

# Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόμος 32, Τεύχος 60/2015  
Volume 32, Issue 60/2015

# Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society



διάδραση

# **Παιδαγωγική Επιθεώρηση**

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόμος 32, Τεύχος 60/2015

# **Educational Review**

The Journal of the Hellenic Educational Society

**Volume 32, Issue 60/2015**

*Παιδαγωγική  
Επιθεώρηση*

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ  
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΛΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

Οι εργασίες προς κρίση και δημοσίευση στο περιοδικό υποβάλλονται μόνο  
ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση: [info@pee.gr](mailto:info@pee.gr)  
Εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών. Η κρίση είναι τυφλή.

**Υπεύθυνος Εκδόσεως:**  
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Σχολή Επιστημών της Αγωγής  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ  
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2014-2016)**

Πρόεδρος:	Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Αντιπρόεδρος:	Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Γεν. Γραμματέας:	Γεώργιος Δ. Γρόλλιος
Ειδ. Γραμματέας:	Θωμάς Μπάκας
Ταμίας:	Γεώργιος Αραβανής
Μέλη:	Λέλα Γώγου Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενοκαι τη γλωσσική μορφή των εργασιών που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των εργασιών.

Copyright 2014: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ ([www.pee.gr](http://www.pee.gr))

Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ.

Το περιοδικό αυτό εκδίδεται για λογαριασμό της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ([www.pee.gr](http://www.pee.gr)) από τις εκδόσεις Διάδραση.

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ  
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι. Τηλ. 210 2474950, fax 210 2474902.  
e-mail: [diadrassipublications@yahoo.gr](mailto:diadrassipublications@yahoo.gr), [info@diadrassi.gr](mailto:info@diadrassi.gr), <http://www.diadrassi.gr>  
ISSN 1106-2177

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

### **Διευθυντής**

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

### **Αναπληρωτές Διευθυντές**

Γιώργος Δ. Γρόλλιος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Λέλα Γώγου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

### **Μέλη Συντακτικής Επιτροπής**

Παναγιώτης Αγγελίδης

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Χρήστος Αντωνίου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ιωάννης Ε. Βρεττός

Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Έλενα Θεοδωροπούλου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη

Πανεπιστήμιο Κύπρου

Πέλλα Καλογιαννάκη

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αναστάσιος Κοντάκος

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σπύρος Κρίβας

Πανεπιστήμιο Πατρών

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Κωνσταντίνος Μπίκος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Έλση Ντολιοπούλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Νίκος Ε. Παπαδάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ηρακλής Μ. Ρεράκης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ευφημία Τάφα

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αμαλία Υφαντή

Πανεπιστήμιο Πατρών

Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ιωάννης Χατζηγεωργίου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αντώνης Χουρδάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

### **A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ**

<i>K. Βουγιούκας, K. Μπακιρτζής, B. Μπαλλή, K. Βεντούλη</i> Η επίδραση της βιωματικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών	10
<i>Στ. Δεληλίγκα, E. Ταρατόρη, A. Μπεκιάρη</i> Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου	29
<i>Αφρ. Δημητριάδου, Xρ. Συριοπούλου</i> Σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος	48
<i>E. Ζάγκα, A. Κεσίδου, M. Ματθαιονδάκη</i> Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο	71
<i>Iφ. Κοτσάνη, M. Δόικου-Αυλίδου</i> Κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με κώφωση με ακούοντες συνομηλίκους τους κατά τη σχολική φοίτηση	91
<i>E. Μότσιου</i> Παρετυμολογία και παιδική γλώσσα	110
<i>A. Γ. Μονταβελής</i> Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	120
<i>Xρ. Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, I.E. Πυργιωτάκης</i> Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη	140

<i>B. Πολυμεροπούλου, E. Σκόδρα, Γ. Σόρκος</i>	
Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά <sup>160</sup> τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης	
<i>K. Χατζημπόρος</i>	
Η έννοια της Παιδαγωγίας στο στοχασμό του Κωνσταντίνου Κούμα <sup>176</sup>	
 <b>Β. ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ</b>	
<i>Λαμπρινή Θ. Σκούρα, Η Γενική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1862–1910), Θεσμοί, Αντιλήψεις, Ανισότητες, Μια ιστορική κοινωνιολογική προσέγγιση</i>	<sup>184</sup>
 <b>Γ. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ</b>	
<i>Οδηγίες προς τους συγγραφείς</i>	<sup>192</sup>
Αίτηση μέλους στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος	<sup>194</sup>

# **Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

*Αδριανός Γ. Μονταβελής*

## **Εισαγωγή**

### **Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου**

Το 1982 με τον νόμο 1304 “Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις” επέρχεται μια σοβαρή καινοτομία στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1982). Συγκεκριμένα, καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και το υπερκείμενο του σχολείου σύστημα, διαχωρίζεται πλέον σε δύο χώρους, αυτόν της διοίκησης και αυτόν της επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης. Η διοίκηση κι ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται από τους προϊσταμένους των Διευθύνσεων ή των Γραφείων εκπαίδευσης, ενώ η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή στην αξιολόγηση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πλέον, έργο του νεοεισαχθέντος θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι ιδιαίτερα πολυσχιδής. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας [ΥΠΕΠΘ], 2002), το έργο του άπτεται των κάτωθι:

1. Διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την καινοτομία.
2. Συμμετέχει, καθοδηγεί και συντονίζει τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.
3. Διοργανώνει και συμμετέχει σε επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικό και διασχολικό περιβάλλον.
4. Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.
5. Προτείνει και εφαρμόζει ατομικά προγράμματα επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον:

6. Ενθαρρύνει κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Εκπ/σης.

7. Έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας των σχολείων που του  
έχει ανατεθεί.

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ξεκίνησε με υψηλές προσδοκίες με  
το επίθετο “Σχολικός” να θέλει να καταδείξει την αμεσότητα της σχέσης του  
επιστήμονα με τη σχολική πράξη, την οποία αυτός θα αξιώσει και θα αναβαθ-  
μίσει. Δουλεία του είναι η διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη, εντός της  
σχολικής τάξης. Έτσι, η σχολική κοινότητα και ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχω-  
ριστά θα τύχει της άμεσης, πρακτικής καθοδήγησης σε θέματα της νεότερης  
παιδαγωγικής και διδακτικής θεωρίας. Ταυτόχρονα, το ουσιαστικό “Σύμβου-  
λος” (συν και βουλεύομαι) υποδηλώνει την ύπαρξη συμβουλευτικής σχέσης.  
Ως συνεπαγωγή, ο Σύμβουλος αναμένεται να βρίσκεται δίπλα και όχι υπεράνω  
του εκπαιδευτικού, παρέχοντας του συμβουλή, υποστήριξη, συμπαράσταση.

Η εκπαιδευτική κοινότητα, ανέμενε το Σχολικό Σύμβουλος ως υψηλού  
επιπέδου ειδικό της πράξης αλλά και ηθική προσωπικότητα (Σαλτερής, 2010:  
145). Από το ρομαντισμό της δεύτερης εποχής της μεταπολίτευσης και μετά  
από τριάντα χρόνια εφαρμογής του θεσμού, ο ρόλος του έχει πλέον διαμορφω-  
θεί μέσα από την νομοθεσία και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Η Πολιτεία δημιούργησε έναν θεσμό με υψηλές προσδοκίες, χωρίς όμως  
την ανάλογη υποστήριξη. Αντιθέτως, μοιάζει από την πρώτη στιγμή εφαρμο-  
γής του θεσμού να θέτει διαρκή εμπόδια ακυρώνοντας στην πράξη το έργο του  
(Σαλτερής, 2010: 144-158). Η περίπτωση δε, του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής  
Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) είναι εξαιρετικά χαρακτηριστική.

### Η περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ΕΑΕ, αφορά στις σχολικές μονάδες και θε-  
σμούς της εκπαίδευσης που άπτονται της αναπτηρίας και των ειδικών εκπαιδευτι-  
κών αναγκών (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008).

Έτσι, το πεδίο αναφοράς του, σχετίζεται με Σχολικές Μονάδες Ειδικής  
Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), δηλαδή Ειδικά Νηπιαγωγεία, Ειδικά Δη-  
μοτικά Σχολεία, Ειδικά Γυμνάσια, Ειδικά Λύκεια, Ειδικά Επαγγελματικά Γυ-  
μνάσια – Λύκεια και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και  
Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Επιπλέον, σε αυτόν υπάγονται Τμήματα Ένταξης  
(ΤΕ), Παράλληλες Στηρίξεις, Διδασκαλία στο Σπίτι και τα Κέντρα Διαφορο-  
διάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ).

Επιπρόσθετα, ο εργασιακός του χώρος εξακτινώνεται σε δύο επίπεδα:

1. Εξακτίνωση σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης αναφοράς. Σε σύγκρι-  
ση με τις άλλες ειδικότητες Σχολικών Συμβούλων, ο ΕΑΕ δεν περιορίζεται σε  
μία βαθμίδα αλλά άπτεται των θεμάτων ειδικής εκπαίδευσης στο σύνολο της

Προσχολικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί στα πρώτα βήματα της, η Ειδική Αγωγή εστίαζε τότε, σε δημοτικά σχολεία και σε ελάχιστες σε αριθμό, επαγγελματικού χαρακτήρα δομές εφήβων, οι οποίες μάλιστα δεν υπάγονταν στο Υπουργείο Παιδείας (π.χ. Παμακάριστος). Έτσι, ακόμη και το 1994 καταμαρτυρείται ότι “στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής δεν υπάρχουν σχολικοί σύμβουλοι” (Νικόδημος, 1994: 21). Οι ανάγκες όμως για υποστήριξη των νέων δομών που διαρκώς δημιουργούνταν και αυξάνονταν σε εύρος κατέστησε απαραίτητη την ύπαρξη παιδαγωγικής καθοδήγησης. Έτσι, αρχικά, χωρίς νομική υπόσταση και σε κατάσταση εμπειρικού δικαίου, ενεπλάκη ο Σχολικός Σύμβουλος ΕΑΕ καθοδηγώντας τις σχολικές κοινότητες της δευτεροβάθμιας χωρίς ουσιαστικά κάποια θεσμική κάλυψη. Αυτή, ήρθε μόλις το 2008 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008) με την καταγραφή στο άρθρο 23, ότι “Οι σχολικοί σύμβουλοι ΕΑΕ είναι αρμόδιοι για την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση του ΕΠ των ΣΜΕΑΕ προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των ΚΕΔΔΥ”. Από την άλλη όμως, δεν επήλθε καμία ουσιαστική αύξηση του αριθμού των θέσεών τους.

2. Εξακτίνωση σε σχέση με την περιοχή αναφοράς. Το 1976 έγινε σύσταση δύο θέσεων Επιθεωρητών Ειδικής Αγωγής (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1976), οι οποίοι κάλυπταν το σύνολο της χώρας. Στη συνέχεια, το 1982 με τη διεύρυνση των αναγκών και την έλευση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, δημιουργήθηκαν οκτώ θέσεις Ειδικής Αγωγής. Αυτές, αργότερα, το 1989 αυξήθηκαν σε 16, (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1989) και τέλος το 2003 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003) αυξήθηκαν εκ νέου κατά δύο θέσεις φτάνοντας στο σημερινό αριθμό των 18 Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ. Ταυτόχρονα, έχει παρατηρηθεί ελλιπής στελέχωση των συγκεκριμένων θέσεων. Συγκεκριμένα, τη δεδομένη χρονική στιγμή, 16 Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ διεκπεραιώνουν το σύνολο των θεμάτων ανά τη χώρα σε εξαιρετικά μεγάλες περιοχές ευθύνης (π.χ. η 8<sup>η</sup> Εκπ/κη Περιφέρεια αφορά σε 6 νομούς) και με απουσία αντίστοιχης υποστήριξης (π.χ. γραμματεία).

Επιπλέον, καίτοι το εκπαιδευτικό τοπίο μετασχηματίζεται διαρκώς, σχετικά με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ΕΑΕ, η κατάσταση δεν έχει διαφοροποιηθεί παρά μόνο προς το δυσμενέστερο. Μοιάζει εξαιρετικά επίκαιρη η ρήση του Διευθυντή Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου: “Είναι παράλειψη η ανεπάρκεια σχολικών συμβούλων Ειδικής Αγωγής και η ουσιαστική οργάνωση και στήριξη της λειτουργικότητας των ιδίων και των γραφείων τους.” (Νικόδημος, 1992: 14).

Οι απαιτήσεις της εποχής είναι ακόμη περισσότερο αυξημένες, δεδομένου ότι διεθνείς, καθώς και εθνικές συμβάσεις και νομοθετήματα προάγουν και επικυρώνουν διαδικασίες ένταξης των μαθητών με πρόκριμα το “ένα σχολείο για όλους” (UNESCO, 1994). Έτσι, ένα μεγάλο σώμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται πλέον στο τυπικό σχολείο, χωρίς όμως την απαραίτητη υποστήριξη σε τεχνογνωσία και προσωπικό. Ως συνεπαγωγή, αναμένεται, ο χρόνος του Σχολικού Συμβούλου ΕΑΕ, στην πλειονότητά του, να αναλίσκεται στα έντονα θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που το τυπικό σχολείο μοιάζει να αδυνατεί στη διαχείρισή τους, με αποτέλεσμα να προκαλούν κρίση στη σχολική κοινότητα και συγκρουσιακές καταστάσεις ανάμεσα στα μέλη της, γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Μουταβελής, 2012).

Επιπλέον, εκτός του ότι ο φόρτος εργασίας του Σχολικού Συμβούλου ΕΑΕ είναι ιδιαίτερα μεγάλος, η πληθώρα των θεμάτων που διαπραγματεύεται και προσπαθεί να διευκολύνει και να διεκπεραιώσει άποτονται της ψυχοπαθολογίας και της αναπηρίας, πράγμα που αναμένεται να επιβαρύνει το ψυχισμό του.

## Επαγγελματική Εξουθένωση

Από τα ανωτέρω, είναι εμφανής ο υψηλός φόρτος εργασίας των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ, που με τη σειρά του συνεπάγεται αυξημένη πίεση, με ταυτόχρονη ανάγκη λήψης αποφάσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τα συγκεκριμένα αποτελούν βασικούς παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης (Δεληχά, Τούκα & Σπυρούλη, 2012).

«Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και κυνισμού, η οποία συμβαίνει συχνά ανάμεσα σε ανθρώπους που προσφέρουν υπηρεσίες σε άλλους ανθρώπους» (Maslach & Jackson, 1981: 99). Αποτελεί δε, παρατεταμένη ανταπόκριση σε χρόνιους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία (Maslach, Wilmar, Schaufeli & Leiter, 2001).

Ακολουθώντας το κυρίαρχο μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση των Maslach & Jackson (1981, 1982, 1986), αυτή ορίζεται από τις εξής τρεις βασικές διαστάσεις:

1. Συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion). Οι συναισθηματικές πτηγές ανατροφοδότησης του ανθρώπου είναι εξαντλημένες και ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι δεν μπορεί να προσφέρει ψυχολογικά, συναισθηματικά στους αποδέκτες της εργασίας του.

2. Αναποτελεσματικότητα (inefficacy). Ο εργαζόμενος αισθάνεται δυστυχισμένος, κρίνει αρνητικά το περιεχόμενο της δουλειάς του και τα επιτεύγματά του.

**3. Αποπροσωποποίηση (depersonalization).** Σαν τρίτο χαρακτηριστικό, ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει απρόσωπα, με αρνητικές, κυνικές συμπεριφορές και αισθήματα τους ανθρώπους που προσφέρει υπηρεσία. Οι άνθρωποι αποτελούν νούμερα και παθήσεις, που με κάποιο τρόπο «αξίζουν τα προβλήματά τους».

Τα ανωτέρω συμβαίνουν και εξαρτώνται από εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή χαρακτηριστικά που αφορούν την ίδια την φύση της εργασίας και εσωτερικούς που αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζόμενου:

**Χαρακτηριστικά της θέσης εργασίας.** Η ποσότητα της εργασίας σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, τις συγκρούσεις στο χώρο της δουλειάς, την ασάφεια ρόλου, την έλλειψη σωστής ανατροφοδότησης σχετικά με το προϊόν της εργασίας, καθώς και η σοβαρότητα των προβλημάτων, η έλλειψη υποστήριξης από προϊσταμένες αρχές και συναδέλφους αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες επικινδυνότητας για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Wilmar, Schaufeli & Leiter, 2001).

**Προσωπικά χαρακτηριστικά.** Η χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοεκτίμηση, καθώς και το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (locus of control) σχετίζονται με υψηλές τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης (Semmer, 1996).

Επιπλέον, σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωσης των ανθρώπων που προσφέρουν υπηρεσίες και ανάμεσά τους οι εκπαιδευτικοί, αυτές «έχουν μελετηθεί σε συνάρτηση με: α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση), β) τις συνθήκες εργασίας (οργανωσιακά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, εργασιακό περιβάλλον), γ) τους ατομικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον εργαζόμενο (π.χ. προσωπικότητα) και τέλος δ) την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις πιο πάνω παραμέτρους, η οποία μπορεί να διευκολύνει ή να εμποδίσει την εκδήλωση του φαινομένου» (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006: 1066).

Ταυτόχρονα, στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί έρευνες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα, η Μόττη – Στεφανίδη (2000) παρουσίασε το προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής με χαμηλότερες τιμές εξουθένωσης σε σχέση με το αντίστοιχο των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων. Ο Κολιάδης & συν. (2003) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δήλωναν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούσαν σε τυπικά σχολεία. Αντίθετα με τους τελευταίους, οι Κόκκινος & Δαβάζογλου, (2006) παρουσίασαν ευρήματα που εμφάνιζαν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, στο σύνολο των παραγόντων-διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά Maslach & Jackson (1981) δηλαδή, Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Αναποτελεσματικότητα.

Η μελέτη σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ υπεκφεύγει των μέχρι στιγμής ερευνών.

## ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ο βασικός στόχος της έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και των παραγόντων της, Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποίηση και Αναποτελεσματικότητα, κατά το μοντέλο των Maslach & Jackson (1981) αναφορικά με τους Σχολικούς Συμβούλους ΕΑΕ και σε σύγκρισή τους με άλλους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ.

Η υπόθεσή μας ήταν ότι οι τιμές που αφορούσαν την επαγγελματική εξουθένωση των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ ήταν υψηλότερες σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην ΕΑΕ (Υπόθεση 1). Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται θετικά με το φόρτο εργασίας (Maslach, & Pines, 1977; Maslach, & Jackson, 1981), την προσφορά υπηρεσίας σε ανθρώπους και την απουσία υποστήριξης (Maslach, & Jackson, 1981), θέματα που χαρακτηρίζουν το έργο των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### Συμμετέχοντες

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα ευρύτερης εργασίας που βρίσκεται σε εξέλιξη σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ ήταν δώδεκα εκπαιδευτικοί (N=12), 8 άντρες και 4 γυναίκες σε σύνολο πληθυσμού Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ τις χώρας 16 (75%). Ταυτόχρονα το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών ΕΑΕ ήταν 231 (32 άντρες, 196 γυναίκες, 3 δεν δόθηκαν στοιχεία φύλου) (Πίνακας 1). Στην έρευνα συμμετείχαν 13 ειδικότητες εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ΕΑΕ. Οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι είχαν μέσο όρο 28,7 έτη υπηρεσίας σε αντίθεση με τα υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν 6,96 (Πίνακας 2).

**Πίνακας 1: Απόλοντοι αριθμοί (N), φύλου συμμετεχόντων  
σε σχέση με το εργασικό τους καθεστώς**

Σχ. Σύμβ. ΕΑΕ	ΣΜΕΑΕ	Τ.Ε.	Παράλληλη Στήριξη	Σύνολο
Άντρες	7	4	17	32
Γυναίκες	5	25	143	196
Σύνολο	12	29	160	228

Επιπλέον, στο σύνολο των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι διαθέτουν δεύτερο πτυχίο 30 (13%), Διδασκαλείο 41 (17,7%), Μεταπτυχιακό 27 (11,7%) και Διδακτορικό 8 (3,5%).

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ανομοιογενής σύμπτωση επιστημονικών προσόντων. Έτσι, για παράδειγμα, υπήρχαν εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο και Διδασκαλείο και άλλοι με Διδασκαλείο και Μεταπτυχιακό, γεγονός το οποίο δε διευκολύνει στην καταγραφή και ερμηνεία αποτελεσμάτων. Με σκοπό την άμβλυνση των παραπάνω, έγινε ποσοτικοπόίηση των κατηγορικών μεταβλητών (δεύτερο πτυχίο, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό) με βάση τις σχετικές εγκυκλίους για την επιλογή Σχολικών Συμβούλων (ΥΠΔΒΜΘ, 2011). Οι συγκεκριμένοι εγκύκλιοι μοριοδοτούν τα τυπικά προσόντα ως εξής: Δεύτερο Πτυχίο = τρία μόρια (3), Διδασκαλείο = τρία μόρια (3), Μεταπτυχιακός τίτλος = τέσσερα μόρια (4), και Διδακτορικός τίτλος = έξι μόρια (6).

**Πίνακας 2: Μέσοι όροι (MO) και τυπικές αποκλίσεις Σ (sd) ηλικίας, ετών υπηρεσίας, ετών υπηρεσίας ως Σχ. Συμβούλων και νομοί περιοχής ευθύνης**

		Σχ. Σύμβ. ΕΑΕ	ΣΜΕΑΕ	T.E.	Παράλληλη Στήριξη	Σύνολο
<b>Ηλικία</b>	MO	50,6	43,58	43,62	25,75	30,09
	Σ (sd)	5,41	7,21	5,90	4,48	9,17
<b>Έτη υπηρεσίας</b>	MO	28,7	16,56	17,2	2,28	6,96
	Σ (sd)	4,42	8,83	8,16	2,65	9,13
<b>Έτη υπηρεσίας ΣΣ</b>	MO	3,41				3,41
	Σ (sd)	3,36				3,36
<b>Νομοί ευθύνης</b>	MO	3,1				3,1
	Σ (sd)	2,33				2,33

Στην παρούσα έρευνα βαθμολογήθηκαν τα αντίστοιχα επιστημονικά προσόντα, με πανομοιότυπο τρόπο και όπως αυτά δηλώθηκαν από τους συμμετέχοντες της έρευνας (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Μέσοι όροι (MO) και τυπικές αποκλίσεις Σ (sd) Επιστημονικών Προσόντων**

	Σχ. Σύμβ. ΕΑΕ	ΣΜΕΑΕ	T.E.	Παράλληλη Στήριξη	Σύνολο
MO	11,75	3,00	3,22	0,43	1,67
Σ (sd)	5,81	3,72	1,58	1,24	3,41

## Μέσα συλλογής των δεδομένων

Με σκοπό τη διεξαγωγή της έρευνας και τη διερεύνηση των ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκαν κατά σειρά εμφάνισης εντός συστοιχίας ερωτηματολογίων, τα οποία αποδόθηκαν στους συμμετέχοντες, τα ακόλουθα μέσα:

1. Μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη κλίμακα «The Teacher Burnout Scale (TBS)» (Seidman, & Zager, 1987) με 21 ερωτήσεις-προτάσεις και εξάβαθμη κλίμακα Likert (1-6) (Διαφωνώ έντονα, ... Συμφωνώ έντονα) ευρήματα της οποίας, δεν θα αναφερθούν στην παρούσα μελέτη.

2. Αντοσχέδια Κλείδα Υποστήριξης, όπου οι συμμετέχοντες απαντούσαν μέσω της ίδιας με την ανωτέρω εξάβαθμη κλίμακα Likert (1-6) στην ερώτηση: «Μοιράζομαι μαζί τους και αισθάνομαι ότι με υποστηρίζουν θετικά για τη δουλειά μου». Ακολουθούσαν 16 ερωτήσεις με διαφορές για τους Σχολικούς Συμβούλους (π.χ. Οι γειτονικοί Σχολικοί Σύμβουλοι γενικής) και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (π.χ. Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής).

3. Πίνακες Δημογραφικών Στοιχείων, που αφορούσαν στο φύλο, στην ειδικότητα, την ηλικία τα έτη υπηρεσίας, το είδος της θέσης (π.χ. Τμήμα Ένταξης) και την τάξη. Επιπλέον ζητήθηκαν οι σπουδές των συμμετεχόντων.

4. Μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη η κλίμακα «Maslach Burnout Inventory» (MBI) (Maslach & Jackson, 1981) με 22 ερωτήσεις-προτάσεις και επτάβαθμη κλίμακα Likert. Η συγκεκριμένη διαφοροποιούνταν από την κλίμακα των προηγούμενων ερωτηματολογίων, είχε βαθμολόγηση από 1 έως 7 και αφορούσε σε συχνότητα εμφάνισης: Ποτέ, Μερικές φορές, το χρόνο ή λιγότερο, Μια φορά το μήνα ή λιγότερο, Μερικές φορές το μήνα, Μια φορά την εβδομάδα, Μερικές φορές την εβδομάδα, Κάθε ημέρα. Η παρούσα κλίμακα αναφέρεται στο αντίστοιχο θεωρητικό μοντέλο των Maslach & Jackson, (1981), όπως αυτό συζητήθηκε παραπάνω (βλ. παραπάνω).

## Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Η χορήγηση όλων των ερευνητικών εργαλείων έγινε κατά τη διάρκεια ενημερωτικών και επιμορφωτικών συναντήσεων. Για τη συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες των ερωτηματολογίων απαιτούνταν μέγιστος χρόνος 25-30 λεπτά.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Αξιοπιστία και διακριτική εγκυρότητα

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας της κλίμακας MBI και των παραγόντων της έγινε με τη χρήση του Cronbach's Alpha στο σύνολο των απαντήσεων του δείγματος ( $N=231$ ). Η κλίμακα του MBI αποτελείται από δύο παράγοντες (Επαγγελματική Εξουθένωση και Αποπροσωποποίηση) με αρνητική κατεύθυνση και από έναν παράγοντα (Αναποτελεσματικότητα) με θετική. Ως εκ τούτου, για να γίνει δυνατή η εξαγωγή της συνολικής αξιοπιστίας της κλίμακας στη στατιστική ανάλυση, αντιστράφηκαν οι τιμές του ενός παράγοντα (Αναποτελεσματικότητα), ώστε όλες οι ερωτήσεις και οι παράγοντες να έχουν την ίδια πλέον κατεύθυνση.

### Πίνακας 4: Αξιοπιστία Cronbach's Alpha του MBI και των παραγόντων του στο σύνολο του δείγματος

Κλίμακα & Παράγοντες (N=231)	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
<b>MBI</b>	22	0.825
<b>F1. Επαγγελματική Εξουθένωση</b>	9	0.818
<b>F2. Αναποτελεσματικότητα</b>	8	0.846
<b>F3. Αποπροσωποποίηση</b>	5	0.669

Οι τιμές αξιοπιστίας που εμφανίστηκαν (Πίνακας 4) ήταν ικανοποιητικές για τη συνολική τιμή του MBI ( $\alpha=.825$ ) αλλά και για τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Έγινε διερεύνηση της διακριτικής εγκυρότητας των παραγόντων του MBI. Επισκόπηση του Πίνακα 5 εμφανίζει ότι οι συντελεστές συνάφειας ήταν στατιστικά σημαντικοί για όλες τις τιμές. Οι τιμές των συναφειών εμφάνισαν την ύπαρξη, αλλά και τη διαφοροποίηση, των τριών ξεχωριστών παραγόντων εντός της κλίμακας MBI.

**Πίνακας 5: Διακριτική εγκυρότητα ΑΔΑΜ-Γ  
για το σύνολο του δείγματος (N=231)**

	MBI	F1	F2
<b>MBI</b>			
<b>F1. Επαγγελματική Εξουθένωση</b>	0.834**		
<b>F2. Αναποτελεσματικότητα</b>	0.626**	0.161*	
<b>F3. Αποπροσωποποίηση</b>	0.619**	0.416**	0.180**

\*\*.Οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<0,01

\*.Οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<0,05

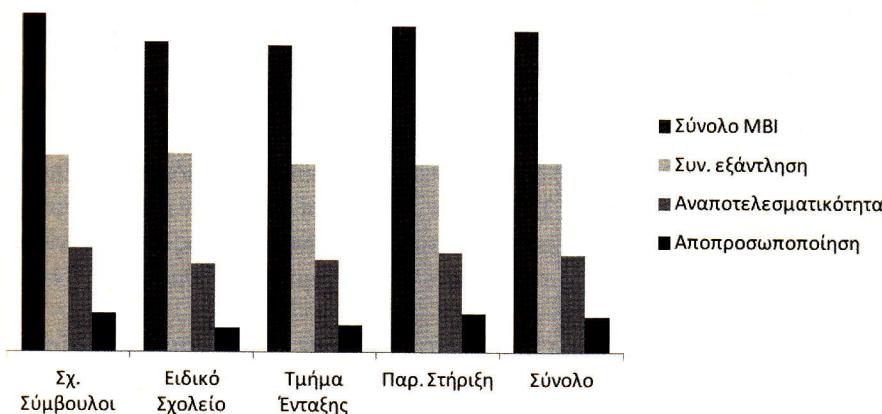
**Διερεύνηση του τιμών της MBI σε σχέση με το εργασιακό πλαίσιο  
των συμμετεχόντων.**

Προκειμένου να γίνει διερεύνηση του συνόλου των τιμών της επαγγελματικής εξουθένωσης που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, αντιστράφηκαν οι τιμές του παράγοντα της Αναποτελεσματικότητα, ώστε το σύνολο της κλίμακας να κινείται προς κοινή κατεύθυνση. Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας MBI και των παραγόντων της (F1. Επαγγελματική Εξουθένωση F2. Αναποτελεσματικότητα και F3. Αποπροσωποποίηση) σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή του εργασιακού πλαισίου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξης, ΣΜΕΑΕ, Σχ. Σύμβουλος).

**Πίνακας 6: Τιμές Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε σχέση με τη θέση εργασίας των συμμετεχόντων (N=231)**

		MBI	F1	F2	F3
	μ.ο.	31,0370	18,9630	9,3333	2,7407
<b>Τμήμα Ένταξης</b>	N	27	27	27	27
	Σ (sd)	11,63378	8,40550	5,79124	3,24147
	μ.ο.	32,9497	19,0063	10,1006	3,8428
<b>Παράλληλη Στήριξης</b>	N	159	159	159	159
	Σ (sd)	14,32038	8,96583	6,04225	3,87549
	μ.ο.	31,3448	20,0000	8,9655	2,3793
<b>ΣΜΕΑΕ</b>	N	29	29	29	29
	Σ (sd)	14,52406	9,81253	7,30207	2,96905
	μ.ο.	34,1667	19,7500	10,5000	3,9167
<b>Σχ. Σύμβουλος</b>	N	12	12	12	12
	Σ (sd)	11,49572	9,84540	12,36197	2,96827
<b>Σύνολο</b>	μ.ο.	32,5815	19,1674	9,8855	3,5286
	N	227	227	227	227
	Σ (sd)	13,86427	9,00581	6,60485	3,68119

Επισκόπηση του Πίνακα 6, καθώς και του Γραφήματος 1 παρουσίασε διαφορές μεταξύ των ομάδων, με τις τιμές των παραγόντων του συνόλου της κλίμακας MBI, καθώς και των παραγόντων F2. Αναποτελεσματικότητα και F3. Αποπροσωποίηση να είναι μεγαλύτερες στους Σχολικούς Συμβούλους ΕΑΕ. Προκειμένου δε, να διερευνηθεί η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών αυτών, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση (oneway ANOVA), η οποία όμως δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων στη ομάδα των Σχολικών Συμβούλων (N=12).



**Γράφημα 1: Τιμές Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε σχέση με τη θέση εργασίας των συμμετεχόντων (N=231)**

**Διερεύνηση του τιμών της MBI σε σχέση με την Υποστήριξη.**

**Πίνακας 7: Συσχέτιση των τιμών MBI και των παραγόντων της με τα επίπεδα Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων**

		MBI	F1	F2	F3
<b>F1. Επαγγελματική Εξουθένωση</b>	Pearson Correlation	,834**			
	N	228			
<b>F2. Αναποτελεσματικότητα</b>	Pearson Correlation	,626**	,161*		
	N	228	228		
<b>F3. Αποπροσωποποίηση</b>	Pearson Correlation	,619**	,416**	,180**	
	N	228	228	228	
<b>Υποστήριξη εκπαιδευτικών</b>	Pearson Correlation	-,279**	-,231**	-,233**	-,114
	N	213	213	213	213
<b>Υποστήριξη Σχολικών Συμβούλων</b>	Pearson Correlation	-,371	-,068	-,279	-,048
	N	12	12	12	12

\*\*.Οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p<0,01$

\*.Οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p<0,05$

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ του συνόλου των τιμών της κλίμακας MBI, καθώς και των παραγόντων της σε σχέση με την Υποστήριξη που δηλώνουν ότι δέχονται Εκπαιδευτικοί και Σχολικοί Σύμβουλοι.

Εξέταση του Πίνακα 7 εμφανίζει στατική σημαντικότητα συσχέτισης, αρνητικής κατεύθυνσης, ανάμεσα στις τιμές της κλίμακας MBI και των παραγόντων σε σχέση με αυτές της Υποστήριξης που δηλώνουν ότι δέχονται οι Εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, σχετικά με τους Σχολικούς Συμβούλους και αυτοί δηλώνουν ότι η Υποστήριξη σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, όμως δεν εμφανίζεται στατιστική σημαντικότητα εξαιτίας προφανώς του χαμηλού αριθμού τους (N=12).

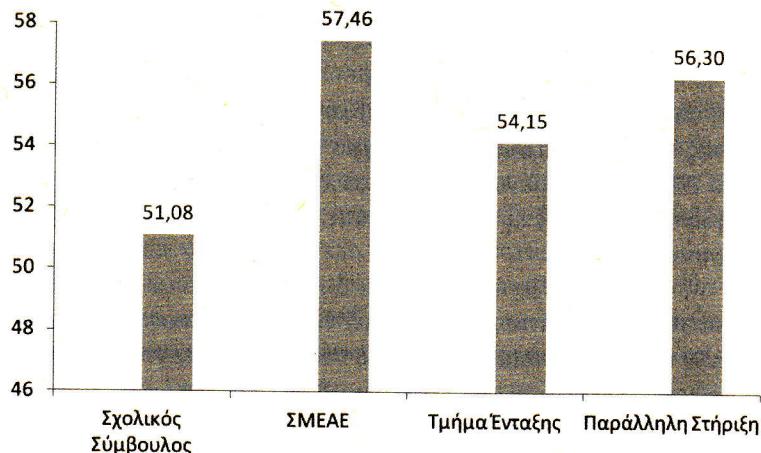
### Διερεύνηση των τιμών Υποστήριξης σε σχέση με το εργασιακό πλαίσιο των συμμετεχόντων.

Ενδιαφέρουν τα επίπεδα Υποστήριξης που λαβαίνουν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες στην έρευνα σε σχέση με το εργασιακό τους πλαίσιο, μια και η υποστήριξη αποτελεί παράγοντα αποσύβησης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

**Πίνακας 8: Τιμές κλίμακας Υποστήριξης σε σχέση με το εργασιακό πλαίσιο των συμμετεχόντων**

	Εργασιακό πλαίσιο	Υποστήριξη
Τμήμα Ένταξης	μ.ο.	54,15
	N	27
	Σ (sd)	12,19
Παράλληλη Στήριξη	μ.ο.	56,30
	N	160
	Σ (sd)	13,47
ΣΜΕΑΕ	μ.ο.	57,46
	N	28
	Σ (sd)	15,62
Σχολικός Σύμβουλος	μ.ο.	51,08
	N	12
	Σ (sd)	17,65

Έτσι, εξετάστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας Υποστήριξης σε σχέση με σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή του εργασιακού πλαισίου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες (Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξης, ΣΜΕΑΕ, Σχ. Σύμβουλος).



**Γράφημα 2: Τιμές Υποστήριξης σε σχέση με τη θέση εργασίας των συμμετεχόντων (N=231)**

Εξέταση του Πίνακα 8 καθώς και του Γραφήματος 2 εμφανίζει τους Σχολικούς Συμβούλους ΕΑΕ να δηλώνουν τα χαμηλότερα επίπεδα υποστήριξης στο σύνολο των ομάδων των συμμετεχόντων.

#### **Διερεύνηση της σχέσης των Επιστημονικών Προσόντων με τις τιμές την κλίμακας MBI και των παραγόντων της.**

Διερεύνηση του Πίνακας 9 και των τιμών της κλίμακας MBI, καθώς και των παραγόντων της εμφανίζει αρνητική συσχέτιση στατιστικώς σημαντική σε σχέση με τα επίπεδα Επιστημονικών Προσόντων των συμμετεχόντων. Η ύπαρξη επιστημονικών προσόντων δρα αντιδιασταλτικά στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης.

#### **Πίνακας 9: Συσχέτιση των τιμών MBI και των παραγόντων της με τα επίπεδα Επιστημονικών Προσόντων των συμμετεχόντων**

		MBI	F1	F2	F3
Επιστημονικά Προσόντα	Pearson Correlation	-,035*	,048	-,106*	-,059*
	N	223	223	223	223

\*.Οι τιμές Pearson γενικά είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<0,05

**Διερεύνηση της σχέσης των ετών υπηρεσίας με τις τιμές την κλίμακας MBI και των παραγόντων της.**

Η εμπειρία αποτελεί παράγοντα που αμβλύνει τα ζητήματα επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζόμενους, πράγμα που επιβεβαιώνει και η εξέταση του Πίνακα 10. Συγκεκριμένα εμφανίζεται αρνητική συσχέτιση, στατιστικώς σημαντική ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και των τιμών της κλίμακας MBI με τους παράγοντές της.

**Πίνακας 10: Συσχέτιση των τιμών MBI και των παραγόντων της με τα επίπεδα Επιστημονικών Προσόντων των συμμετεχόντων**

		MBI	F1	F2	F3
<b>Έτη Υπηρεσίας</b>	Pearson Correlation	-,018*	,042	-,033*	-,109*
	N	216	216	216	216

\*.Οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<0,05

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα καλύπτει τις απόψεις τις πλειοψηφίας των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ (N=12, σχετική συχν. 75%) σε σύγκριση με αντιπροσωπευτικές ομάδες εκπαιδευτικών ΕΑΕ στα διαφορετικά πλαίσια εργασίας τους (ΣΜΕΑΕ, Παράλληλη Στήριξη, Τμήμα Ένταξης).

Επιβεβαιώθηκε η βασική μας Υπόθεση εμφανίζοντας τους Σχολικούς Συμβούλους ΕΑΕ να δηλώνουν υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, αυτό συμβαίνει παρόλο ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ αποτελούν την ομάδα δείγματος με τη μεγαλύτερη εμπειρία, τη μεγαλύτερη ηλικία, καθώς και τα περισσότερα επιστημονικά προσόντα (βλ. Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, έχει επανειλημμένως διατυπωθεί ότι η χρόνια ενασχόληση σε έναν εργασιακό τομέα, η ηλικία, καθώς και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δρούν αντιδιασταλτικά απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό συμβαίνει γιατί περιορίζονται πιθανόν οι υπερβολικές προσδοκίες που ένας νέος εργαζόμενος ενδεχομένως να έχει. Ταυτόχρονα, η εμπειρία και η αυξημένη γνώση διευκολύνει μέσα από μαθημένες ρουτίνες και τρόπους, πως μπορεί κανείς να αντιπαρέχεται των εργασιακών εμποδίων (Maslach & Jackson, 1982). Έτσι, εάν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ δεν διέθεταν αυξημένη εμπειρία και επιστη-

μοσύνη θα αναμένονταν να εμφανίσουν ακόμη περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση. Η τελευταία θεωρούμε ότι πυροδοτείται για τους εξής λόγους:

α) Απουσία κεντρικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα υφίσταται ανυπαρξία μεσοπρόθεσμου καθώς και μακροπρόθεσμου πολιτικού – νομοθετικού σχεδιασμού σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τη διαρκή αποσπασματικότητα ενεργειών, οι οποίες στοχεύουν απλώς στη διαχείριση των προβλημάτων που παρουσιάζονται (Μουταβελής, 2012). Με μια νομοθεσία, η οποία παλινωδεί, φάσκει και αντιφάσκει, είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσφερθεί ικανοποιητικής ποιότητας καθοδήγηση και συμβουλευτική για την Ειδική Εκπαίδευση σε πρακτικού τύπου ζητήματα. Η αντιφατικότητα και η ασάφεια δεν διευκολύνει στην επίλυση των έντονων ζητημάτων που εκ του ρόλου τους αναλαμβάνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ψυχική επιβάρυνση, άγχος και επαγγελματική εξουθένωση.

β) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ αναφέρονται στη Προσχολική, Δημοτική και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ταυτόχρονα όμως, επειδή ο ρόλος τους άπτεται πρακτικών ζητημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας αδυνατούν να ανταπεξέλθουν ποιοτικά, αφού δεν έχουν υπηρετήσει και άρα στερούνται εμπειρίας σε όλες τις βαθμίδες. Είναι χαρακτηριστικό δε, ότι στο σύνολό τους είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί). Θα ήταν ίσως ωφέλιμο να δημιουργηθούν θέσεις για τη Πρωτοβάθμια (Προσχολική, Δημοτική που έχουν πολλά κοινά) και ξεχωριστά Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

γ) Η παροχή συμβουλευτικής συνάδει με την καλή, εις βάθος γνώση του χώρου και των προσώπων, κυρίως όταν αυτή αφορά σε ιδιαίτερα ευαίσθητα ζητήματα, όπως αυτά που αφορούν στην αναπτηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ανωτέρω, απαιτούν βάθος χρόνου με καλή εποπτεία και προγραμματισμό. Από την άλλη όμως, οι καθ' ύλην αρμόδιοι, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ, αναφέρονται, στο σύνολό τους, σε ιδιαίτερα διευρυμένες περιοχές ευθύνης (μ.ο. = 3,18 νομούς ανά Σχολικό Σύμβουλο) και πληθώρα σχολικών μονάδων. Ως αποτέλεσμα, αναμένεται ίσως, αδυναμία στην ανατροφοδότηση, καθώς και στη διαρκή εποπτεία των ζητημάτων και άρα, περιορισμένη αποτελεσματικότητα παρέμβασης. Με τη σειρά της η αναποτελεσματικότητα της εργασίας σε συνδυασμό με τον υψηλό κόπο που καταβάλει ο εργαζόμενος του προκαλεί ματαίωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ψυχικό άχθος (Semmer, 1996). Ο περιορισμός των περιοχών ευθύνης των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ, μέσω της αύξησης των θέσεων θα εξισορροπούσε ιδιαίτερα τα παραπάνω.

δ) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ, όπως και οι υπόλοιποι Σχολικοί Σύμβουλοι, έχουν σοβαρά θέματα απουσίας υποστήριξης σε δύο επίπεδα.

Συγκεκριμένα, τους παρέχονται περιορισμένες υποδομές για την εκτέλεση του έργου του. Συγχών, δεν υπάρχει ή δεν είναι σταθερή η γραμματειακή τους υποστή-

ριξη, απουσιάζει λειτουργικός χώρος για γραφείο και λείπει η οποιαδήποτε υλικο-τεχνική υποδομή. Ταυτόχρονα, η δυστοκία χρηματοδότησης των μετακινήσεών τους λειτουργεί ανασταλτικά στην εκτέλεση του πολυποίκιλου έργο τους.

Ταυτόχρονα, δεν συζητείται η ανάγκη ύπαρξης εποπτείας τους. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ ως βαριά εργαζόμενοι, άνθρωποι που βρίσκονται στο χώρο της ψυχικής υγείας και της αναπτηρίας είναι θεμιτό να υποστηρίζονται από επόπτη, που θα μοιράζεται μαζί τους και θα εκτονώνει την ψυχική τους φόρτιση.

ε) Επιπλέον, ακολουθώντας τις επιταγές του “ενός σχολείου για όλους” (UNESCO, 1994), οι τυπικές σχολικές κοινότητες καλούνται στις μέρες μας να διαχειριστούν ζητήματα αναπτηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που στο πρόσφατο παρελθόν αφορούσαν μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε εκπαιδευτικά πλαίσια διευρυμένης υποστήριξης (ειδικά σχολεία) ή χειρότερα, παρέμεναν στο σπίτι τους χωρίς φοίτηση. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευση, συχνά, δηλώνουν αδυναμία να υποστηρίξουν τα έντονα θέματα ειδικής εκπαίδευση, λόγω περιορισμένης υποδομής και γνώσεων επί των ζητημάτων. Στις μέρες μας, σχεδόν κάθε τυπικό σχολείο διαχειρίζεται θέματα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, προβάλει κυρίαρχο το ζήτημα της ενημέρωσης, της καθοδήγησης, της συμβουλευτικής, ζητήματα δηλαδή που αφορούν άμεσα στο ρόλο των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ. Από την άλλη, τα ανωτέρω επιβαρύνουν αφάνταστα την εργασιακή καθημερινότητά τους.

στ) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ, εμφανίζονται ως εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία και επιστημονικά προσόντα. Συνδυάζουν έτσι, εμπειρογνωμοσύνη και επιστημοσύνη. Ταυτόχρονα δε, έχουν εποπτεία του διευρυμένου χώρου τους μια και γνωρίζουν πολλές σχολικές κοινότητες, διαφορετικών βαθμίδων, βλέποντας και καθοδηγώντας σε καθημερινή βάση το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται σε διαφορετικά επίπεδα. Τα ανωτέρω, καθιστούν τους Σχολικούς Συμβούλους ΕΑΕ, ως εκπαιδευτικούς που έχουν τη δυνατότητα να δώσουν επιστημονικά τεκμηριωμένες, και πρακτικά εφαρμόσιμες προτάσεις σε πληθώρα θεμάτων σχετικά με Ειδική Εκπαίδευση. Από την άλλη όμως, ως παράδοξο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι μοιάζει να είναι αποκομμένοι από κέντρα λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι κανείς τους δε συμμετέχει σε ομάδες σχεδιασμού νομοθετημάτων και συγγραφής εκπαιδευτικού υλικού. Παράπλευρα, το ανωτέρω έχει ως επίπτωση, την παραγωγή νομικού πλαισίου, περιορισμένης μάλλον ποιότητας, το οποίο αντί να διευκολύνει στη χρηστή διαχείριση δημιουργεί νέα, επιπλέον ζητήματα.

Μοιάζει, οι Σχολικοί Σύμβουλοι να είναι αποκομμένοι από τους βασικούς υπερκείμενους φορείς άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ως άμεση επίπτωση της απουσίας πληροφόρησης είναι ότι αδυνατούν να ενημερώσουν την κοινότητα για

την εκπαιδευτική πολιτική και ταυτόχρονα να συμβάλλουν στο σωστό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού του έργου. Έτσι, η διασύνδεση των φορέων με την εκπαιδευτική κοινότητα των σχολικών μονάδων γίνεται αποσπασματικά, χωρίς συντεταγμένο τρόπο. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ χρησιμοποιούνται, σχεδόν αποκλειστικά ως εκτελεστικά όργανα και όχι ως συνδιαμορφωτές και άμεσοι σύμβουλοι σε θέματα της αρμοδιότητά τους, με αποτέλεσμα, η απουσία διασύνδεσης και αξιοποίησης του δυναμικού τους να θεωρούμε ότι αυξάνει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσής τους.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα εμφανίζει τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ, οι οποίοι βάλλονται από το εξαιρετικά διευρυμένο εργασιακό πεδίο με μεγάλες περιοχές ευθύνης και πολλές σχολικές μονάδες, ταυτόχρονα διαχειρίζονται έντονα θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και όλα αυτά απουσία υλικοτεχνικής υποστήριξης και διασύνδεσης τους με υπερκείμενους φορείς που παράγουν εκπαιδευτική πολιτική.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burn-out. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. In G. Sanders and J. Suls (Eds.), *Social Psychology of Health and Illness*.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting, *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Seidman, S. A. & Zager, J. (1987). The teacher burnout scale. *Educational research quarterly*, 11, 26-33.
- Semmer N. 1996. Individual differences, work stress, and health. In *Handbook of Work and Health Psychology*, ed. MJ Schabracq, JAM Winnubst, CL Cooper, (pp. 51–86). Chichester, UK: Wiley.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Δεληχά, Μ., Τούκα, Δ., & Σπυρούλη, Α. (2012). Το σύνδρομο της επαγγελμα-

- τικής εξουθένωσης (burn-out). *Υγιεινή & ασφάλεια της εργασίας*, 50, 5-12.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1982). *Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Φ. 144, τ. α', Ν. 1304. Αθήνα.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1976). *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης*. Φ. 100, τ. α', Ν. 309. Αθήνα.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1989). *Αύξηση των θέσεων σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής*. Φ. 34, τ. α', Π.Δ. 71. Αθήνα.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2003). *Αύξηση και κατανομή θέσεων Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Φ. 77, τ. α', Π.Δ. 79. Αθήνα.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ. 199, τ. α', Ν. 3699. Αθήνα.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ] (2002). *Καθήκοντα και υποχρεώσεις σχολικών συμβούλων*. Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1. άρθρο 7. Αθήνα.
- Κόκκινος Κ. Μ. & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτησης, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου, *Πρακτικά 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, “Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές”, (σ. 1065-1074). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Λ., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β., (2003). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), *Πρακτικά, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Β' τόμος, (σ. 282-297). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φρ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζ & Η. Γ. Μπεζεβένγκης (Επιμ), *Θέματα επιμόρφωσης, ενασθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, (σ. 95 – 103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μονταβελής, Α. Γ. (2012). Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγω-

γής και υποστηρικτικών θεσμών: Η ανάπτυξη ενός μοντέλου μέσα από τη συστηματική θεωρία και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, με σκοπό την διαχείριση της κρίσης που προέρχεται από θέματα ειδικής αγωγής. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 3, 11-28.

Νικόδημος, Στ. (1992). "Καταγραφές". Αγωγή και Εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα (1991). Γενικές Διαπιστώσεις - Σύγχρονες τάσεις – Προοπτικές. Στο *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Σχολική και Κοινωνική Ενσωμάτωση*. (σ. 11-21). Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Νικόδημος, Στ. (1994). Αγωγή και Εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα (1994). "Καταθέσεις". Σημειωνή κατάσταση – Επισημάνσεις – Προοπτικές. Στο *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Σχολική και Κοινωνική Ενσωμάτωση*. (σ. 9-30). Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Σαλτερής, Ν. (2010). *Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος(ας) 1974-1989: δράση, εκπαιδευτική ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Κιβωτός.

## ABSTRACT

School Advisors of Special Education are a small group of teachers who provide scientific and pedagogical guidance to school communities regarding special education issues. They manage serious issues of psychopathology and disability of students who attend a full range of pre-school, primary and secondary education. At the same time, they have the responsibility of extremely big areas with a large number of schools. This study shows the burnout of School Advisors of Special Education at high levels than other teachers of special education, in contrast with their vast experience and their scientific qualifications. Strengthening the role of the School Advisors of Special Education, the interface with the institutions who design and produce the Greek educational policy and above all, the support in terms of infrastructure, all of them seem to be extremely urgent.

**Keywords:** School Advisor, Special Education, burnout.

Αδριανός Γ. Μουταβελής  
Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης  
4η Περιφέρεια ΕΑΕ  
Τανάρου 140, 165 61 Γλυφάδα  
Τηλ.: 2109627065, 6973588555  
e-mail: [moutavelis@yahoo.gr](mailto:moutavelis@yahoo.gr)