορά τις υψηλές προσδοκίες και τα κίνητρα των επαγγελματιών, είναι το λεγόμενο "υπαρξιακό μοντέλο" (existential model) της Ayala Pines. Σύμφωνα με αυτό, οι ρίζες της επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκονται στην ανάγκη που έχουν οι άνθρωποι να πιστέψουν ότι η ζωή τους έχει κάποιο νόημα κι ότι τα πράγματα που κάνουν, άρα κι ο εαυτός τους, είναι χρήσιμα και σημαντικά (Pines, 1993). Κάποιοι, λοιπόν, θεωρούν ότι ο καλύτερος τρόπος να δώσουν πραγματικό νόημα στη ζωή τους είναι μέσα από την εργασία τους. Πρόκειται για ανθρώπους οι οποίοι ταυτίζουν σε μεγάλο βαθμό το σύνολο της προσωπικότητάς τους με το ρόλο τους ως επαγγελματίες. Ως εκ τούτου, έχουν πολύ υψηλό κίνητρο για εργασία –κίνητρο που είναι η εσωτερική τους ανάγκη να δώσουν νόημα στη ζωή τους και να νιώσουν σημαντικοί. Έτσι, το "υπαρξιακό μοντέλο" είναι ένα μοντέλο κινήτρων.

Βασική αφετηρία αποτελεί η άποψη ότι μόνο τα άτομα με υψηλό κίνητρο μπορούν να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση. Τα άτομα που είναι πολύ κινητοποιημένα ξεκινούν την καριέρα τους με υψηλούς στόχους (για τους εαυτούς τους) και υψηλές προσδοκίες (όσον αφορά το τι θα τους προσφέρει η εργασία τους). Κάποια κίνητρα, από αυτά που σχετίζονται με την εργασία ισχύουν γενικά (universal work-related motives), όπως το να έχει κανείς σημαντική επιρροή και να είναι επιτυχημένος, κάποια άλλα κίνητρα είναι ειδικά για κάθε επάγγελμα (profession specific motives) και αντανακλούν ένα προφίλ που χαρακτηρίζει επαγγελματίες συγκεκριμένου τομέα εργασίας, ενώ, τέλος, κάποια άλλα κίνητρα είναι προσωπικά και μοναδικά για κάθε επαγγελματία (personal motives) και βασίζονται σε μια εσωτερικευμένη ρομαντική εικόνα για την εργασία. Η Pines ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως

μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης, η οποία προκαλείται από τη μακροχρόνια εμπλοκή σε καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές.

(Pines, 1993:35)

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας απογοήτευσης που βιώνουν υψηλά κινητοποιημένοι επαγγελματίες, όταν η πραγματικότητα δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Αυτή η απογοήτευση είναι το συναισθηματικό ισοδύναμο της αντίληψης που σχηματίζουν ότι απέτυχαν να δώσουν νόημα στη ζωή τους προσφέροντας τις υπηρεσίες τους στους άλλους. Με άλλα λόγια, η Pines υποστηρίζει ότι αν κάποιος δεν είναι αφοσιωμένος στη δουλειά του, αν δεν ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζεται, αν δεν είναι συναισθηματικά εμπλεκόμενος σε αυτό που κάνει, τότε δεν είναι υποψήφιος για επαγγελματική εξουθένωση και το αντίθετο.

Συνοπτικά, η Pines υποστηρίζει ότι οι επαγγελματίες που έχουν υψηλά κίνητρα, τα οποία προέρχονται από την ανάγκη τους να δώσουν νόημα στη ζωή τους ταυτίζοντας τον εαυτό τους με τον επαγγελματικό τους ρόλο για να καλύψουν αυτή τους την ανάγκη, έχουν υψηλές προσδοκίες, κι όταν αυτές ματαιώνονται από την καθημερινή πραγματικότητα, βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση. Παράλληλα, η Pines υποστηρίζει ότι το εργασιακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στο αν και κατά πόσον αυτές οι προσδοκίες θα πραγματοποιηθούν. Όταν το εργασιακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και δεν παρέχει αυτονομία, τότε χαρακτηρίζεται από μονοτονία, φόρτο εργασίας, φτωχές εργασιακές σχέσεις και δημιουργεί εμπόδια στην επίτευξη των στόχων των επαγγελματιών, οι οποίοι στην περίπτωση αυτή βιώνουν ένα αίσθημα τρομερής αποτυχίας. Η αποτυχία είναι μια καταστρεπτική εμπειρία και μια δυναμική αιτία επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία με τη σειρά της μειώνει το κίνητρό τους για εργασία.

Το αποτέλεσμα είναι μια αρνητική κυκλική ανατροφοδότηση. Έτσι, με το πέρασμα του χρόνου, καθώς η επαγγελματική εξουθένωση αυξάνεται, οι επαγγελματίες καταλήγουν "νεκρά ξύλα" (dead wood), οδηγούμενοι είτε στην παραίτηση από τη δουλειά τους είτε στην αναζήτηση επιπρόσθετης επιμόρφωσης, που θα τους τοποθετήσει σε υψηλότερη βαθμίδα και ταυτόχρονα θα τους γλιτώσει από τη συναισθηματικά απαιτητική δουλειά που είχαν (Pines,

1993). Επομένως, οι εργασιακές συνθήκες συνηγορούν εξίσου, στο αν οι επαγγελματίες με υψηλά κίνητρα θα βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση ή όχι.

Θεωρητικό μοντέλο του Cherniss

Μια θεωρητική προσέγγιση που έχει αναδείξει την κρισιμότητα των εργασιακών παραγόντων στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι του C. Cherniss (Cherniss, 1995). Στον πυρήνα αυτού του μοντέλου βρίσκονται ποικίλες πηγές άγχους που προκαλούνται περισσότερο από το εργασιακό πλαίσιο, παρά από το ίδιο το άτομο. Στην προσέγγιση αυτή, η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται σαν μια διαδικασία κατά την οποία οι επαγγελματικές στάσεις και συμπεριφορές αλλάζουν ως αντίδραση στην επαγγελματική υπερένταση που αντιμετωπίζει ο επαγγελματίας.

Ειδικότερα, η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως μια διαδικασία τριών σταδίων: το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των τρόπων διαφυγής και των απαιτήσεων, το δεύτερο χαρακτηρίζεται από ένταση και εξάντληση μικρής χρονικής διάρκειας και το τρίτο χαρακτηρίζεται από σημαντικό αριθμό αλλαγών στη στάση και συμπεριφορά, όπως η τάση να χειρίζεται τον πελάτη με έναν αποστασιοποιημένο και μηχανικό τρόπο ή μια κυνική αποκλειστική ενασχόληση με στόχο την ικανοποίηση των δικών του αναγκών (Cherniss, 1995). Παρόλο που οι επαγγελματικές απαιτήσεις δεν είναι ίδιες σε όλους τους επαγγελματικούς χώρους, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συμβεί σε κάθε επάγγελμα, αν και η αρχική μελέτη του Cherniss αφορούσε αποκλειστικά τα κοινωνικά επαγγέλματα.

Το μοντέλο, λοιπόν, αυτό αναφέρεται σε ποικίλους παράγοντες των πλαισίων εργασίας στα κοινωνικά επαγγέλματα που μπορούν να είναι πηγές άγχους και τελικά να οδηγήσουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Burke & Greenglass, 1995).

Οι κυριότεροι εργασιακοί παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στο μοντέλο αυτό είναι:

1. *Απουσία βοήθειας στους νέους επαγγελματίες.* Συνήθως υπάρχει έλλειψη μιας κατάλληλης διαδικασίας κατατοπισμού των νέων επαγγελματιών, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι αμέσως με υψηλές απαιτήσεις.

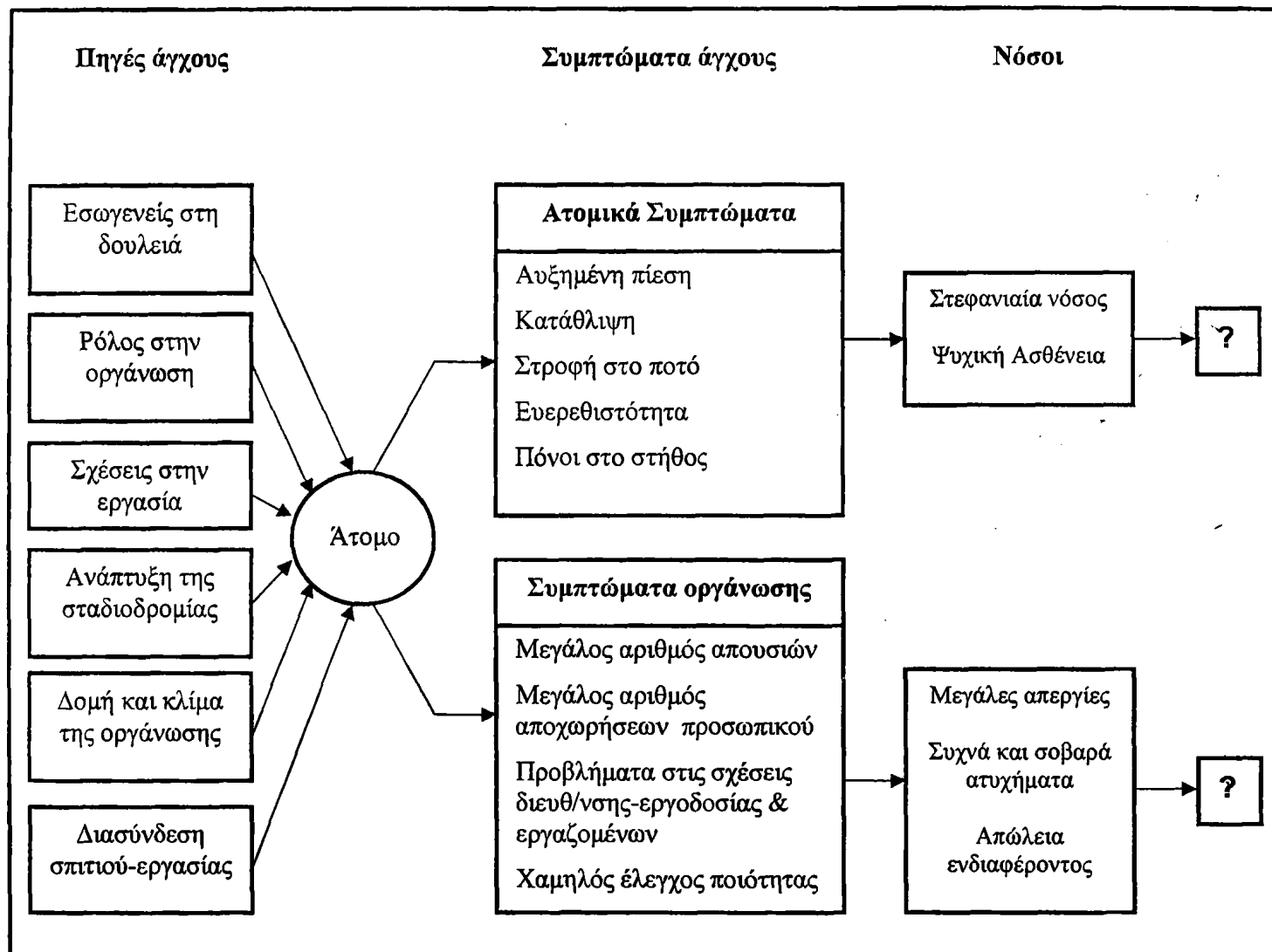
2. *Υψηλός φόρτος εργασίας.* Υπάρχει ελάχιστος χρόνος διαθέσιμος για κάθε πελάτη και κατά συνέπεια ελαττώνονται και οι πιθανότητες επιτυχίας των προσπαθειών που καταβάλλει ο επαγγελματίας. Επίσης, ο χρόνος που μπορεί να συμβουλευθεί πιο έμπειρους συναδέλφους είναι ανεπαρκής.
3. *Ρουτίνα.* Ένα αρκετά μεγάλο μέρος της καθημερινής δουλειάς των επαγγελματιών στις υπηρεσίες υγείας αφορά θέματα ρουτίνας και γραφειοκρατίας.
4. *Περιορισμένο πεδίο δράσης στην επαφή με τον πελάτη.* Οι επαγγελματίες υγείας ασχολούνται με συγκεκριμένες εκφάνσεις της κατάστασης του πελάτη τους, όπως ο φυσιοθεραπευτής με το σώμα, ο λογοθεραπευτής με το λόγο, κ.ο.κ.
5. *Έλλειψη αυτονομίας.* Μια σειρά από κανονισμούς, συχνά πολύ αυστηρούς καθορίζουν τη συμπεριφορά και τα όρια του επαγγελματία και κατά συνέπεια και την αυτονομία του.
6. *Ασυμφωνία επαγγελματικών αξιών.* Οι στόχοι του οργανισμού στον οποίο απασχολείται ο επαγγελματίας, πολλές φορές δεν ταιριάζουν με τις προσωπικές του αξίες.
7. *Ανεπαρκής επίβλεψη.* Ιδιαίτερα οι νεοφερμένοι χρειάζονται υποστήριξη, καθοδήγηση και κατάλληλη επανατροφοδότηση από τους ανωτέρους τους και τους επόπτες τους.
8. *Κοινωνική απομόνωση.* Σε πολλές υπηρεσίες υγείας "απουσιάζουν" σωματικά και ψυχικά.

Το Μοντέλο Επαγγελματικού Άγχους του Cooper

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, εντοπίζονται έξι κατηγορίες πηγών άγχους: 1) εσωγενείς παράγοντες στη δουλειά, 2) παράγοντες που έχουν να κάνουν με τον ρόλο του επαγγελματία της ψυχικής υγείας στην οργάνωση του εργασιακού χώρου, 3) οι εργασιακές σχέσεις, 4) παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του επαγγελματία, 5) παράγοντες που αφορούν στη δομή και στο κλίμα οργάνωσης του εργασιακού χώρου και 6) παράγοντες που αναφέρονται στη σχέση ανάμεσα στην οικογενειακή ζωή και την εργασιακή ζωή του ατόμου. Από τη μια μεριά, όλες οι παραπάνω πηγές άγχους ευνοούν την εμφάνιση ψυχικών-σωματικών συμπτωμάτων (για παράδειγμα, κατάθλιψη, ευερεθιστότητα, αυξημένη πίεση, πόνους στο στήθος) καθώς και συμπεριφορικών αλλαγών, όπως η κατανάλωση αλκοόλ, που με τη σειρά τους οδηγούν σε σωματική ή ψυχική ασθένεια. Από την άλλη μεριά, η κακή οργάνωση του εργασιακού χώρου (για παράδειγμα, οι απουσίες, οι αποχωρήσεις, τα προβλήματα στις εργασιακές σχέσεις, προβλήματα με τον ποιοτικό έλεγχο των παραγόμενων υπηρεσιών) καταλήγουν στη "νόσηρή" οργάνωση του εργασιακού περιβάλλοντος, όπου οι

συχνές απεργίες, τα ατυχήματα και τελικά η αδιαφορία του εργαζόμενου επιδρούν αρνητικά και στους εργαζόμενους και στην ίδια τους την εργασία.

Η σχηματική αναπαράσταση που ακολουθεί, αφορά στο μοντέλο άγχους της εργασίας που προτείνει ο Cooper (Cooper & Eaker, 1988), (Cooper, C., et al., 2001).



Εσωγενείς παράγοντες στην εργασία

Αναλυτικότερα, στην κατηγορία που αφορά στους εσωγενείς παράγοντες της εργασίας, ανήκουν όλες εκείνες οι παράμετροι που έχουν σχέση με την ίδια τη φύση της εργασίας, όπως για παράδειγμα: οι κακές συνθήκες εργασίας, οι βάρδιες και ο εβδομαδιαίος χρόνος εργασίας.

Οι *κακές συνθήκες εργασίας* (π.χ. υψηλά επίπεδα θορύβου ή θερμοκρασίας, απομόνωση του εργαζομένου κατά την εκτέλεση του έργου, οι οσμές, ο μη επαρκής αερισμός του χώρου, ακόμα και η αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του χώρου) έχει παρατηρηθεί, πως είναι ικανές να διαταράξουν την ψυχική υγεία του επαγγελματία. Έρευνα που έγινε σε δείγμα νοσοκόμων αποκάλυψε ότι, ο μονότονος τεχνητός φωτισμός και η απουσία επαρκούς οξυγόνωσης του χώρου προκαλούσαν αισθήματα κλειστοφοβίας (Κάντας, 1995).

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι *βάρδιες*, η εναλλαγή, δηλαδή, των διαστημάτων ημέρας και νύχτας κατά τη διάρκεια των οποίων διεξάγεται η εργασία, επιδρούν αρνητικά στη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Είναι γνωστό ότι ο ανθρώπινος οργανισμός διαθέτει έμφυτο σύστημα καθορισμού των κύκλων ύπνου-εγρήγορσης. Οι κύκλοι αυτοί, που ονομάζονται κιρκάδιοι κύκλοι, σχετίζονται με την έκκριση της ορμόνης μελατονίνης, η λειτουργία της οποίας διαταράσσεται από τον τεχνητό φωτισμό. Η αλλαγή των βιορυθμών επηρεάζει την αποδοτικότητα του εργαζομένου καθιστώντας τον πιο επιρρεπή στα ατυχήματα. Γι' αυτό το λόγο, οι άνθρωποι που εργάζονται τη νύχτα, χρησιμοποιούν δυνατό φωτισμό (Κάντας, 1995). Ωστόσο, οι ερευνητές τονίζουν ότι οι αλλαγές στη βάρδια επιδρούν και στη θερμοκρασία του αίματος, στο ρυθμό μεταβολισμού, στα επίπεδα σακχάρου στο αίμα, στη νοητική απόδοση, αλλά και στα κίνητρα των εργαζομένων. Πέρα από τις επιπτώσεις στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού, οι αλλαγές βάρδιας έχουν και κοινωνικές συνέπειες, γιατί διαταράσσουν την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή του εργαζομένου (φροντίδα των παιδιών, κοινωνικές συναλλαγές, συνεύρεση με την/τον σύντροφο, ψυχαγωγία, ψώνια) (Κάντας, 1995). Μία ακόμη μελέτη που διενεργήθηκε σε νοσηλεύτριες, οι οποίες εργάζονταν σε διαφορετικές βάρδιες, έδειξε ότι τα άτομα του δείγματος σε σχέση με τις συναδέλφους τους, που είχαν σταθερή βάρδια, εμφάνιζαν μεγαλύτερη τάση στην κατανάλωση αλκοόλ, περισσότερα προβλήματα στη σεξουαλική τους ζωή και χαμηλότερο δείκτη ικανοποίησης όσον αφορά την προσωπική τους ζωή (Cooper, C., et al., 2001).

Επίσης, ο *εβδομαδιαίος χρόνος* που το άτομο αφιερώνει για την εργασία του, φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση ή όχι της στεφανιαίας νόσου. Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα μελέτης που δημοσιεύτηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με την οποία από τα 100 άτομα διαφόρων εργασιακών ειδικοτήτων που είχαν υποστεί έμφραγμα σε σχετικά μικρή ηλικία, βρέθηκε ότι το 25% του συνόλου τους είχαν διπλές εργασίες, ενώ το 40% εργάζονταν πάνω από 60 ώρες εβδομαδιαίως (Cooper, C., et al., 2001). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι τα παραπάνω στοιχεία δεν αποτελούν παρά έμμεσες μόνο ενδείξεις

για τη σχέση και το βαθμό επίδρασης του υπερβολικού φόρτου εργασίας στην πίεση των εργαζομένων. Ο Arnold και οι συνεργάτες του (1991), προσθέτουν ότι παρόμοιες επιπτώσεις παρατηρούνται στον εργαζόμενο όταν του ανατίθεται, μέσα στο προβλεπόμενο ωράριο εργασίας, ποιότητα ή ποσότητα εργασίας την οποία αδυνατεί να φέρει εις πέρας (Cooper, C., et al., 2001).

Συμπληρωματικά θα λέγαμε ότι, όχι μόνο ο φόρτος εργασίας, αλλά και το αντίθετο, δηλαδή η μειωμένη δραστηριότητα στον εργασιακό χώρο, ιδιαίτερα όταν ακολουθείται από ακανόνιστες περιόδους “έξαρσης” των επαγγελματικών δραστηριοτήτων, μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην ψυχική και σωματική υγεία του επαγγελματία.

Ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συνδέεται με την εμφάνιση του στρες στον εργαζόμενο, είναι ο ρόλος του ίδιου του ατόμου μέσα στην εργασία του ή με άλλα λόγια, οι μορφές συμπεριφοράς που αναμένει η ίδια η οργάνωση να εκδηλώσει ο επαγγελματίας αναφορικά με τη θέση που κατέχει στο εργασιακό του περιβάλλον. Έχοντας υπόψη ότι οι μορφές συμπεριφοράς καθορίζονται από τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του ατόμου, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι όταν οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες του ατόμου έρχονται σε σύγκρουση με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της οργάνωσης, τότε το αποτέλεσμα είναι η εμφάνιση άγχους για τον εργαζόμενο.

Επιπλέον, η άσκηση του εργασιακού ρόλου είναι δυνατό να σχετίζεται και με άλλες προβληματικές παραμέτρους, όπως είναι η *ασάφεια* και η *σύγκρουση ρόλων*. Την πρώτη περίπτωση, τη συναντά ο επαγγελματίας ο οποίος είτε δεν είναι στον ίδιο ξεκάθαρο τι αναμένεται να κάνει αναφορικά με τα εργασιακά του καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, είτε δεν έχει σαφή εικόνα των στόχων της εργασίας του και των προσδοκιών, που οι άλλοι (π.χ. προϊστάμενοι, συνάδελφοι, υφιστάμενοι) έχουν από τον ίδιο. Και στις δύο περιπτώσεις οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ασάφεια συνδέεται με καταθλιπτική διάθεση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσαρέσκεια για τη ζωή, χαμηλά κίνητρα και σκέψεις για εγκατάλειψη της εργασίας.

Από την άλλη μεριά, η περίπτωση της σύγκρουσης των ρόλων εμφανίζεται όταν: α) δύο διαφορετικά πρόσωπα έχουν διαφορετικές απαιτήσεις από τον εργαζόμενο, β) ο “άλλος” έχει αντιφατικές προσδοκίες και απαιτήσεις από τον επαγγελματία, γ) οι απαιτήσεις του ρόλου

ενός ατόμου βρίσκονται σε σύγκρουση με τις προσωπικές του αξίες, δ) οι απαιτήσεις του εργασιακού χώρου έρχονται σε σύγκρουση με τις απαιτήσεις του έξω-εργασιακού περιβάλλοντος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η ματαίωση μιας εξόδου για ψυχαγωγία ή εκδρομή λόγω ανειλημμένων εργασιακών υποχρεώσεων. Ο Κάντας (1995) αναφέρει το πείραμα των Manning, Ismael & Sherwood (1981), οι οποίοι στην προσπάθειά τους να μελετήσουν το άγχος που απορρέει από τον εργασιακό ρόλο, σχεδίασαν πολύ προσεκτικά το παρακάτω πείραμα. Χρησιμοποιώντας την τεχνική της προσομοίωσης, διαμόρφωσαν ένα δωμάτιο με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζει με κλινική. Στο πείραμα έλαβαν μέρος 50 νοσοκόμες, χωρισμένες σε δύο ομάδες των 25 ατόμων: την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Από τις νοσοκόμες ζητήθηκε, με διαφορετικό τρόπο για την καθεμία ομάδα, να εκτελέσουν πέντε καθήκοντα: α) να παρακολουθούν έναν ασθενή με καρδιακό νόσημα, β) να βάζουν σε αλφαβητική σειρά λογαριασμούς ασθενών, που είχαν βγει από τον υπολογιστή, γ) να μετρούν το σφυγμό ενός ασθενή, δ) να κάνουν σε κάποιον άλλο ασθενή ενδοφλέβια ένεση και ε) να βοηθήσουν τον ασθενή που είχε πέσει από το κρεβάτι του. Στην πειραματική ομάδα οι εντολές δίνονταν πριν προλάβουν οι νοσοκόμες να ολοκληρώσουν την προηγούμενη εντολή που τους είχε ήδη δοθεί. Στις νοσοκόμες της ομάδας ελέγχου δινόταν η εντολή αφού ολοκληρωνόταν η προηγούμενη. Η προσομοίωση διήρκεσε 40 λεπτά. Στο τέλος του πειράματος βρέθηκε ότι οι νοσοκόμες της πειραματικής ομάδας διέφεραν σημαντικά από την ομάδα ελέγχου ως προς τα εξής: ταχύτεροι σφυγμοί, χαμηλότερη συστολική πίεση, χαμηλότερο ουρικό οξύ, χειρότερη διάθεση.

Οι σχέσεις στο χώρο εργασίας

Πρόκειται ίσως για τον κυρίως υπεύθυνο παράγοντα εμφάνισης άγχους στους επαγγελματίες. Αν εξαιρέσει κανείς την έλλειψη εμπιστοσύνης ή τις σχέσεις ανταγωνισμού μεταξύ των συναδέλφων, αξίζει να επικεντρωθεί στο ακριβώς αντίθετο: στο άγχος που προκύπτει στον επαγγελματία εξαιτίας της συναισθηματικής του εμπλοκής με τους πελάτες. Δεν είναι λίγα τα άτομα που υποστηρίζουν ότι τα ανθρώπινα συναισθήματα συμπάθειας ή αντιπάθειας ή ακόμα και τα συναισθήματα αγάπης και μίσους, μπορούν να προκαλέσουν περισσότερο στρες από ο,τιδήποτε άλλο. Στην περίπτωση, όμως, των επαγγελματιών της ψυχικής υγείας η συναισθηματική εμπλοκή –όπως για παράδειγμα νοσηλεύτριες που βρίσκονται δίπλα σε ασθενείς, με τους οποίους συνδέθηκαν συναισθηματικά, κοινωνικοί λειτουργοί που καλούνται να πάρουν δύσκολες αποφάσεις για τη διάλυση οικογενειών– μπορεί να προκαλέσει άγχος όχι μόνο στον επαγγελματία, αλλά και στον ασθενή.

Η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας

Σημαντικοί αγγχογόνοι παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας είναι η έλλειψη αισθήματος ασφάλειας (ή αλλιώς ο φόβος απόλυσης), η πεποίθηση ότι παλιές γνώσεις και δεξιότητες μπορεί να σταθούν τροχοπέδη για την περαιτέρω επαγγελματική πορεία, οι διαφορετικοί για την κάθε εργασία τύπου αξιολογήσεις των εργαζομένων για την επίδοση ή το έργο τους, καθώς και η περίπτωση της πρόσκαιρης ή μακροχρόνιας ανεργίας.

Η διασύνδεση σπιτιού και εργασίας

Ο τελευταίος, κατά σειρά στο μοντέλο εργασιακού στρες, παράγοντας που ευνοεί –κάτω από προϋποθέσεις – την εμφάνιση άγχους είναι η διασύνδεση σπιτιού και εργασίας. Ειδικότερα, οι προϋποθέσεις είναι οι εξής: α) η μεταφορά των προβλημάτων που προκύπτουν από τον εργασιακό χώρο στο σπίτι και το αντίστροφο έχει ως αποτέλεσμα ο ένας χώρος να διαταράσσεται από τα προβλήματα του άλλου, β) η διπλή σταδιοδρομία των δύο συντρόφων και γ) τα συχνά ταξίδια που πραγματοποιεί ο εργαζόμενος μέσα στα πλαίσια των επαγγελματικών του υποχρεώσεων.

Το μοντέλο απαίτησης-ελέγχου-υποστήριξης (Demand-Control-Support Model)

Ο Karasek (1979) αρχικά εισήγαγε το μοντέλο απαίτησης-ελέγχου, το οποίο μετεξελίχθηκε στο μοντέλο απαίτησης-ελέγχου-υποστήριξης (Κάντας, 1995).

Το μοντέλο απαίτησης-ελέγχου-υποστήριξης υποθέτει, πως οι πρωταρχικές πηγές του στρες εδρεύουν σε δύο βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας: τις απαιτήσεις και τον έλεγχο. Από τους συνδυασμούς υψηλών και χαμηλών επιπέδων αυτών των χαρακτηριστικών προκύπτουν τέσσερις διαφορετικές συνθήκες εργασίας: Οι εργασίες με υψηλές απαιτήσεις (high strain jobs), οι εργασίες που απαιτούν δράση (active jobs), οι εργασίες με χαμηλές απαιτήσεις (low strain jobs) και οι παθητικές εργασίες (passive jobs).

Όταν οι απαιτήσεις της δουλειάς είναι υψηλές και η δυνατότητα ελέγχου χαμηλή, τότε εμφανίζονται οι πιο έντονες αντιδράσεις στην εργασία. Αντίθετα, όταν οι απαιτήσεις της δουλειάς είναι χαμηλές και ο έλεγχος των εργαζομένων είναι υψηλός, τότε τα επίπεδα πίεσης στην εργασία είναι χαμηλά.

Μια δεύτερη υπόθεση του μοντέλου είναι ότι το κίνητρο, η μάθηση και η προσωπική ανάπτυξη θα συμβούν στη συνθήκη, όπου τόσο οι απαιτήσεις όσο και η δυνατότητα ελέγχου, είναι υψηλές.

Η επέκταση του μοντέλου με την συμπερίληψη της κοινωνικής υποστήριξης προήλθε από τη διαπίστωση πως ο έλεγχος στη δουλειά δεν είναι η μόνη διαθέσιμη πηγή για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της δουλειάς, αλλά ότι και η κοινωνική υποστήριξη στο χώρο της εργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως ρυθμιστής των απαιτήσεων της δουλειάς.

Οι Karasek και Theorell (1990) όρισαν την κοινωνική υποστήριξη στον εργασιακό χώρο ως τα συνολικά επίπεδα βοηθητικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία προσφέρεται στην εργασία (Κάντας, 1995). Αυτό το ανανεωμένο μοντέλο συμπεριλαμβάνει οκτώ, αντί για τέσσερις, συνθήκες εργασίας: τις τέσσερις συνθήκες του προηγούμενου μοντέλου συνδυασμένες με υψηλά ή χαμηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών απέτυχε να προσφέρει σαφή και ξεκάθαρη υποστήριξη στα δύο αυτά μοντέλα. Οι περισσότερες έρευνες δεν κατόρθωσαν να βρουν τα υποτιθέμενα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης των απαιτήσεων της δουλειάς, του ελέγχου στη δουλειά και της κοινωνικής υποστήριξης στο χώρο της εργασίας.

Το μοντέλο των βιταμινών (Vitamin model)

Ο Κάντας (1995) αναφέρει ότι αυτό το μοντέλο αναπτύχθηκε από τον Warr (1987). Η κεντρική ιδέα είναι πως η ψυχική υγεία επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της δουλειάς με έναν τρόπο, ο οποίος είναι ανάλογος με την επίδραση που έχουν οι βιταμίνες στην φυσική υγεία.

Γενικά, η απουσία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στη δουλειά, θα χειροτερεύσει την ψυχική υγεία, ενώ η παρουσία αυτών των χαρακτηριστικών θα έχει ωφέλιμη επίδραση. Πάντως, πέρα από το απαιτούμενο όριο, το επίπεδο της ψυχικής υγείας παραμένει σταθερό.

Ο Warr αναγνώρισε εννέα χαρακτηριστικά της δουλειάς, τα οποία δρουν ως βιταμίνες. Τα έξι από αυτά (απαιτήσεις της δουλειάς, αυτονομία, κοινωνική υποστήριξη, χρήση δεξιοτήτων, ποικιλία δεξιοτήτων, ανατροφοδότηση έργου) έχουν καμπυλοειδή αποτελέσματα. Η απουσία αυτών των χαρακτηριστικών, όπως και η υπερβολή τους, θα έχει αρνητική επίδραση στην πνευματική υγεία. Τα υπόλοιπα τρία χαρακτηριστικά (ασφάλεια, μισθός, σημαντικότητα του έργου) ακολουθούν ένα γραμμικό μοτίβο. Όσο περισσότερο υπάρχουν στη δουλειά τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της πνευματικής υγείας.

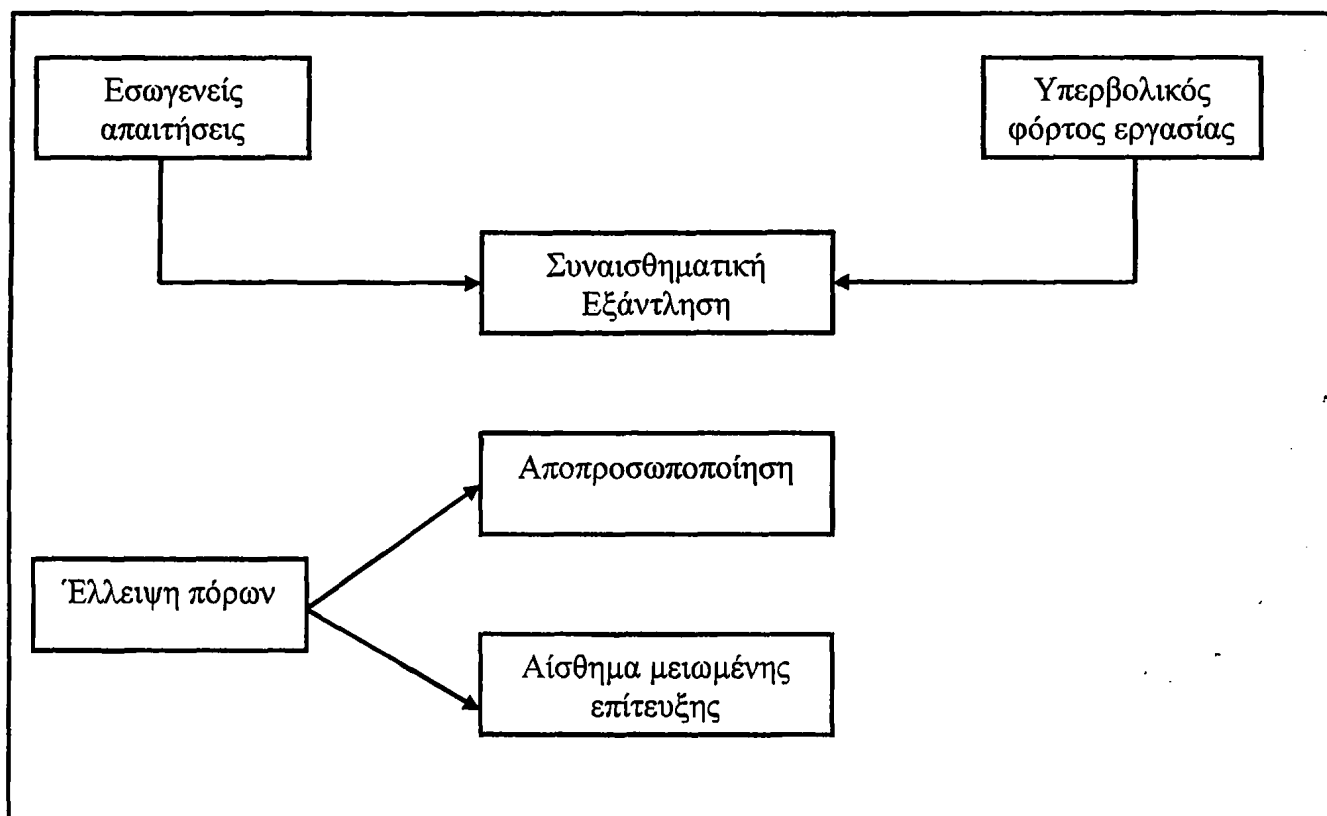
Σύμφωνα με το Warr, η συναισθηματική ευημερία ως δείκτης ψυχικής υγείας που σχετίζεται με τη δουλειά έχει τρεις διαστάσεις:

- Μη ικανοποιημένος-ικανοποιημένος (discontented-contented)
- Αγχώδης-άνετος (anxious-comfortable)
- Καταθλιμμένος-ενεργά ευχαριστημένος (depressed-actively pleased).

Επιπλέον, τα ατομικά χαρακτηριστικά θεωρούνται ρυθμιστές των αποτελεσμάτων των χαρακτηριστικών της δουλειάς στην ψυχική υγεία. Ο Warr (1994) ανέφερε τρεις κατηγορίες ατομικών χαρακτηριστικών: τις ικανότητες (abilities), τις αξίες (values) και τη βασική ψυχική υγεία (baseline mental health) (Κάντας, 1995).

Οι έρευνες, οι οποίες βασίστηκαν πάνω σε αυτό το μοντέλο, έφεραν αποτελέσματα που είναι μπερδεμένα και δεν οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα.

Το μοντέλο επαγγελματικής εξουθένωσης του Leiter (1993). (Firth-Cozens J., & Payne, R. 1999).



Η επαγγελματική εξουθένωση ως αποτέλεσμα της έλλειψης ανταπόδοσης

Η επαγγελματική σχέση μεταξύ θεραπευτή-θεραπευόμενου είναι εξ ορισμού μια σχέση “δότη” (θεραπευτής)- “παραλήπτη” (θεραπευόμενος). Ο πρώτος δίνει-παρέχει βοήθεια, συμβουλές, στήριξη, ενώ ο δεύτερος απολαμβάνει τις υπηρεσίες του πρώτου. Παρόλα αυτά, και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας αναζητούν “ανταμοιβή” για την προσφορά τους. Για παράδειγμα, αναμένουν από τη θεραπεία αποκατάσταση ή βελτίωση της κατάστασης του ασθενούς. Ανταμείβονται ακόμα και όταν βλέπουν τους ασθενείς “τους” να καταβάλλουν προσπάθειες για να τα πάνε καλά. Επειδή, όμως, στην πραγματικότητα η προσφορά τους δεν ακολουθείται κάθε φορά από ανταμοιβή, είναι πιθανό με το πέρασμα του χρόνου να αναπτυχθεί το αίσθημα έλλειψης ανταπόδοσης. Τότε, ο επαγγελματίας αισθάνεται ότι διαρκώς δίνει περισσότερα από όσα λαμβάνει στη σχέση του με τον ασθενή.

Οι Buunk και Schaufeli (1993) τόνισαν ότι το αίσθημα έλλειψης ανταπόδοσης μειώνει τα ψυχικά αποθέματα του επαγγελματία και τελικά τον οδηγεί στη συναισθηματική εξάντληση (Firth-Cozens, & Payne, 1999). Για να αντιμετωπίσει το αίσθημα έλλειψης ανταπόδοσης, ο

επαγγελματίας παύει να επενδύει τόσα πολλά στη σχέση με τον ασθενή “του” με αποτέλεσμα να υιοθετεί μια απόμακρη στάση και να αναπτύσσει απρόσωπες σχέσεις μαζί του. Υπό αυτό το πρίσμα, η αποπροσωποποίηση και η συναισθηματική αποξένωση λειτουργούν ως αντίδοτα στο αίσθημα έλλειψης ανταπόδοσης που βιώνει ο επαγγελματίας. Οι ερευνητές, όμως, σημειώνουν ότι ο συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης δεν είναι ο κατάλληλος –εφόσον η σχέση θεραπευτή vs θεραπευόμενου στηρίζεται σε μια μη ισορροπημένη εσωγενή βάση – καθώς εμποδίζει το έργο του επαγγελματία, αυξάνει τις πιθανότητες αποτυχίας του και τελικά τον οδηγεί στην αμφισβήτηση των προσωπικών του ικανοτήτων.

Οι παραπάνω διαδικασίες κοινωνικής συναλλαγής, οι οποίες παρατηρήθηκε να αφορούν στη σχέση που αναπτύσσει ο επαγγελματίας με τον ασθενή του, μπορεί να αφορούν και στη σχέση του επαγγελματία με το χώρο εργασίας του. Επομένως, οι Schaufeli et al. (1996) προτείνουν το μοντέλο των δύο επιπέδων κοινωνικής συναλλαγής (Firth-Cozens J, & Payne, R., 1999).

Πιο συγκεκριμένα, ο επαγγελματίας έχει αυξημένες πιθανότητες να νιώσει το αίσθημα έλλειψης ανταπόδοσης, όταν οι προσδοκίες του (π.χ. υπερβολικός φόρτος εργασίας, υποστήριξη από τους υπεύθυνους, συναδέλφους, αυτοεκτίμηση, αξιοπρέπεια, κ.α.) για τη φύση της συναλλαγής με την εργασία του δεν αντιστοιχούν με τα υποκειμενικά standards, που ο ίδιος έχει θέσει. Η παραπάνω ανισορροπία μεταξύ του επαγγελματία με την εργασία του μπορεί να ισχύει και στη σχέση του επαγγελματία με τον “πελάτη”.

Οι Van Dierendonck και συνεργάτες (1996) αναφέρουν ότι μελέτες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε θεραπευτές/τριες ψυχιατρικών κλινικών, σε επαγγελματίες που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και σε μαθητευόμενες νοσηλεύτριες, βρήκαν πως η εξουθένωση των επαγγελματιών ήταν άμεσα συνδεδεμένη με το αίσθημα μειωμένης ανταπόδοσης (Firth-Cozens, & Payne, 1999).

Η ανάπτυξη όλων των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων καθώς και οι ορισμοί που τις συνοδεύουν αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης και τους ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τόσο την εμφάνισή της όσο και την εξέλιξή της. Εντούτοις, η ανάδειξη των κοινών σημείων σύγκλισης των παραπάνω μοντέλων θα μπορούσε να συμβάλλει σε μια προσπάθεια για την ολοκληρωμένη παρουσίαση της εικόνας της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο πυρήνας του συνδρόμου φαίνεται να είναι η βίωση μιας δυσφορίας και κυρίως μιας συναισθηματικής ή ψυχικής εξάντλησης. Η συναισθηματική εξάντληση ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, κατά την οποία αυξάνεται βαθμιαία μέσα στο χρόνο και σε καμία περίπτωση δεν θεωρείται ως "απάντηση" σε ένα συγκεκριμένο γεγονός, αλλά ως αντίδραση σε μια χρόνια επαγγελματική κατάσταση που επηρεάζει αρνητικά τον επαγγελματία. Η ένταση αυτή συνοδεύεται από αρνητική στάση απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών, από μειωμένη αποτελεσματικότητα και από χαμηλή εργασιακή απόδοση.

Στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που παίζουν οι υψηλοί στόχοι, οι προσδοκίες, οι φιλοδοξίες, ο ενθουσιασμός και ο ιδεαλισμός, στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τους επαγγελματίες στην αρχή της καριέρας τους. Συνήθως, στα κοινωνικά επαγγέλματα και στα επαγγέλματα υγείας οι επαγγελματίες έχουν ένα ισχυρό κίνητρο να βοηθήσουν τους ανθρώπους, γεγονός το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και ένα σημαντικό προσόν και το κλειδί για την επιτυχία. Ωστόσο, φαίνεται ότι αυτοί είναι που διατρέχουν και το μεγαλύτερο κίνδυνο για να βιώσουν την επαγγελματική εξουθένωση. Οι προσωπικές προσδοκίες τους βαθμιαία ματαιώνονται, με αποτέλεσμα να νιώθουν εξαντλημένοι, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι προθέσεις τους δεν ταιριάζουν πραγματικά με την εργασία τους. Αυτό συμβαίνει πολύ συχνά στο χώρο των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων, ο οποίος έλκει άτομα με υψηλές προσδοκίες, ενώ ταυτόχρονα το να δουλεύει κάποιος σε ένα τέτοιο πλαίσιο, μπορεί να είναι μια εμπειρία ισχυρής ματαίωσης.

Οι συνθήκες εργασίας στα επαγγέλματα παροχής κοινωνικών υπηρεσιών χαρακτηρίζονται συχνά από έντονες συναισθηματικές απαιτήσεις, εξαιτίας της επαφής με "δύσκολους" πελάτες, της έλλειψης επανατροφοδότησης και υποστήριξης και της ασάφειας –πολλές φορές– των στόχων και των ρόλων. Η αντιμετώπιση αυτής της πραγματικότητας, η οποία πολλές φορές είναι σκληρή για τους επαγγελματίες, τους οδηγεί σε μια σωματική και ψυχική εξάντληση και απογοήτευση. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος στην εμφάνιση του φαινομένου.

Ο ορισμός που δίνουν οι Schaufeli και Enzmann είναι αρκετά περιγραφικός και γενικός, συγκεντρώνοντας τα κοινά σημεία των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων, σε μια προσπάθεια να διατυπωθεί ένας ορισμός που να είναι όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένος.

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια επίμονη, αρνητική επαγγελματική κατάσταση σε "φυσιολογικά" άτομα, η οποία αρχικά χαρακτηρίζεται από εξουθένωση που συνοδεύεται από εξάντληση, από αίσθημα ελαττωμένης αποτελεσματικότητας, μείωση κινήτρων και από ανάπτυξη δυσλειτουργικών στάσεων και συμπεριφορών στην εργασία. Αυτή η ψυχολογική κατάσταση αναπτύσσεται βαθμιαία αλλά μπορεί να παραμένει απαρατήρητη από το άτομο για πολύ καιρό. Απορρέει από την ασυμβατότητα μεταξύ των προθέσεων και της πραγματικότητας της εργασίας. Συχνά η επαγγελματική εξουθένωση διαιωνίζεται εξαιτίας των ανεπαρκών στρατηγικών αντιμετώπισης που συνδέονται με το σύνδρομο.

(Schaufeli & Enzmann, 1998: 36)

Σε αυτό τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης προσδιορίζεται η γενική συμπτωματολογία, οι προϋποθέσεις καθώς και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Ειδικότερα, ο ορισμός περιορίζει σημαντικά τη συμπτωματολογία σε μια κεντρική ένδειξη, αυτή της εξουθένωσης, με συνοδευτικά συμπτώματα την εξάντληση (συναισθηματική, γνωστική και σωματική), την αίσθηση μείωσης της αποτελεσματικότητας, τη μείωση των κινήτρων και τη δυσλειτουργία των στάσεων και των συμπεριφορών στη δουλειά. Επιπλέον, οι προθέσεις που ματαιώνονται και οι ανεπαρκείς στρατηγικές αντιμετώπισης παίζουν το ρόλο των προϋποθέσεων για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και η διαδικασία της διαιωνίζεται, παρόλο που μπορεί αρχικά να μην αναγνωριστεί. Τέλος, το πλαίσιο είναι συγκεκριμένο: η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται αποκλειστικά με το χώρο εργασίας και αφορά "φυσιολογικούς" ανθρώπους, ανθρώπους δηλαδή, οι οποίοι δεν πάσχουν από κάποια μορφή ψυχοπαθολογίας.

Κεφάλαιο 3

ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ - ΑΓΧΟΥΣ - ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ

Μελετώντας τη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να ανακαλύψει ότι αντί του όρου επαγγελματική εξουθένωση, χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι, όπως εργασιακό άγχος, στρες, κατάθλιψη (Maslach & Schaufeli, 1993). Ακολουθεί μια προσπάθεια αποσαφήνισης των διαφορών μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης, της κατάθλιψης και του άγχους, με στόχο να καταδειχτούν οι διαφορές μεταξύ τους, καθώς η πρώτη δεν αποτελεί ταυτόσημη έννοια με τις άλλες δύο αλλά πρόκειται για ένα ξεχωριστό φαινόμενο.

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επηρεάσει τη ζωή του ατόμου και να έχει καταστροφικά αποτελέσματα στις διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις του, ενώ μπορεί να οδηγήσει σε μια γενική αρνητική στάση προς τη ζωή. Από αυτή την άποψη αναμένεται να έχει κοινά στοιχεία με την κατάθλιψη (Iacovides et al., 2003). Η σύνδεση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την κατάθλιψη έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ των δύο φαινομένων (Korkeila et al., 2003).

Οι ομοιότητες, οι οποίες έχουν παρατηρηθεί αποδίδονται στο γεγονός ότι και τα δύο φαινόμενα είναι μορφές ψυχικής ασθένειας. Οι διαφορές ανάγονται στην ένταση του βιώματος, στον τρόπο θεραπείας και στο πλαίσιο εμφάνισης του φαινομένου (Δεμερούτη, 2001). Αναλυτικότερα, η κατάθλιψη βιώνεται πολύ έντονα και συνήθως χρήζει φαρμακευτικής αγωγής και αφορά ευρύτερες σφαίρες της ζωής του ατόμου. Αντιθέτως, η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται αποκλειστικά με το χώρο εργασίας, δεν θεραπεύεται με φάρμακα και είναι λιγότερο έντονη. Βέβαια και οι δύο εκδηλώνονται με έντονο αίσθημα εξάντλησης, δυσφορία, μείωση της ενέργειας και των προσδοκιών καθώς και με τάση αποφυγής. Η κατάθλιψη παρουσιάζει υψηλή συνάφεια με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ με την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη

προσωπικής ολοκλήρωσης εμφανίζει χαμηλότερη συνάφεια (Iacovides et al., 2003· Schaufeli & Enzmann, 1998).

Η ερευνητική ομάδα του Ιακωβίδη βρήκε ότι τα άτομα, τα οποία υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση, δεν εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης (Iacovides et al., 1999). Τα υποκείμενα αυτά εμφανίζουν βέβαια πιο κοντινή σχέση με τα συμπτώματα της κατάθλιψης αναφορικά με τις στάσεις και τις συμπεριφορές στο χώρο εργασίας. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι το να υποφέρει κανείς από κατάθλιψη δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι υποφέρει ταυτόχρονα και από επαγγελματική εξουθένωση. Φυσικά, η κατάθλιψη είναι μια διάχυτη διαταραχή, η οποία επηρεάζει όλες τις πτυχές της ζωής του ατόμου, και κατά συνέπεια, και τη στάση του στο χώρο εργασίας. Τα δύο σύνδρομα μπορούν να συνυπάρχουν, όμως παράγουν εντελώς διαφορετική συμπτωματολογία. Καθώς το πιο κρίσιμο σημείο, το οποίο διαφοροποιεί την κατάθλιψη από την επαγγελματική εξουθένωση, είναι το γεγονός ότι η τελευταία αναφέρεται στο εργασιακό περιβάλλον, και οι επαγγελματίες που τη βιώνουν κατέχουν και τους τρόπους για να την αντιμετωπίσουν. Αν αυτή η αδυναμία γενικευτεί, τότε μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη.

Η αναγνώριση, λοιπόν, της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ξεχωριστή εννοιολογική οντότητα έχει διαπιστωθεί από τα ερευνητικά δεδομένα και δεν αποτελεί μια περιττή έννοια αναφορικά με την κατάθλιψη (Glass & McKnight, 1996· Brenninkmeyer et al., 2001).

Η δεύτερη έννοια, η οποία συχνά συγχέεται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι αυτή του στρες. Ένα άτομο βιώνει επαγγελματικό στρες όταν οι απαιτήσεις της εργασίας του αυξάνονται ή υπερβαίνουν τις δυνατότητες προσαρμογής του. Ο όρος "στρες" αναφέρεται συνήθως σε μια χρονικά περιορισμένη πορεία προσαρμογής και συνδέεται με ψυχικά και σωματικά συμπτώματα. Εμφανίζεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, στις οποίες υπάρχουν υψηλές απαιτήσεις και μια πιθανή αποτυχία έχει αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο (Δεμερούτη, 2001).

Σε αντίθεση με το επαγγελματικό στρες, η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου κλονίζεται και συνοδεύεται από χρόνια δυσλειτουργία στην εργασία του, εξαιτίας χρόνιου και παρατεταμένου εργασιακού

στρες. Η διάκριση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακού στρες γίνεται δυνατή όταν λαμβάνεται υπόψη ο χρόνος, ο οποίος απαιτείται για την ανάπτυξη των παραπάνω φαινομένων. Αναδρομικά, μπορούν να διακριθούν όταν στη μια περίπτωση η προσαρμογή στο περιβάλλον έχει επιτευχθεί (εργασιακό στρες) ενώ στην άλλη παρατηρείται αποτυχία προσαρμογής (επαγγελματική εξουθένωση) (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Μια άλλη παράμετρος, η οποία διακρίνει την επαγγελματική εξουθένωση από το στρες, είναι το γεγονός ότι η πρώτη ορίζεται ως ένα πολυδιάστατο σύνδρομο, το οποίο εκτός από την εξάντληση περιλαμβάνει και την ανάπτυξη αρνητικών και δυσλειτουργικών στάσεων και συμπεριφορών στη δουλειά και ιδιαίτερα απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, ενώ το στρες δεν συνδέεται με αρνητικές στάσεις και αντίστοιχες συμπεριφορές (Maslach, 1993).

Τέλος, ενώ το στρες μπορεί να το βιώσει ο καθένας σε κάποιες περιόδους της ζωής του, η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται συνήθως σε άτομα που ξεκινούν την καριέρα τους με ενθουσιασμό, υψηλούς στόχους και προσδοκίες και κυνηγούν επίμονα την επιτυχία στη δουλειά τους (Pines, 1993). Τα άτομα, δηλαδή, που περιμένουν να αποκτήσουν νόημα στη ζωή τους μέσα από τη δουλειά τους είναι περισσότερο επιρρεπή στην επαγγελματική εξουθένωση, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν τέτοιες βλέψεις, οι οποίοι μπορεί να βιώσουν στρες αλλά όχι επαγγελματική εξουθένωση.

Κεφάλαιο 4

Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών

Το στρες και η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι φαινόμενα τα οποία εμφανίζονται ολοένα και συχνότερα. Σε περιπτώσεις όπου το stress έχει παρατεταμένη χρονική διάρκεια εμφανίζεται το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Καθώς ο δάσκαλος είναι κατά κάποιο τρόπο κοινωνικός λειτουργός, επηρεάζεται ιδιαίτερα από το stress και την Επαγγελματική Εξουθένωση. Τα στοιχεία, τα οποία έχουμε στη διάθεσή μας για την εμφάνιση του stress και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, δείχνουν ότι στις δυτικές και ανατολικές χώρες το 60-70% των εκπαιδευτικών εμφανίζουν κατ' επανάληψη συμπτώματα stress και τουλάχιστον 30% των εκπαιδευτικών εμφανίζουν ευδιάκριτα συμπτώματα Επαγγελματική Εξουθένωσης (Borg & Falzon, 1989· Brenner, 1982· Cappel, 1992· Koleva, 1985· Kyriakou, 1980· Kytaev - Smyk, 1983· Müller - Limmroth, 1980· Temml, 1994).

Πάρα πολλές έρευνες πραγματοποιήθηκαν για τη μελέτη του φαινομένου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στο χώρο της Εκπαίδευσης, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς (Byrne, 1994· Pierce & Molloy, 1990· Sakharov & Farber, 1983). Είναι γνωστό ότι η Maslach, η Pines και οι συνεργάτες τους υπήρξαν οι πρωτοπόροι στη μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και παρουσίασαν την πρώτη σταθμισμένη κλίμακα καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach, 1976, 1978· Maslach & Pines, 1977). Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρέπει να θεωρείται ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με τρεις παραμέτρους: i) συναισθηματική εξάντληση, ii) αποπροσωποποίηση iii) έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης.

Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στο αίσθημα συναισθηματικής αποστράγγισης ως απόρροιας της επαφής με άλλους ανθρώπους, και στην προκειμένη περίπτωση με τους μαθητές. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην ανάπτυξη απρόσωπων, αποστασιοποιημένων και ακατάλληλων συναισθημάτων απέναντι στους άλλους ανθρώπους, δηλαδή, στους μαθητές. Η έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης αναφέρεται μειωμένη αίσθηση ικανότητας και επιτυχίας στον εργασιακό χώρο.

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές, οι παράγοντες, οι οποίοι θεωρείται πιθανό να σχετίζονται με την εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι ατομικοί, διαπροσωπικοί, ιστορικοί, κοινωνικοί και οργανωτικοί (Burke & Greenglass, 1995· Capel, 1987· Papathanasiou & Hirsch, 1997· Pierce & Molloy, 1990). Επίσης, πλάι σε αυτούς τους παράγοντες, ορισμένες έρευνες τοποθετούν το ζήτημα της πειθαρχίας των μαθητών και υποστηρίζουν ότι αυτό σχετίζεται με την εμφάνιση ή όχι του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Byrne, 1994· Kuo, 1989· Lowenstein, 1991). Άλλες πάλι έρευνες συσχετίζουν την εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης με τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν συχνά οι μαθητές στο σχολικό χώρο (Bibou-Nakou, Kiosseoglou, & Stogiannidou, 1998)

Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των ίδιων για το περιβάλλον εργασίας τους. Παρά το γεγονός ότι έρχονται στο φως όλο και πιο πολλά στοιχεία για το ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν πολύ τον τρόπο, με τον οποίο οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον της σχολικής τάξης και δρουν μέσα σε αυτό, (Davis & Sumara, 1997· Witty & DeBaryshe, 1994), δεν έχει δοθεί μεγάλη σημασία στη σχέση αυτού του παράγοντα με το φαινόμενο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Για την πληρέστερη κατανόηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπ' όψιν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με πρακτικές ερμηνείας και αντιμετώπισης της ίδιας της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, κι αυτό λόγω της εσωτερικής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην Επαγγελματική Εξουθένωση και σε ένα πλήθος ατομικών και οργανωτικών παραγόντων, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν και την επαγγελματική απογοήτευση, την προσωπική και κοινωνική δυσλειτουργία καθώς και τα συνοδευτικά αισθήματα (Byrne, 1994· Friedman, 1995· Friedman & Farber, 1992).

Κεφάλαιο 5

Αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης αναζητούνται από τους θεωρητικούς στη δυναμική αλληλεπίδραση ατόμου και εργασιακού περιβάλλοντος. Ορισμένοι μελετητές εστιάζουν την προσοχή τους στις αγχογόνες και απαιτητικές επαγγελματικές συνθήκες (Bakker et al., 2000· Cherniss, 1995· Janssen et al., 1999· Van Der Doef & Maes, 2002), ενώ κάποιοι άλλοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία που παίζουν οι προσωπικοί παράγοντες στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Acherley et al., 1998· Maslach, 2003· Mc Grath et al., 2003· Poulin & Walter, 1993). Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούν οι παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί και διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

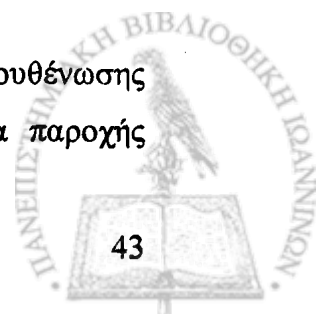
A) στους εργασιακούς παράγοντες, και

B) στα προσωπικά χαρακτηριστικά

A) Εργασιακοί παράγοντες

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα προσωπικό ατομικό βίωμα, το οποίο, όμως, λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα εργασιακό πλαίσιο. Συνεπώς, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στον εντοπισμό αυτών των εργασιακών παραγόντων που σχετίζονται με το φαινόμενο και θα μας βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου η ανάδειξη της σημαντικής επίδρασής τους στον επαγγελματία. Οι εργασιακοί παράγοντες διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη αφορά τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, τα οποία αναφέρονται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν την εργασία του επαγγελματία στα πλαίσια παροχής κοινωνικών υπηρεσιών, όπου απαιτείται η επαφή με άλλους ανθρώπους. Η δεύτερη υποκατηγορία αφορά τα χαρακτηριστικά εργασίας, τα οποία έχουν να κάνουν με τις συνθήκες εργασίας που ισχύουν στις συγκεκριμένες δομές, αλλά αφορούν κι άλλους επαγγελματικούς χώρους κι άλλες δομές.

Χαρακτηριστικά επαγγέλματος. Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης πραγματοποιήθηκε αρχικά στα πλαίσια των επαγγελμάτων του τομέα παροχής



κοινωνικών υπηρεσιών, οι οποίες έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό τους την επαφή του επαγγελματία με άλλους ανθρώπους. Παρόλο που οι έρευνες εκτείνονται και σε άλλους εργασιακούς χώρους, ο τομέας αυτός εξακολουθεί να είναι το επίκεντρο τέτοιων ερευνών.

Το κύριο ενδιαφέρον σε αυτά τα επαγγέλματα ήταν και είναι οι συναισθηματικές απαιτήσεις της εντατικής δουλειάς με ανθρώπους, οι οποίοι αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα υγείας (σωματικής ή/και ψυχικής) και χρήζουν αντιμετώπισης και θεραπείας. Οι διαπροσωπικές επαφές για την επίλυση αυτών των προβλημάτων συχνά συνεπάγονται έντονο συναισθηματικό άγχος για τους επαγγελματίες, και επένδυση ενέργειας για να αντιμετωπίσουν την αρνητική πλευρά της ζωής αυτών των ανθρώπων, η οποία αποτελεί το κύριο επαγγελματικό τους ενδιαφέρον (Bakker et al., 2000).

Ο επαγγελματίας συχνά αντιμετωπίζει αρνητικές συμπεριφορές εκ μέρους του αποδέκτη, τις οποίες είναι δύσκολο να χειριστεί, και παράλληλα νιώθει ότι είναι ανίκανος να αισθανθεί ικανοποίηση από το οποιοδήποτε σημάδι προόδου, που σημειώνεται κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου του. Η αλήθεια είναι ότι οι επαγγελματίες υγείας έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ανθρώπους, οι οποίοι συχνά δεν ακολουθούν τις συμβουλές τους, έχουν υπερβολικές απαιτήσεις, αντιστέκονται στις αλλαγές και καμιά φορά είναι χειριστικοί σε επίπεδο συμπεριφοράς ή ψεύδονται (Cherniss, 1995). Αυτές οι αρνητικές μορφές συμπεριφοράς και η "επιθετικότητα" που παρουσιάζουν πολλές φορές οι πελάτες, κατά τη διάρκεια της διαπροσωπικής επαφής, έχουν επισημανθεί ως παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Van Der Doef & Maes, 2002· Acherley et al., 1998).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν αυτού του είδους οι επαφές προκαλούν συναισθηματική εξάντληση, αρνητικές στάσεις προς τον αποδέκτη και χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας στον επαγγελματία. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η επαφή αυτή, σε αρκετά επαγγέλματα υγείας, λαμβάνει χώρα σε ένα ατομικό πλαίσιο εργασίας, έχοντας τη μορφή μιας θεραπευτικής σχέσης. Ο επαγγελματίας έχει ατομικές συναντήσεις με τον πελάτη του, στις οποίες έχει την πλήρη ευθύνη για την πορεία της θεραπευτικής διαδικασίας, για την οποία τις

περισσότερες φορές αποφασίζει μόνος του, σε συνδυασμό πολλές φορές με την έλλειψη κατάλληλης καθοδήγησης και εποπτείας. Η σωματική και ψυχική απομόνωση αυξάνει την αίσθηση της αυτοαμφισβήτησης του επαγγελματία, η οποία σχετίζεται με την αβεβαιότητα και την ανεπάρκεια των ικανοτήτων και της αποτελεσματικότητάς του και έτσι αναδεικνύεται σε έναν πολύ σημαντικό παράγοντα εμφάνισης άγχους (Cushway & Tyler, 1996).

Τέλος, οι εργαζόμενοι έχουν την ανάγκη θετικής επανατροφοδότησης, όσον αφορά την επιτέλεση του εργασιακού τους έργου, τόσο από την πλευρά των αποδεκτών όσο και από την πλευρά της εργοδοσίας τους. Δυστυχώς, για τους επαγγελματίες υγείας αυτή η επανατροφοδότηση τις περισσότερες φορές απουσιάζει ή είναι αρνητική. Όταν τα αποτελέσματα της παρέμβασής τους είναι θετικά, οι αποδέκτες είτε το θεωρούν αυτονόητο και μέρος των υποχρεώσεων των επαγγελματιών, είτε εξαφανίζονται αφού τα αιτήματά τους έχουν εκπληρωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (Maslach, 2003). Όταν πάλι, η θεραπευτική διαδικασία δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αυτό που εισπράττουν οι επαγγελματίες είναι αποδοκιμασία, θυμό, ματαίωση και παράπονα τόσο από την πλευρά των αποδεκτών των υπηρεσιών τους όσο και από την πλευρά των εργοδοτών τους (Janssen et al., 1999). Η απουσία ή η ύπαρξη περιορισμένης θετικής επανατροφοδότησης και η παράλληλη ύπαρξη αρνητικής κριτικής επιτείνουν την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Χαρακτηριστικά εργασίας. Όσον αφορά την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή και τη σημασία των εργασιακών συνθηκών. Παρόλο που αρχικά θεωρήθηκε ότι οι παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονταν με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφορούσαν αποκλειστικά το χώρο των επαγγελματιών υγείας, σήμερα αναγνωρίζεται η επιρροή που ασκούν και σε άλλους επαγγελματικούς χώρους πέρα από αυτόν της παροχής υπηρεσιών (Δεμερούτη, 2001). Τέτοιου είδους συνθήκες, οι οποίες συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, μπορεί να είναι οι χαμηλές αμοιβές, η έλλειψη αυτονομίας, η μονοτονία, η μη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η γραφειοκρατική δομή του εργασιακού πλαισίου, το ακατάλληλο φυσικό περιβάλλον, κ.λ.π. Αμέσως παρακάτω, παρουσιάζονται όσοι παράγοντες κρίθηκαν πιο σημαντικοί για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής

εξουθένωσης, όσον αφορά τα επαγγέλματα υγείας και παροχής κοινωνικών υπηρεσιών. Στα πλαίσια των κοινωνικών υπηρεσιών εντάσσουμε και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επομένως, η ύπαρξη αυτών των παραγόντων σχετίζεται με την εμφάνιση του συνδρόμου και στους εκπαιδευτικούς.

1. **Υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους επόπτες.** Ένας επαγγελματίας, καθημερινά στο χώρο εργασίας του δεν έρχεται σε επαφή μόνο με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του αλλά αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις και με τους συναδέλφους του και τους επόπτες. Έχουν διεξαχθεί πάρα πολλές έρευνες για τη σπουδαιότητα αυτών των επαφών κι έχουν δείξει ότι η απουσία τους αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Korkeila et al., 2003· Decker et al., 2002· Burke & Greenglass, 1995· Poulin & Walter, 1993). Η επαφή με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους απαιτεί μια συναισθηματική ενέργεια και μια συνεχή προσπάθεια, που συχνά δημιουργούν άγχος και προβλήματα στο άτομο.

Οι προβληματικές σχέσεις, που αναπτύσσονται, μπορεί να συμβάλλουν στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης με δύο τρόπους. Πρώτον, εξαιτίας του γεγονότος ότι κι αυτές οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν πηγές συναισθηματικού άγχους, συντελούν στη συναισθηματική εξάντληση και στην εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων για τους άλλους ανθρώπους (Hatton et al., 1999). Δεύτερον, οι συνάδελφοι και οι επόπτες παύουν να αποτελούν μια πηγή ανακούφισης και αντιμετώπισης των βιωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Ross et al., 1989). Στην περίπτωση αυτή τα άτομα χάνουν τους ανθρώπους αυτούς, στους οποίους μπορούν να στραφούν για βοήθεια, παροχή συμβουλών ή ακόμη και για να κάνουν μια φιλική κουβέντα. Η σωματική και ψυχική απομόνωση του εργαζόμενου και η αποξένωσή του από τα υπόλοιπα μέλη του εργασιακού πλαισίου μειώνει τις πηγές υποστήριξης και βοήθειας που μπορεί να έχει, συμβάλλοντας έτσι στην εμφάνιση του συνδρόμου.

2. **Ασάφεια επαγγελματικού ρόλου.** Η αύξηση της επιστημονικής γνώσης και οι αλλαγές, οι οποίες παρατηρούνται στους οργανισμούς, έχουν

οδηγήσει στην αντικατάσταση των παλαιότερων καθιερωμένων πρακτικών από πιο πολύπλοκους, σύγχρονους και ταυτόχρονα ασαφείς επαγγελματικούς ρόλους (Lloyd et al., 2002). Οι επαγγελματίες εμφανίζουν συμπτώματα άγχους λόγω των συγκρουόμενων απαιτήσεων, που έχουν οι άλλοι (αποδέκτες και προϊστάμενοι) από τους ίδιους, καθώς περιμένουν να κάνουν κάτι το οποίο δεν αποτελεί μέρος της δουλειάς τους ή είναι ανίκανοι να κάνουν πράγματα, τα οποία θεωρείται ότι άπτονται των αρμοδιοτήτων και των υποχρεώσεών τους.

Αυτή η ασάφεια προκύπτει όταν υπάρχει μια αβεβαιότητα κι μια αοριστία σχετικά με τους επαγγελματικούς στόχους, τις ευθύνες και την αξιολόγηση της δουλειάς που έχει να επιτελέσει ο επαγγελματίας (Harden, 1999' Lee & Ashforth, 1993a' Wallace & Brinkerhoff, 1991). Η ασάφεια αυτή δυσχεραίνει την ανάπτυξη των στόχων που οδηγούν και κατευθύνουν το έργο και τη συμπεριφορά του επαγγελματία και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του.

Το παρατεταμένο άγχος και η δυσαρέσκεια που βιώνει ο επαγγελματίας οδηγούν στη συναισθηματική εξάντληση, στην αποπροσωποποίηση και στην έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης, δηλαδή, στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Van Der Doef & Maes, 2002' Blumenthal et al., 1998' Onyett et al., 1997' Manlove, 1993).

3. **Φόρτος εργασίας.** Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας είναι κάτι που χαρακτηρίζει πολλά και διαφορετικά πλαίσια εργασίας και συμβάλλει στην εξουθένωση των εργαζομένων. Οι επιπτώσεις, όμως, του φόρτου εργασίας στα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών έχουν ιδιαίτερη σημασία (Leiter & Harvie, 1996).

Οι επιπτώσεις αυτές μεταφράζονται σε μια μειωμένη ποσοτικά, αλλά κυρίως ποιοτικά, προσωπική και συναισθηματική επαφή με τους αποδέκτες των υπηρεσιών. Ο μεγάλος αριθμός ατόμων, για τα οποία είναι υπεύθυνος ο επαγγελματίας, ελαχιστοποιεί το διαθέσιμο χρόνο και τη διάρκεια της διαπροσωπικής επαφής (Dorman, 2003' Janssen et al., 1999' Iverson et al.,

1998). Συχνά, ο επαγγελματίας επιλέγει να ασχοληθεί με τα προβλήματα, τα οποία θεωρεί πολύ σημαντικά και άκρως απαραίτητα. Συνεπώς, η ποιότητα των υπηρεσιών μετριάζεται, αφού ο επαγγελματίας αισθάνεται ψυχικά και σωματικά εξαντλημένος. Η ένταση, που νιώθει, τον υποκινεί να αποτραβηχτεί συναισθηματικά αναπτύσσοντας παράλληλα απρόσωπες σχέσεις κατά την επαφή του με τους πελάτες του. Η μη επιτυχημένη διεκπεραίωση των καθηκόντων του οδηγεί στην αίσθηση χαμηλής αποτελεσματικότητας και μειωμένης απόδοσης, με αποτέλεσμα ο επαγγελματίας να βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ατομικοί παράγοντες

Ο επαγγελματίας, ο οποίος εργάζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, δεν ανταποκρίνεται απλώς στις ανάγκες του οργανισμού, υπηρετώντας τους σκοπούς και τους στόχους του αλλά φέρει μαζί του και το σύνολο των προσωπικών του χαρακτηριστικών και εμπειριών, που συνυπάρχουν κατά την επιτέλεση του έργου του. Όσα χαρακτηριστικά τέτοιου είδους διερευνώνται στην παρούσα μελέτη δεν μπορούν φυσικά να θεωρηθούν "αιτίες" της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά μάλλον ως παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την εμφάνισή της. Αδιαμφισβήτητα, η διερεύνηση αυτών των παραγόντων θα συντελέσει στη δημιουργία μιας πιο σαφούς και ολοκληρωμένης εικόνας του φαινομένου και βέβαια στο σχεδιασμό μιας καλύτερης αντιμετώπισής του. Τα κυριότερα ατομικά χαρακτηριστικά που συντελούν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα ακόλουθα.

1. Φύλο. Πάρα πολλές έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της επιρροής του παράγοντα "φύλο" στην εμφάνιση του συνδρόμου, κατέληξαν σε αντιφατικά αποτελέσματα (Leiter & Harvie, 1996, review). Ωστόσο, μέσα από αυτές τις έρευνες, διαφαίνεται η τάση οι γυναίκες να παρουσιάζουν συχνότερα επαγγελματική εξουθένωση από ό,τι οι άνδρες και συγκεκριμένα, οι πρώτες συγκεντρώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία στη συναισθηματική εξάντληση ενώ οι άνδρες στην αποπροσωποποίηση (Κάντας, 1996· LeCroy & Rank, 1987). Η Maslach υποστηρίζει ότι οι διαφορές, οι οποίες παρατηρούνται μεταξύ ανδρών και γυναικών, αποτελούν μάλλον συνέπεια της διάκρισης των φύλων σε ορισμένα επαγγέλματα, παρά αντανακλούν πραγματικές διαφορές μεταξύ αρσενικών και

θηλυκών χαρακτηριστικών (Maslach, 2003). Σύμφωνα με τα καθιερωμένα στερεότυπα σχετικά με το φύλο, θεωρείται ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο συναισθηματικές και ευαίσθητες, με αποτέλεσμα να επιλέγουν επαγγέλματα, στα οποία απαιτείται προσωπική φροντίδα και επαφή με ανθρώπους, οι οποίοι συχνά δεν είναι σε θέση να εκφράσουν καθαρά τις προσωπικές τους ανάγκες (παιδιά, ασθενείς, κ.λ.π.) (Badgett & Folbre, 1999· Folbre, 1995). Η άσκηση τέτοιου είδους επαγγελμάτων εμπεριέχει μια συναισθηματική επαφή και σχέση με τα άτομα αυτά, η οποία επιτυγχάνεται περισσότερο από τις γυναίκες επαγγελματίες παρά από τους άνδρες. Μια άλλη εξήγηση μπορεί να είναι ότι, εξαιτίας των επιπρόσθετων ευθυνών του σπιτιού και της οικογένειας, οι εργαζόμενες γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας σε σύγκριση με τους άνδρες. Ο φόρτος εργασίας με τη σειρά του παρουσιάζει θετική συσχέτιση με το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση και ιδιαίτερα με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (Demir et al., 2003· Cushway & Tyler, 1996).

2. Ηλικία. Ο παράγοντας της ηλικίας είναι ο δημογραφικός παράγοντας, ο οποίος έχει μελετηθεί αρκετά από πολλούς ερευνητές και έχει βρεθεί να σχετίζεται σταθερά με την επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, οι νέοι εργαζόμενοι, ηλικίας 30-40 ετών, με λίγα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία και πιο έμπειρους συναδέλφους τους (Μόττη - Στεφανίδη, 2000· Κάντας, 1996· Poulin & Walter, 1993· Acherley et al., 1998).

Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται τελικά να εμφανίζεται στην αρχή της επαγγελματικής καριέρας του ατόμου. Η Maslach επισημαίνει ότι οι νοσοκόμες, οι οποίες δούλευαν σε ψυχιατρείο, βίωναν την επαγγελματική εξουθένωση ενάμισι χρόνο μετά το ξεκίνημα της καριέρας τους, οι δικηγόροι δύο χρόνια μετά και οι κοινωνικοί λειτουργοί 2-4 χρόνια μετά. Δηλαδή, όλοι στα αρχικά στάδια της καριέρας τους (Maslach, 2003). Αυτά τα αποτελέσματα πρέπει να μελετηθούν με προσοχή, εξαιτίας του γεγονότος ότι τα άτομα που βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση, εγκαταλείπουν τη δουλειά τους νωρίτερα. Αυτό σημαίνει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι είναι οι "επιζήσαντες", οι οποίοι βίωσαν την επαγγελματική εξουθένωση στα πρώτα χρόνια εργασίας τους και κατάφεραν να την αντιμετωπίσουν επιτυχώς.

3. Οικογενειακή κατάσταση. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, ο οποίος σχετίζεται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι η ύπαρξη ή μη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι άγαμοι και κυρίως οι άνδρες είναι περισσότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση από ό,τι οι έγγαμοι (Maslach, 2003). Επίσης, οι άγαμοι βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση από ό,τι οι διαζευγμένοι. Ο υποστηρικτικός ρόλος της οικογένειας, η οποία αποτελεί μια σημαντική συναισθηματική πηγή, βοηθά τους επαγγελματίες να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία και αισιοδοξία τους επαγγελματικούς αγχογόνους παράγοντες (Russell et al., 1987). Ενδεχομένως τα άτομα αυτά να έχουν μεγαλύτερη πείρα στο χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων και των προβλημάτων. Η πείρα αυτή έχει αποκτηθεί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και έτσι έχουν τη δυνατότητα να τη χρησιμοποιούν επιτυχώς και στον εργασιακό τους χώρο, κάθε φορά που κρίνεται σκόπιμο (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1986). Τέλος, ο επαγγελματίας που έχει οικογένεια, έχει μια διαφορετική προσωπική στάση απέναντι στη δουλειά του, καθώς δεν αφιερώνει όλη του την ενέργεια σε αυτήν. Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι τόσο οι άμεσες όσο και οι έμμεσες επιδράσεις της κοινωνικής στήριξης, από οποιαδήποτε πηγή κι αν προέρχεται (π.χ. συναδέλφους, επόπτες, κ.λ.π.), έχουν ευεργετικά αποτελέσματα στα άτομα (Zellars & Perrewe, 2001· Brown & O' Brien, 1998· Poulin & Walter, 1993· Ross et al., 1989).
4. Μορφωτικό επίπεδο. Αν και δεν παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές μεταξύ των επαγγελματιών διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, από σχετικές έρευνες φαίνεται ότι αυτοί που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Mc Grath et al., 2003· Ackerley et al., 1988). Οι πιο πιθανοί λόγοι, οι οποίοι ίσως εξηγούν αυτό το γεγονός, έχουν να κάνουν με το ότι τα άτομα αυτά κατέχουν υπεύθυνες θέσεις στη δουλειά τους και κατά συνέπεια αυτό τους δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος. Επίσης, αυτοί που έχουν υψηλότερη μόρφωση φαίνεται να έχουν και υψηλότερες προσδοκίες από τη δουλειά τους, και κατά συνέπεια εξαντλούνται περισσότερο, όταν αυτές οι προσδοκίες δεν πραγματοποιούνται (Maslach et al., 2001). Όπως αναφέρουν οι Schaufeli και Enzmann, τα άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου τείνουν να συγκεντρώνουν

υψηλή βαθμολογία στη διάσταση της αποπροσωποποίησης, ενώ η συναισθηματική εξάντληση είναι υψηλότερη στους λιγότερο μορφωμένους. Επίσης, υψηλότερη βαθμολογία, όσον αφορά τη μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση, συγκεντρώνουν αυτοί που έχουν μέσο μορφωτικό επίπεδο παρά αυτοί με υψηλό επίπεδο μόρφωσης (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Οι πιθανές αιτίες και οι παράγοντες, που σχετίζονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και παρουσιάστηκαν παραπάνω, αναδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση του φαινομένου. Από τη στιγμή που αναδεικνύεται ο κρίσιμος ρόλος τόσο των εργασιακών όσο και των ατομικών παραγόντων, η αναζήτηση των αιτίων δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να περιοριστεί σε μια κοντόφθαλμη λογική. Έτσι, η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης παύει να είναι μια ατομική εμπειρία και αναδεικνύεται η κοινωνική της διάσταση.

Κεφάλαιο 6

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ποικίλα και έχουν διατυπωθεί κυρίως μέσω κλινικών παρατηρήσεων και συνεντεύξεων παρά από αυστηρά σχεδιασμένες έρευνες (Schaufeli & Enzmann, 1998). Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, προκειμένου να φανεί το πόσο η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τη ζωή του ατόμου, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, θα αναφερθούν τα κυριότερα συμπτώματα που τη συνοδεύουν.

Τα *σωματικά συμπτώματα*, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση, συνήθως αφορούν παράπονα, που έχουν να κάνουν με μια απροσδιόριστη σωματική εξάντληση, με πονοκεφάλους, ναυτία, εμετούς, ζαλάδες, νευρικότητα, μυϊκούς πόνους, σεξουαλικά προβλήματα, διαταραχές ύπνου, απώλεια όρεξης, κ.α. (Schaufeli & Bakker, 2004· Schaufeli & Van Derendonek, 1993'). Οι συχνές ιώσεις και τα παρατεταμένα κρυολογήματα είναι τα πιο συχνά σωματικά συμπτώματα του συνδρόμου (Schaufeli & Enzmann, 1998). Μια αυξημένη ευαισθησία σε τέτοιες ποικίλες μολύνσεις θεωρούνται ως απόρροια χρόνιου άγχους. Το άγχος εξασθενεί το ανοσοποιητικό σύστημα του ατόμου, επειδή μειώνει την έκκριση διαφόρων ορμονών στο αίμα, οι οποίες είναι σημαντικές για τη διατήρηση των ανοσοποιητικών μηχανισμών άμυνας του οργανισμού.

Άλλα σοβαρότερα προβλήματα υγείας είναι το έλκος και άλλες γαστρεντερικές διαταραχές. Επίσης, αυξάνεται ο κίνδυνος εμφάνισης καρδιαγγειακών νόσων (Melamed et al., 1999).

Ο επαγγελματίας, ο οποίος βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε *συναισθηματικό επίπεδο*, χαρακτηρίζεται από μια υποκειμενική αίσθηση ψυχικής εξάντλησης, η οποία συχνά συνοδεύεται από μια απαισιόδοξη και καταθλιπτική διάθεση (Iacovides et al., 1999). Η καταθλιπτική αυτή διάθεση αφορά το χώρο εργασίας και μπορεί πολύ γρήγορα να αλλάξει, όταν το άτομο απομακρυνθεί από εκεί. Ο συναισθηματικός έλεγχος, που έχει το άτομο, μειώνεται και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αδικαιολόγητους φόβους, αγωνία και αυξημένη νευρική ένταση. Στις

διαπροσωπικές σχέσεις το άτομο είναι ευερέθιστο και υπερευαίσθητο, και παράλληλα διαπιστώνεται μια μείωση της ενσυναίσθησης με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Από τη στιγμή που μειώνεται ο συναισθηματικός έλεγχος, οι εκρήξεις θυμού είναι πολύ συχνές, ο επαγγελματίας δεν αισθάνεται άνετα στην εργασία του με αποτέλεσμα να παρατηρείται χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Janssen et al., 1996).

Οι επαγγελματίες, οι οποίοι έχουν εξουθενωθεί επαγγελματικά, νιώθουν αβοήθητοι, χωρίς ελπίδα κι αδύναμοι. Βιώνουν τα αισθήματα της αποτυχίας, της ανικανότητας και της ανεπάρκειας στη δουλειά τους και συχνά εμφανίζουν δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής, ξεχνούν εύκολα και κάνουν πολλά λάθη. Δεν μπορούν να πάρουν εύκολα αποφάσεις σχετικά με την πορεία της θεραπευτικής διαδικασίας και συνήθως έχουν την τάση να αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της καθημερινότητας, παρουσιάζοντας μια τάση φυγής και ονειροπόλησης (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1986). Η μειωμένη απόδοση οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση σχετικά με τη δουλειά τους (Jeanneau & Armellius, 2000· Poulin & Walter, 1993). Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η ολοένα και μικρότερη "εμπλοκή" του παροχέα με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Γνωστικά αυτό διαφαίνεται από μια κυνική και ψυχρή αντίληψη για τους αποδέκτες, η οποία χαρακτηρίζεται από αρνητισμό, μειωμένη ενσυναίσθηση και δημιουργία στερεοτύπων, ενώ αρχικά οι σχέσεις που είχαν δημιουργήσει χαρακτηρίζονταν από ενδιαφέρον, κατανόηση και συναισθηματική εμπλοκή. Οι επαγγελματίες είναι εύθικτοι και δείχνουν μια εχθρική διάθεση και καχυποψία όχι μόνο απέναντι στους αποδέκτες, αλλά και στους συναδέλφους τους. Επίσης, βιώνουν μια μείωση της αποδοτικότητάς τους, η οποία τροφοδοτεί τον κυνισμό τους για το ρόλο της εργασίας τους. Τέλος, αυτοί οι επαγγελματίες νιώθουν ότι δεν τους εκτιμούν ούτε ο οργανισμός στον οποίο εργάζονται ούτε οι συνάδελφοί τους.

Σε επίπεδο συμπεριφοράς, η αυξημένη ένταση, που βιώνουν οι επαγγελματίες, τους οδηγεί σε μια σειρά από αρνητικές συμπεριφορές, τόσο στο χώρο εργασίας όσο και έξω από αυτόν. Αναφορικά με το χώρο εργασίας, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους εργοδότες διαταράσσονται και οι συγκρούσεις που δημιουργούνται λύνονται δύσκολα. Η επαφή μαζί τους δεν είναι ιδιαίτερα ευχάριστη και γι' αυτό συχνά

αγνοούνται από τους συναδέλφους και αποφεύγεται η επαφή μαζί τους, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των εργάσιμων ωρών αλλά και σε κοινωνικές συναναστροφές εκτός εργασίας (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1995). Το γεγονός αυτό τους προκαλεί δυσφορία και τροφοδοτεί την κοινωνική απομόνωση και τις συγκρούσεις μέσα και έξω από το χώρο της δουλειάς. Η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητά τους καθώς και η ποιότητα της δουλειάς τους μειώνονται συνεχώς. Οι τάσεις απομόνωσης, η αργοπορημένη άφιξη στη δουλειά, οι συχνές άδειες λόγω ασθένειας και οι απουσίες μαρτυρούν τη χαμηλή επαγγελματική δέσμευση.

Επίσης, οι επαγγελματίες, οι οποίοι είναι εξουθενωμένοι, τείνουν να εμφανίζουν μια επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά με μη αναμενόμενες εκρήξεις θυμού, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται διαπροσωπικές συγκρούσεις, τόσο μέσα στο χώρο εργασίας όσο και έξω από αυτόν (Kor et al., 1999· Burke, 1994).

Ο επαγγελματίας απομονώνεται όχι μόνο σωματικά αλλά και νοητικά από τις επαφές του στο χώρο της δουλειάς του. Η αρχική θετική διάθεση αντικαθίσταται από μία μηχανική ανταπόκριση στους άλλους. Ανάλογες συμπεριφορές παρατηρούνται και έξω από το χώρο εργασίας, στο οικογενειακό περιβάλλον, με τους συντρόφους τους ή τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων να επηρεάζεται σημαντικά, και ο επαγγελματίας να αισθάνεται ότι κανείς δεν τον καταλαβαίνει. Στην προσπάθειά του να αποφύγει όλες αυτές τις αρνητικές επαφές απομονώνεται όλο και περισσότερο.

Κεφάλαιο 7

Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι ερευνητές έχουν προτείνει παρεμβάσεις τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο οργάνωσης του εργασιακού χώρου. Οι λύσεις για το πραγματικά ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα, που συνιστά η εργασιακή εξάντληση, έχουν προταθεί με βάση τα ίδια του τα χαρακτηριστικά. Έτσι, αφού το σύνδρομο έχει, δικαίως, ιδωθεί ως μια δυσλειτουργική μορφή των εκάστοτε πιέσεων, οι πιο συχνά προτεινόμενες ως δόκιμες και αποτελεσματικές μεθοδεύσεις για τη διαχείριση του προβλήματος αφορούν την καλύτερη οργάνωση και σχεδιασμό των χώρων υγείας, τη δημοκρατική διοίκηση, την πολυμορφία στην εργασία, την αποσαφήνιση του ρόλου και των καθηκόντων του επαγγελματία, τη συμβουλευτική εποπτεία, τη δυνατότητα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης, την εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης και διαχείρισης τους στρες, καθώς και τεχνικές εδραίωσης κοινωνικών επαφών και στήριξης του εργαζόμενου.

Σχετικά με τον οργανωτικό σχεδιασμό και τη διοίκηση της οργάνωσης, περιγράφονται μια σειρά διαφορετικών τύπων πετυχημένης παρέμβασης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι η πλειοψηφία αυτών των παρεμβάσεων δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων. Παρακάτω αναλύονται οι εξής πέντε παρεμβατικές προτάσεις:

α) Μια πολυ-μορφική παρέμβαση. Οι Jones και συνεργάτες (1988) αφού διαπίστωσαν, μετά από ένα σημαντικό αριθμό ερευνών, που διεξήγαγαν σε επαγγελματίες υγείας, τη σημαντική σχέση που υπήρχε ανάμεσα στα επίπεδα στρες και στις προσδοκίες των εργαζομένων, σχεδίασαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο περιελάμβανε τις εξής ενέργειες: τη γνωστοποίηση στους μάνατζερ και σε όλο το προσωπικό του νοσοκομείου των αποτελεσμάτων έρευνας, η οποία φανέρωνε τα υψηλά επίπεδα στρες των εργαζομένων, τη δημιουργία κλειστών γκρουπ, όπου ο μάνατζερ κατέγραφε τις απόψεις όλων των εργαζομένων σχετικά με τις πηγές στρες και τους



τρόπους αντιμετώπισής του, την ενημέρωση και εκπαίδευση των εργαζομένων για τη φύση του επαγγέλματός τους, καθώς και για τις πηγές στρες στο χώρο εργασίας τους, την εφαρμογή προγράμματος υποστήριξης για τους εργαζόμενους και τις οικογένειές τους, και τέλος, στρατηγικές αλλαγής με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού υγείας (Firth-Cozens, & Payne, 1999). Τα αποτελέσματα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε 700 νοσοκομεία, έδειξαν ότι τα “λάθη” των επαγγελματιών υγείας μειώθηκαν κατά 50%. Παρόλα αυτά, για να λειτουργήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης απαιτείται εξαιρετική δέσμευση από τη διοίκηση του νοσοκομείου, ενώ η εφαρμογή του δεν είναι εφικτή σε χώρες, όπου οι υποστηρικτικές δομές – σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων δεν αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της κουλτούρας τους.

β) Δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων μείωσης των πιεστικών εργασιακών παραγόντων από τους ίδιους τους εργαζομένους. Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη μέθοδος παρέμβασης, έδινε στον ίδιο τον επαγγελματία τη δυνατότητα ελέγχου της δουλειάς του, και ταυτόχρονα τη δυνατότητα αντιμετώπισης της πραγματικότητας, η οποία ίσχυε στο εργασιακό περιβάλλον. Οι West (1989), Bunce και West (1994, 1996) πραγματοποίησαν μια σειρά από έρευνες, και βρήκαν ότι οι επαγγελματίες της υγείας κινητοποιούνταν να αναπτύξουν καινούριους μηχανισμούς αντιμετώπισης τους στρες, όταν το εργασιακό φορτίο ήταν μεγάλο και η εποπτεία αυστηρή (και οι δύο παράγοντες αποτελούν πρωταρχικές πηγές στρες) (Firth-Cozens, & Payne, 1999). Οι περισσότερες από τις νέες μεθόδους αντιμετώπισης τους στρες, τις οποίες υιοθετούσαν, στόχευαν στην αλλαγή των στόχων τους, των εργασιακών μεθόδων παροχής των υπηρεσιών τους, στη βελτίωση των σχέσεων με τους συναδέλφους και τους ασθενείς και στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων διαχείρισης των προβλημάτων των ασθενών. Ο τρόπος παρέμβασης για τη μείωση του στρες, που μόλις αναφέρθηκε, αποτελεί εφαρμογή των μοντέλων αντιστοιχίας ατόμου-περιβάλλοντος του French και του μοντέλου απαίτησης- ελέγχου-υποστήριξης του Karasek. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών φανερώνουν την ύπαρξη προβλημάτων στον τρόπο μέτρησης των δύο παραμέτρων: της αλληλεπίδρασης των απαιτήσεων της δουλειάς και του ελέγχου στον εργασιακό χώρο.

γ) Επανασχεδιασμός του εργασιακού περιβάλλοντος. Πρόκειται για ένα πιλοτικό ερευνητικό πρόγραμμα του Murphy και των συνεργατών του, (1994) με σκοπό τον



από μηδενικής βάσης σχεδιασμό ενός νοσοκομείου σε προαστιακή περιοχή (Firth-Cozens, & Payne, 1999). Κίνητρο για αλλαγή και επανασχεδιασμό ενός νοσοκομείου αποτέλεσαν ο συγκεχυμένος ρόλος και τα καθήκοντα των εργαζομένων, καθώς και οι προηγούμενες αποτυχημένες προσπάθειες για αλλαγή στους χώρους υγείας και πρόνοιας, οι οποίοι παρατηρήθηκαν από τους ερευνητές. Η ενεργή συμμετοχή των εργαζομένων στη δημιουργία ενός νέου μοντέλου φροντίδας των ασθενών, αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας του μοντέλου. Συστάθηκε, λοιπόν, μία ομάδα από επαγγελματίες, οι οποίοι εκπροσωπούσαν όλες τις ειδικότητες. Η ομάδα μέσα από καθορισμένες εβδομαδιαίες συναντήσεις, προσπαθούσε να μελετήσει το ισχύον σύστημα φροντίδας των ασθενών, να αναγνωρίσει τις αδυναμίες του και να προτείνει τρόπους βελτίωσής του. Αξίζει να αναφέρουμε ότι, αφού διαπίστωσαν ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας αποτελούσε τον βασικότερο στρεσογόνο παράγοντα των εργαζομένων, η ομάδα δημιούργησε ένα πρόγραμμα με στόχο την αντιμετώπισή του. Παράλληλα, ορίστηκε ένας εξωτερικός σύμβουλος για να διευκολύνει την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Το καινούριο πρόγραμμα παροχής υπηρεσιών στηρίχτηκε στη δημιουργία ομάδων από επαγγελματίες όλων των ειδικοτήτων, με στόχο τη μεταξύ τους συλλογική διεπιστημονική εργασία, και τον περιορισμένο αριθμό –άρα και τη μείωση του φόρτου εργασίας– ασθενών (10-12 ασθενείς), που θα αναλάμβανε το κάθε γκρουπ επιστημόνων. Τα αποτελέσματα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, έδειξαν ότι αυξήθηκε σημαντικά το αίσθημα ικανοποίησης στους επαγγελματίες, μειώθηκε το στρες, βελτιώθηκε η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και τέλος, μειώθηκε η σπατάλη του εργασιακού χρόνου. Και σε αυτή την προσπάθεια σχεδιασμού προγράμματος για τη μείωση του στρες, η συμμετοχή του επαγγελματία στη λήψη αποφάσεων κρίθηκε ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες μιας επιτυχημένης παρέμβασης.

δ) *Λειτουργία ομάδων ψυχολογικής υποστήριξης.* Οι Haney και συνεργάτες (1995) πρότειναν τη λειτουργία ομάδων ψυχολογικής υποστήριξης για τους επαγγελματίες υγείας (Firth-Cozens, & Payne, 1999). Οι στόχοι του συγκεκριμένου τύπου παρέμβασης ήταν: να μοιράζονται τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις τους για την αρρώστια, την αναπηρία, το θάνατο και τη ζωή, να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων περιπτώσεων, να συζητούν τις επιτυχίες παρεμβάσεις που ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, να κατανοούν τις αντιδράσεις τους και να επεξεργάζονται οδυνηρές εμπειρίες που βιώνουν στο χώρο εργασίας. Οι

ερευνητές τόνισαν, ότι τα αποτελέσματα, μετά την εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος, αφορούσαν στην καλύτερη ψυχική υγεία των επαγγελματιών, στην αύξηση του αισθήματος ικανοποίησης για τη δουλειά τους και στην ανάπτυξη συνεργατικών μεθόδων επίλυσης των προβλημάτων τους.

ε) Τέλος, ένα ακόμα σχέδιο παρέμβασης στηρίχτηκε στην *βελτίωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των επαγγελματιών, και στην συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων* του τμήματος, στο οποίο εργάζονται. Μία φορά το μήνα, ομάδα αντιπροσώπων από την κάθε επαγγελματική ειδικότητα συναντιόταν και συζητούσε με τη διοίκηση τα προβλήματα, τα οποία αντιμετώπιζε στα διάφορα τμήματα του νοσοκομείου.

Πολλές είναι και οι παρεμβάσεις ερευνητών (Steinberg, 1989), οι οποίοι προτείνουν την ύπαρξη συμβουλευτικής εποπτείας στους χώρους υγείας και πρόνοιας. Στη συμβουλευτική εποπτεία, ο ειδικός σύμβουλος βοηθάει τους εργαζομένους να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ικανότητές τους για την επίλυση των προβλημάτων, που προκύπτουν στο χώρο της εργασίας (Παπαδάτου, & Αναγνωστόπουλος, 1995).

Επιπλέον, το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (NIMH) συστήνει τη συμμετοχή των επαγγελματιών ψυχικής υγείας σε εκπαιδευτικές, ατομικές ή ομαδικές, συναντήσεις αυτογνωσίας και ενδοσκόπησης. Μέσα στα πλαίσια των συναντήσεων, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν τα κίνητρα της προσφοράς τους στο χώρο της ψυχικής υγείας, να εκφράσουν τις προσδοκίες τους όσον αφορά το ρόλο και τα καθήκοντά τους, σε αντιδιαστολή με συζήτηση για τον πραγματικό ρόλο και τα καθήκοντα, όπως ορίζονται από το πρόγραμμα. Επίσης, μέσα στα πλαίσια ενός διαλόγου για τη σχέση επαγγελματία-εξυπηρετούμενου, τα άτομα έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τι κερδίζουν από το ρόλο τους στην οργάνωση και να ανακαλύψουν με ποιους τρόπους θα αποφύγουν τις δύο κοινές παγίδες των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων: το σύνδρομο “Jenovah” και το σύνδρομο “Magna Mater”. Το μεν πρώτο (σύνδρομο “Jenovah”) αναφέρεται σε εκείνες τις συμπεριφορές επαγγελματιών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ένα στοιχείο παντοδυναμίας και ικανότητας να προσφέρουν λύσεις για όλα τα προβλήματα, ενισχύοντας με τη στάση αυτή τα συναισθήματα παθητικότητας και αδυναμίας των πελατών. Το δεύτερο (σύνδρομο “Magna Mater”), αφορά στην τάση του επαγγελματία να υιοθετεί τα

προβλήματα των πελατών σαν δικά του, “καταναλώνοντας” μεγάλη συναισθηματική ενέργεια. Αυτή η στάση έχει ως αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται ο εργαζόμενος γρήγορα, φθάνοντας στο σημείο να χαρακτηρίζει τον πελάτη ως μη “συνεργάσιμο” και “αχάριστο”. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικές συναντήσεις έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τον επαγγελματία να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του, για να γίνει ο ίδιος καλύτερος στη δουλειά του. Αυτό επιτυγχάνεται, εφόσον το άτομο μάθει να αξιολογεί τις ανάγκες και τα συναισθήματα του, να διερευνά τα κίνητρά του για προσφορά βοήθειας, να ψάχνει τι το απογοητεύει, τι το θυμώνει, πως εκφράζει τη λύπη του και τέλος, πως να χειρίζεται τα συναισθήματα ενοχής (Stearns, 1997).

Σε ατομικό επίπεδο, οι μελετητές προτείνουν την έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων. Είναι αξιοσημείωτο ότι η περίπτωση της εργασιακής εξάντλησης είναι δύσκολο να αναγνωριστεί από τα ίδια της τα θύματα και, ακόμη και κατόπιν διαγνωσμένης “υπερκόπωσης”, τα άτομα που έχουν πληγεί, μάλλον επιτείνουν την καταβολή ενέργειας και προσπάθειών, παρά χαλαρώνουν ως προς τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες (Παλαιολόγου, 2000). Άλλες παρεμβατικές ενέργειες στοχεύουν στην επανεκτίμηση προσωπικών στόχων και προσδοκιών, που έχει ο επαγγελματίας, στην αναγνώριση των στρατηγικών αντιμετώπισης που ενεργοποιεί το άτομο, και στην αξιολόγηση αυτών που έχουν θετικό αποτέλεσμα. Σημαντική είναι η αναζήτηση στήριξης από το περιβάλλον, η ενασχόληση με ενδιαφέροντα και δραστηριότητες εκτός του επαγγελματικού περιβάλλοντος, η σωστή διατροφή και άσκηση καθώς και η επάρκεια ανάπαυσης, η προσωπική επιλογή της συγκεκριμένης θέσης εργασίας ή αλλαγή χώρου εργασίας (Παπαδάτου, & Αναγνωστόπουλος, 1995).

Κεφάλαιο 8

Θεωρητικό πλαίσιο

Οριοθέτηση του όρου "Νέες τεχνολογίες"

Η χρήση της τεχνολογίας προκειμένου να εξυπηρετηθούν ανάγκες της εκπαίδευσης δεν είναι καινούρια υπόθεση. Ήδη από τη δεκαετία του 1920 ο Pressey ευαγγελιζόταν τη χρήση διδακτικών μηχανών, παρότι οι προτάσεις του δεν εισακούστηκαν παρά κάποιες δεκαετίες αργότερα. Σταθμός στη χρήση διδακτικών μηχανών στάθηκε η αξιοποίησή τους από τον Skinner το 1957 (Θεριανός 2002). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι, καθώς η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση πυροδοτεί συζητήσεις και προβληματισμούς εδώ και σχεδόν ενενήντα χρόνια, ο προσδιορισμός «νέες» αφορά το καινούριο στην τεχνολογία στην εκάστοτε εποχή. Έτσι, σε πρώτη φάση μπορούμε να διακρίνουμε τις διδακτικές μηχανές, σε δεύτερη το ραδιόφωνο, το μαγνητόφωνο, την τηλεόραση, το video, ενώ πιο πρόσφατη καινοτομία αποτελούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα πολυμέσα, χωρίς, ωστόσο, οι νεότερες μορφές να αντικαθιστούν πλήρως ή να παραγκωνίζουν τις παλαιότερες (Cullingford 1995).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, έχει συγκροτηθεί ένα διεπιστημονικό πεδίο έρευνας με αντικείμενο τις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Ως αποτέλεσμα των ερευνών αυτών αναπτύχθηκε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών λογισμικών, όπως συστήματα προσομοιώσεων και μοντελοποιήσεων, υπερκείμενα, νοήμονα συστήματα διδασκαλίας, συστήματα ρομποτικής, τα οποία ενσωματώνουν τις σύγχρονες τεχνολογίες των πολυμέσων, της εικονικής πραγματικότητας και της επικοινωνίας από απόσταση μέσω διαδικτύου (Δημητρακοπούλου, 2004).

Όπως, όμως, συνήθως συμβαίνει στην ιστορία των ανθρωπίνων επινοήσεων, κάθε καινοτομία πλαισιώνεται τόσο από τους θιασώτες όσο και από τους πολέμιούς της (βλ., π.χ., τη διαμάχη για την καταξίωση της καθομιλουμένης ως επίσημης γλώσσας



του νέου ελληνικού κράτους), (Ανδριώτης, 1995). Απαρέγκλιτα από τον παραπάνω κανόνα, το ίδιο συμβαίνει και με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών (NT) στην ελληνική εκπαίδευση. Και οι δύο παραπάνω τάσεις εκπροσωπούνται εξίσου σθεναρά· ωστόσο, δε λείπουν και οι οπαδοί της λεγόμενης «μέσης οδού», οι οποίοι συνιστούν ψύχραιμη στάση και παραθέτουν τόσο επιχειρήματα υπέρ όσο και λύσεις για τις αδυναμίες των – σχετικά – νέων μέσων (Σκαράκης-Τατίδου 2001).

Η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλώνεται σε πολλές από τις σύγχρονες έρευνες (Cf. Edelson, Pea & Gomez, 1996. Flake, 1996). Μια τέτοια ενσωμάτωση απαιτεί αλλαγή στις διδακτικές μεθόδους με κεντρικό στόχο το δάσκαλο. Έχει αναγνωριστεί πλέον ο κρίσιμος ρόλος, που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στο σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και η σημαντική συμβολή του στην έκβαση της οποιασδήποτε καινοτομίας. Επίσης, έχει γίνει κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός δομεί και αναδομεί συνεχώς την προσωπική του παιδαγωγική, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και σε συνάφεια με τις προσωπικές του αντιλήψεις για το ρόλο του, τη φύση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου και την αντίστοιχη διδακτική μεθοδολογία του. Αυτό αντιτίθεται στο ρόλο, τον οποίο καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή να δράσει ως ένας διεκπεραιωτής συγκεκριμένων και προαποφασισμένων οδηγιών προς υλοποίηση (Thomson, 1992).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπιστεί ως δημιουργός της αλλαγής, ως ένα άτομο που αναμένεται να οικοδομήσει την πρακτική του πάνω στη διορατικότητά του για το τι σημαίνει «διδάσκω με στόχο την κατανόηση», σε αντίθεση με την αντίληψη «διδάσκω με στόχο την αποδοτικότητα». Όταν κυριαρχεί η τελευταία αντίληψη, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ένας ειδικός στο να χειρίζεται την τάξη του με τρόπους αποτελεσματικούς για την επιτυχή σύνδεση διαδικασίας - αποτελέσματος, μιας πορείας που έχει σχεδιαστεί πέρα και έξω από αυτόν, και της οποίας κύριο μέσο επανατροφοδότησης είναι η τελική αξιολόγησή της (Prawat, 1996).

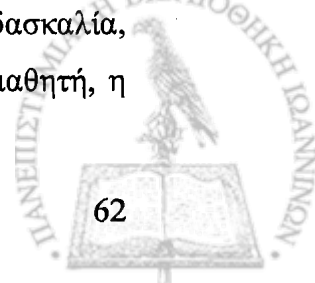
Επομένως, η έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να δοθεί (N.C.T.M, 1989) στη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού από τους εκπαιδευτικούς, μέσα

από τις οποίες θα ωθούνται οι μαθητές να λύνουν προβλήματα, να σκέπτονται και να αιτιολογούν τη διαδικασία επίλυσης και να αναστοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους. Η προσέγγιση των Νέων Τεχνολογιών και η ενσωμάτωσή τους στο μαθησιακό περιβάλλον έχουν τη δύναμη να ενισχύσουν την παραπάνω θέση (Bell, 1993). Οι εκπαιδευτικοί, όπως προαναφέρθηκε, θα πρέπει να συνδυάσουν τις Νέες Τεχνολογίες με διαγνωστικές μεθόδους, να ενθαρρύνουν τους μαθητές, να δημιουργούν συνεχείς νέες αναπαραστάσεις και να πειραματίζονται, χρησιμοποιώντας διαφορετικά γνωστικά μοντέλα στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν αφηρημένα προβλήματα (Turkle & Papert, 1990· Papert, 1993).

Βασικός ρόλος των Νέων Τεχνολογιών στη μάθηση είναι να συμβάλλουν στη δημιουργία νέων μορφών διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες οι μαθητές να οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης. Οι Νέες Τεχνολογίες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για να στηρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών για κατανόηση και όχι για μηχανική απομνημόνευση, για να προάγουν την εννοιολογική αλλαγή, τη μεταγνωσιακή επίγνωση και τη γνωσιακή ευελιξία. Ακόμη, πρέπει να χρησιμοποιούνται για να γεφυρώσουν το χάσμα, το οποίο υπάρχει σήμερα ανάμεσα στις δραστηριότητες που επιτελούνται στο σχολείο και σε αυτές που είναι αυθεντικές πολιτισμικές δραστηριότητες (Βοσνιάδου, 1998). Η Υπολογιστική Τεχνολογία αποτελεί πλέον βαθιά μετασχηματιστική δύναμη για την κοινωνία μας (Karut, 1998).

Οι νέες τεχνολογίες και τα πολυμέσα μπορούν να ενταχθούν και να εφαρμοστούν στο σχολικό πρόγραμμα με τρεις τρόπους: α) σε διεπιστημονικό/διαθεματικό πλαίσιο, ως εργαλείο ατομικής δημιουργίας και για την εκτέλεση κοινών δραστηριοτήτων στα πλαίσια των περισσότερων μαθημάτων, β) στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, ως χρήσιμο εργαλείο κατά την εξέλιξη ενός κύκλου μαθημάτων (π.χ. λεξικά, όργανα υπολογισμού, πηγές ειδικών πληροφοριών), και γ) ως περιβάλλον εκμάθησης ενός συγκεκριμένου θέματος (φροντιστηριακά μαθήματα, προσομοιώσεις, παιχνίδια) σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Παρατηρητήριο Εκπαίδευσης, 2001).

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό περιβάλλον έχει επίδραση και στον παιδαγωγικό τομέα. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, θεμελιώνεται μια νέα παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και το μαθητή, η



οποία εγγράφεται στην εξατομίκευση της διδασκαλίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου μοντέλου διδασκαλίας, το οποίο συμβάλλει στην πραγματοποίηση των παιδαγωγικών στόχων της γενικής εκπαίδευσης, είναι η μαθητοκεντρική διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση (Κολιάδης, 1997). Σύμφωνα με αυτό το νέο μοντέλο διδασκαλίας, η διδακτική διαδικασία βασίζεται στον προβληματισμό και διαρθρώνεται σε μεθοδολογικούς στόχους, οι οποίοι περιγράφουν την πορεία διδασκαλίας. Λέγοντας μεθοδολογικούς στόχους, εννοούμε τον προβληματισμό, την αναζήτηση υποθετικών λύσεων-απαντήσεων, την έρευνα-επαλήθευση ή την άντληση νέων πληροφοριών και την αξιοποίηση, την άσκηση, την εμπέδωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση τους. Αυτό το μοντέλο διδασκαλίας δεν περιορίζει τη δημιουργική διδακτική σκέψη του εκπαιδευτικού, αλλά διευρύνει τους διδακτικούς του ορίζοντες, δηλαδή, τον βοηθά να αναζητά και να ανακαλύπτει νέες διδακτικές ιδέες (Δερβίσης, 2000). Το σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας στηρίζεται στην ενεργητική, βιωματική, διερευνητική και συνεργατική μάθηση και χαρακτηρίζεται από τη διαθεματικότητα, τη συμβουλευτική καθοδήγηση του μαθητή και τη δόμηση της γνώσης μέσα από το διάλογο (Δερβίσης, 1995). Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν ένα σημαντικό μέσο για το χειρισμό των παιδαγωγικών αρχών και την εμφάνιση των αποτελεσμάτων στο μαθητή. Με την εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση πετυχαίνουμε (Ιωαννίδης & Παναγιωτακόπουλος, 1999· Guile, 1998):

- Παρέχοντας τον κατάλληλο χρόνο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν το κυρίως θέμα. Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού τους παρέχει επιπλέον βοηθήματα και αποτελεί ένα επιπλέον εργαλείο για εμπέδωση, ώστε να κατανοήσουν τις βασικές αρχές. Επιπλέον, μας δίνει τη δυνατότητα καταγραφής της επίδοσης του μαθητή και μπορεί να βοηθήσει στην αξιολόγησή του.
- Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ακολουθώντας τα στάδια, τα οποία καθορίζει ο δάσκαλος κατά τη διαδικασία καθορισμού του τελικού στόχου. Το λογισμικό καθορίζει τα ακριβή βήματα και η εκμάθηση των αρχών του δομημένου προγραμματισμού σε συνδυασμό με την εξάσκηση διαμορφώνουν τον άξονα για την ορθή αντιμετώπιση των προβλημάτων.
- Χρειάζεται πρακτική εξάσκηση, μεγάλη προσοχή και ενασχόληση προκειμένου να πετύχουμε την εμπέδωση των εννοιών. Το εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελεί



μια καλή ευκαιρία για εξάσκηση, με την κατάλληλη εξατομίκευση, χρησιμοποιώντας συχνά και το παιχνίδι προκειμένου να θέλξουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να πετύχουμε την προσέγγιση ενός θέματος από πολλές πλευρές.

- Η απομνημόνευση συντελεί στην εμπέδωση της βασικής πληροφορίας· η κατανόηση και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης βασίζονται στην εμπέδωση. Η χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών και η επαναλαμβανόμενη πρακτική εξάσκηση διευκολύνουν την απομνημόνευση πληροφοριών, οδηγώντας στην εκμάθησή τους.
- Η ενεργός και άμεση αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και τον δάσκαλο βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση λογισμικών προγραμμάτων παρέχει άμεση και σωστή αντίδραση στις ενέργειες του μαθητή, παρουσιάζοντας άμεσα τα αποτελέσματα των επιλογών του.
- Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι μαθητών· καθένας έχει το δικό του ρυθμό μάθησης· άλλος είναι ακουστικός τύπος, άλλος οπτικός κ.λ.π. Οι Νέες Τεχνολογίες μας δίνουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε μια πληροφορία με διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους προσαρμοσμένους στις ανάγκες και της απαιτήσεις κάθε μαθητή.
- Με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, αναπτύσσεται συνεργατικό και όχι ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών και η μαθησιακή διαδικασία είναι πιο παραγωγική. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες μπροστά στον υπολογιστή παρακινούμενοι σε συνεργασία.
- Ενσωματώνοντας τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία μας δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούμε την πρόοδο των μαθητών και να εντοπίζουμε τις κλίσεις και τις αδυναμίες καθενός. Έτσι, με αυτό το σύστημα διαχείρισης της πορείας του μαθητή, που περιλαμβάνει ένα λογισμικό, μπορούμε να καταγράφουμε και να ελέγχουμε την πρόοδό του.
- Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μπορεί να δημιουργούνται παρανοήσεις και ορισμένα σημεία να κατανοούνται με εσφαλμένο τρόπο. Η επισήμανσή τους

διορθώνει τα λάθη και βελτιώνει τη γνώση. Με τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούμε να εντοπίζουμε τα σημεία, τα οποία έχουν κατανοηθεί εσφαλμένα, και να βρίσκουμε τρόπους για τη διόρθωση των λαθών και τη σωστή κατανόηση του αντικειμένου.

- Οι μαθητές πρέπει να μπορούν τη γνώση, που αποκτούν σε ένα γνωστικό αντικείμενο, να τη μεταφέρουν και ένα σε άλλο και να συνδυάζουν τις γνώσεις τους προκειμένου να καταλήγουν σε ορθά συμπεράσματα. Το εκπαιδευτικό λογισμικό χρησιμοποιεί κοινές στρατηγικές και τρόπους σκέψης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και προτρέπει το μαθητή να τις ακολουθήσει για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές, να διεγείρουν ή να ενισχύσουν το ενδιαφέρον τους, να συμβάλλουν στη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανακάλυψη των αναγκών καθενός και γενικά μπορούν να διευκολύνουν και να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τη διδασκαλία. Ο δάσκαλος πρέπει να επωφεληθεί όσο μπορεί περισσότερο από τις νέες αυτές πηγές, ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του στην απόκτηση της ικανότητας να διερευνούν και να εμπλουτίζουν μόνοι τους τις γνώσεις τους.

Κεφάλαιο 9

Πολυμέσα

Εννοιολογική Οριοθέτηση

Με τον όρο "πολυμέσα" εννοούμε τα υπολογιστικά προγράμματα, τα οποία ενσωματώνουν περισσότερα από ένα μέσο για την επιτέλεση ενός έργου. Με άλλα λόγια ο όρος αυτός αναφέρεται στην ενσωμάτωση μέσων, όπως κείμενο, γραφικά, κίνηση, ήχο, εικόνες και άλλα, σε ένα σύστημα (Jonassen, 1996). Σύμφωνα με τον Μακράκη (2000), ο όρος "πολυμέσα" είναι ένας όρος - ομπρέλα, ο οποίος αναφέρεται στις τεχνολογίες, οι οποίες παρουσιάζουν ποικίλους συνδυασμούς γραφικών, ήχων, κειμένων, βίντεο και κίνησης.

Ένα χαρακτηριστικό των προγραμμάτων πολυμέσων είναι η τεράστια ποσότητα πληροφοριών, που μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα δίσκο CD-ROM και χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα Encarta της Microsoft. Άλλο χαρακτηριστικό των πολυμέσων είναι δυνατότητα αλληλεπίδρασης, δηλαδή μιας μορφής επικοινωνίας ανάμεσα στο χρήστη ενός συστήματος με αυτό. Ο χρήστης του συστήματος έχει τη δυνατότητα να έρθει σε κάποιας μορφής διάλογο με το υλικό και τις πληροφορίες, που συγκροτούν την "πολυμεσική" εφαρμογή (Atkins, 1997). Με άλλα λόγια, ο χρήστης των πολυμέσων έχει τη δυνατότητα να επιλέγει το δικό του δρόμο στην αναζήτηση πληροφοριών, με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, "να ακολουθεί μη γραμμική πρόσβαση στη γνώση, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μέσα (π.χ. βιβλίο, βίντεο), στα οποία οι πληροφορίες παρουσιάζονται με μια προκαθορισμένη σειρά" (Atkins, 1997). Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι ο χρήστης έχει τον έλεγχο της διδακτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τους Veenema & Gardner (1996) τα χαρακτηριστικά των πολυμέσων, που τα καθιστούν ιδανικό μαθησιακό εργαλείο, είναι η γρήγορη πρόσβαση σε μεγάλες ποσότητες δεδομένων, η μαζική παραγωγή και διανομή τους, το ικανοποιητικό τους κόστος, η διάρκεια ζωής των CD-ROM και ο έλεγχος της ροής των πληροφοριών από το μαθητή. Επίσης, τα CD-ROM δίνουν τη δυνατότητα στο

μαθητή να ακολουθήσει διαφορετικές διαδρομές πρόσβασης στην πληροφορία, οι οποίες να αντιστοιχούν στον τύπο νοημοσύνης και το μαθησιακό του στυλ.

Πολυμέσα και παιδαγωγικός προβληματισμός

Η εισαγωγή των πολυμέσων στα σχολεία τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει σε ένα ευρύ πεδίο προβληματισμού, όσον αφορά τις δυνατότητες, τα όρια και τις μορφές χρήσης τους. Αυτός ο προβληματισμός αντανακλά και τη διχογνωμία που υπάρχει ανάμεσα στους υποστηρικτές της τεχνοκρατίας και σε εκείνους που εξετάζουν τα πράγματα από την κοινωνική τους σκοπιά. Έτσι, από τη μια πλευρά, υπάρχουν εκείνοι, οι οποίοι πιστεύουν ότι τα πολυμέσα θα αλλάξουν τη μορφή της σχολικής τάξης. Αντιπροσωπευτική στάση αυτής της πλευράς είναι η άποψη ενός διευθυντή της Apple Computers: "Φανταστείτε μια τάξη, η οποία να λειτουργεί ως παράθυρο στην παγκόσμια γνώση. Φανταστείτε έναν δάσκαλο, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να φέρνει μέσα στην τάξη οποιαδήποτε ήχο ή γεγονός ή εικόνα. Φανταστείτε έναν μαθητή, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να επισκέπτεται οποιοδήποτε τόπο στη γη σε όλες τις ιστορικές εποχές. Φανταστείτε μια οθόνη, η οποία έχει τη δυνατότητα να παρουσιάζει με ζωντανά χρώματα το εσωτερικό και τις λειτουργίες του κυττάρου, τη γέννηση και το θάνατο των άστρων, τις συγκρούσεις στρατών, τους θριάμβους της τέχνης και φανταστείτε ότι για να αποκτήσετε πρόσβαση σε όλα αυτά, χρειάζεστε λίγη περισσότερη προσπάθεια από το να ζητήσετε να εμφανιστούν στην οθόνη. Φαίνεται μαγικό ακόμη και σήμερα, όμως, οι τεχνικές για να παράγουμε τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα είναι μέσα στις δυνατότητές μας" (Donnelley, 1996). Επίσης, ο Donnelley υποστηρίζει ότι τα πολυμέσα έχουν αλλάξει τον τρόπο που ζητάμε πληροφορίες και, ότι αφενός, για πρώτη φορά ένας μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει, και αφετέρου, αυτός που ζητά πληροφορίες μαθαίνει πως να ζητά πληροφορίες.

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν αρκετές κριτικές εκτιμήσεις, οι οποίες εξετάζουν τις δυνατότητες των πολυμέσων σε συνολικότερες διαδικασίες. Οι Leask & Meadows (2000) υποστηρίζουν ότι τα πολυμέσα δεν εγγυώνται αυτόματα ανώτερη μάθηση, αλλά μπορούν να κατασκευάσουν και να αξιολογήσουν τη δομή μιας περιοχής γνώσεων, μέσω της ενεργούς εξερεύνησής της.

Ο Atkins (1997) χαρακτηρίζει την αλληλεπίδραση ως τη μόδα των ημερών και υποστηρίζει ότι "παρόλο που οι έρευνες έδειξαν ότι η υποκίνηση για μάθηση και η διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη αυξάνονται με τη χρήση πολυμέσων, αυτό δεν συνεπάγεται ότι η χρήση αλληλεπιδραστικών τεχνολογιών προάγει τη μάθηση. Αντιθέτως, αν αυξήσουμε τις ανταλλαγές μεταξύ πολυμέσων και παιδιού, μπορούμε να δημιουργήσουμε τη διέγερση που προκαλεί ένα βίντεο-παιχνίδι, αλλά αυτό δεν συγκροτεί μάθημα, και πολύ περισσότερο εάν η αλληλεπίδραση γίνει αυτοσκοπός, οπότε προκαλεί εμπόδια στη μάθηση". Επίσης, πιστεύει ότι υπάρχει ανάγκη να προσεγγίσουμε τα πολυμέσα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο, στο οποίο πρόκειται να εφαρμοστούν και παράλληλα να μελετήσουμε ποιες μαθησιακές διαδικασίες μπορούμε να υποστηρίξουμε με τα πολυμέσα.

Ο Atkins (1997) πιστεύει ότι τα πολυμέσα μπορούν να εφαρμοστούν σε δύο περιπτώσεις. Στη μια περίπτωση για την υποστήριξη της μάθησης ως απόκτησης γνώσεων, δηλαδή, για "...να προσφέρουν πρόσβαση σε τεράστιες ποσότητες από ακριβείς πληροφορίες, που συνεχώς ανανεώνονται, τρόπους χειρισμού του προς μάθηση υλικού και επιλογή του μαθησιακού στυλ, που ταιριάζει στο μαθητή". Στην άλλη περίπτωση, τα πολυμέσα μπορούν να εφαρμοστούν ως υποστήριξη της μάθησης, ως ανάπτυξη εννοιολογικής κατανόησης και αλλαγής. Βασικό πρόβλημα της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι η δυσκολία χρήσης των γνώσεων, τις οποίες αποκτά ο μαθητής μέσα στο σχολείο, για την κατανόηση και την ερμηνεία του κόσμου. Μάθηση ως ανάπτυξη εννοιολογικής κατανόησης σημαίνει κατοχή βασικών αρχών και εννοιών από μια συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας εφαρμογής αυτών των εννοιών στον πραγματικό κόσμο, κατανόηση των χαρακτηριστικών μεθόδων, τις οποίες χρησιμοποιούν οι επιστήμες προκειμένου να ελέγξουν την αλήθεια, και τέλος, ενασχόληση με το κοινωνικό πλαίσιο ενός προβλήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, τα πολυμέσα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία καταστάσεων, στις οποίες οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στο χειρισμό πραγματικών καταστάσεων (προγράμματα προσομοίωσης), στη δημιουργία μικρόκοσμων, μέσα στους οποίους οι μαθητές να μπορούν να δοκιμάζουν σχέσεις μεταξύ μεταβλητών-παραμέτρων-παραγόντων, και στην εμπλοκή του μαθητή σε πραγματικές καταστάσεις, μέσω παιχνιδιών και ρόλων (Atkins, 1997).

Οι παραπάνω θέσεις του Atkins δημιουργούν έναν προβληματισμό, όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στο διδακτικό περιβάλλον των πολυμέσων: ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει τα πολυμέσα για να ενισχύσει το ρόλο του ως πομπού πληροφοριών ή θα χρησιμοποιήσει τα πολυμέσα για να δημιουργήσει μαθητοκεντρικό περιβάλλον διδασκαλίας, αφομοιώνοντας ταυτόχρονα διαφορετικούς ρόλους (π.χ. ο δάσκαλος ως προπονητής, ο δάσκαλος ως δημιουργός ευκαιριών μάθησης) (McDougal & Squire, 1997).

Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποίησε ο Johnson (1991) σε δασκάλους ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις βάσεις δεδομένων ως πρόσθετες πηγές πληροφοριών και ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επεδίωκε να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες, τις οποίες πίστευε ότι χρησιμοποιούσαν πραγματικοί ιστορικοί, τα παιδιά σπαταλούσαν περισσότερο χρόνο στη συγκέντρωση πληροφοριών και δεν έμενε χρόνος για συζήτηση και διερεύνηση των υποθέσεων.

Η θέση του υπολογιστή και γενικότερα των νέων τεχνολογιών στην τάξη δεν εξαρτάται από τις τεχνολογικές δυνατότητες αλλά από τους στόχους και τις πρακτικές, που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός (England & Finney, 1996).

Κεφάλαιο 10

Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, όπως των πολυμέσων και της τεχνολογίας της πληροφορικής, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως δύο αλληλοσυνδεόμενες προκλήσεις: από τη μια πλευρά, οι τεχνολογίες αυτές καλούνται να βοηθήσουν τους νέους να τις κατακτήσουν, και από την άλλη πλευρά, να τις χρησιμοποιήσουν εποικοδομητικά και ως μέσο για την προαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Η χρήση των υπολογιστών, των CD-ROM, των δικτύων κι άλλων τεχνολογιών ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση. Ωστόσο, στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η επένδυση σε λογισμικά, υπολογιστές, εξοπλισμούς, βίντεο και σε άλλα υποστηρικτικά μέσα, είναι πενιχρή σε σύγκριση με άλλους χώρους εργασίας, όπως στο εμπόριο και στη βιομηχανία.

Η ορθή χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για λογική και κριτική σκέψη. Οι νέες τεχνολογίες δεν πρέπει να θεωρούνται βασικό και μοναδικό εργαλείο διδασκαλίας αλλά συμπληρωματικό. Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδασκαλία προϋποθέτει και την ανάπτυξη νέων διδακτικών μεθόδων, με βάση τις οποίες σημαντικά συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα είναι τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και ο σύγχρονος εξοπλισμός. Οι υπολογιστές δεν έχουν αξιοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό από τα σχολεία και, ενδεχομένως, αιτία μπορεί να αποτελεί εν μέρει η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού. Επίσης, μια άλλη αιτία μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι είναι εξαιρετικά δαπανηρό να συντηρείται ένας ακριβός και τεχνικά σύνθετος εξοπλισμός.

Ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος αποτελεί κλειδί για την εισαγωγή μιας καινοτομίας ή αλλαγής στην εκπαίδευση, είναι ο εκπαιδευτικός. Όλες οι έρευνες, οι οποίες είχαν ως στόχο να εξετάσουν και να διερευνήσουν μια αλλαγή στην εκπαίδευση, σε όλες τις φάσεις της, παρουσιάζουν το δάσκαλο ως τον πιο σημαντικό παράγοντα και διαχειριστή αυτής της αλλαγής ή της εισαγωγής μιας καινοτομίας. Οι

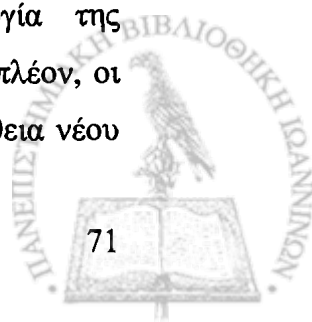
προσπάθειες, οι οποίες έγιναν προς την κατεύθυνση της μεταρρύθμισης τις τελευταίες δεκαετίες στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών, πολλές φορές κατέληξαν σε αποτυχία. Πολλές από αυτές τις προσπάθειες απέτυχαν γιατί οι υπεύθυνοι προέβλεψαν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως πρωταγωνιστικού και τον παραμέλησαν κατά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή της καινοτομίας.

Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και τους τρόπους μάθησης των μαθητών. Η εφαρμογή των τεχνολογιών στην εκπαίδευση δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί ένα νέο τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης, και επιτρέπει στους μαθητές να δουλεύουν πιο ανεξάρτητα. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης ο ρόλος του δασκάλου είναι να παρακολουθεί τη βελτίωση κάθε μαθητή. Ακόμη κι αν οι υπολογιστές μπορέσουν κάποια μέρα να οργανώσουν το ρυθμό της μαθησιακής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται εκεί, να παρατηρούν τη διαδικασία και να βοηθούν τους μαθητές.

Διάφορες έρευνες (Somekh & Davis, 1997· Μακράκης, 1994· Budin, 1994) έδειξαν ότι οι βασικότεροι παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την εφαρμογή και τη χρήση των Η/Υ στην εκπαίδευση, είναι η ανεπαρκής μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η χαμηλή ποιότητα του παιδαγωγικού λογισμικού και η ανεπαρκής θεώρηση της σημασίας και του ρόλου του κοινωνικού, πολιτιστικού, παιδαγωγικού και οργανωτικού πλαισίου, μέσα στο οποίο υλοποιούνται προγράμματα εφαρμογής των Η/Υ και άλλων τεχνολογιών πληροφορικής στην εκπαίδευση.

Για όλους αυτούς τους λόγους, η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι συχνά αρνητική απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνηθεί το θέμα διεξοδικά, χρήσιμο είναι να μελετήσουμε από πού πηγάζει η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΝΤ και πώς μπορεί αυτή να ανατραπεί.

Οι πολέμιοι των ΝΤ έχουν χρησιμοποιήσει μια σειρά επιχειρημάτων, κάποια από τα οποία σταχυολογούνται παρακάτω. Έτσι, ισχυρίζονται ότι δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικής ανισότητας. Προσθέτουν ότι εστιάζοντας στην τεχνολογία της διδασκαλίας και μάθησης η όλη διαδικασία υποβαθμίζεται σε τεχνική. Επιπλέον, οι ΝΤ έχουν γρήγορο ρυθμό παλαίωσης, οπότε και το κόστος για την προμήθεια νέου



εξοπλισμού είναι μεγάλο και συνεχές (Μαυρογιώργος 2001). Σε αυτό θα μπορούσαμε να προσθέσουμε το φόβο ότι η χρήση NT δεν αποτελεί παρά τέχνασμα του κεφαλαίου, ώστε να εισβάλλει στο χώρο της εκπαίδευσης, με κατάληξη τη δημιουργία νέων διακρίσεων, σε πληροφοριακά πλούσιους και πληροφοριακά φτωχούς (Θεριανός 2002).

Η χρήση δεν καθορίζεται από το χρήστη, καθώς αυτός επηρεάζεται από τις τεχνολογίες («αν δώσεις σε ένα μικρό παιδί σφυρί, θα βλέπει πάντα και παντού καρφιά»- μόνο στην περίπτωση που του μάθεις τι είναι το εργαλείο, που κρατά, και πώς χρησιμοποιείται, θα μπορέσει να το αξιοποιήσει ορθά) (Μαυρογιώργος, 2001).

Επιπλέον, ισχυρίζεται ο Μαυρογιώργος (2001) ότι «οι NT προκαλούν αναζητήσεις στόχων, οι οποίοι δεν θα ήταν εύκολο να συλλάβει κανείς με τα παλαιά μέσα» - εύκολα μπορούμε να διακρίνουμε το θετικό της χρήσης τους σε αυτήν ακριβώς τη δήλωση: διεύρυνση του εκπαιδευτικού ορίζοντα –οφείλει να διευρύνεται– καθώς η εκπαίδευση δεν αυτοτροφοδοτείται ούτε αυτοολοκληρώνεται, αλλά στόχο έχει τη διαλεκτική σχέση με μία κοινωνία, η οποία μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς. Εκφράζονται, επίσης, φόβοι ότι η πληροφορική θα συμβάλλει, ώστε στο μέλλον, σταδιακά, να αντικατασταθούν οι δάσκαλοι από πλασματικούς (virtual teachers) (Θεριανός 2002). Πρόκειται για αναβίωση παλαιότερων φόβων ότι η χρήση πολυμέσων θα οδηγήσει σε σταδιακή «αποσχολειοποίηση» (Meighan, 1997). Οι απόψεις αυτές, μάλιστα, θεωρητικοποιήθηκαν από αμερικανούς παιδαγωγούς (Papert, 1991' Tofler, 1981).

Ανάλογοι φόβοι είχαν εκφραστεί και παλαιότερα. Η παρακολούθηση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, για παράδειγμα, είχε δημιουργήσει ανησυχίες για την αντικατάσταση του δασκάλου από την τηλεόραση (Θεριανός 2002).

Σύμφωνα με τον Allport (Βασιλού-Χαραμή, 2005) η στάση ορίζεται ως «μια νοητική ή νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω των εμπειριών, η οποία ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκρίσεις του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις, με τα οποία αυτή σχετίζεται». Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις NT πηγάζει από το σύνολο των εμπειριών τους και καθορίζει τον τρόπο που τις αντιμετωπίζουν,

συχνά χωρίς να προηγηθεί ορθή και/ή πλήρης ενημέρωση και/ή επιμόρφωση για το περιεχόμενό τους. Επιπλέον, σύμφωνα με άλλους ορισμούς, η θετική ή αρνητική προδιάθεση, που ορίζεται ως στάση, είναι συναισθηματική (Βασιλού-Χαραμής, 2005).

Ως βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης αρνητικής στάσης στη χρήση NT στην εκπαίδευση αναφέρονται η ανεπαρκής μόρφωση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η χαμηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού λογισμικού και η ανεπαρκής γνώση του πλαισίου εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών (Μακράκης, 1994). Συνοψίζοντας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι είναι η άγνοια του νέου αντικειμένου που οδηγεί σε φόβο και, κατά συνέπεια, σε άρνηση. Ωστόσο, εκτός από το αντικείμενο αυτό καθαυτό, οι εκπαιδευτικοί φοβούνται και για την ίδια τη θέση τους και το κύρος που αυτή τους παρέχει: με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας ο δάσκαλος παραμένει απόλυτος κυρίαρχος της σχολικής τάξης (Καψάλης 2000), ενώ οι NT τον αναγκάζουν να πλέει σε άγνωστες θάλασσες, όπου, αθωράκιστος, μπορεί να δει τους μαθητές του να γνωρίζουν περισσότερα από τον ίδιο (Βασιλού-Χαραμής, 2005).

Κάποτε, ωστόσο, είναι τα ίδια τα τεχνικά προβλήματα που έρχονται να ακυρώσουν τις προσδοκίες, που ευαγγελίζονται οι NT και να ενδυναμώσουν πιθανές προϋπάρχουσες αρνητικές στάσεις, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα στον τομέα της εκπαίδευσης των Ατόμων Με Ειδικές Ανάγκες (Τζουριάδου 2001, Χρηστίδης-Μιχαήλ, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί θα εξοικειωθούν με τις Νέες Τεχνολογικές εξελίξεις και θα είναι σε θέση να αξιολογούν τις εφαρμογές τους σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, μόνο αν ξεπεράσουν τις παραπάνω δυσκολίες: τότε θα έχουν την ικανότητα να αξιολογούν κριτικά τα νέα τεχνικά βοηθήματα της διδασκαλίας τους. Όσον αφορά την πολιτεία, αυτή θα πρέπει να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την κατάλληλη κατάρτιση στον τομέα των τεχνολογιών και της εφαρμογής τους στην εκπαίδευση, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν την τεχνολογία με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο.

Οι Νέες Τεχνολογίες στο ελληνικό σχολείο

Καθώς βαδίζουμε στη νέα χιλιετία, το ελληνικό σχολείο βρίσκεται μπροστά σε μια πρόκληση. Οι νέες τεχνολογίες είναι εδώ με την ορμητικότητα που τις διακρίνει, καθώς είναι προορισμένες να υφάνουν τα δίκτυα, που μας οδηγούν σε μια νέα κοινωνία. Οφείλουμε να απαντήσουμε θετικά στο καινούριο χωρίς όμως να παραμερίσουμε την κριτική προσέγγιση, ώστε να αποδώσουμε στις νέες τεχνολογίες τη θέση που τους αξίζει στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι νέες τεχνολογίες δεν είναι το εργαλείο, το οποίο από μόνο του θα οδηγήσει στη μεταμόρφωση του σχολείου· μόνο η ορθή χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να μας οδηγήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί γιατί το ζήτημα είναι πολύ περίπλοκο, καθώς με την ενσωμάτωση των ΝΤ στη διδασκαλία επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην αναδυόμενη κοινωνία της πληροφορίας.

Η προσπάθεια ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορικής στην εκπαιδευτική καθημερινότητα δεν είναι καθόλου εύκολη. Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στο σχολείο είναι πολυδιάστατη και καθορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων, οι οποίοι συχνά μένουν ανέγγιχτοι κατά τις αρχικές προσεγγίσεις ενσωμάτωσης. Ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα είναι αυτό της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος κάθε δραστηριότητας ένταξης.

Ήδη από τις πρώτες μελέτες του '80 γνωρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερα από έναν εξοπλισμό και τεχνικές γνώσεις προκειμένου να ενσωματώσουν τις Νέες Τεχνολογίες στην καθημερινή τους πρακτική. (Martin, 1987· Sheingold, Martin & Endrewait, 1987). Ειδικότερα, απαιτείται εκπαίδευση των διδασκόντων, προκειμένου να μπορέσουν, σε ένα πρώτο επίπεδο, να ενσωματώσουν τις Νέες Τεχνολογίες στο σχολικό πρόγραμμα, και σε ένα δεύτερο επίπεδο, να αναμορφώσουν τις διδακτικές πρακτικές, ώστε να εφαρμόσουν περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας.

Παράλληλα, κάποιες άλλες έρευνες, οι οποίες εστίασαν την προσοχή τους στην ένταξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Sheingold & Hadley, 1990· Dwyer, Ringstaff & Sandoltz, 1991), τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί, που χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες στο σχολικό χώρο, κυρίως υποστηρίζουν τις προϋπάρχουσες διδακτικές πρακτικές τους ή προσφέρουν απλά τις βασικές γνώσεις πληροφορικού αλφαριθμητισμού στους μαθητές (Becker, 1993). Έτσι, διαπιστώνεται ότι ο τρόπος χρήσης της τεχνολογίας συμβαδίζει πάντα με τις ιδέες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά γνώση (Olson, 2000· Cuban, 2001). Πολλοί ερευνητές στο διεθνή χώρο διαπίστωσαν ότι οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των Επικοινωνιών απέτυχαν να αλλάξουν το καθημερινό μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι αυτό που απαιτείται είναι η μελέτη όλων των διαστάσεων, οι οποίες συνθέτουν το πολύπλοκο ζήτημα της καθημερινής μάθησης και διδασκαλίας πέρα από τη γνώση των τεχνολογικών εφαρμογών.

Κατά τη διάρκεια της περασμένης επταετίας, πραγματοποιήθηκαν σειρές επιμορφωτικών προγραμμάτων, που απευθύνονταν κυρίως σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και είχαν ως στόχο την εφαρμογή και την αξιοποίηση της τεχνολογίας στα σχολεία, όχι ως αυτόνομο αντικείμενο αλλά ως κατανεμημένης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος. Πολλοί καθηγητές, που συμμετείχαν σε πειραματικές διδασκαλίες στα πλαίσια αυτών των προγραμμάτων, ζητούσαν την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη, ώστε να διευκολύνεται η ομαδική εργασία των μαθητών, και ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να είναι διαθέσιμο ένα δίωρο για κάθε μάθημα που γινόταν στο σχολικό εργαστήριο.

Πολλοί καθηγητές τόλμησαν να παραδεχτούν ότι θεωρούσαν πολύ δύσκολη την απόφαση να αλλάξουν την καθιερωμένη ως τότε διδακτική πρακτική τους. Η καινοτομία των τεχνολογιών της πληροφορικής και η ένταξή τους στο πρόγραμμα σπουδών χρειάζεται προσεκτικό σχεδιασμό, κατάλληλη προετοιμασία, και ταυτόχρονα απαιτεί πολλαπλάσιο χρόνο ενασχόλησης του εκπαιδευτικού.

Κεφάλαιο 11

Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας στην ειδική αγωγή

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί σήμερα ένα από τα πρώτα θέματα στην ημερήσια διάταξη της πολιτικής σε όλες σχεδόν τις Ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και στην ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το ηλεκτρονικό Ευρωπαϊκό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (2000) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, περιγράφει τις ενέργειες, οι οποίες απαιτούνται για την μετάβαση στην Κοινωνία της Πληροφορίας, και υπογραμμίζει καθαρά τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην πραγματοποίηση της μετάβασης αυτής. Η μελέτη του ΟΟΣΑ «Μαθαίνοντας πώς να αλλάζουμε: οι ΤΠΕ στα σχολεία» (2001) δείχνει πολύ καθαρά με ποιο τρόπο οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν τα σχολεία και την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών σε ολόκληρο τον κόσμο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Παράγοντες που εμποδίζουν και παράγοντες που διευκολύνουν τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Ειδική Αγωγή

Όσον αφορά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα συστήματα Ειδικής Αγωγής, πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι διευκολύνουν ή εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ σε περιβάλλοντα Ειδικής Αγωγής. Τα στοιχεία, τα οποία παρουσιάζονται εδώ, μπορεί να θεωρηθούν ότι ισχύουν γενικά για όλες τις χώρες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Οι κυριότεροι αρνητικοί παράγοντες είναι:

- Έλλειψη αυτοπεποίθησης από πλευράς των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ΤΠΕ στα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και στο αναλυτικό πρόγραμμα
- Έλλειψη ανταλλαγής πληροφοριών, κοινών εμπειριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και ανάμεσα στις σχολικές μονάδες
- Περιορισμένη δυνατότητα των σχολείων για ειδικό εξοπλισμό και λογισμικό και/ή σε αναβάθμιση του ήδη υπάρχοντος

- Πρόσβαση σε υποστήριξη και πληροφόρηση από εμπειρογνώμονες σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- Απουσία ξεκάθαρης θέσης μέσα στα σχέδια ανάπτυξης της σχολικής μονάδας
- Ανελαστικές οργανωτικές δομές του σχολείου
- Προβλήματα στη χρήση ΤΠΕ λόγω ηλικίας και φύλου
- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την περιορισμένη χρήση των ΤΠΕ
- Έλλειψη πρωτοβουλιών για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλάβουν αρμοδιότητες ΤΠΕ στα σχολεία
- Αρνητική στάση προς τις αλλαγές γενικά και ειδικά στην αλλαγή που έφεραν οι ΤΠΕ
- Περιορισμένη διαθεσιμότητα ή πρόσβαση σε κατάρτιση για τις ΤΠΕ των εν ενεργεία εκπαιδευτικών
- Περιορισμένη συμμετοχή στην συνεχιζόμενη κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών
- Έλλειψη συντονισμού στις πηγές υποστήριξης, πληροφόρησης και συμβουλευτικής
- Έλλειψη εμπειρογνομόνων ΤΠΕ και/ή ενδιαφέροντος του ειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης στην Ειδική Αγωγή (π.χ. ψυχολόγων)
- Περιορισμένες δυνατότητες εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των πορισμάτων των ερευνών.

Εξίσου συγκεκριμένοι με τους αρνητικούς παράγοντες, είναι και οι ευνοϊκοί παράγοντες, οι οποίοι είναι οι εξής:

- Ξεκάθαρη πολιτική για τις ΤΠΕ στην ειδική αγωγή στο σχολείο
- Συμμετοχή και υποστήριξη των επικεφαλής των σχολικών μονάδων
- Κατάλληλος μηχανικός εξοπλισμός, λογισμικό και υποστήριξη σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης
- Δυνατότητα πρόσβασης σε ειδική κατάρτιση για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών
- Ειδική ενημέρωση και παραδείγματα από την πρακτική άλλων εκπαιδευτικών
- Συνεργασία των εκπαιδευτικών και ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων
- Κίνητρα σε εκπαιδευτικούς για μεγαλύτερη συμμετοχή και ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ.

- Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή των ΤΠΕ, όσον αφορά στη μάθηση και/ή στη συμμετοχή των μαθητών
- Μεγαλύτερη χρήση των ΤΠΕ στο σπίτι, από τους γονείς, και στην κοινωνία γενικότερα
- Συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που παρουσιάζουν οι νέες στρατηγικές διδασκαλίας μέσα από την εφαρμογή των ΤΠΕ
- Μεγαλύτερη γνώση που προκύπτει από τα θετικά σημεία των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής παροχής (συμπεριλαμβάνοντας και τους λήπτες των αποφάσεων πολιτικής)
- Περιφερειακός συντονισμός όλων των μορφών ΤΠΕ στην υποστήριξη της Ειδικής Αγωγής.

Νέες Τεχνολογίες και μαθησιακές δυσκολίες

Περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος "Μαθησιακές Δυσκολίες" είναι ένας πολυσύνθετος όρος, ο οποίος μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες. Η έντονη διαφοροποίηση στο εσωτερικό των μαθησιακών δυσκολιών έχει οδηγήσει στον ορισμό τριών βασικών κατηγοριών Μαθησιακών Δυσκολιών, που εμπεριέχουν επίσης υποκατηγορίες (International Dyslexia Association, 1994).

A. Εξελικτικές δυσκολίες λόγου και ομιλίας

Ο τύπος αυτών των δυσκολιών περιλαμβάνει προβλήματα άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου.

B. Εξελικτικές δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες γραφής και οι δυσκολίες στα μαθηματικά. Είναι η πλέον γνωστή και πολυπληθής κατηγορία, στο βαθμό, που περιλαμβάνει τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή όπως, συχνά, αναφέρεται τη δυσλεξία. Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Πρόκειται για μια εγγενή, ειδική γλωσσική δυσκολία, η οποία είναι ιδιαίτερα έκδηλη στην κωδικοποίηση λέξεων, και η οποία αντανακλά, συνήθως, ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας.

Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων συχνά δεν προσδοκούνται με βάση την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών. Επίσης, δεν είναι αποτέλεσμα γενικής αναπτυξιακής δυσκολίας ή αισθητηριακού περιορισμού. Η δυσλεξία παρουσιάζεται με διαφοροποιημένη δυσκολία στους διάφορους τύπους του λόγου και συχνά περιλαμβάνει, εκτός των προβλημάτων στην ανάγνωση, σημαντικά προβλήματα στη γραφή και την ορθογραφία (International Dyslexia Association, 1994).

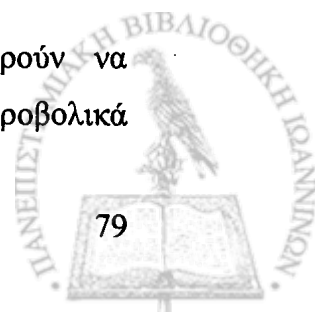
Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Στην περίπτωση των δυσκολιών γραφής, αυτές μπορεί να εκδηλώνονται με προβλήματα ορθογραφίας ή/και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες στα μαθηματικά εκδηλώνονται με προβλήματα στην αναγνώριση αριθμών και συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων.

Γ. Άλλες δυσκολίες

Στο πλαίσιο των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι δυνατόν να περιλαμβάνονται και άλλες δυσκολίες, όπως οι οπτικο-κινητικές διαταραχές, οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση, αλλά δεν εμπίπτουν ακριβώς σε μία από τις παραπάνω υποκατηγορίες. (Στασινός, 2003· Σούλης, 2002)

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών μας δίνει τη δυνατότητα να έχουμε πρόσβαση σε μια απεριόριστη πηγή πληροφοριών και μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε δραστηριότητες γλωσσικής ανάπτυξης, να κάνουμε το γραπτό λόγο πιο επεξεργάσιμο και να βελτιώσουμε τις πρακτικές μάθησης των παιδιών (Ντάγκας, 2000). Η επιλεκτική χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην προσχολική ηλικία βοηθά στην ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων του παιδιού· η χρήση ειδικών λογισμικών βοηθά στον εντοπισμό και στην καταγραφή πιθανών μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, και σε ένα δεύτερο επίπεδο, στο σχεδιασμό μιας πρώιμης διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

Οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως τεχνολογικά εργαλεία το ραδιόφωνο, το βίντεο, τα προβολικά



συστήματα, το μαγνητόφωνο, την κάμερα, τους σαρωτές (scanners), το διαδίκτυο, κ.λ.π. Ειδικότερα, ως εκπαιδευτικά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα CD-ROM, τα ομιλούντα βιβλία, ειδικά προγράμματα, ειδικό εκπαιδευτικό λογισμικό, η φωνητική αναγνώριση, ο ομιλών επεξεργαστής λόγου, οι φορητοί υπολογιστές, το ειδικό πληκτρολόγιο και η ειδική οθόνη, ο ηλεκτρονικός διορθωτής γραμματικής και σύνταξης, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και πολλά άλλα (Μανδραβέλης, 1998).

Νέες Τεχνολογίες και δυσλεξία

Την τελευταία εικοσαετία έχει συντελεστεί αλματώδης πρόοδος στο χώρο των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ). Ταυτόχρονα, συντελέστηκε σημαντική πρόοδος και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και των μαθησιακών δυσκολιών. Όμως, αν και οι μαθητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν από την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στην εκμάθηση και βελτίωση της γραπτής τους έκφρασης, η διαδικασία εισαγωγής ήταν ελλιπής και περιορισμένη.

Σε μια κοινωνία, η οποία συνεχώς εξελίσσεται και αναπτύσσεται τεχνολογικά, ο καταλυτικός ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχει παρουσιαστεί και αναλυθεί εκτενώς σε διεθνές επίπεδο. Αναπόφευκτα, ο χώρος της παιδείας δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από αυτές τις αλλαγές. Οι ΤΠΕ έδωσαν τη δυνατότητα για τη δημιουργία νέων εργαστηρίων στα σχολεία, την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και την ανάπτυξη εποπτικών-βοηθητικών μέσων διδασκαλίας, που ήρθαν να ενισχύσουν και όχι να αντικαταστήσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, συνετέλεσαν στην εκπόνηση νέων διδακτικών προτάσεων και προσεγγίσεων των μαθημάτων του σχολείου (Beckett, McGivern, Reeder, & Semenova, 2000· Γιακουμάτου, 2000· Fitzgerald & Koury, 1996· Τζιμογιάννης & Θεοδώρου, 2000· Φιλίππου, 1987). Αυτά τα νέα βοηθήματα, μεταξύ άλλων, περιελάμβαναν λογισμικό για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, άλλων γνωστικών αντικειμένων (Γασπαράκης, 1987· Μαυρικάκη, 2000), αλλά και λογισμικό για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και της κατανόησης ενός κειμένου (π.χ. Borgh & Dickson, 1992· Hudnall, 1994· Murphy, Long, Holleran & Esterly, 2000· Pwston & Wideman, 1997).

Τη δεκαετία του 1990 σημειώθηκε η εισαγωγή και η ευρεία επέκταση του διαδικτύου και του παγκόσμιου ιστού (World Wide Web), γεγονός το οποίο άνοιξε νέους ορίζοντες γνώσης και προσέφερε νέες ευκαιρίες μάθησης (Castellani, 2000· Κυρίδης & Δρόσος, 2000· Παναγιωτακόπουλος, 2000). Ταυτόχρονα με την αλματώδη τεχνολογική ανάπτυξη, σημειώθηκε, επίσης, σημαντική πρόοδος και στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών και γενικότερα της Ειδικής Αγωγής. Τα τελευταία είκοσι χρόνια χαρακτηρίστηκαν από τη διεξοδική και σε βάθος ανάλυση των δεξιοτήτων, των επιδόσεων αλλά και των προβλημάτων, που παρουσίαζαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Η ανάλυση αυτή είχε ως σκοπό μια διαφορετική και πληρέστερη προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών, το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών αλλά και την εύρεση τρόπων πρόληψης κι έγκαιρης διάγνωσης.

Αυτή η προσπάθεια επικεντρώθηκε στην εξέταση της αναγνωστικής διαδικασίας και των προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση του γραπτού λόγου. Λόγω του πολυσύνθετου χαρακτήρα του γραπτού λόγου, η ελεύθερη δημιουργική γραπτή έκφραση ερευνήθηκε σε μικρότερο βαθμό (Lewandowski & Montali Hanson, 1993). Βέβαια, η πολύπλοκη φύση του γραπτού λόγου αλλά και το πρόβλημα της χαμηλής ποιότητας των γραπτών εκθέσεων των μαθητών έχουν επισημανθεί κι αρκετές ανησυχητικές αναφορές έχουν εμφανιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Della-Piana et al., 1976· Hooper et al., 1993· Kress, 1982).

Παράλληλα, έγιναν και πάρα πολλές έρευνες για τη μελέτη του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτές οι έρευνες παρουσιάζονται σε δύο επισκοπήσεις της σχετικής βιβλιογραφίας από τις Lynch και Jones (1989) και τις Newcomer και Barenbaum (1991). Εν συντομία, μπορούμε να πούμε ότι αυτές οι έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γράφουν μικρότερα σε έκταση κείμενα, τόσο περιγραφικού όσο και πληροφοριακού τύπου. Μάλιστα τα κείμενα πληροφοριακού τύπου είναι συντομότερα, καθώς αυτοί οι μαθητές εμφανίζουν σαφείς αδυναμίες, όσον αφορά την ορθή ενσωμάτωση γνώσεων και πληροφοριών στα κείμενα αυτά (Lynch & Jones, 1989).

Επίσης, τα κείμενα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως χαμηλής ποιότητας, καθώς (1) αν είναι χειρόγραφα έχουν δυσανάγνωστο και ακατάστατο γραφικό χαρακτήρα, (2) περιέχουν πολλά ορθογραφικά, γραμματικά και συντακτικά λάθη, (3) περιέχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και κυρίως λέξεις πολυσύλλαβες και λέξεις που μαθαίνουν καθημερινά στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, (4) εμφανίζουν ελλείψεις στον τρόπο σύνδεσης σε επίπεδο προτάσεων, παραγράφων ή/και θεματικών ενοτήτων, γεγονός που κάνει τα κείμενά τους να φαίνονται ασυνεχή και ασύνδετα, και (5) το θέμα που παρουσιάζουν δεν είναι ανεπτυγμένο επαρκώς, χαρακτηριστικό το οποίο παρατηρούμε συχνότερα στα κείμενα πληροφοριακού τύπου, στα οποία η ορθή σύνθεση και παρουσίαση των σχετικών πληροφοριών κάνει τη διαφορά μεταξύ ορθού και ενός εκτός θέματος κειμένου. Στην προσπάθεια να δοθεί μια εξήγηση σε αυτή τη χαμηλή επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τονίστηκε πως αυτοί οι μαθητές γράφουν διαφορετικά γιατί χρησιμοποιούν διαφορετικές γνωστικές διεργασίες από ό,τι οι πιο έμπειροι και ώριμοι συμμαθητές τους (Scardamalia & Bereiter, 1987). Έτσι, σύμφωνα με τους Scardamalia & Bereiter, οι πιο έμπειροι και ώριμοι συντάκτες ενός κειμένου έχουν την ικανότητα να αναπλάθουν τις σχετικές πληροφορίες που πρέπει να παρουσιάσουν, να κρίνουν αν είναι σχετικές με το κείμενο που γράφουν και να τις προσαρμόζουν στις ανάγκες του γραπτού κειμένου (knowledge transforming - προσαρμογή πληροφοριών). Αντίθετα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απλώς τις αναπαράγουν στο γραπτό κείμενο τους, καθώς ανακαλούν τις πληροφορίες αυτές από μνήμης (knowledge telling - παράθεση πληροφοριών).

Καθώς λοιπόν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα με τα λεγόμενα "μηχανιστικά" σημεία της γραπτής έκφρασης (την ορθογραφία, τη γραμματική, το συντακτικό, τη στίξη), με αποτέλεσμα να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε πιο αφαιρετικά σημεία, όπως η θεματική ανάπτυξη και η συνέχεια του κειμένου (Isaacson, 1989), προτάθηκε η άποψη πως διαφορετικοί τρόποι γραφής των κειμένων θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, η προσέγγιση των ΤΠΕ με το χώρο των μαθησιακών δυσκολιών και της Ειδικής Αγωγής ήταν φυσικό επακόλουθο (Δροσινού, 1997· Ζαχαρογεώργας, 1997). Ειδικότερα, τονίστηκε ότι η επεξεργασία ενός κειμένου με τη βοήθεια Η/Υ, θα μπορούσε να αποτελέσει έναν δόκιμο, εναλλακτικό τρόπο γραφής γι' αυτούς τους μαθητές.

Ωστόσο, παρότι η βιβλιογραφία για τον παρεμβατικό ρόλο των ΤΠΕ στον ευρύτερο εκπαιδευτικό τομέα είναι εκτενής, ο αριθμός των μελετών, όσον αφορά τη σχέση ΤΠΕ και μαθησιακών δυσκολιών, είναι σχετικά περιορισμένος παρά τις ευκολίες που θεωρητικά θα παρείχαν οι ΤΠΕ στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, όσον αφορά το ρόλο των ΤΠΕ στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών αυτών, η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη, ενώ ακόμη και για τους μαθητές του Δημοτικού οι σχετικές μελέτες είναι ακόμη λιγότερες και παρουσιάζουν αμφιλεγόμενα αποτελέσματα (Singleton, 2002· Reid, 1998· Graham, 1990· Graham, & MacArthur, 1988· Langone, & Willis, 1996· MacArthur, & Graham, 1987· Outhred, 1989· Vaughn, Schumm, & Gordon, 1992, 1993· Zhang, Brooks, Frields, & Redelfs, 1995)

Τα αποτελέσματα πολλών μελετών (Outhred, 1989), οι οποίες συνέκριναν ποιοτικά και ποσοτικά τις εκθέσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ήταν υπέρ της χρήσης Η/Υ ως εναλλακτικού τρόπου γραφής από τους μαθητές αυτούς. Μάλιστα, οι μαθητές αυτοί που φάνηκαν να ευνοούνται και να διευκολύνονται περισσότερο από τη χρήση Η/Υ ήταν εκείνοι που αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα ορθογραφίας και γραφικού χαρακτήρα. Αντίθετα, μαθητές με σχετικά ήπια προβλήματα ορθογραφίας δεν φάνηκε να βελτιώνονται σημαντικά με τη χρήση Η/Υ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι μελέτες, που αξιολόγησαν γραπτά κείμενα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοιτούσαν σε άλλες σχολικές βαθμίδες (κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), έδειξαν τα αδιαμφισβήτητα οφέλη των ΤΠΕ. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα κείμενα των ενηλίκων πλέον συντακτών ήταν πιο ποιοτικά και μεγαλύτερα σε έκταση, όταν γράφονταν με τη βοήθεια Η/Υ (Gajar, 1989· Ives, 1990).

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΝΤΠΕ) διαθέτουν τεράστια εκπαιδευτική δυναμική, η οποία μπορεί να συνοψιστεί στα ακόλουθα σημεία (Ράπτης & Ράπτη, 1999).

- Οι Ν.Τ. μεταβάλλουν ριζικά τη διαδικασία της μάθησης, προσφέροντας παράλληλα το στοιχείο της ανακάλυψης, του ενθουσιασμού, του νέου και του

συναρπαστικού, καθώς ο μαθητής συμμετέχει ενεργά σε ένα διαδραστικό περιβάλλον. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο δάσκαλος δεν κάνει το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά το οργανώνει δίνοντας εργασίες και παρακολουθώντας τη διαδικασία της εκτέλεσής τους. Συζητά τα σημεία δυσκολίας, χωρίς να προσφέρει τη λύση, βοηθώντας τους μαθητές αφήνοντάς τους να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη γνώση.

- Ο Η/Υ θεωρείται ένα σπουδαίο εργαλείο βοήθειας των ατόμων με δυσλεξία και γενικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, γιατί έχει υπομονή, δεν τιμωρεί, δεν επηρεάζεται από προκαταλήψεις. Ο μαθητής δεν φοβάται το λάθος, απελευθερώνονται οι καταπιεσμένες δυνάμεις και ικανότητές του και χωρίς άγχος προβαίνει σε συγκρίσεις, κάνει υποθέσεις, ελέγχει, πειραματίζεται, αξιοποιεί τα δεδομένα και καθώς ενισχύεται σε κάθε σωστή απάντηση προχωρεί, με ρυθμούς φυσιολογικούς, κατακτώντας τη γνώση, ενώ παράλληλα τονώνεται το αυτοσυναισθημά του.
- Στα διαδραστικά κυρίως προγράμματα των Ν.Τ. βρίσκει την εφαρμογή της και η πρόταση των ειδικών για πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση. Αυτό επιτυγχάνεται από μια σειρά αξιολογών προγραμμάτων συνδεδεμένων με τα περισσότερα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, αφού συνδυάζουν κείμενο, κίνηση, εικόνα, χρώμα, ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα.
- Ο επεξεργαστής κειμένου (Word) απαλλάσσει το μαθητή με δυσλεξία από το άγχος του γραψίματος με το χέρι, γιατί παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να νιώσει υπερήφανος για τη σωστή, καλογραμμένη εμφάνιση της εργασίας του. Επίσης, ο κειμενογράφος είναι ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης της ορθογραφίας, καθώς διαθέτει μηχανισμό, ο οποίος βοηθά το μαθητή να επισημαίνει τα λάθη του και να τα διορθώνει μόνος του (αυτοδιόρθωση).
- Με την άσκηση στη δημιουργία διαφόρων αρχείων καλλιεργούνται αποτελεσματικά οι δεξιότητες ταξινόμησης. Δεξιότητες, οι οποίες σύμφωνα με τους Vygotsky, Bruner κι άλλους, συμβάλλουν – μαζί με άλλες γνωστικές διεργασίες – στην ανάπτυξη της διακριτικής αντιληπτικής ικανότητας, στη

συστηματική διάταξη των σχέσεων μεταξύ αντικειμένων και γεγονότων, καθώς και στην αποτελεσματική κωδικοποίηση και ανάκλησή τους.

- Άλλα προγράμματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς είναι: Η δημιουργία λογιστικών φύλλων, ειδικά προγράμματα προσομοιώσεων χρηματικών συναλλαγών, η γλώσσα προγραμματισμού LOGO, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να σχεδιάσουν διάφορα γεωμετρικά σχήματα και να κατανοήσουν καλύτερα και ευκολότερα έννοιες που σχετίζονται με τον προσανατολισμό στο χώρο, την ανακάλυψη ποιοτικών σχέσεων κλπ.
- Τέλος, ο Η/Υ έχει παρατηρηθεί ότι βοηθά τους μαθητές με δυσλεξία, όταν μάλιστα χρησιμοποιηθεί οθόνη από 17'' και πάνω και παράλληλα χρησιμοποιηθούν γραμματοσειρές με στοιχεία μεγάλου μεγέθους (Γραμματικόπουλος, Χατζητάκης, & Κιουμουρτζόγλου, 2001).

Β' ΜΕΡΟΣ

Η παρούσα έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στους προβληματισμούς που υπήρχαν και υπαγόρευσαν ουσιαστικά την πραγματοποίηση της μελέτης. Στη συνέχεια διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διερευνώνται στην παρούσα έρευνα.

Προβληματισμοί

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί αντικείμενο μελέτης των τελευταίων χρόνων, όπως διαφαίνεται στην ιστορική αναδρομή που προηγήθηκε. Η ανάδειξη της σπουδαιότητας του φαινομένου υπογραμμίζεται από τις επιπτώσεις του, τόσο σε ατομικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους επιστήμονες σε μια διαρκή αναζήτηση με στόχο, αφενός, την ανακάλυψη των αιτίων που προκαλούν το φαινόμενο και, αφετέρου, την ανεύρεση κατάλληλων μεθόδων παρέμβασης, που θα συμβάλλουν στη μείωση των πιθανοτήτων εμφάνισής του.

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν γίνει γνωστές από τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, που έχουν διεξαχθεί και αφορούν τόσο το ατομικό όσο και το επαγγελματικό επίπεδο. Έχει διαπιστωθεί ότι σε ατομικό επίπεδο οι επαγγελματίες νιώθουν χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, μείωση της αυτοεκτίμησής τους, υψηλό άγχος, παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης και προβλήματα υγείας και συχνά εμφανίζουν την τάση να εγκαταλείπουν τη δουλειά τους (Schaufeli & Bakker, 2004' Jeanneau & Armelius, 2000' Janssen et al., 1999' Iverson et al., 1998' Molassiotis & Haberman, 1996' Lee & Ashforth, 1990). Όσον αφορά το επαγγελματικό επίπεδο, η επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταφράζεται σε χαμηλή παραγωγικότητα και μειωμένη αποτελεσματικότητα, ενώ συχνά οι επαγγελματίες ελαχιστοποιούν κατά το δυνατόν τη δέσμευσή τους απέναντι στην εργασία τους (Maslach et al., 2001' Schaufeli & Enzmann, 1998). Οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους επηρεάζονται αρνητικά καθώς και οι σχέσεις τους με το οικογενειακό περιβάλλον και συχνά παρατηρείται χρήση βίας και κατανάλωση αλκοόλ και τοξικών ουσιών.

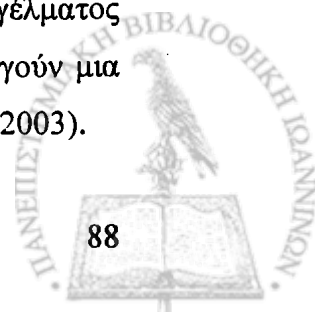
- Η περίπτωση της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της εκπαίδευσης αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον εξαιτίας των επιπτώσεών της στην αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών και στην ψυχική τους υγεία. Η επαγγελματική εξουθένωση έχει σοβαρές επιπτώσεις στη συμπεριφορά των δασκάλων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις αξίες των μαθητών και ακολούθως τη συμπεριφορά τους (Dorman, 2003). Οι παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με τη συναισθηματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς, είναι ο φόρτος εργασίας, η πίεση του χρόνου, η σύγκρουση που βιώνει ο εκπαιδευτικός, όταν αναμένεται να παίξει κι άλλους ρόλους πέρα από αυτόν του δασκάλου και η προσωπική του ικανότητα να ανταποκριθεί, η μονοτονία, ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, η έλλειψη υποστήριξης από τους ανωτέρους του και τους συναδέλφους, οι υψηλές εργασιακές απαιτήσεις και το άγχος (Kittel & Leynen, 2003· Mearns & Cain, 2003· Van Der Doef & Maes, 2002· Harden, 1999· Brissie et al., 1988). Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει το βαθμό εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, είναι τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία εργάζονται. Σε έρευνα, που διεξήχθη στην Αγγλία σε δασκάλους για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι παρουσίαζαν υψηλή βαθμολογία όσον αφορά τη διάσταση της αποπροσωποποίησης και, κυρίως, όταν εργάζονταν σε πλαίσια όπου τα παιδιά παρουσίαζαν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Male & May, 1997). Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δούλευαν σε σχολεία γενικής αγωγής, εμφάνιζαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με αυτούς που δούλευαν σε ειδικά πλαίσια.¹ Επιπλέον, σε μια άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι καθηγητές των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών στο Βέλγιο, βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι συνάδελφοί τους σε γενικά σχολεία, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν πιο "δύσκολους" μαθητές (Kittel & Leynen, 2003). Τέλος, σε έρευνα που έγινε στο Ισραήλ, βρέθηκε ότι οι καθηγητές των ισραηλινών σχολείων – στα οποία εμφανίζονται υψηλά ποσοστά μεταναστών – καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες για να προσαρμόσουν το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και να παράγουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ψυχολογικές και παιδαγωγικές ανάγκες αυτών των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτές οι

¹ Στην παρούσα περίπτωση ο όρος "πλαίσιο" χρησιμοποιείται με την έννοια του σχολικού περιβάλλοντος.

προσπάθειες να συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Tatar & Horenczyk, 2003).

Πάρα πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια ιδιαίτερη συνθήκη διδασκαλίας. Απαιτείται μεγάλη προσοχή στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, εξατομίκευση, καταβολή μεγάλης προσπάθειας, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών αυτών. Με άλλα λόγια χρειάζεται η διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία και επιπρόσθετο χρόνο εργασίας. Επίσης, δεδομένης της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές του, γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός νιώθει επιπρόσθετη ευθύνη και ενδεχομένως αυτό να του προκαλεί άγχος (Bibou-Nakou, Kiosseoglou & Stogiannidou, 1998). Έτσι, από τη μια πλευρά, γνωρίζουμε ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Από την άλλη πλευρά, όμως, γνωρίζουμε ότι στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης έχουν κατασκευαστεί ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, και εμμέσως, για τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών. Επομένως, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνήσει κανείς εάν η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, από τους εκπαιδευτικούς, στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελεί παράγοντα μείωσης του κινδύνου εμφάνισης του συνδρόμου.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι επιστήμονες έχουν αρχίσει να μελετούν το φαινόμενο μόλις την τελευταία δεκαετία. Οι έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο, έδειξαν ότι οι Έλληνες επαγγελματίες παρουσιάζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε πολύ μικρότερο βαθμό από ό,τι αναφέρεται στο εγχειρίδιο της Maslach για την επαγγελματική εξουθένωση (Κάντας, 1996). Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, που παρουσιάζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως να σχετίζονται με τις συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο προβλέπει μεγάλες περιόδους διακοπών, στις λίγες διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως καθώς και στην ανυπαρξία ευκαιριών για λήψη αποφάσεων σχετικών με τη δουλειά τους (Kantas & Vassilaki, 1997). Ωστόσο, οι απαιτήσεις του επαγγέλματος επηρεάζουν τη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και δημιουργούν μια αίσθηση απώλειας προσωπικών επιτευγμάτων (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003).



Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν στις τάξεις τους παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είτε εργάζονται αποκλειστικά στα λεγόμενα τμήματα ένταξης είτε έχουν στις τάξεις τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η διαπίστωση της έλλειψης ερευνών και μελετών για τους επαγγελματίες, που εργάζονται με παιδιά στο χώρο της ειδικής αγωγής, σε συνδυασμό με τους προσωπικούς μου προβληματισμούς, καθόρισαν την πορεία και το στόχο της παρούσας μελέτης και οδήγησαν στη διατύπωση των υποθέσεων.

Σε αυτή τη μελέτη το κεντρικό ερευνητικό ζητούμενο είναι η ανίχνευση της επαγγελματικής εξουθένωσης και η σύνδεση εμφάνισης του συνδρόμου με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Δεδομένου ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση ορίζεται ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και ως μια εξελισσόμενη διαδικασία, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη μέτρηση καθεμιάς διάστασης, από τις τρεις που συνθέτουν το φαινόμενο. Θα διερευνηθούν, λοιπόν, οι τρεις διαστάσεις καθώς και το αν κάποια από αυτές εμφανίζεται συχνότερα ή σε μεγαλύτερο βαθμό στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς.

Πάρα πολλές έρευνες μελέτησαν τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, επίπεδο εξειδίκευσης, χρόνια εργασίας) σε σχέση με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά κατέληξαν σε ασαφή αποτελέσματα (Maslach et al., 2001· Schaufeli & Enzmann, 1998· Leiter & Harvey, 1996). Ένας από τους στόχους της παρούσας μελέτης είναι και η διερεύνηση αυτών των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία ενδεχομένως συνδέονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στόχοι και Υποθέσεις της έρευνας

Οι στόχοι της παρούσας μελέτης είναι οι ακόλουθοι:

- η ανίχνευση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια πλαίσια με παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.
- η σκιαγράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία τους.
- η ανεύρεση συσχέτισης ανάμεσα στην εμφάνιση του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.
- η μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των μεταβλητών της παρούσας μελέτης.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, διατυπώνουμε τις ακόλουθες υποθέσεις, οι οποίες θα επιβεβαιωθούν ή όχι, ανάλογα με τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας. Έτσι, με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα αναμένεται ότι:

Υπόθεση 1:

Το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης δεν θα εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Υπόθεση 2:

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους, θα είναι θετικές

Υπόθεση 3:

Θα υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην εμφάνιση του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στις αντιλήψεις τους για την εφαρμογή των ΝΤ στη διδακτική πράξη

Υπόθεση 4:

Θα υπάρχει διαφοροποίηση στην εμφάνιση του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανάλογα με το φύλο

Όσον αφορά στη μελέτη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και στην εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, –με εξαίρεση τη μεταβλητή του φύλου – δεν υπάρχουν σχετικά ευρήματα και για το λόγο αυτό δεν έγιναν συγκεκριμένες προβλέψεις για τις ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών.

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας, που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου αναφέρεται στο σχεδιασμό που προηγήθηκε της διεξαγωγής της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος αφορά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, περιγράφεται η πιλοτική έρευνα, που προηγήθηκε προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές δυσκολίες και περιορισμοί του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια περιγράφεται η διεξαγωγή της κύριας έρευνας, οι δυσκολίες που υπήρχαν και η δειγματοληψία.

1. Περιγραφή δείγματος

Οι ίδιοι οι στόχοι της έρευνας υπαγόρευσαν και την επιλογή του δείγματος. Ο σχεδιασμός της έρευνας αφορά την ανίχνευση της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν στις τάξεις τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η σκιαγράφηση των αντιλήψεων αυτών των εκπαιδευτικών για το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία τους.

Η παρούσα έρευνα αφορά 92 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν στις τάξεις τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Για την πραγματοποίηση της έρευνας μοιράστηκαν 110 ερωτηματολόγια και από αυτά επεστράφησαν τα 97, παρόλο που έγινε προσπάθεια συλλογής και των υπολοίπων. Συνεπώς, το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων ανέρχεται περίπου σε 83,6%. Οι κυριότεροι λόγοι για τη μη συλλογή των 18 ερωτηματολογίων ήταν η αμέλεια από την πλευρά των Υποκειμένων να τα επιστρέψουν αν και τους ζητήθηκε πολλές φορές αλλά και η εκ των υστέρων άρνησή τους να συμπληρώσουν τελικά το ερωτηματολόγιο, παρόλο που κατά την επίδοσή του είχαν απαντήσει θετικά.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Μεσσηνίας. Η επιλογή αυτής της γεωγραφικής περιοχής έγινε τόσο λόγω του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών της περιοχής όσο και λόγω της δυσκολίας εξεύρεσης άλλων αντίστοιχων δομών και μετάβασης σε αυτές. Το 46.7% του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα ήταν άνδρες και 53,3% γυναίκες. (βλ. πίνακα1)

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία (N=92) (βλ. Παράρτημα II)

Μεταβλητή	Δημογραφικά στοιχεία	N	%
Φύλο	Άνδρες	43	46.7%
	Γυναίκες	49	53.3%
Προϋπηρεσία	0 - 5 έτη	15	16.3%
	6 - 12 έτη	24	26.1%
	13 - 20 έτη	28	30.4%
	20+ έτη	25	27.2%
Οικογεν. κατάσταση	Έγγαμος/η	48	52.2%
	Άγαμος/η	21	22.8%
	Διαζευγμένος/η	23	25.0%
Αριθμός μαθητών	10 - 15	0	0.00%
	16 - 25	39	42.4%
	26 - 35	53	57.6%
Αριθμός μαθητών με Μ.Δ.	1	13	14.1%
	2	45	48.9%
	2+	34	37.0%
Χρόνος προετοιμασίας	0 ώρες	17	18.5%
	1- ώρα	25	27.2%
	1+ ώρα	40	43.5%
	2+ ώρες	10	10.9%
Εβδομαδιαίος χρόνος εργασίας	1-10 ώρες	18	19.56%
	11-20 ώρες	24	26.08%
	21-30 ώρες	50	54.35%

2. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε στη παρούσα μελέτη είναι η ποσοτική, επειδή κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για τη συσχέτιση των παραγόντων που ορίστηκαν ως μεταβλητές και για την επιβεβαίωση των ερευνητικών ερωτημάτων, που διατυπώθηκαν εκ των προτέρων και καθόρισαν το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας και τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου αντί μιας ποιοτικής μεθόδου, όπως π.χ. η συνέντευξη εις βάθος ή η παρατήρηση, υπαγορεύθηκε από τους στόχους της έρευνας και από μεθοδολογικούς λόγους. Η παρατήρηση ήταν η μέθοδος με την οποία ξεκίνησε η μελέτη και η έρευνα της επαγγελματικής εξουθένωσης από τον Freudenberger. Στην παρούσα έρευνα, για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να παρατηρούνται συστηματικά για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αν σκεφτούμε τη διασπορά των υποκειμένων γίνεται αντιληπτό ότι κάτι τέτοιο θα συνιστούσε μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία και παράλληλα θα αφορούσε σχετικά μικρό δείγμα εκπαιδευτικών. Επίσης, αφού η παρατήρηση θα λάμβανε χώρα στο χώρο εργασίας τους, ίσως αυτό να δημιουργούσε πρόβλημα στη σχέση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά αλλά και τους γονείς, καθώς ο σχολικός χώρος είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος σε τέτοιου είδους αλλαγές. Τέλος, η παρατήρηση θα απαιτούσε τη χρησιμοποίηση μιας συγκεκριμένης ομάδας κριτηρίων συμπεριφοράς. Όσον αφορά, όμως, την επαγγελματική εξουθένωση, δεν έχουν αναπτυχθεί αντίστοιχα τυποποιημένες συμπεριφορές, που να είναι αξιόπιστες στην εκτίμησή της (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Από την άλλη πλευρά, η συνέντευξη είναι μια τεχνική αρκετά παρεμβατική στη διαπροσωπική επαφή ερευνητή και ερωτώμενου, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι απαντήσεις των υποκειμένων και ιδιαίτερα όταν αυτές αφορούν ευαίσθητα θέματα, όπως η διατύπωση αρνητικών κρίσεων και στάσεων για άλλους ανθρώπους. Επίσης, ως ερευνητικό εργαλείο είναι αναπόφευκτα υποκειμενικό, αφού όταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπεισέρχεται η υποκειμενική κατάσταση του ερευνητή απέναντι στις ερωτήσεις που θέτει αλλά και στην επεξεργασία που τις υποβάλλει.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η χρήση του ερωτηματολογίου παρέχει τη δυνατότητα επιλογής αντιπροσωπευτικού δείγματος, καθώς περιλαμβάνει πιο μεγάλο αριθμό υποκειμένων σε σύγκριση με τη μέθοδο της παρατήρησης ή της συνέντευξης. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα είναι μια από τις πρώτες προσπάθειες ανίχνευσης της επαγγελματικής εξουθένωσης στο συγκεκριμένο χώρο και λαμβάνοντας υπόψη ότι ο διαθέσιμος χρόνος για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν περιορισμένος, η μέθοδος του αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για τη συλλογή δεδομένων. Η ανάδειξη των κυριοτέρων ευρημάτων της παρούσας μελέτης μπορεί να οδηγήσει σε ένα επόμενο στάδιο, σε αυτό της διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας, που στόχο θα έχει την εις βάθος μελέτη συγκεκριμένων παραγόντων. Ένας, τελευταίος λόγος που συνετέλεσε στην επιλογή του ερωτηματολογίου ως καταλληλότερου εργαλείου, είναι ότι το ερωτηματολόγιο μας παρέχει τη δυνατότητα ελέγχου της αξιοπιστίας του με την επανάληψη της έρευνας κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Καραγεώργος, 2002).

Όσον αφορά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: ένα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη τεχνολογία και ένα για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την τεχνολογία

Ο προσανατολισμός της έρευνας υπέδειξε το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για χρήση στη συγκεκριμένη μελέτη και αποτελείται από δύο ενότητες.

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια προϋπηρεσίας, σύνολο μαθητών, αριθμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, χρόνος προετοιμασίας, ώρες εργασίας. Η συλλογή αυτών των στοιχείων βοηθά στην περιγραφή του δείγματος αλλά και στην ανάλυση αυτών των μεταβλητών αναφορικά με την ανίχνευση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Βλ. παράρτημα II)

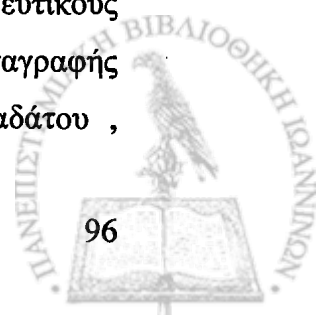
Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν τις αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς δεν κρίθηκαν "απειλητικές" αλλά "εύκολες" και αναμενόμενες από τους ερωτώμενους, ώστε να εξασφαλιστεί η συμπλήρωσή τους (Javeau, 1996· Sudman & Brudburn, 1986).

Η δεύτερη ενότητα αφορά στην ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από εννιά (9) ερωτήσεις κλειστού τύπου (π.χ. Γνωρίζω να χειρίζομαι Η/Υ, Η χρήση Νέων Τεχνολογιών με αγχώνει, Θεωρώ ότι η χρήση Νέων Τεχνολογιών είναι πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας). Οι απαντήσεις δίδονται από τον ερωτώμενο βάσει μιας επτάβαθμης κλίμακας, τύπου Likert, η οποία επεκτείνεται από το 0 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 6 (συμφωνώ απόλυτα). Η κατασκευή των ερωτήσεων στηρίχτηκε στη σχετική βιβλιογραφία, η οποία διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Βασιλού & Χαραμής, 2005· Donnelley, 1996· Δροσινού, 1997· Dwyer, Ringstaff & Sandholtz, 1991· Fitzgerald & Koury, 1996· Johnson, 1991· Leask & Meadows, 2000· Μπίκος 1995· Olson, 2001· Ράπτης & Ράπτη, 1999· Salanova & Shaufeli 2000· Shaufeli, Keijers & Miranda, 1995· Somekh & Davis 1997).

Η μετάβαση από τη μια ενότητα στη άλλη σηματοδοτείται από μια μπάρα χρώματος γκρι. Σκοπός της ήταν η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου κατά τη συμπλήρωσή του αλλά και η ελκυστικότητά του, όσον αφορά την αισθητική του παρουσία (Jeaveau, 1996). Επίσης, το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από εισαγωγικές παρατηρήσεις, οι οποίες έχουν σκοπό την προετοιμασία και τη σαφήνεια από την πλευρά του ερωτώμενου για τις ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν (Κυριαζή, 2002· Jeaveau, 1996).

Ερωτηματολόγιο καταγραφής της Επαγγελματικής εξουθένωσης

Για την ανίχνευση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου ,



1992), (Βλ. Παράρτημα Ι). Ο ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης που δόθηκε από τη Maslach αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες αφορούν αυτές τις διαστάσεις (Βλ. Παράρτημα, Β' ενότητα). Οι απαντήσεις δίνονται από τον ερωτώμενο βάσει μιας επτάβαθμης κλίμακας, η οποία εκτείνεται από το 0 (ποτέ) έως το 6 (κάθε μέρα). Οι ερωτήσεις B₁, B₂, B₃, B₆, B₈, B₁₃, B₁₄, B₁₆, B₂₀ αφορούν τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Οι ερωτήσεις B₅, B₁₀, B₁₁, B₁₅, B₂₂ αφορούν την αποπροσωποποίηση, και οι ερωτήσεις B₄, B₇, B₉, B₁₂, B₁₇, B₁₈, B₁₉, B₂₁ αφορούν τη διάσταση της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει τύχει ευρείας χρήσης τόσο σε ελληνικές έρευνες (ενδεικτικά αναφέρονται Μόττη - Στεφανίδου, 2000· Μποζίκας κ.α., 2000· Κάντας, 1999· Iacovides et al., 1997· Παπαδοπούλου κ.α., 1997) όσο και σε ξένες σε ποσοστό που φτάνει το 90-93% των ερευνών. Διαπιστώνεται έτσι ότι ανεξάρτητα από το διαφορετικό ορισμό που δίνει κάθε ερευνητής, το εργαλείο που χρησιμοποιεί είναι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (Schaufeli & Enzmann, 1998). Η έρευνα των Αναγνωστόπουλου & Παπαδάτου αποτελεί την πρώτη ελληνική απόπειρα χρήσης του ερωτηματολογίου και διανεμήθηκε σε δείγμα νοσηλευτριών με στόχο την παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο

"...αποτελεί ένα σύντομο, δομικά έγκυρο και εσωτερικά αξιόπιστο όργανο καταγραφής των συναισθημάτων του ατόμου απέναντι στην εργασία του και σε όσους παρέχει υπηρεσίες..."

(Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992:199)

Οι δείκτες αξιοπιστίας των επιμέρους κλιμάκων του ερωτηματολογίου καθώς και η παραγοντική του δομή το ανέδειξαν ως το καλύτερο έναντι άλλων εναλλακτικών εργαλείων (Kantas & Vassilaki, 1997· Κάντας, 1996· Lee & Ashforth, 1993a· Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992· Lee & Ashforth, 1990). Επίσης, η χρήση και η στάθμιση του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό παρέχει το πλεονέκτημα σύγκρισης των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με αυτά άλλων ελληνικών

ερευνών, δεδομένου ότι όλες βασίζονται σε μια κοινή αντίληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Για τη διερεύνηση της συχνότητας βίωσης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης υπολογίστηκαν οι τιμές σε καθεμιά διάσταση χωριστά. Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου δεν παρουσιάζουν οδηγίες σύμφωνα με τις οποίες να μπορεί να υπολογιστεί ένα συνολικό σκορ για όλες τις διαστάσεις (Leiter, 1993). Αντίθετα, δηλώνουν ότι οι τιμές για κάθε υποκλίμακα υπολογίζεται ξεχωριστά και δεν συνδυάζονται σε ένα μοναδικό, συνολικό σκορ. Έτσι, το υψηλό επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης απεικονίζεται στις υψηλές τιμές στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής ολοκλήρωσης.

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ένας από τους περιορισμούς του Ερωτηματολογίου Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach, είναι ότι κάποιος από του ερωτώμενους -σε διάφορες έρευνες- έχουν αναφέρει ότι υπάρχει σύγχυση στις ερωτήσεις (Zager, 1982). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να νιώθουν σπάνια "επαγγελματικά εξουθενωμένοι", κι έτσι στην ερώτηση-δήλωση "Αισθάνομαι εξουθενωμένος εξαιτίας της δουλειάς μου" να απαντούν "μια φορά το χρόνο ή λιγότερο".

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, η μόνη επέμβαση που έγινε είναι η αντικατάσταση της λέξης "ασθενείς" από τη λέξη "παιδιά-μαθητές".

3. ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ

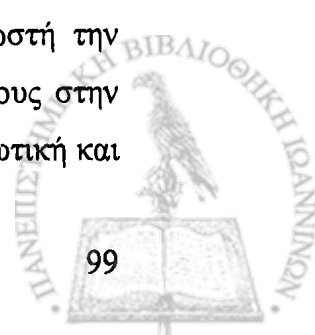
Η ανεύρεση του συγκεκριμένου δείγματος εκπαιδευτικών και η επαφή μαζί τους αποτέλεσε το τελικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 20/01/2005 - 15/03/2005.

Για την ανεύρεση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ζητήθηκε από τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας μια κατάσταση με τα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Μεσσηνίας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στα σχολεία και ύστερα από συζήτηση με τους διευθυντές των σχολείων και ύστερα από τις απαραίτητες διευκρινήσεις κατέστη δυνατή η επαφή με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συγκέντρωναν τα κατάλληλα προσόντα για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Προηγήθηκε μια σύντομη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το σκοπό της έρευνας και ακολούθησε η επίδοση του ερωτηματολογίου. Τέλος, τους ζητήθηκε η συνδρομή τους στην εξεύρεση άλλων εκπαιδευτικών, κάτι που τελικά αποδείχτηκε πολύ καλή πηγή εξεύρεσης δείγματος. Με τους τελευταίους υπήρξε, επίσης, προσωπική επικοινωνία και επαφή, κατά την οποία παρουσιαζόταν ο σκοπός της έρευνας, η ταυτότητά μου, και καθοριζόταν ο χρόνος για την επιστροφή του ερωτηματολογίου, που δεν ξεπερνούσε τις δύο εβδομάδες. Κατά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, συνήθως, ακολουθούσε μια ολιγόλεπτη συζήτηση σχετικά με τις εντυπώσεις τους για το ερωτηματολόγιο.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα δεκτικοί και εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας, ζητώντας να μάθουν περισσότερες λεπτομέρειες για το τι σημαίνει Επαγγελματική Εξουθένωση, εφόσον κάποιοι αγνοούσαν τον όρο ή γνώριζαν ελάχιστα για το φαινόμενο. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η προσωπική επαφή κρίθηκε αναγκαία καθώς θεώρησα ότι αυτό θα μείωνε τις πιθανότητες να παρεξηγήσουν τον πραγματικό λόγο και σκοπό της συμμετοχής τους. Η ενημέρωση συνήθως γινόταν ατομικά. Στη συνέχεια, αφού έκανα γνωστή την ταυτότητά μου ως ερευνήτριας και συναδέλφου, ζητούσα τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σε αυτό το σημείο τονιζόταν ότι η συμμετοχή τους δεν ήταν υποχρεωτική και



ότι η ανωνυμία τους θα ήταν πλήρως διασφαλισμένη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερα ενθουσιώδεις να συμμετάσχουν και σε αυτό το στάδιο δεν υπήρξε καμιά άρνηση εκ μέρους τους. Κατά την επίδοση του ερωτηματολογίου τονιζόταν η ανάγκη συμπλήρωσης όλων των ερωτήσεων και της ειλικρίνειας των απαντήσεών τους. Ο χρόνος επιστροφής των ερωτηματολογίων ορίστηκε σε 10 ημέρες.

Όλα τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν συνοδεύονταν από φακέλους ίδιους μεταξύ τους, ώστε να μην υπάρχει δυνατότητα διάκρισης και να εξασφαλιστεί το απόρρητο των απαντήσεων. Μετά την επιστροφή τους τα ερωτηματολόγια ελέγχονταν αμέσως προκειμένου να διαπιστωθεί αν είχαν συμπληρωθεί όλες οι ερωτήσεις κι αν είναι ευανάγνωστες οι απαντήσεις. Ο συνεχής αυτός έλεγχος αποσκοπούσε σε μια ολοκληρωμένη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρχαν κάποιες δυσκολίες, οι οποίες θα ήταν χρήσιμο να παρουσιαστούν σε αυτό το σημείο, καθώς αφορούσαν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν την προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, η οποία ήταν μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία, καθώς απαιτούσε μετακινήσεις στο χώρο των εκπαιδευτικών για την επίδοση και τη συλλογή των ερωτηματολογίων και τηλεφωνικές επικοινωνίες για τον καθορισμό των συναντήσεων.

4. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε σε εκπαιδευτικούς που είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά των υποκειμένων της έρευνας. Στόχος αυτής της διαδικασίας ήταν να διαπιστωθεί αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές, αν το ερωτηματολόγιο είναι αποτελεσματικό και να οριστεί κατά προσέγγιση ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του εργαλείου (Κυριαζή, 2002· Sudman & Bradburn, 1986). Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 12 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν σε τμήματα ένταξης ή σε κανονική τάξη, στην οποία φοιτούσαν και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στη συνέχεια ακολούθησε μια προσωπική συνέντευξη με καθένα εκπαιδευτικό προκειμένου να ληφθούν υπόψη τυχόν γενικές παρατηρήσεις και να διαπιστωθούν ενδεχόμενες ασάφειες στη διατύπωση και εκφραστικές αδυναμίες του ερωτηματολογίου. Από την πιλοτική έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι όροι που χρησιμοποιούνταν δεν είχαν εννοιολογική δυσκολία και ήταν κατανοητοί. Οι ερωτήσεις δεν παρουσίαζαν εκφραστικές ή άλλου είδους δυσκολίες και διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο ανταποκρινόταν στη συλλογή των επιθυμητών στοιχείων. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπέρασε τα 15 λεπτά, χρόνος που κρίθηκε ικανοποιητικός.

Δ' ΜΕΡΟΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρουσίαση των δεδομένων συνοδεύεται από πίνακες και γραφήματα και παράλληλα ακολουθείται από την ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Αρχικά παρουσιάζονται τα ευρήματα, τα οποία αφορούν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τόσο της κλίμακας για τη σκιαγράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις Νέες Τεχνολογίες όσο και του Ερωτηματολογίου Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Maslach. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, που αφορούν τις υποθέσεις της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η διερεύνηση του φαινομένου της Επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που σημειώθηκαν στο Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Maslach, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους, η συσχέτιση των διαστάσεων του συνδρόμου με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των υπολοίπων δημογραφικών μεταβλητών και του συνδρόμου, η διερεύνηση των διαφορών στην εμφάνιση του συνδρόμου με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.

1. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου: "Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την τεχνολογία"

Παραγοντική ανάλυση

Προκειμένου να επιλέξουμε τους παράγοντες εφαρμόσαμε τη μέθοδο ανάλυσης παραγόντων με περιστροφή Varimax στο συνολικό αριθμό του δείγματος. Χρησιμοποιώντας το κριτήριο Kaiser, σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται υπόψη μόνον οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμή (Eigenvalue) ίση ή μεγαλύτερη της μονάδας, προσδιορίστηκε ο αριθμός των παραγόντων.

Η εφαρμογή της ανάλυσης έδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσης αυτής φαίνεται να υπάρχουν υψηλές φορτίσεις των ερωτήσεων της κλίμακας στους τρεις παράγοντες (από 0.51 έως .75). Από την τελική κλίμακα παραλήφθηκε μόνο μια ερώτηση, λόγω χαμηλής φόρτισης στους τρεις παράγοντες (η ερώτηση "Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή προγράμματα σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες ή με την αξιοποίηση και εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών και ειδικών λογισμικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση." της κλίμακας). Ειδικότερα, ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τις θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας, ο δεύτερος τις αρνητικές επιδράσεις της τεχνολογίας και ο τρίτος την τεχνογνωσία (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας "Αντιλήψεις για την τεχνολογία"

	Παράγ.1	Παράγ.2	Παράγ.3
Θετική επίδραση των Η/Υ			
χρήση του Η/Υ είναι πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές μεθόδους	.54	.04	.22
χρήση του Η/Υ είναι αποτελεσματική για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	.69	.06	.16
χρήση του Η/Υ συντελεί στη μείωση της σωματικής και ψυχικής μου πίεσης	.71	.02	.27
Αρνητική επίδραση των Η/Υ			
χρήση του Η/Υ με αγχώνει	-.09	.68	.16
χρήση του Η/Υ μου προκαλεί δυσαρέσκεια	-.19	.54	.27
χρήση του Η/Υ με απομακρύνει από τους μαθητές μου	-.26	.51	.18
Τεχνογνωσία			
Προσπαθώ να χειρίζομαι Η/Υ	.14	.11	.73
Αντιτάζω τη διδασκαλία που χρησιμοποιώ Η/Υ	.22	.02	.75
Ιδιοτιμή	3.264	2.843	1.057
Συνολική διακύμανση	40.798	35.54	13.21

2. Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία της παρούσας έρευνας και τις νόρμες της Maslach, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν να βιώνουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης ($M = 21.174$, $sd = .927$), μέτρια επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης και μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης (βλ. Πίνακα 2). Σύμφωνα με τις νόρμες του Ερωτηματολογίου Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης η κατάταξη για κάθε μια από τις τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης έχει ως εξής:

- Συναισθηματική Εξάντληση
 - Υψηλή 27 και πάνω
 - Μέτρια 17 - 26
 - Χαμηλή 0 - 16
- Αποπροσωποποίηση
 - Υψηλή 14 και πάνω
 - Μέτρια 9 - 13
 - Χαμηλή 0 - 8
- Προσωπική Ολοκλήρωση
 - Υψηλή 0 - 30
 - Μέτρια 31 -36
 - Χαμηλή 37 και πάνω

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Μεταβλητή	N	M	SD
Συναισθηματική εξάντληση	92	21,174	.927
Αποπροσωποποίηση	92	9,696	.775
Προσωπική ολοκλήρωση	92	35,663	.922

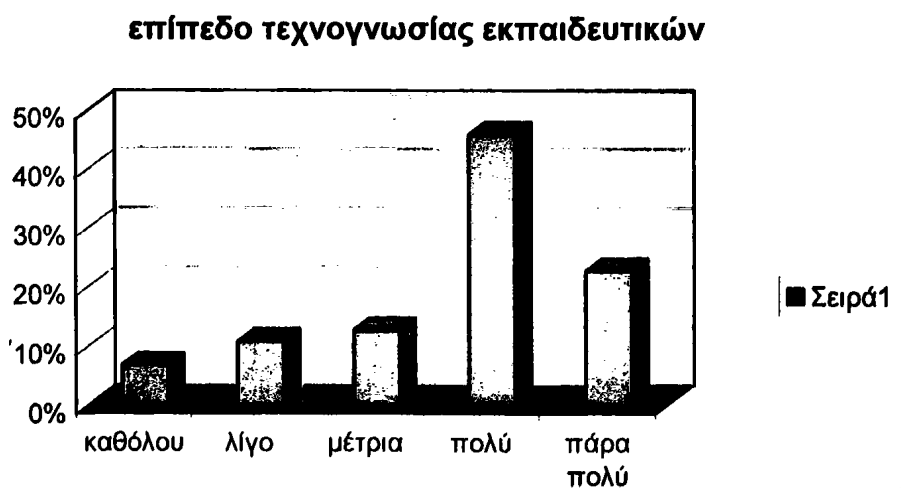
Αξιοπιστία

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία, εκτιμήθηκε βάσει του δείκτη alpha του Cronbach. Ο δείκτης αυτός μπορεί να ερμηνευθεί ως ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ μιας κλίμακας και όλων των πιθανών κλιμάκων που περιλαμβάνουν τον ίδιο αριθμό θεμάτων και οι οποίες θα μπορούσε να δημιουργηθούν από ένα υποθετικό σύνολο θεμάτων, τα οποία μετρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Η τιμή αυτού δείκτη είναι .81. Όσον αφορά την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου καταγραφής της Επαγγελματική Εξουθένωση, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε $\alpha=0.798$. Ειδικότερα, για τη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης βρέθηκε $\alpha=0.82$, για τη διάσταση της αποπροσωποποίησης βρέθηκε $\alpha=0.71$ και ο δείκτης αξιοπιστίας alpha για την προσωπική ολοκλήρωση βρέθηκε 0.55. Όπως είναι φανερό οι δείκτες που προέκυψαν είναι υψηλοί. Οι τιμές τους βρίσκονται σε συμφωνία με τις αντίστοιχες τιμές του δείκτη, που αναφέρονται τόσο σε ελληνικές όσο και σε διεθνείς έρευνες (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992· Κάντας, 1996· Kantas & Vassilaki, 1997· Lee & Ashforth, 1993a, 1990).

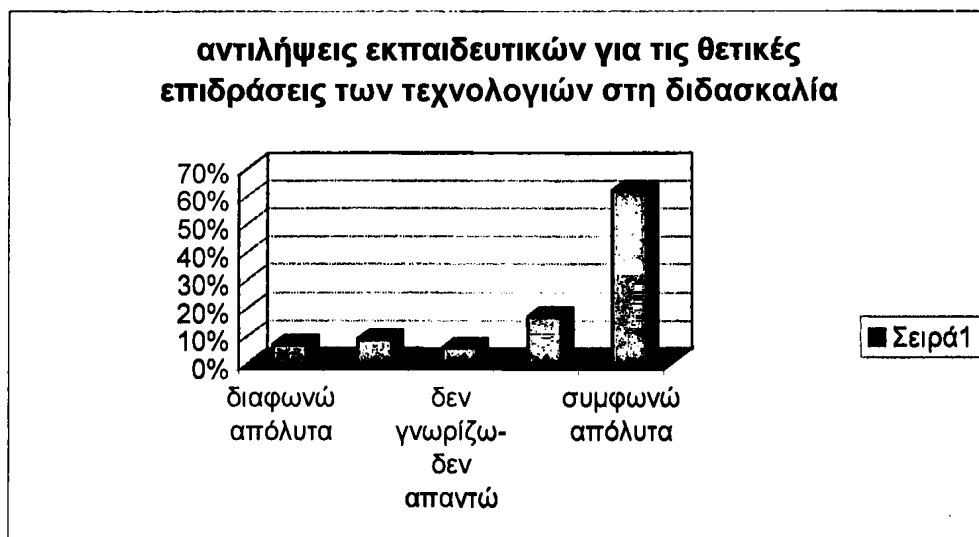
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την τεχνολογία

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης 2 εφαρμόστηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Σημειώνουμε, ότι οι μεταβλητές, οι οποίες υποβλήθηκαν σε περιγραφική ανάλυση, αντιστοιχούν στις τρεις σύνθετες μεταβλητές, όπως αυτές προέκυψαν βάσει της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου "Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους". Οι τρεις αυτές μεταβλητές δημιουργήθηκαν με βάση τον μ.ο. των ερωτήσεων, που αντιστοιχούσαν σε κάθε υποκλίμακα. Ειδικότερα, οι τρεις σύνθετες μεταβλητές περιλαμβάνουν την τεχνογνωσία, τις θετικές επιδράσεις των Η/Υ, και τις αρνητικές επιδράσεις των Η/Υ. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν την υπόθεση, καθώς βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους τείνουν να γνωρίζουν σε ένα μέτριο προς υψηλό βαθμό τη χρήση Η/Υ. Επίσης, στην πλειοψηφία του οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να συμφωνούν για τις θετικές επιδράσεις των Η/Υ και να διαφωνούν για την αρνητική τους επίδρασή τους στην επίδοση των μαθητών.

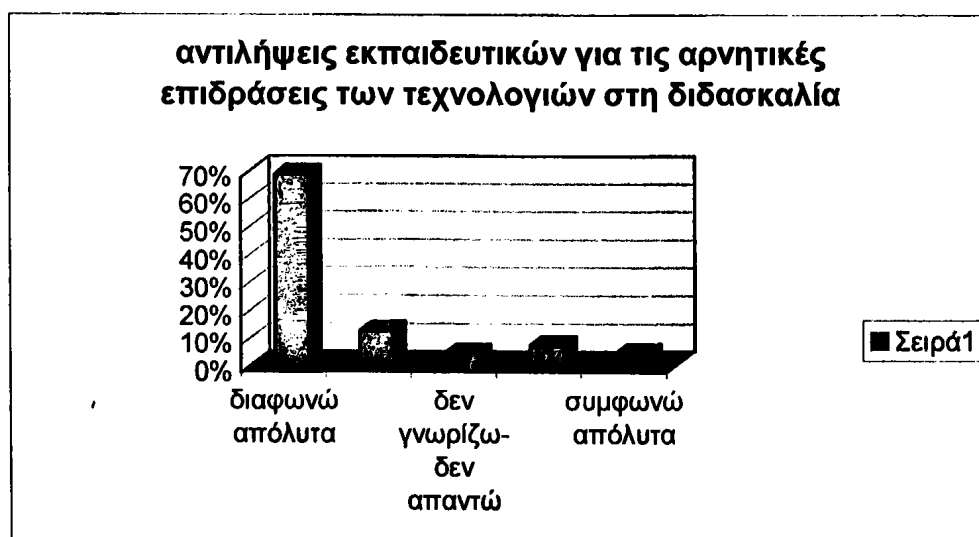
Όσον αφορά το επίπεδο τεχνογνωσίας, το 7% ($M=0.98$, $sd=0.84$) του δείγματος απάντησαν ότι δεν έχουν καθόλου γνώσει γύρω από ζητήματα τεχνολογίας, 11% ($M=1.79$, $sd=0.76$) γνωρίζει λίγα, 13% ($M=4.68$, $sd=0.57$) έχει γνώσεις για την τεχνολογία σε μέτριο βαθμό, 46% ($M=5.58$, $sd=0.92$) γνωρίζουν πολύ και 23% ($M=6.07$, $sd=0.82$) γνωρίζουν πάρα πολύ θέματα τεχνολογίας.



Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις θετικές επιδράσεις των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους, το 62% συμφώνησε απόλυτα ($M=5.52$, $sd=0.57$), το 17% συμφώνησε απλώς ($M=4.79$, $sd=0.73$), το 6% απάντησε "δεν γνωρίζω-δεν απαντώ" ($M=3.08$, $sd=0.94$), το 9% διαφώνησε απλώς ($M=2.03$, $sd=0.83$) και 7% διαφώνησαν απόλυτα για τις θετικές επιδράσεις ($M=0.86$, $sd=0.67$).



Αναφορικά με τις αρνητικές επιδράσεις των τεχνολογιών στη διδασκαλία, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος το 69% διαφώνησε απόλυτα ($M=0.75$, $sd=0.65$), το 13% διαφώνησε απλώς ($M=1.92$, $sd=0.59$), το 5% απάντησε "δεν γνωρίζω-δεν απαντώ" ($M=2.98$, $sd=0.72$), το 8% συμφώνησε απλώς ($M=4.54$, $sd=0.82$) και το 5% συμφώνησε απόλυτα ($M=5.52$, $sd=0.67$).



Συσχετίσεις των μεταβλητών

Με βάση την Υπόθεση 2, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες αναμένεται να έχει αρνητική συσχέτιση με το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Στο σημείο αυτό σημειώνουμε ότι οι μεταβλητές συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική ολοκλήρωση, τεχνογνωσία, θετικές επιδράσεις Η/Υ και αρνητικές επιδράσεις Η/Υ δημιουργήθηκαν από το μέσο όρο των ερωτήσεων κάθε κλίμακας, όπως αυτές προέκυψαν με βάση την παραγοντική ανάλυση. Σύμφωνα, με τις αναλύσεις συσχετίσεων, η συναισθηματική εξάντληση είχε σημαντική αρνητική συσχέτιση με την τεχνογνωσία, όπως και με τις θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας. Παράλληλα, η αποπροσωποποίηση είχε σημαντική αρνητική συσχέτιση με την τεχνογνωσία και τις θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας. Τέλος, η προσωπική ολοκλήρωση είχε σημαντική θετική συσχέτιση με την τεχνογνωσία και τις θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας. Ωστόσο, δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής της αρνητικής επίδρασης της τεχνολογίας και των παραμέτρων - μεταβλητών του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την αρχική Υπόθεση 2 καθώς βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Πίνακας 3. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των αντιλήψεων για την τεχνολογία και του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6
1. Συναισθηματική εξάντληση	-					
2. Αποπροσωποποίηση	.789**	-				
3. Προσωπική ολοκλήρωση	.778**	-.850*	-			
4. Τεχνογνωσία	-.672**	-.572**	.621**	-		
5. Θετικές επιδράσεις των Η/Υ	-.520**	-.493**	.554**	.740**	-	
6. Αρνητικές επιδράσεις των Η/Υ	.118	-.123	-.427**	-.322**	.167	-

Σημείωση: Το σύμβολο (**) αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01.

Διαφορές του φύλου σε σχέση με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τις αντιλήψεις για την τεχνολογία

Σύμφωνα με την υπόθεση 4, αναμένεται ότι θα υπάρχει διαφοροποίηση στην εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες. Ο έλεγχος της παραπάνω υπόθεσης πραγματοποιήθηκε με τον έλεγχο της ισότητας δύο μέσων όρων (t-test).

Συγκεκριμένα, για τη μεταβλητή της συναισθηματική εξάντλησης, ο έλεγχος ισότητας των δύο διακυμάνσεων έδειξε ότι ισχύει η υπόθεση της ισότητας των δύο διακυμάνσεων. Σύμφωνα με τον έλεγχο ισότητας δύο μέσων όρων, ο μέσος όρος της συναισθηματικής εξάντλησης διαφέρει σημαντικά στα δύο φύλα ($t = 8.895$, $df = 118$, $p < .05$). Ειδικότερα, ο μέσος όρος της συναισθηματικής εξάντλησης των αντρών ($M = 22.483$, $sd = 2.93$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των γυναικών ($M = 20.551$, $sd = 1.97$). Με άλλα λόγια οι άντρες έχουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματική εξάντλησης από τις γυναίκες. Τέλος, ο έλεγχος ισότητας δύο μέσων όρων έδειξε ότι οι άντρες και οι γυναίκες δεν διαφέρουν ως προς τις δύο άλλες μεταβλητές, δηλαδή, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική ολοκλήρωση.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις για την τεχνολογία και συγκεκριμένα στις μεταβλητές της τεχνογνωσίας, της θετικής επίδρασης των Η/Υ και της αρνητικής επίδρασης των Η/Υ, ο έλεγχος ισότητας των δύο διακυμάνσεων έδειξε ότι οι διακυμάνσεις δεν διαφέρουν. Επιπλέον, ο έλεγχος ισότητας δύο μέσων όρων για κάθε μια από τις παραπάνω μεταβλητές, έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες, ως προς τις αντιλήψεις τους για την τεχνολογία ($p > .05$).

Αλληλεπίδραση των δημογραφικών μεταβλητών με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και τις αντιλήψεις για την τεχνολογία

Προκειμένου να μελετηθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δημογραφικές μεταβλητές, το σύνδρομο και των αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των τεχνολογιών εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα και ένα διϋποκειμενικό παράγοντα για κάθε μια δημογραφική μεταβλητή.

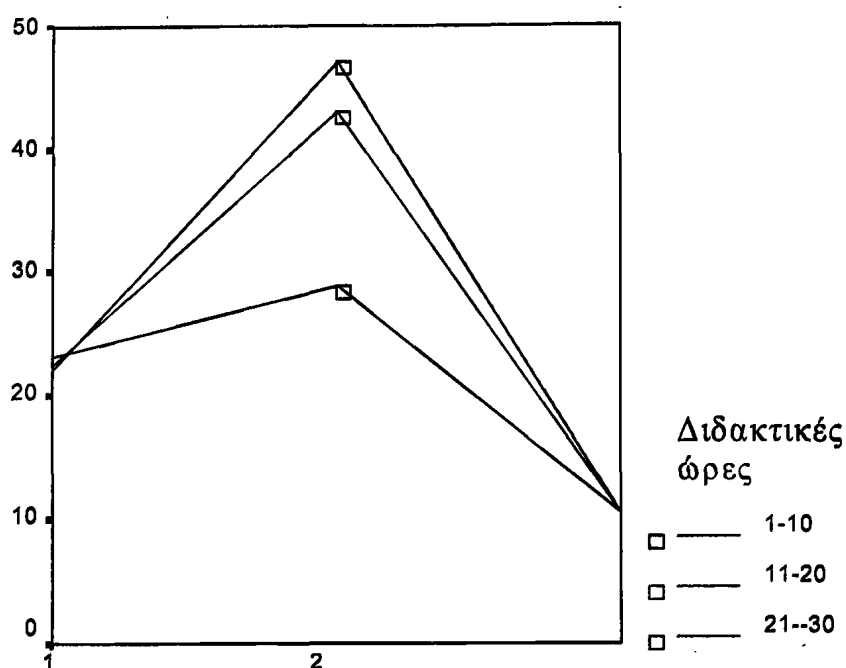
Η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα με τρεις στάθμες, οι οποίες αντιστοιχούν στις μεταβλητές της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και με διϋποκειμενικό παράγοντα κάθε μια από τις δημογραφικές μεταβλητές, δηλαδή τα έτη προϋπηρεσίας, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό των μαθητών στην τάξη, τον αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και το χρόνο προετοιμασίας έδειξε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών δεν είναι σημαντική ($p > .05$).

Αντίθετα, η ανάλυση διακύμανσης με ένα ενδοϋποκειμενικό παράγοντα και διϋποκειμενικό παράγοντα τις εβδομαδιαίες διδακτικές ώρες έδειξε ότι η αλληλεπίδραση είναι στατιστικώς σημαντική [$F(1.54, 3.08) = 3.54, p = .016$] (βλέπε Γράφημα 1). Ειδικότερα, για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εβδομαδιαίων ωρών εργασίας και του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, υπολογίστηκε η σημαντικότητα των εβδομαδιαίων διδακτικών ωρών για κάθε μια διάσταση του συνδρόμου. Η απλή ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσωπική ολοκλήρωση υπέρ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται πολλές ώρες την εβδομάδα. [$F(1, 108) = 4.204, p = .006$] (βλέπε Πίνακα 4).

Αντίθετα, η αλληλεπίδραση μεταξύ του χρόνου εργασίας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ήταν στατιστικά σημαντική.

Σχετικά με τις αντιλήψεις για την τεχνολογία, η ανάλυση διακύμανσης με έναν ενδοϋποκειμενικό παράγοντα με τρεις στάθμες, που αντιστοιχούν στις μεταβλητές των αντιλήψεων για την τεχνολογία (τεχνογνωσία, θετική επίδραση H/Y, αρνητική επίδραση H/Y) και με διϋποκειμενικό παράγοντα κάθε μια από τις παραπάνω μεταβλητές, έδειξε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > .05$).

Γράφημα 1. Η αλληλεπίδραση του συνδρόμου της επαγγελματική εξουθένωσης και των διδακτικών ωρών ανά εβδομάδα



Σύνδρομο

Σημείωση: 1. Συναισθηματική εξάντληση, 2. Προσωπική ολοκλήρωση, 3. Αποπροσωποποίηση.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών του συνδρόμου επαγγελματική εξουθένωσης ανά διδακτικές ώρες την εβδομάδα

	Διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα	M	SD
Συναισθηματική εξάντληση	1-10	17.81	0.68
	11-20	19.48	0.81
	21-30	26.23	0.74
Προσωπική ολοκλήρωση	1-10	32.43	0.86
	11-20	35.22	0.59
	21-30	39.44	0.83
Αποπροσωποποίηση	1-10	7.79	0.91
	11-20	10.08	0.72
	21-30	11.19	0.64

Ε' ΜΕΡΟΣ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Α. Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος βιώνουν την Επαγγελματική Εξουθένωση σε χαμηλότερα επίπεδα από αυτά που αναφέρουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου, ή άλλοι ερευνητές που διεξήγαγαν τέτοιου είδους έρευνες σε άλλες χώρες. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δεν παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με άλλες αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο (Kantas & Vassilaki, 1997· Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1992· Κάντας, 1996). Παρόλα αυτά, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι το συγκεκριμένο δείγμα είναι σχετικά μικρό και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι διαφορές, οι οποίες σημειώθηκαν σε σχέση με έρευνες του εξωτερικού, είναι πιθανό να οφείλονται στις πολιτισμικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των χωρών. Στην ελληνική κοινωνία οι κοινωνικοί και οικογενειακοί δεσμοί είναι ακόμα ισχυροί και ο υποστηρικτικός ρόλος τόσο του φιλικού όσο και του οικογενειακού περιβάλλοντος παίζει καθοριστικό ρόλο στην προστασία των εκπαιδευτικών από τη βίωση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Μόττη - Στεφανίδη, 2000). Οι δυσκολίες, οι οποίες ενδεχομένως αντιμετωπίζει το άτομο στο χώρο εργασίας του, αντισταθμίζονται και εξισορροπούνται από την ικανοποίηση και την αναγνώριση που εισπράττει το άτομο από την προσωπική του ζωή.

Η εργασία, αν και είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας και αναγνώρισης, δεν αποτελεί τη μοναδική διέξοδο αναζήτησης νοήματος για τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Σε έρευνα που διενεργήθηκε για το σύστημα αξιών στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, η εργασία τοποθετείται μετά την οικογενειακή ζωή, κατέχοντας την ίδια θέση με τη φιλία και τον ελεύθερο χρόνο (Κορωναίου, 1996). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η εργασία στις μέρες μας δύσκολα

αναγορεύεται σε υπέρτατο σκοπό ζωής· περισσότερο εξυπηρετεί το βαθύτερο σκοπό του ατόμου να ζήσει καλύτερα, να απολαύσει περισσότερα και να ικανοποιήσει περισσότερες ανάγκες του. Η εργασία αποτελεί αναγκαίο μέσο για το άτομο, αφού του δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στην κατανάλωση, την απόκτηση αγαθών και την απόλαυση των δραστηριοτήτων, που μπορεί να πραγματοποιεί στον ελεύθερο χρόνο του.

Αντιθέτως, σε άλλες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, όπου κι έχει σταθμιστεί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, η εργασία πολλές φορές αποτελεί αυτοσκοπό και μοναδική ευκαιρία για προσωπική και κοινωνική αναγνώριση. Ο ανταγωνισμός, η ανασφάλεια και η υψηλού βαθμού επένδυση στη δουλειά χαρακτηρίζουν τον αμερικάνο επαγγελματία και πιθανόν να τον οδηγούν πιο γρήγορα και πιο εύκολα στο στρες, την κόπωση και τελικά στην Επαγγελματική Εξουθένωση. Οι ελάχιστες διέξοδοι που έχει για διασκέδαση και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και η έλλειψη κοινωνικής στήριξης και ελεύθερου χρόνου συντείνουν στην εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα οι διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής ολοκλήρωσης εμφανίζουν τέτοιες τιμές, οι οποίες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν μέτρια επίπεδα και στις τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Όσον αφορά τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, αυτή σύμφωνα με την Maslach (2003) αναφέρεται στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων και συμπεριφορών από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από τους μαθητές κι αυτή η απομάκρυνση δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας συναισθηματικής απόστασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των οποίων τον κατακλύζουν. Ο εκπαιδευτικός, σε επίπεδο συμπεριφοράς, χαρακτηρίζεται από κυνισμό, αδιαφορία, αρνητισμό και τυπικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους. Οι αρνητικές αυτές στάσεις απέναντι στους μαθητές σχετίζονται με τη μείωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και φαίνεται να λειτουργούν επιβαρυντικά στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Noworol et al., 1993).

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση της Maslach, η οποία παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, η εμφάνιση της αποπροσωποποίησης έπεται της συναισθηματικής

εξάντλησης και ακολουθείται από χαμηλό αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης. Επομένως, η εύρεση μέτριου επιπέδου συναισθηματικής εξάντλησης δικαιολογεί το μέτριο επίπεδο αποπροσωποποίησης, το οποίο εμφανίζεται στο δείγμα. Η αποπροσωποποίηση, με τη σειρά της, δικαιολογεί την εμφάνιση μέτριου και όχι υψηλού επιπέδου προσωπικής ολοκλήρωσης. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση εμφανίζεται ως το αποτέλεσμα μιας κατάστασης, όπου το άτομο έχει εμπλακεί συναισθηματικά με άλλα άτομα κι έχει εκτεθεί στις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας. Στην προσπάθειά του να αποφύγει αυτό το συναισθηματικό βάρος, αποστασιοποιείται από τους άλλους και δημιουργεί τη συναισθηματικά απόσταση, που αναφέρθηκε παραπάνω, αναπτύσσοντας κυνικές συμπεριφορές, οι οποίες τον βοηθούν να συνεχίσει να εργάζεται με έναν πιο τυπικό, όμως, κι απρόσωπο τρόπο. Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα αγχώνουν το άτομο ή/και και του δημιουργούν ενοχές, το οποίο στο σημείο αυτό έχει μια αίσθηση ανεπάρκειας και ανικανότητας, όσον αφορά τα αποτελέσματα της δουλειάς του. Αυτό κάνει το άτομο να νιώθει ότι έχει αποτύχει σε αυτό που μέχρι τότε ήταν η εργασία του κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζει αισθήματα μειωμένης προσωπικής ολοκλήρωσης (Maslach, 2003).

Στην περίπτωση των δασκάλων, ειδικότερα, μπορούμε να πούμε ότι το επάγγελμά τους, εφόσον τους θεωρείται ότι έχει κοινωνικό χαρακτήρα και απαιτεί άμεση επαφή με άλλους ανθρώπους, και μάλιστα παιδιά, εμπεριέχει και το στοιχείο της συναισθηματικής εμπλοκής. Ο δάσκαλος, λοιπόν, στην προσπάθειά του να αποφύγει αυτό το συναισθηματικό βάρος αποστασιοποιείται και συμπεριφέρεται στους μαθητές του με έναν πιο απρόσωπο και τυπικό τρόπο. Ωστόσο, αυτή του η συμπεριφορά του δημιουργεί αισθήματα ενοχής. Επακόλουθο αυτών των αισθημάτων είναι να νιώθει ανεπαρκής και αναποτελεσματικός στη δουλειά του, δηλαδή να έχει μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση.

Στην παρούσα μελέτη, τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται από το παραπάνω μοντέλο, το οποίο είναι κυρίαρχο στο χώρο μελέτης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Πολλοί ερευνητές, ανάμεσα τους κι η Maslach, έχουν υποστηρίξει ότι η αποπροσωποποίηση πέρα από μια διάσταση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, χρησιμοποιείται κι ως ένας μηχανισμός άμυνας του ατόμου προκειμένου να αντιμετωπίζει τις συναισθηματικές και ψυχικές απαιτήσεις του χώρου εργασίας του (Leiter, 1993· Wallace & Brinkerhoff, 1991). Αυτή η στρατηγική αντιμετώπισης προσφέρει στον

εκπαιδευτικό μια απόσταση ασφαλείας, η οποία του επιτρέπει να προφυλάσσει τον εαυτό του και την ψυχική του υγεία από τη συναισθηματική φόρτιση που βιώνει καθημερινά από την επαφή του με τους μαθητές. Η εμφάνιση της αποπροσωποποίησης σε μέτριο επίπεδο, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο δείγμα χρησιμοποιεί την αποπροσωποποίηση ως ένα μηχανισμό για την αντιμετώπιση της συναισθηματικής έντασης, που ενδεχομένως αισθάνεται.

Η υιοθέτηση αυτού του μηχανισμού άμυνας από τους εκπαιδευτικούς ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι εργάζονται με παιδιά. Σε έρευνες που έχουν γίνει σε επαγγελματίες, οι οποίοι εργάζονται με ενήλικες, έχει βρεθεί ότι η αποπροσωποποίηση προκαλεί αύξηση των απαιτήσεων και αρνητικές αντιδράσεις εκ μέρους των "πελατών". (Bakker et al., 2000). Όσον αφορά, όμως, τη δική μας έρευνα, επειδή οι αντιδράσεις των παιδιών δεν είναι τόσο άμεσες και έντονες λόγω της ηλικίας τους και της ανωριμότητάς τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εμφανίζουν μέτριο βαθμό αποπροσωποποίησης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διευκολύνονται να χρησιμοποιούν την αποπροσωποποίηση, καθώς δεν κινδυνεύουν να γίνουν δέκτες τέτοιων συμπεριφορών, καθώς οι αντιδράσεις των παιδιών είναι ελάχιστονες τόσο στην έντασή τους όσο και στη συχνότητά τους. Επικουρικά μπορεί να λειτουργήσει και το γεγονός ότι οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στους ενήλικους και στα παιδιά είναι ασύμμετρες από την άποψη της εξουσίας και της πρωτοβουλίας, καθώς οι μεγαλύτεροι ασκούν κάποια εξουσία στους μικρότερους και μπορούν να κατευθύνουν τυπικά ή άτυπα τις δραστηριότητές τους (Eisenstadt, 2001).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο, το οποίο ίσως σχετίζεται με τη βίωση της αποπροσωποποίησης σε μέτριο και όχι υψηλό βαθμό, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι οι ανθρωπιστικές προσδοκίες και τα κίνητρα τους. Η ανάγκη ύπαρξης μιας συναισθηματικής προστασίας σε συνδυασμό με το γνήσιο και υψηλό ενδιαφέρον για τα παιδιά, εξελίσσεται βαθμιαία σε έναν αποτελεσματικό τρόπο χειρισμού της συναισθηματικής έντασης που βιώνει το άτομο σε καθημερινή βάση, αφού το επάγγελμά του απαιτεί προσωπική επαφή με άλλους ανθρώπους (Maslach, 2003). Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εμφανίζουν μέτριο επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ωστόσο, η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο ενδιαφέρον και την προστασία είναι τόσο λεπτή, ώστε το άτομο στην προσπάθειά του να προφυλαχθεί από τη

συναισθηματική φόρτιση, που βιώνει καθημερινά και με μεγάλη ένταση, μπορεί να φτάσει στο άκρο της αποπροσωποποίησης.

Παρά τις διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας από αυτά του βασικού μοντέλου, φαίνεται πως τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ομάδας του Golembiewski (Cordes et al., 1997· Lee & Ashforth, 1993b· Leiter, 1993). Σύμφωνα με την άποψη του Golembiewski, η οποία διαφοροποιείται από εκείνη της Maslach, οι αρχικές ενδείξεις του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης εστιάζονται στην εμφάνιση της αποπροσωποποίησης. Αυτή η αποπροσωποποίηση επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί τις απαραίτητες σχέσεις με τους άλλους και παράλληλα υπονομεύει την αποτελεσματικότητά του. Εφόσον, λοιπόν, το άτομο νιώθει αναποτελεσματικό, έχει χαμηλό αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης. Έτσι, αφού το άτομο θεωρεί ότι δεν είναι επιτυχημένο και νιώθει ανίκανο, μοιραία οδηγείται στη συναισθηματική εξάντληση. Αυτή η διαδικασία, που μόλις περιγράφηκε, ενδεχομένως ισχύει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, να συμβαίνει κάτι ανάλογο με αυτό που υποστήριξε η Maslach, αλλά με διαφορετική σειρά εμφάνισης των διαστάσεων του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Το μέτριο επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, που βρέθηκε στην έρευνά μας, σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων μπορεί να ερμηνευτεί και βάσει των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι Lofquist & Dawis (1969) υποστηρίζουν ότι το στρες έχει να κάνει όχι μόνο με περιβαλλοντικούς (εργασιακούς) παράγοντες αλλά και με την αντίδραση του ίδιου του ατόμου στο στρες. Έτσι, οι στρεσογόνες καταστάσεις, οι οποίες υπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον των δασκάλων, δεν μπορούν να μελετηθούν μεμονωμένα αλλά σε σχέση με τις ικανότητες των δασκάλων, την προσωπικότητά τους και τις αντιλήψεις τους.

Συγκεκριμένα, αυτό το μέτριο επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, που βρέθηκε στο συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται στην επαρχία, ενδεχομένως να δικαιολογείται από την ανεπάρκεια διεξόδων, δηλαδή τρόπων διασκέδασης (Tokar & Feitler, 1986). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων αστικών κέντρων εμφανίζουν Επαγγελματική Εξουθένωση κυρίως λόγω των λεγόμενων "δύσκολων" μαθητών.

Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους μπορεί να συμβάλλουν στην εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα μάθησης, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, είναι πολλές και η αντιμετώπισή τους απαιτεί συστηματική, επίμονη και επίπονη προσπάθεια. Ενδεχομένως, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να έχουν αμφιβολίες για την ικανότητα τους να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες, ή να νιώθουν ανεπαρκείς, και αυτό μπορεί να τους αγχώνει και κατά συνέπεια να τους οδηγεί στην εμφάνιση της μέτριας Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Μια άλλη πιθανή ερμηνεία της εμφάνισης όχι υψηλών ποσοστών Επαγγελματικής Εξουθένωσης, σχετίζεται με τους λεγόμενους οργανωτικούς παράγοντες. Δεδομένου ότι ή έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επαρχία, καταλαβαίνουμε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους προϊστάμενους τους, είναι πιο στενές, σε σύγκριση με εκείνες που αναπτύσσονται στα μεγάλα αστικά κέντρα, οι οποίες συχνά είναι τυπικές και απρόσωπες (Burke & Greenglass, 1995· Capel, 1987· Parathanasiou & Hirsch, 1997· Pierce & Molloy, 1990). Συνήθως, λόγω της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, το περιβάλλον είναι υποστηρικτικό και δεν ευνοεί την εμφάνιση του συνδρόμου. Η καλή σχέση με τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους ενδεχομένως δικαιολογεί την όχι υψηλή Επαγγελματική Εξουθένωση.

Επίσης, στα αίτια εμφάνισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης αναφέρεται και ο παράγοντας του φόρτου εργασίας. Σε έρευνες που έχουν γίνει σε επαγγέλματα ψυχικής υγείας αλλά και στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει φανεί η σπουδαιότητα αυτού του παράγοντα στην εμφάνιση του συνδρόμου (Dorman, 2003· Janssen et al., 1999· Iverson et al., 1998). Στην περίπτωση, όμως των δασκάλων, ο φόρτος εργασίας δεν είναι τόσο μεγάλος, ώστε να δικαιολογεί υψηλή Επαγγελματική Εξουθένωση (Γκότοβος, 1999). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν παρατηρείται ασάφεια ρόλων, που αποτελεί, επίσης, παράγοντα εμφάνισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, και εμφανίζεται συχνά σε άλλα επαγγέλματα, όπως αυτό της νοσοκόμας. Ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ συγκεκριμένος, με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις, όπως στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει κι άλλου ρόλους, πέρα από αυτόν του παιδαγωγού.

Ακόμη, εφόσον ως πιθανή αιτία υψηλών επιπέδων Επαγγελματικής Εξάντλησης θεωρούνται και ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το

δείγμα μας δεν εμφανίζει τέτοια επίπεδα, γιατί προέρχεται από την επαρχία. Ειδικότερα, θεωρείται ότι στην επαρχία, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς είναι πιο στενές από ό,τι στις μεγάλες πόλεις, και αυτό ίσως κάνει τα παιδιά να υπακούουν περισσότερο και να μην δημιουργούν προβλήματα απειθαρχίας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε ότι το γεγονός ότι βρέθηκε Επαγγελματική Εξουθένωση σε άλλες δυτικές χώρες, ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αυτών των χωρών προωθεί την πολιτική της ένταξης των ατόμων με αναπηρίες αλλά και των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Σούλης, 2002). Σε αυτές τις χώρες, ο εκπαιδευτικός έχει την κύρια ευθύνη διδασκαλίας όλων των μαθητών (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης), χωρίς να βοηθείται συστηματικά και σε μόνιμη βάση, παρά μόνο μέσω κάποιων ωρών συνδιδασκαλίας με ειδικούς παιδαγωγούς. Όσον αφορά, όμως το δικό μας δείγμα, αλλά και γενικότερα την ελληνική πραγματικότητα, οι δάσκαλοι δεν έχουν την κύρια και αποκλειστική ευθύνη της διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αλλά παίζουν βοηθητικό και ενισχυτικό ρόλο. Την κύρια ευθύνη για τη διδασκαλία αυτών των μαθητών, την έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης καθώς και εξωσχολικοί επαγγελματίες. Το γεγονός αυτό εξηγεί εν μέρει την εμφάνιση όχι υψηλής Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Η απουσία συσχέτισης ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης δείχνει ότι ίσως υπάρχουν κάποιες άλλες εσωτερικές μεταβλητές, που δεν ανιχνεύθηκαν σε αυτή την έρευνα. Εξαίρεση αποτελεί η συσχέτιση που βρέθηκε ανάμεσα στο εβδομαδιαίο σύνολο διδακτικών ωρών των εκπαιδευτικών και την Επαγγελματική Εξουθένωση και συγκεκριμένα με τη διάσταση της προσωπικής ολοκλήρωσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με την ανάλυση βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης είναι αυτοί που εργάζονται από 11 έως 30 ώρες εβδομαδιαίως, δηλαδή αυτοί που εργάζονται πολλές ώρες. Σύμφωνα με μια έρευνα του Harvey (1990), όσο μεγαλύτερο διάστημα εκτίθενται οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον τόσο πιο θετική είναι η στάση τους απέναντι σε αυτό. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία τους στο χώρο εργασίας τους τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη δείχνουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν και νιώθουν αποτελεσματικοί. Δηλαδή, όσο περισσότερες ώρες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίησή τους.

- Τέλος, το μέτριο επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, ίσως σχετίζεται με το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στην έρευνα, το οποίο ήταν υψηλότερο από αυτό των ανδρών. Το υψηλό ποσοστό των γυναικών, ίσως, σχετίζεται με το γεγονός ότι το επάγγελμα του δασκάλου χαρακτηρίζεται συχνά ως "γυναικείο" (Badgett & Folbre, 1999). Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνες, οι οποίες έχουν γίνει σε χώρους παροχής υπηρεσιών σε παιδιά, η παρουσία των γυναικών είναι ιδιαίτερα υψηλή σε σχέση με εκείνη των ανδρών (Mc Grath et al., 2003· Goelman & Guo, 1998· Janssen et al., 1999· Manlove, 1993). Για να γίνει κατανοητό αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με άλλες έρευνες (Antoniou, Polychroni, & Walters, 2000) το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης εμφανίζεται σε μεγαλύτερη συχνότητα και με μεγαλύτερη ένταση στους άνδρες εκπαιδευτικούς. Επομένως, το μέτριο επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, που βρέθηκε στο συγκεκριμένο δείγμα, ενδεχομένως να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες.

Η εμφάνιση υψηλότερου ποσοστού Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους άνδρες, μπορεί να σχετίζεται με τον διαφορετικό κοινωνικό ρόλο του ανδρικού φύλου και τις διαφορετικές προσδοκίες καριέρας του ανδρικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια κοινωνικοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναλάβουν το ρόλο της τροφού και του ανθρώπου που αγαπά. Αντίθετα, τα αγόρια κοινωνικοποιούνται με τρόπο, ώστε να είναι επιτυχημένοι και ανταγωνιστικοί (Sakharov & Farber, 1983).

B. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους

Το μέτριο επίπεδο τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κύρια ευθύνη της διδασκαλίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που ίσως λειτουργούσε ως κίνητρο για περαιτέρω επιμόρφωση και εξειδίκευση σε ζητήματα τεχνολογίας. Την κύρια ευθύνη διδασκαλίας αυτών των μαθητών αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι, που εργάζονται στα λεγόμενα τμήματα ένταξης.

Ενδεχομένως, το μέτριο επίπεδο τεχνογνωσίας να σχετίζεται και με το γεγονός της διεξαγωγής της έρευνας στην επαρχία. Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους,

όσον αφορά την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδασκαλία, την οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τον εξοπλισμό των σχολείων με πολυμέσα και τεχνολογίες, εστιάζεται περισσότερο στα μεγάλα αστικά κέντρα παρά στην επαρχία (Μικρόπουλος, 2000). Αυτό δεν σημαίνει ότι όσα αναφέρθηκαν παραπάνω απουσιάζουν εντελώς από τα σχολεία της επαρχίας, αλλά απλώς υπάρχουν σε μικρότερο βαθμό. Αυτή η στάση της πολιτείας, ίσως επηρεάζει το επίπεδο τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Εξάλλου, ήδη από τις πρώτες έρευνες της δεκαετίας του '80 γνωρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, για να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή τους πρακτική, χρειάζονται και τον απαιτούμενο εξοπλισμό και τις απαραίτητες τεχνικές γνώσεις, αλλά απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν, σε ένα πρώτο επίπεδο, να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στο σχολικό πρόγραμμα και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, να αναμορφώσουν τις διδακτικές πρακτικές, ώστε να εφαρμόζουν περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας (Martin, 1987· Sheingold, Martin, & Endreweit, 1987)

Ωστόσο, η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διεθνή αλλά και στη ελληνική εκπαιδευτική πράξη, συνιστά μια πραγματικότητα. Φαίνεται, λοιπόν, από την ανάλυση των δεδομένων, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με τη γενικότερη τάση, που θεωρεί απαραίτητη την εφαρμογή των τεχνολογιών και των πολυμέσων στο σχολείο. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι και λαμβάνουν υπόψη τους τη σύγχρονη τάση που θέλει τους υπολογιστές μέσα στο σχολείο (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1992).

Αυτό μπορούμε να δούμε πιο καθαρά και να το κατανοήσουμε καλύτερα, αν λάβουμε υπόψη μας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις αρνητικές επιδράσεις της τεχνολογίας. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν θεωρούν ότι η χρήση των τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία δεν τους απομακρύνει από τους μαθητές τους. Αυτό σημαίνει ότι οι τεχνολογίες βρίσκονται μέσα στην προσωπική ζωή τους (π.χ. χρήση κινητών τηλεφώνων), και έχουν δει ότι η χρήση τους δεν δρα αρνητικά στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Salanova & Schaufeli, 2000· Schaufeli et al., 1995). Επίσης, από την ανάλυση προέκυψε ότι η χρήση των τεχνολογιών δεν τους αγχώνει. Αυτό σημαίνει ότι ίσως χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες σε άλλους τομείς της ζωής τους. Ακόμη, το γεγονός ότι δεν τους προκαλεί δυσαρέσκεια η χρήση των τεχνολογιών, ίσως υποδηλώνει την εξοικείωσή τους με αυτές.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η χρήση των τεχνολογιών δεν επιδρά αρνητικά στη σχέση τους με τους μαθητές, δηλαδή, δεν τους απομακρύνει από αυτούς. Αυτή τους η αντίληψη επιδέχεται δύο ερμηνειών. Από την μια πλευρά, αυτή τους η αντίληψη μπορεί να σημαίνει, ότι μέσα από την εμπειρία τους και την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους, δεν έχουν διαπιστώσει ότι η τεχνολογία δρα αρνητικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να σημαίνει δεν χρησιμοποιούν πολύ τις τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία τους, οπότε αυτό σημαίνει ότι σε πρώτο επίπεδο δεν έχουν βιώσει τις αρνητικές επιδράσεις των τεχνολογιών και σε ένα δεύτερο επίπεδο να μπορούν να τις αναφέρουν (Μπίκος, 1995).

Μπορούμε, συμπερασματικά, να πούμε ότι ο τρόπος χρήσης της τεχνολογίας στο σχολείο ή η μη χρήση της, συμβαδίζει πάντα με τις ιδέες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά γνώση (Olson, 2000· Cuban, 2002· Μπίκος, 1995), αλλά εξαρτάται και από τη στάση τους στη χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινή τους ζωή, έξω από το σχολείο. Επομένως, αυτό που απαιτείται για την ορθή ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή, με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά, απαιτείται η μελέτη όλων των διαστάσεων, που συνθέτουν το πολύπλοκο ζήτημα της καθημερινής μάθησης και διδασκαλίας, πέρα από τη γνώση των τεχνολογικών εφαρμογών.

Γ. Συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία και στην εμφάνιση του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Από την ανάλυση των δεδομένων σημαντική αρνητική συσχέτιση της αποπροσωποποίησης με την τεχνογνωσία και με τις θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο ποσοστό εμφανίζει κανείς στη διάσταση της αποπροσωποποίησης τόσο λιγότερες γνώσεις έχει για ζητήματα εφαρμογής της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, και επίσης τόσο λιγότερο πιστεύει στις θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας. Αυτό μπορεί να διατυπωθεί και αντίστροφα (Becker, 1993). Δηλαδή, η περιορισμένη ή η ανύπαρκτη τεχνολογική γνώση και η αρνητική στάση

του εκπαιδευτικού απέναντι στις νέες τεχνολογίες έχει ως αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά στη διάσταση της αποπροσωποποίησης.

Επίσης, από την ανάλυση προέκυψε σημαντική θετική συσχέτιση της προσωπικής ολοκλήρωσης με την τεχνογνωσία καθώς και με τις θετικές επιδράσεις της Τεχνολογίας. Αυτό σημαίνει ότι όσα περισσότερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τις Νέες Τεχνολογίες και την εφαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία και όσο περισσότερο πιστεύουν στις θετικές επιδράσεις αυτής της εφαρμογής, τόσο υψηλότερο επίπεδο προσωπικής ολοκλήρωσης παρουσιάζουν. Λέγοντας υψηλό επίπεδο προσωπικής ολοκλήρωσης, εννοούμε ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την εργασία του με τρόπο θετικό και μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο εργασιακό του περιβάλλον. Το άτομο νιώθει ικανό και αποτελεσματικό (Maslach, 2003).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις Νέες Τεχνολογίες, σύμφωνα με τις αναλύσεις των συσχετίσεων των μεταβλητών, βρέθηκε να υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης με την τεχνογνωσία καθώς και με την μεταβλητή "θετικές επιδράσεις της τεχνολογίας". Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο θετική είναι η στάση των εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις των νέων τεχνολογιών τόσο πιο χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης εμφανίζουν. Κατ' επέκταση, αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν το θετικό ρόλο που παίζουν οι τεχνολογίες στη διδασκαλία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα μιας έρευνας, που διεξήγαγαν οι Salanova & Shaufeli. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η επίδραση της χρήσης της τεχνολογίας στην εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (όπως αυτή μετρήθηκε βάσει της συχνότητας και του χρόνου χρήσης του H/Y) διαμεσολαβείται από τις αντιλήψεις του ίδιου του ατόμου για την τεχνολογία. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο χρήσης του H/Y τόσο πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην τεχνολογία είναι οι εκπαιδευτικοί, και τόσο πιο χαμηλό επίπεδο Επαγγελματικής Εξουθένωσης παρουσιάζουν (π.χ. όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο αποπροσωποποίησης, τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και υψηλότερο αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης εμφανίζουν τα άτομα) (Salanova & Shaufeli, 2000).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα μας παρέχει πληροφορίες για μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αποτελεί μια σκιαγράφιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία τους. Επίσης, χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης της Maslach διερευνήθηκε το φαινόμενο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους ίδιους εκπαιδευτικούς, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Όσον αφορά το επίπεδο συναισθηματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος από τις αναλύσεις των δεδομένων προέκυψε ότι παρουσιάζουν μέτριο επίπεδο και στις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το ρόλο της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους, φάνηκε ότι είναι θετικά διακείμενοι απέναντί της, αν και η χρήση της από τους ίδιους είναι περιορισμένη. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα ενυπάρχει μια σειρά περιορισμών, οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό.

Πιο συγκεκριμένα, ο κυριότερος περιορισμός αφορά στο μέγεθος του δείγματος. Το δείγμα ήταν μικρό και δεν επιλέχθηκε τυχαία. Ένα μεγαλύτερο δείγμα και πιο αντιπροσωπευτικό, θα οδηγούσε σε περισσότερα έγκυρα αποτελέσματα όσον αφορά το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους για το ρόλο των τεχνολογιών.

Σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από τους ίδιους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν και τις άλλες έρευνες, οι οποίες χρησιμοποιούν ως εργαλείο τους αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο ερωτηματολόγιο, ενδεχομένως να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να απάντησαν με βάση όχι αυτό που συμβαίνει πραγματικά, αλλά σύμφωνα με αυτό που ίδιοι θεώρησαν ότι θα "έπρεπε" να απαντήσουν βάσει συγκεκριμένων κοινωνικών επιταγών και αντιλήψεων, που είχαν στο μυαλό τους τη δεδομένη στιγμή. Δηλαδή, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ίσως να είχαν κατά νου τι θα ήταν "καλό" και "κοινωνικά αποδεκτό" να απαντήσουν, και σκεπτόμενοι αυτό να έπραξαν αναλόγως.

Επίσης, ένα άλλο στοιχείο, που επέχει θέση περιορισμού, είναι ότι η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, που είχαν στις τάξεις τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και όχι και σε δασκάλους ειδικής αγωγής, που εργάζονται με τους ίδιους μαθητές στα τμήματα ένταξης. Ο περιορισμός αυτός θα μπορούσε να αρθεί σε μια μελλοντική έρευνα, με τη μελέτη της επαγγελματικής Εξουθένωσης και των αντιλήψεων για το ρόλο της τεχνολογίας, τόσο στους δασκάλους γενικής αγωγής όσο και ειδικής, και στη συνέχεια ο ερευνητής να προβεί σε σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Τόσο η ακρίβεια των συμπερασμάτων όσο και η ποιότητα της έρευνας εξαρτώνται από την εγκυρότητα των μεθοδολογικών εργαλείων, δηλαδή, την ικανοποιητική μέτρηση αποκλειστικά της θεωρητικής έννοιας, για την οποία κατασκευάστηκαν τα συγκεκριμένα εργαλεία αλλά και από την αξιοπιστία της μελέτης, δηλαδή, τη συνέπεια του αποτελέσματος σε περίπτωση επανάληψης της έρευνας κάτω από τις ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες. Επομένως, οι ερευνητές θέτουν ως στόχο και καταβάλλουν προσπάθεια προς την κατεύθυνση της μείωσης των σφαλμάτων σε τέτοιο βαθμό ώστε να επιτρέπεται η εξαγωγή χρήσιμων αποτελεσμάτων από τις μετρήσεις στα πλαίσια της έρευνας.

Αυτό μας παραπέμπει στην κριτική που ασκείται στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας, και η οποία εστιάζεται στην ακριβή αντιστοιχία των θεωρητικών εννοιών σε εμπειρικούς δείκτες και μεταβλητές. Καθώς διαπιστώνεται η ανυπαρξία μιας συγκεκριμένης θεωρίας, η οποία να προσδιορίζει με σαφήνεια ποια θα πρέπει να είναι η διαδικασία μετάφρασης των θεωρητικών εννοιών σε εμπειρικούς δείκτες, οι τελευταίοι επιλέγονται από τον εκάστοτε ερευνητή σύμφωνα με όρους "κοινής λογικής", οι οποίοι υποτίθεται ότι ισχύουν για όλους, άρα και για τους ερωτώμενους της έρευνας (Κυριαζή, 2002). Ωστόσο, είναι γεγονός ότι ο προσωπικός παράγοντας υποβόσκει στην ποσοτική μέθοδο, αφού ο ερευνητής επιλέγει μια θεωρία ως σωστή ,ανάμεσα σε άλλες, και κατασκευάζει ερευνητικά εργαλεία που βασίζονται στις δικές του απόψεις για την κοινωνική πραγματικότητα (Λυδάκη, 2001).

Γενικότερα, μπορούμε να πούμε ότι η ποσοτική έρευνα έχει ως στόχο την ανάδειξη γενικών τάσεων και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μέσω της μέτρησης συγκεκριμένων μεταβλητών, που επιλέγονται εκ των προτέρων από τον ερευνητή. Η

μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της ψυχολογίας, όπου η έρευνα αποσκοπεί στο συστηματικό και προγραμματισμένο έλεγχο υποθετικών προτάσεων, που αφορούν πιθανές σχέσεις μεταξύ ψυχολογικών φαινομένων (Κομίλη, 1994).

Σύμφωνα με τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω, προκειμένου να αρθούν κάποιοι από αυτούς, και για να είναι τα αποτελέσματα πιο αντιπροσωπευτικά της πραγματικότητας, θα ήταν καλό σε μελλοντικές έρευνες να γίνει ένας συνδυασμός μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων. Πέρα από τα ερωτηματολόγια, που συμπληρώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, θα ήταν πολύ χρήσιμες και πλούσιες σε πληροφορίες οι συνεντεύξεις με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους του, με μέλη της οικογένειάς του αλλά και με τους μαθητές τους.

Επίσης, αντικείμενο μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει η μελέτη του ρόλου της υποστήριξης των εκπαιδευτικών από την ευρύτερη δημόσια διοίκηση και τους προϊσταμένους τους, όσον αφορά την εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Μια άλλη πρόταση για μελλοντική έρευνα, είναι η μελέτη των αντιλήψεων των νέων εκπαιδευτικών για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία και σύγκρισή τους με εκείνες των πιο έμπειρων.

Ακόμη, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει αν υπάρχει διαφοροποίηση στην εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που ζουν σε μεγάλα αστικά κέντρα σε σύγκριση με εκείνους που ζουν στην επαρχία. Αντίστοιχη έρευνα θα μπορούσε να αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που ζουν σε αστικό κέντρο για το ρόλο των τεχνολογιών και σύγκριση αυτών με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της επαρχίας.

Αξίζει, επίσης, να μελετηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στην εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανάμεσα στα δύο φύλα, και αν υπάρχει να ερευνηθούν πιθανοί παράγοντες που δικαιολογούν αυτή τη διαφοροποίηση.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η μελέτη εμφάνισης του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε δύο διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών

Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μια ομάδα εκπαιδευτικών να χρησιμοποιεί στη διδασκαλία Νέες Τεχνολογίες και Πολυμέσα ενώ η άλλη όχι, και στη συνέχεια να γίνει σύγκριση του επιπέδου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των δύο ομάδων.

Αξιόλογη θα ήταν, επίσης, μελέτη της επίδρασης του τρόπου, με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το χώρο εργασίας τους σε σχέση με την εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Τέλος, περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ζήτημα, που εξετάζεται και στην παρούσα μελέτη, θα μας έδινε η μελέτη της ενδεχόμενης επίδρασης, που ίσως έχει η χρήση των τεχνολογιών σε άλλους εξωσχολικούς τομείς της ζωής των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις αντιλήψεις τους γι' αυτές αλλά και την εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Η μελέτη των προτάσεων, που παρατέθηκαν παραπάνω, θα βοηθήσει στη συμπλήρωση του πολύπλοκου ψηφιδωτού του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, δηλαδή στην καλύτερη κατανόηση του και κατ' επέκταση στο σχεδιασμό μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Ανάλογη περαιτέρω μελέτη, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία τους, θα διευκολύνει την πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος, καθώς και την ανεύρεση και οργάνωση τρόπων εποικοδομητικής ενσωμάτωσής τους στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αναγνωστόπουλος, Φ., Παπαδάτου, Δ., (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών, *Ψυχολογικά Θέματα*, 5 (3), 183 - 202.

Ανδριώτης Ν.Π. (1995), *Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας*, Θεσ/νίκη, ΑΠΘ: Ινστιτούτο νεοελληνικών Σπουδών.

Βασιλού Β., Χαραμής Π. (2005), *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των Νέων Τεχνολογιών και ο ρόλος του καθηγητή-συντονιστή*. Αντλήθηκε 21 Ιανουαρίου 2005 από: <http://dide.kil.sch.gr/>

Βέργου, Ν., (01/03/2004). *Burnout: Και στην Ελλάδα η μοντέρνα ασθένεια των εργαζομένων*, *Εφημ. Ελευθεροτυπία*, σελ. 56.

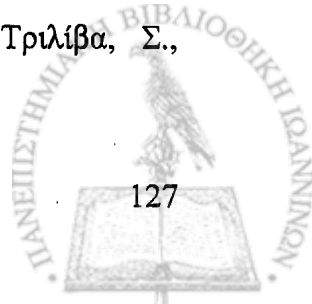
Γασπαράκης, Μ. (1987). Η διδασκαλία της χημείας με τη βοήθεια Η/Υ: Προγράμματα - βιβλιογραφία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 32, σελ. 97-100.

Γιακουμάτου, Τ. (2000). Μια διδακτική πρόταση ιστορίας με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 114, σελ. 57-66.

Γκότοβος, Α. (1999). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, εκδ.: Gutenberg, Αθήνα.

Γραμματικόπουλος, Β., Χατζητάκης, Β., Κιουμουρτζόγλου, Ε., (2001). Το μέγεθος ως παράγοντας διευκόλυνσης της γραφής σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 119, σελ. 66-72.

Δεμερούτη, Ε., (2001). *Επαγγελματική Εξουθένωση: ορισμός και σχέση με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς*, στο Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ.,



Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Δερβίσης, Σ. (1995). *Μεθοδολογία της διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της διδασκαλίας - μάθησης*. Εκδ.: Μαΐανδρος, Θεσσαλονίκη.

Δερβίσης, Σ. (2000). Σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας, *Νέα Εστία*, τ. 95, σ.σ. 14-23.

Δημητρακοπούλου, Α. (2004). Πόσο εύκολη είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών; Η αναγκαιότητα προσδιορισμού κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών. Αντλήθηκε: 22 Οκτωβρίου, 2004 από:

www.rhodes.aegean.gr/adimitr/greek/omilies_ppt/Odysseia_abstract.doc

Δροσινού, Μ. (1997). Οι νέες τεχνολογίες στην ειδική αγωγή. *Νέα Παιδεία*, 21 (τ. 83), 131-142.

Ζαχαρογεώργας, Γ. (1997). Ο ρόλος της σύγχρονης τεχνολογίας στην κοινωνική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα τυφλών και μερικώς βλεπόντων. *Νέα Παιδεία*, 21, (τ. 83), 143-151.

Jeaveau, C., (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, εκδ.: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Θεριανός Κ. (2002), Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.123, σ. 20-25.

Ιωαννίδης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ., (1999). *Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, ένα σύγχρονο εργαλείο*. Εκδ.: Καστανιώτης, Αθήνα.

Κάντας, Α., (1999). *Επαγγελματικό άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση στους δημοσίους υπαλλήλους*, στο Παπαστάμου, Σ., Κανελλάκη, Σ., Μαντόγλου, Α., Σαμαρτζή, Κάντας, Α., (1996). *Το σύνδρομο Επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και τους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας*, *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος 3^ο . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καραγεώργος, Δ., (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση*, εκδ.: Σαββάλας, Αθήνα.

Καψάλης Α. (2000), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κομίλη, Α., (1994). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογία*, εκδ.: Οδυσσέας, Αθήνα.

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1992). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο, *Νέα Εστία*, τ. 46-47.

Κορωναίου, Α. (1996). *Κοινωνιολογία του Ελεύθερου χρόνου*, εκδ.: Νήσος, Αθήνα.

Κυριαζή, Ν., (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των πρακτικών*, εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κυρίδης, Α. Γ., & Δρόσος, Β.Θ. (2000). Προβλήματα κατά τη χρήση του διαδικτύου στο σχολείο: Διεθνής πρακτική και δικλείδες προστασίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 114-115, 48-56.

Λυδάκη, Α., (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, εκδ.: Καστανιώτης, Αθήνα.

Μακράκης Β.(1994), Η πρόκληση της πληροφορικής στη Δημοτική Εκπαίδευση: Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στο *ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δυναμική πορεία*, Λευκωσία.

Μανδραβέλης, Π. (1998). *Η ιστορία των Υπολογιστών*. Εκδ.: Καστανιώτης, Αθήνα.

Μάνος, Ν., (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, εκδ.:University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Μαυρικάκη, Ε. (2000). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 114-115, σελ. 21-31.

Μαυρογιώργος Γ. (2001), Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση, Τα Νέα, 01.09.2001, σ. Ν06/

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2000). *Εκπαιδευτικό λογισμικό*, εκδ.: Κλειδάριθμος. Αθήνα.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., (2002). *Επαγγελματική Εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων, στο Καλαντζή-Αζίζη, Α., Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). Θέματα επιμόρφωσης / ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή Η/Υ στη Γενική Εκπαίδευση*, Εκδ.: Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Μποζίκας, Β., Κιοσσέογλου, Β., Παλιαλιά, Μ., Νηματούδης, Ι., Ιακωβίδης, Α., Καραβάτος, Α., Καπρίνης, Γ., (2000). *Επαγγελματική Εξουθένωση νοσηλευτικού προσωπικού νοσοκομειακών και εξωνοσοκομειακών δομών ψυχικής υγείας*, 11, 204-211, Ψυχιατρική.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας στην ειδική αγωγή, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.pi-schools.gr/special_education.

Παλαιολόγου, Α. (2000). *Εκπαιδευτικός versus Έφηβος: Ζητήματα Αυτοδιαχείρισης και Αυτοαποτελεσματικότητας. Η προτεραιοποίηση του εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα της κλινικής ψυχολογίας*. Εισήγηση στο πλαίσιο σεμιναρίου ΕΠΕΑΕΚ

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2000). Τι προσφέρει το Internet: Χρήσιμες διευθύνσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 115-115, σελ. 89-90.

Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος, Φ., (1995). Επαγγελματική Εξουθένωση στο
Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος, Φ., (επιμ.), *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*, εκδ.:
Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παπαδοπούλου, Κ., Χριστογιώργος, Σ., Ζαχαρίας, Β., Τσιάντης, Ι., (1997). Ανάγκες
υποστήριξης και Επαγγελματικής Εξουθένωσης του προσωπικού. Η εμπειρία των
εργαζομένων στο κοινοτικό σπίτι "Η Θέτις", *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 57, 84-91.

Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης. (2001). Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη
σχολική Εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή και η Διεθνής πραγματικότητα. Εκδ.: Ίδρυμα
Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα.

Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο σχολείο
με τις Τεχνολογίες. Εκδ.: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα.

Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική προσέγγιση*,
τόμος Α'. Αθήνα.

Σακαλάκη, Μ., (2001). *Η ανάλυση περιεχομένου* στο Παπαστάμου Σ. (επιμ.), *Εισαγωγή
στην Κοινωνική Ψυχολογία*, εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σκαράκης Γ., Τατίδου Κ. (2001), Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εργαλείο για την
υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), *Σύγχρονη
Εκπαίδευση*, τ.116.

Σούλης, Σ.Γ., (1997). *Φαινόμενο Burnout. Το σύνδρομο της εποχής μας*; Στο περ.: Η
Λέσχη των εκπαιδευτικών, τευχ. 20.

Σούλης, Σ. Γ., (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα
σχολείο για όλους, τόμος Α'. εκδ: Τυπωθήτω, Αθήνα.

Τζιμογιάννης, Α., & Θεοδώρου, Ε. (2000). Τα εργαστήρια πληροφορικής στη Β/θμια εκπαίδευση: Μια μελέτη των τεχνικών και εργονομικών χαρακτηριστικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.114-115, σελ. 32-41.

Τζουριάδου Μ. (2001), *Πρώιμη παρέμβαση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Tofler, Α. (1981). *Το τρίτο κύμα*. Εκδ.: Κάκτος, Αθήνα.

Φιλίππου, Δ. (1987). Η εισαγωγή των μικροϋπολογιστών στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 31, 82-88.

Χρηστάκης, Ν. (επιμ.). *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*, εκδ.: Καστανιώτης, Αθήνα.

Χρηστίδης Δ. Α., Μιχαήλ Ξ. (2005). Νέες Τεχνολογίες στην αποκατάσταση: λόγος και αντίλογος. Αντλήθηκε 14 Ιανουαρίου, 2005, από: www.disabled.gr/015/a13.htm

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ackerley, G., Burnell, J., Holder, D., Kurdek, L. (1998). Burnout among licensed psychologists, *Professional Psychology: Research and Practice*, 19(6), 624-631.

Atkins, J. (1997). Great Britain. Higher Education in the learning society. Reports 12-14. London: National Committee of Inquiry into Higher Education.

Badgett Lee M., & Folbre, N. (1999). Assigning care: Gender norms and economic outcomes, *International Labor Review*, 138 (3), 311-326.

Bailey, D. (1990). Reasons for attrition from occupational therapy, *The American Journal of Occupational Therapy*, 44 (1), 23-29.

Bakker, A., Demerouti, E., Schaufeli, W. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory - General Survey: An internet study, *Anxiety, Stress and coping*, 15 (3), 245-260.

Bakker, A., Schaufeli, W., Sixma, H., Bosveld, W., Van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity and burnout: A five year longitudinal study among general practitioners, *Journal of Organizational Behavior*, 21, 425-441.

Balogun, J., Titiloye, V., Balogun, A., Oyeyemi, A., Katz, J. (2002). Prevalence and determinants of burnout among physical and occupational therapists, *Journal Of Allied Health*, 31(3), 131-139.

Becker, H. J., (1993). *Instructional computer use: Findings from a national survey of school and teacher practices*. The Computing Teacher, 20(1), 6-7.

Beckett, G. H., McGivern, L., Reeder, K., & Semenova, D. (2000). Dilemmas in designing multimedia software for learners of English as a second or foreign language. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (2), 287-297.

Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. and Stogiannidou, A. (1998). 'Elementary Teachers' Perceptions Regarding School Behaviour Problems: Causal Attributions and Preferred Actions', to be reviewed.

Blumenthal, S., Lavender, T., Hewson, S. (1998). Role clarity perception of the organization and burnout amongst support workers in residential homes for people with intellectual disability: a comparison between National Health Service trust and charitable company, *Journal Of Intellectual Disability Research*, 42 (5), 409-417.

Booth - LaForce, C., Kelly, J. (2004). Childcare patterns and issues for families of preschool children with disabilities, *Infants and Young Children*, 17(1), 5-16.

Borg, C., & Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.

Borgh, M. G., & Dickson, W. P. (1992). The effects of children's writing of adding speech synthesis to a word processor. *Journal of Research on Computing in Education*, 24 (4), 533-544.

Brenner, S. O. (1982). Work, health and well-being for Swedish elementary school teachers. *Stress Research Reports No. 158*. Laboratory for Clinical Stress Research, Stockholm.

Brake, H., Bloemendal, E., Hoogstraten, J. (2003). Gender differences in burnout among Dutch dentists, *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 31(5), 321-329.

Brennikmeyer, V., Van Yperen, N., Buunk, B. (2001). Burnout and depression are not identical twins: is decline of superiority a distinguishing feature?, *Personality and Individual Differences*, 30(5), 673-880.

Brissie, J., Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.

Brown, C., O' Brien, K. (1998). Understanding stress and burnout in shelter workers, *Professional Psychology: Research and Practice*, 29(4), 383-385.

Brown, G., Pranger, T. (1992). Predictors of burnout for psychiatric occupational therapy personnel, *Canadian Journal of Occupational Therapy Reports*, 59 (5), 258-267.

Budin, H. R. (1994). *Technology and the teacher's role. Computers in the schools*. Vol. 8 (1/1/3/), 15-26. London: Haworth Press.

Burke, R. (1994). Stressful events, work - family conflict, coping, psychological burnout, and well - being among police officers, *Psychological Reports*, 75, 787-800.

Burke, R., Greenglass. E. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout, *Social Science and Medicine*, 40 (10), 1357-1363.

Buunk, B. P., & Shaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. In W. B. Shaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 53-69. Washington, DC: Taylor & Francis.

Byrne, B.M. (1994) 'Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invari-ance of Causal Stucture across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers', *American Educational Research Journal* 31(3), 645-73.

Capel, S.A. (1987). 'The Incidence of and Influences on Stress and Burnout in Secondary School Teachers', *British Journal of Educational Psychology* 57, 279-288.

Capel, S. A. (1992). Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15, 197-211.

Castellani, J. D. (2000). Strategies for integrating the internet into classrooms for high school students with emotional and learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 35 (5), 297-305.

Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout*, Routledge, New York.



- Cooper, C.L., Sloan, S.J. and Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator Management Guide*. Windsor:NFER-Nelson.
- Cooper, C., Dewe P.J., & O'Driscoll, M.P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research and applications*. UK: Sage Publications
- Cordes, C., Dougherty, T., Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models, *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- Cox, T., Kuk, G., Leiter, M. (1993). Burnout, health, work stress and organizational healthiness στο Schaufeli, W., Maslach, C., Marek, T. (eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 177-197, Taylor and Francis, Washington, DC.
- Cuban, L., (2001). *Oversold and underused computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*, London: Cassel.
- Cushway, D., Tyler, P. (1996). Stress in clinical psychologists, *International Journal of Social Psychiatry*, 42(4), 141-149.
- Cushway, D., Tyler, P. (1994). Stress and coping in clinical psychologists, *Stress Medicine*, 10, 35-42.
- Davis, B. and Sumara, A. (1997). 'Cognition, complexity and teacher education', *Harvard Educational Review* 67(1), 105-25.
- Decker, J., Bailey, T., & Westergaard, N. (2002). Burnout among childcare workers, *Residential Treatment for Children and Youth*, 19 (4), 61-77.
- Della-Piana, G., Odell, L., Cooper, C., & Endo, G. (1976). The writing skills decline: So what? *Educational Technology*, 16, 30-39.

Demir, A., Ulusor, M., Ulusor, M.F. (2003). Investigation of factors influencing in the professional and private lives of nurses, *International Journal of Nursing Studies*, 40, 807-827.

Densten, I. (2001). Re-thinking burnout, *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847.

Donnelley, J. (1996). *IT and schools*. London: Croner Publications.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout, *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35-47.

Dwyer, D.C., Ringstaff, C. & Sandholtz, J. H., (1991). Changes in teacher's beliefs and practices in technology - rich classrooms, *Educational Leadership*, 48, 45-52.

England, E., & Finney, A. (1996). *Managing Multimedia*. Cambridge: The University Press.

Feitler, F. C., & Tokar, E. (1982). Getting a handle on teacher stress: How bad is thw problem? *Educational Leadership*, 39, 456-458.

Firth-Cozens, J., & Payne, R. (1999). *Stress in Health Professionals: Psychological and Organizational Causes and Interventions*. U.K.: John Wiley & Sons Ltd.

Fitzgerald, G.E., & Koury, K.A. (1996). Empirical advances in technology assisted instruction for students with mild and moderate disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 28(4), 526-553.

Folbre, N. (1995). "Holding hands at midnight": The paradox of caring labor. *Feminist Economics*, 1 (1), 73-92.

French, J.R.P. (1973). Person-role fit. *Occupational Mental Health*, 3, 15-20.

Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out, *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.



Friedman, I.A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout, *Journal of Educational Research* 88(5), 281-9.

Friedman, I.A., & Farber, B.A. (1992). Professional Self-concept as a Predictor of Teacher Burnout, *Journal of Educational Research* 86(1), 28-35.

Gajar, A. H. (1989). A computer analysis of written language variables and a comparison of compositions written by university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 125-130.

Glaser, B., Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research, *Aldine de Gruyter*, New York.

Glass, D., McKnight, J. (1996). Perceived control, depressive symptomatology and professional burnout: A review of the evidence, *Psychology and Health*, 11, 23-48.

Goelman, H., Guo, H. (1998). What we know and what we don't know about burnout among early childhood care providers, *Child and Youth Care Forum*, 27 (3), 175-199.

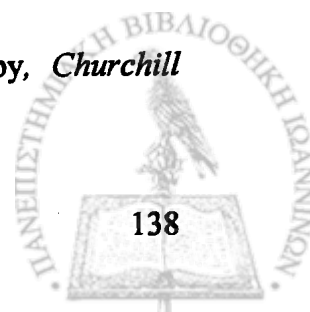
Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.

Graham, S., & MacArthur, C. (1988). Improving learning disabled student's skills at revising essays produced on a work processor: Self-instructional strategy training. *Journal of Special Education*, 22, 133-152.

Greenglass, E., Burke, R., Fiksenbaum, L. (2001). Workload and burnout in nurses, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 211-215.

Guile, D. (1998). Information and Communication Technology and Education. London: Institute of Education University of London.

Hagedorn, R. (1997). Foundations for practice in Occupational Therapy, *Churchill Livingstone*, New York.



Hallsten, L. (1993). Burning out: a framework στο Schaufeli W., Maslach C., Marek T. (Eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 95-113, Taylor and Francis, Washington, DC.

Harden, R. (1999). Stress, pressure and burnout in teachers: is the swan exhausted? , *Medical Teacher*, 21 (3), 245-247.

Hatton, C., Emerson, E., Rivers, M., Mason, L., Swarbrick, R., Kiernan, C., Reeves, D., Alborz, A. (1999). Factors associated with staff stress and work satisfaction in services for people with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 43 (4), 253-267.

Hooper, S. R., Swartz, C. W., Montgomery, J. W., Reed, M. S., Brown, T. T., & Wasileski, T.J. (1993). Prevalence of writing problems across three middle school samples. *School Psychology Review*, 22, 610-621.

Hundal, M. (1994). Write on, kids. *Compute!*, 16 (5), 88-91.

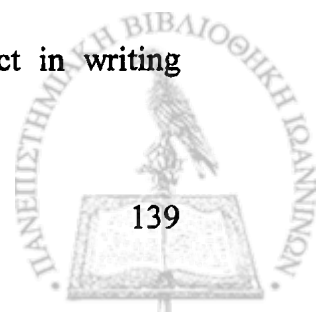
Iacovides, A., Fountoulakis, K., Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression, *Journal of Affective Disorders*, 75, 209-221.

Iacovides, A., Fountoulakis, K., Moysidou, C., Ierodiconou, C. (1999). Burnout in nursing staff: is there a relationship between depression and burnout?, *International Journal of Psychiatry Medicine*, 29, 424-433.

Iacovides, A., Fountoulakis, K., Moysidou, C., Ierodiconou, C. (1997). Burnout in nursing staff: a clinical syndrome rather than a psychological reaction? *General Hospital Psychiatry*, 19 (6), 419-428.

International Dyslexia Association (1994). Operational definition of dyslexia. In C. Scruggs (Ed.), *Perspectives*, 20 (5), 4.

Isaacson, S. (1989). Role of secretary vs. author: Resolving the conflict in writing instruction. *Learning Disability Quarterly*, 12, 209-217.



Iverson, R., Olekalns, M., Erwin, P. (1998). Affectivity, organizational stressors and absenteeism: A causal model of burnout and its consequences, *Journal of Vocational Behavior*, 52 (1), 1-23.

Ives, N. R. (1990). *The learning disabled student in the college writing class*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 329 972).

Janssen, P., Schaufeli, W., Houkes, I. (1999). Work-related and individual determinants of the three burnout dimensions, *Work and Stress*, 13 (1), 74-86.

Jeanneau, M., Armelius, K. (2000). Self-image and burnout in psychiatric staff, *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 7 (5), 399-411.

Johnson, C. M. (1991). *Educational uses of the computer: An introduction*. Chicago: Rand McNally.

Jonassen, D. H. (Eds.). (1996). *The Technology of text: Principles for structuring, designing and displaying text*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory, *Work and Stress*, 11, 94-100.

Karasek, R. A., (1981). Job socialization and job strain: The implications of two related psychological mechanisms for job redesign. In B. Gardell & G. Johansson (Eds.), *Working life. A social science contribution to work reform*, 75-94. Chichester: Wiley.

Kittel, F., Leynen, F. (2003). A study of stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers, *Psychology and Health*, 18 (4), 501-510.

Koleva, N. W. (1985). Einige Ergebnisse einer sozialhygienischen Untersuchung von Lehrern in der VR Bulgarien. In W. Kessel, K. Scheuch, & B. Rudow (Eds.), *Lehrerpersönlichkeit, Lehrertätigkeit, Lehrergesundheits* (pp. 61-55). Universität Leipzig.



- Kop, N., Euwema, M., Schaufeli, W. (1999). Burnout, job stress and violent behavior among Dutch police officers, *Work and Stress*, 13 (4), 326-340.
- Korkeila, J., Töyry, S., Kumoulinen, K., Toivola, J., Räsänen, K., Kalimo, R.-(2003). Burnout and self-perceived health among Finish psychiatrists and child psychiatrists: a national survey, *Scandinavian Journal of Public Health*, 31, 85-91.
- Kramen - Kahn, B., Hansen, N. (1998). Rafting the Rapids. Occupational hazards, rewards and coping strategies of psychotherapists, *Professional Psychology: Research and Practice*, 29 (2), 130-134.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London, UK:RKP.
- Krosnick, J. (1999). Survey Research, *Annual Review of Psychology*, 50, 537-567.
- Kuo, S.Y. (1989). 'The Relationships between Teacher Stress and Teacher Burnout', *Bulletin of Educational Psychology* 22, 131-46.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.
- Kytaev-Smyk, I. A. (1983). *Psychology of stress* (Russian). Moskow: Science.
- Langone, J., & Willis, C. (1995). Effects of computer-based word processing versus paper/pencil activities on the paragraph construction of elementary students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 27, 171-182.
- Leask, M., & Meadows, J. (2000). *Teaching and learning with ICT in the Primary School*. London and New York: Routledge/ Falmer.
- LeCroy, C., & Rank, M. (1987). Factors associated with burnout in the social services: An exploratory study - Special issue: Burnout and social worker, *Journal of Social Service Research*, 10 (1), 23-29.



Lee, R., Ashforth, B. (1993a). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model, *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.

Lee, R., Ashforth, B. (1993b). A longitudinal study of burnout supervisors and managers: comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models, *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 54, 369-398.

Lee, R., Ashforth, B. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout, *Journal of Applied Psychology*, 75 (6), 743-747.

Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models of Schaufeli W., Maslach C., Marek T. (Eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 237-250, Taylor and Francis, Washington, DC: Taylor & Francis.

Leiter, M.P., & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress & Coping*, 7, 357-373.

Lewandowski, L. J., & Montali Hanson, J. (1993). Writing disability: The most common least acknowledged learning disability. Paper presented at the annual convention of the National Association of School Psychologists, Nashville, Tennessee, March 1993.

Lingard, H. (2003). The impact of individual and job characteristics on "burnout" among civil engineers in Australia and the implications for employee turnover, *Construction Management and Economics*, 21, 69-80.

Lloyd, C., King, R., Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review, *Journal of Mental Health*, 11(3), 255-265.

Lowenstein, L.F. (1991). 'Teacher Stress Leading to Burnout: Its Prevention and Cure', *Education Today* 41(2), 12-16.

Lynch, E. M., & Jones, S. D. (1989). Process and product: A review of the research on LD children's writing skills. *Learning Disability Quarterly*, 12, 74-86.



MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21, 22-42.

Maes, S., Leventhal, H., Johnston, M. (1992). *International Review of Healthy Psychology*, John Wiley, Chichester.

Male, D., May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with Special Educational Needs, *British Journal of Special Education*, 24 (3), 133-140.

Manlove, E. (1993). Multiple correlates of burnout in childcare workers, *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 499-518.

Martin, L.M.W., (1987). *Teacher's adoption of multimedia technologies for science and mathematics instruction*, in R. D. Pea & K. Sheingold (eds.), *Mirrors of mind: Patterns of experience in educational computing*. Norwood, NJ: Ablex Publication. Corporation.

Maslach, C. (1976). 'Burned Out', *Human Behavior* 5, 16-22.

Maslach, C. (1982a). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

Maslach, C. (1982b). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Eds.), *Job stress and burnout* (pp.29-40). Beverly Hills, CA: Sage.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective στο Schaufeli W., Maslach C., and Marek T. (Eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 19-32, Taylor and Francis, Washington, DC.

Maslach, C. (2003). *Burnout. The cost of caring*, Malor Book, Cambridge.

Maslach, C. and Pines, A. (1977). 'The Burnout Syndrome in the Day-care Setting', *Child Care Quarterly* 6(2), 100-113.



Maslach, C. (1978). 'The Client Role in Staff Burnout', *Journal of Social Issues* 34, 111-23.

Maslach, C., & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout στο Schaufeli W., Maslach C., Marek T. (Eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 1-18, Taylor and Francis, Washington, DC.

Maslach, C., Schaufeli, W., Leiter, M. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

McGrath, A., Reid, N., Boore, J. (2003). Occupational stress in nursing, *International Journal of Nursing Studies*, 40, 555-565.

McDougal, A., & Squire, D. (1997). *Choosing and using educational software: A teacher's guide*. London: Falmer.

Mearns, J., Cain, J. (2003). Relationships between teacher's occupational stress and their burnout distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies, *Anxiety, Stress and Coping*, 16 (1), 71-82.

Meighan R.(1997), *The next learning system and why home-schoolers are traitblazers*. Educational Heretics Press.

Melamed, S., Ugarten, U., Shirom, A., Kahana, L., Lerman, Y., Froom, P. (1999). Chronic burnout, somatic arousal and elevated salivary cortisol levels, *Journal of Psychosomatic Research*, 46 (6), 591-598.

Molassiotis, A., Haberman, M. (1996). Evaluation of burnout and job satisfaction in narrow transplant nurses, *Cancer Nursing*, 19 (5), 360-367.

Müller-Limmroth, W. (1980). *Arbeitszeit - Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt/M.: GEW.



Murphy, P. K. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.

Murphy, P. K., Long, J., Holleran, T. A., & Esterly, E. (2000). Persuasion online or on paper: A new take on an old issue. Paper presented at the 108th annual conference of the American Psychological Association, Washington, DC, USA.

Newcomer, P. L., & Barenbaum, E.M. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 578-593.

Noworol, C., Żarczyński, Z., Fąfrowich, M., Marek, T. (1993). Impact of professional burnout on creativity and innovation, στο Schaufeli W., Maslach C., Marek T. (Eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 163-175, Taylor and Francis, Washington, DC.

Olson, J. (2000). Trojan Horse or teacher's pet? Computers and the Culture of the school. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), 1-8.

Onyett, S., Pillinger, T., Muijen, M. (1997). Job satisfaction and Burnout among members of community mental health teams, *Journal of Mental Health*, 6 (1), 55-66.

Outhred, L. (1989). Word processing: Its impact on children's writing. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 262-264.

Owston, R. D., & Wideman, H. H. (1997). Word processors and children's writing in a high-computer-access setting. *Journal of Research on Computing in Education*, 30 (2), 202-220.

Papadatou, D., Anagnostopoulos, F., Monos, D. (1994). Factors contributing to the development of burnout in oncology nursing, *British Journal of Medical Psychology*, 67 (2), 187-199.

Papathanasiou, M. and Hirsch, K. (1997). 'Burnout, Mental Health and Demographic Variables in Greek Mental Health Professionals'. Unpublished MSc Thesis, University of Wales, Cardiff.

Papert S. (1991). *Νοητικές θύελλες*. Εκδ.: Οδυσσέας, Αθήνα.

Pierce, C.M. & Molloy, G.N. (1990). 'Psychological and Biographical Differences between Secondary School Teachers Experiencing High and Low Levels of Burnout', *British Journal of Educational Psychology* 60, 37-51.

Pines, A. (1993). An existential perspective στο Schaufeli W., Maslach, C., Marek, J. (Eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 35-51, Taylor and Francis, Washington, DC.

Pomaki, G., Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers, *Psychology and Health*, 18 (4), 537-550.

Poulin, J., & Walter, C. (1993). Social worker burnout: A longitudinal study, *Social work Research and Abstracts*, 29 (4), 5-11.

Reid, G., (1998). *Dyslexia. A practitioner's handbook*. London: WILEY

Reid, Y., Johnson, S., Morant, N., Kuipers, E., Szmukler, G., Thornicroft, G., Bebbington, P., Prosser, D. (1999). Explanations for stress and satisfaction in mental health professionals: a qualitative study, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34 (6), 301-308.

Reynolds, A. (2004). Research on early childhood interventions in the confirmatory mode, *Children and Youth Services Review*, 26, 15-38.

Rogers, J., Dodson, S. (1998). Burnout in occupational therapists, *American Journal of Occupational Therapy*, 42 (12), 787-792.



- Ross, R., Altmaier, E., Russell, D. (1989). Job stress, social support and burnout among counseling center staff, *Journal of Counseling Psychology*, 36 (4), 464-470.
- Russell, D., Altmaier, E., Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support and burnout, *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Sakharov, M. and Farber, B.A. (1983). 'A Critical Study of Burnout in Teachers', in B.A. Farber (ed.) *Stress and Burnout in the Human Services Professions*. New York: Pergamon Press.
- Salanova, M., Schaufeli, W. (2000). Exposure to information technology and its relation to burnout, *Behavior & Information Technology*, 19 (5), 385-392.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Vol. 2, Reading, Writing, and Language Learning*, (pp. 142-175). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. (2004). Job demands resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study, *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). The Maslach Burnout Inventory - General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A critical Analysis*, Taylor and Francis, London.
- Schaufeli, W., Keijsers, G., Reis Miranda, D. (1995). Burnout, technology use, and ICU-performance στο Sauter S., Murphy L. (Eds.) *Organizational risk factors for job stress*, 259-271, APA Books, Washington, DC.

Schaufeli, W., & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures, *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.

Schaufeli, W., Maslach, C., Marek, T. (Eds.) (1993). Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research, Taylor and Francis, Washington, DC. \

Schwab, R. L., Jackson, S.E., & Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 30-40.

Sheingold, K., & Hadley, M., (1990). *Accomplished teachers: Integrating computers into classroom practice*. New York: Center for Technology in Education, Bank Street College of Education.

Sheingold, K., Martin, L.M.W., & Endreweit, M., (1987). *Preparing urban teachers for the technological future*. In R. D. Pea & K. Sheingold (eds), *Mirrors of Mind: Patterns of experience in educational computing* Norwood, N. J: Ablex Publication. Corporation.

Singleton, C. H., (2000). *Dyslexia: Cognitive factors and implications of literacy*. In G. Reid, & J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia and Literacy: Research and Practice*. London: WILEY.

Somekh, B., & Davis, N (Eds.). (1997). *Using Information Technology effectively in teaching and learning*. London and New York: Routledge.

Stearns, S.D. (1997). *Ψυχολογική πίεση και προσπάθεια για αποφόρτιση: Ποιος στηρίζει τους επαγγελματίες;* (Μτφ Γιαννακού Τέσσυ), Κοινωνική Εργασία, 46

Sudman, S., Bradburn, N. (1986). *Asking Questions. A practical Guide to Questionnaire Design*, Jossey - Bass, San Francisco.

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers, *Teaching and teacher education*, 19, 397-408.

Temml, Ch. (1994). *Streß im Lehrberuf. Eine österreichweite Studie 1993*. Wien: GÖD.



Tofler, A. (1981). *Το τρίτο κύμα*. Εκδ.: Κάκτος, Αθήνα.

Van Der Doef, M., & Maes, S. (2002). Teacher - specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout (psycho)somatic well-being and job satisfaction, *Anxiety, Stress and Coping*, 15 (4), 327-344.

Van Dierendonck, D., Schaufeli, W., Buunk, B. (2000). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (1), 41-52.

Vaughn, S., Schumm, J.S., & Gordon, J. (1993). Which motoric condition is most effective for teaching spelling to students with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 26, 191-198.

Vaughn, S., Schumm, J.S., & Gordon, J. (1992). Early spelling acquisition: Does writing really beat the computer? *Learning Disabilities Quarterly*, 15, 223-228.

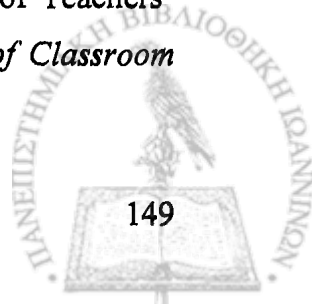
Veenema, K., & Gardner, R. (1996). *Education in developing countries*. London: University of London.

Wallace, M., & Brinkerhoff, A. (1991). Discourse of derision: The role of the mass media within the education policy process. *Journal of Education Policy*, 8, 321-337.

West, J. P., & West, C. M. (1989). Job stress and public sector occupations. *ROPPA*, 9(3), 46-65.

Wight, J. (1999). Using electronic data tools in writing assignments. *Journal of Economic Education*, 30, 21-27.

Witty, P. and DeBaryshe, B.D. (1994). 'Student and Teacher Perceptions of Teachers' Communication of Performance Expectations in the Classroom', *Journal of Classroom Interaction* 2(1), 1-8.



Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. (1990). Golembiewski's phase model of psychological burnout: Some issues. *Psychological Reports*, 66, 451 - 457.

Zager, J. (1982). The relationship of personality, situational stress and anxiety factors to teacher burnout (Doctoral dissertation. Indiana University. *Dissertation Abstracts International*, 43, 2727 B.

Zellars, K., & Perrewé, P. (2001), affective Personality and the content of emotional support coping in organizations, *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 459-467.

Zhang, Y. (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (4), 467-478.

Zhang, Y., Brooks, D., Fields, T., & Redelfs, M. (1995). Quality of writing by elementary students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in education*, 27 (4), 483-499.

ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΟΡΩΝ

αγχώδης - άνετος: anxious - comfortable

αξίες: values

αποπροσωποποίηση: depersonalization

αποστασιοποιημένο συναίσθημα: detached concern

έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης: lack of personal accomplishment

βασική ψυχική υγεία: baseline mental health

επαγγελματική εξουθένωση: burnout

επαγγέλματα που απαιτούν δράση: active jobs

επαγγέλματα με υψηλές απαιτήσεις: high strain jobs

επαγγέλματα με χαμηλές απαιτήσεις: low strain jobs

ικανότητες: abilities

καταθλιμμένος - ενεργά ευχαριστημένος: depressed - actively pleased

κίνητρα ειδικά για κάθε επάγγελμα: profession specific motives

κίνητρα γενικά για την εργασία: universal work-related motives

κίνητρα προσωπικά: personal motives

μη ικανοποιημένος - ικανοποιημένος: discontented - contented

μοντέλο απαίτησης - ελέγχου - υποστήριξης: demand -control- support model

παθητικά επαγγέλματα: passive jobs

παράθεση πληροφοριών: knowledge telling

παροχέας: provider

προοδευτική απογοήτευση: progressive disillusionment

προσαρμογή πληροφοριών: knowledge transforming

στάδιο αδράνειας: stagnation

στάδιο απάθειας: apathy

στάδιο ενθουσιασμού: enthusiasm

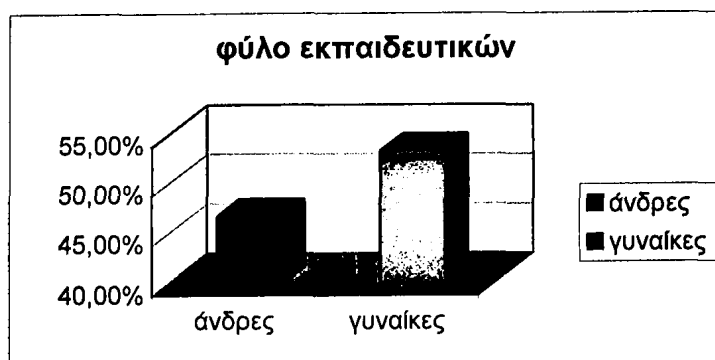
στάδιο ματαίωσης: frustration

στέρηση ανθρωπισμού: dehumanization

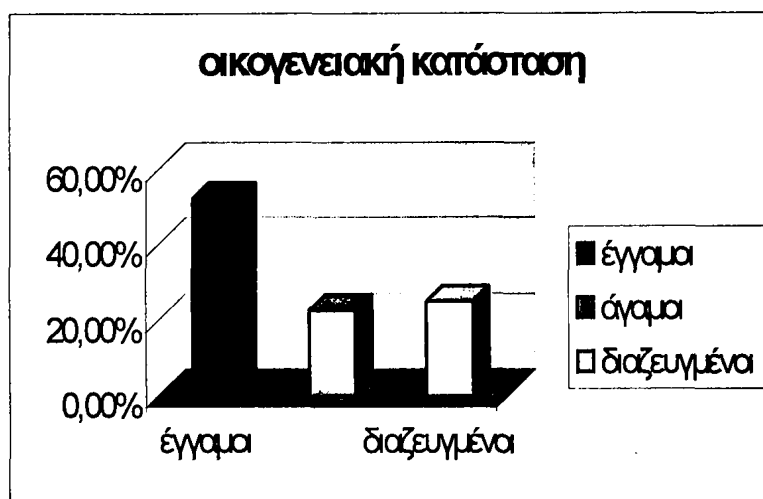
συναισθηματική εξάντληση: emotional exhaustion

υπαρξιακό μοντέλο: existential model

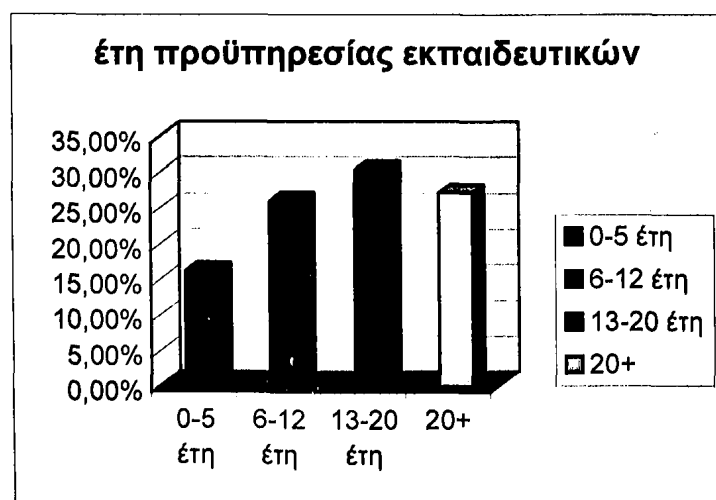
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



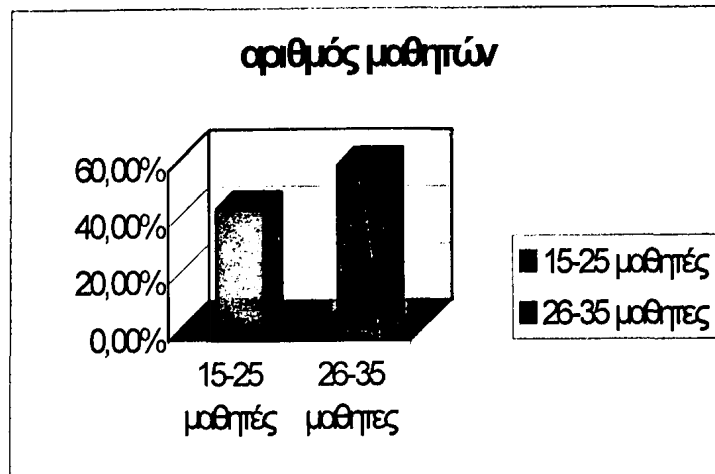
Γράφημα 1



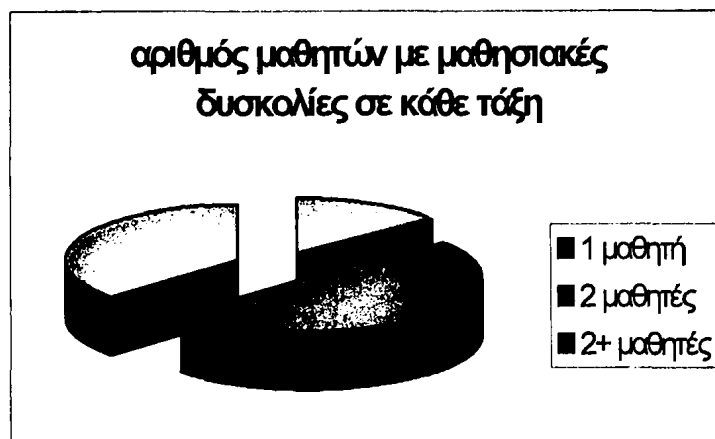
Γράφημα 2



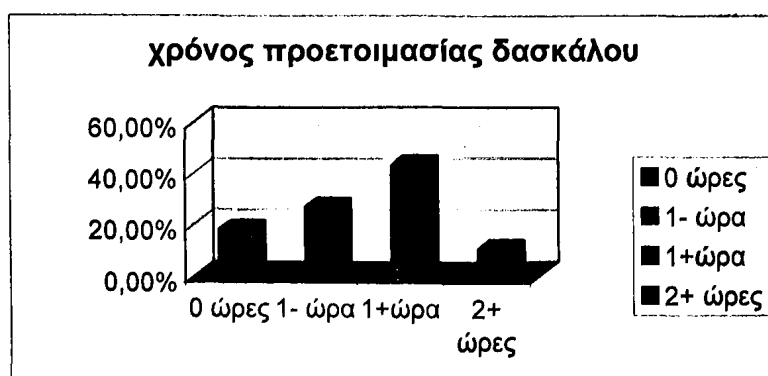
Γράφημα 3



Γράφημα 4



Γράφημα 5



Γράφημα 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή έρευνας στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της Γιαννακοπούλου Βασιλικής, φοιτήτριας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Δυσλεξία: Πολυγλωσσικό περιβάλλον και χρήσης Νέας Τεχνολογίας στην αντιμετώπισή της", που διεξάγεται από τον Τομέα Ψυχολογίας, του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η συλλογή δεδομένων σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και για τις αντιλήψεις των τελευταίων για τη χρήση και τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 15 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Είναι σημαντικό να δώσετε την ειλικρινή και συνεπή απάντησή σας για καθεμιά από τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βασιστούν στην προθυμία σας να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο και στην ειλικρίνεια των απαντήσεών σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο _____

Ηλικία _____

Έτη προϋπηρεσίας _____

Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος/η ☐

Άγαμος/η ☐

Διαζευγμένος/η ☐

Πόσους μαθητές έχετε στην τάξη σας; _____

Πόσους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχετε στην τάξη σας; _____

Πόσες ώρες προετοιμάζετε για τις ανάγκες της δουλειάς σας; _____

Πόσες ώρες εργάζεστε ημερησίως; _____

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, ανάλογα με το πόσο σας αντιπροσωπεύει κάθε πρόταση, έχοντας στο μυαλό σας ότι 0=διαφωνώ απόλυτα

6=συμφωνώ απόλυτα

Γνωρίζω να χειρίζομαι Η/Υ:

0 1 2 3 4 5 6

Κατά τη διδασκαλία μου χρησιμοποιώ Η/Υ ή άλλα πολυμέσα

0 1 2 3 4 5 6



Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή προγράμματα σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες ή με την αξιοποίηση και εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών και ειδικών λογισμικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση.

0 1 2 3 4 5 6

Πιστεύω ότι η χρήση νέων τεχνολογιών είναι πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας;

0 1 2 3 4 5 6

Θεωρώ ότι η επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι καλύτερη όταν γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών ή πολυμέσων

0 1 2 3 4 5 6

Πιστεύω ότι η σωματική και ψυχική μου κόπωση στο τέλος της ημέρας θα ήταν(/είναι) μικρότερη αν (/επειδή) κατά τη διδασκαλία μου χρησιμοποιούσα (/χρησιμοποιώ) Η/Υ;

0 1 2 3 4 5 6

Η χρήση νέων τεχνολογιών με αγχώνει.

0 1 2 3 4 5 6

Η χρήση νέων τεχνολογιών μου προκαλεί δυσαρέσκεια.

0 1 2 3 4 5 6

Η χρήση Η/Υ και πολυμέσων μπορεί να επιδράσει αρνητικά στη σχέση μου με τους μαθητές.

0 1 2 3 4 5 6

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με τα συναισθήματά και τη στάση σας κατά τη διάρκεια της εργασίας σας. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις προτάσεις και σκεφτείτε αν νιώθετε ποτέ έτσι για τη δουλειά σας. Κυκλώστε σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα, τον αριθμό που σας εκφράζει καλύτερα έστω και κατά προσέγγιση. 0=ποτέ, 1=μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2=μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3=μερικές φορές το μήνα, 4=μια φορά την εβδομάδα, 5=μερικές φορές την εβδομάδα, 6= κάθε μέρα

...θω συναισθηματικά "στραγγισμένος/η" από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
...θω εξαντλημένος/η στο τέλος της ημέρας.	0	1	2	3	4	5	6
...θω κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ...μη μέρα στη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
...ρρώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται γενικώς οι μαθητές μου για τα ...γμματα	0	1	2	3	4	5	6
...θάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους μαθητές μου σαν να ήταν ...χα αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
...να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα.	0	1	2	3	4	5	6
...ημετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	0	1	2	3	4	5	6
...θάνομαι εξουθενωμένος εξαιτίας της δουλειάς μου.	0	1	2	3	4	5	6
...θω ότι πραγματικά επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσω της δουλειάς μου.	0	1	2	3	4	5	6
...να σκληρότερος/η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι σε αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
...ισχύω ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά.	0	1	2	3	4	5	6
...θω εξαιρετικά ενεργητικός/η.	0	1	2	3	4	5	6
...θάνομαι απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
...θάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά.	0	1	2	3	4	5	6
...νοιιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
...να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου ...καλεί υπερβολικό άγχος.	0	1	2	3	4	5	6
...ρρώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
...θάνομαι τονωμένος/η μετά από μια στενή συνεργασία με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
...ο επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
...θω σαν να είμαι στο τέλος μου.	0	1	2	3	4	5	6
...η δουλειά μου χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα.	0	1	2	3	4	5	6
...θάνομαι πως οι μαθητές μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά του	0	1	2	3	4	5	6