



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΛΙΧΟΥΣ & ΤΩΝ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΤΟΥ  
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΡΤΑΣ**

της

**ΜΠΙΣΚΑΝΑΚΗ ΦΑΝΗΣ**

Επιβλέπων  
Επίκουρος Καθηγητής:  
Ασημακόπουλος Κωνσταντίνος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος, 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 23 Ιουνίου 2018

Η Δηλούσα: ΜΠΙΣΚΑΝΑΚΗ ΦΑΝΗ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ εργασιακού άγχους και άλλων παραγόντων όπως η εργασιακή ασφάλεια ή τα έτη προϋπηρεσίας και η οικογενειακή κατάσταση, σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Άρτας, ενώ βασικά ερωτήματα της εργασίας είναι η αναζήτηση των σημαντικότερων συνεπειών του εργασιακού άγχους για τους εν λόγω εκπαιδευτικούς, καθώς και των σημαντικότερων τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουν αυτό το άγχος που πηγάζει από την εργασία. Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε 4 κεφάλαια, καθένα από τα οποία έχει τη δική του σημασία στην ολοκλήρωση της έρευνας. Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια εκτενής καταγραφή πλήθους ορισμών για το εργασιακό άγχος αλλά και την εργασιακή εξουθένωση, η οποία συχνά σχετίζεται με αυτό σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τις συνέπειες που συναντώνται και τους αποτελεσματικότερους τρόπους για να αντιμετωπιστεί. Επιπλέον, γίνεται εκτενής αναφορά και στην ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, αφού έχει αποδειχθεί ότι τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης συνεπάγονται υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται πέρασμα στον κλάδο των εκπαιδευτικών, όπου και παρουσιάζονται οι συνέπειες που έχουν δηλώσει σε παλαιότερες έρευνες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και τους τρόπους που χρησιμοποιούν προκειμένου να μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν. Η βιβλιογραφία που χρησιμοποιείται σε αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει άρθρα από έγκυρα επιστημονικά περιοδικά, αναφορές σε βιβλία που αφορούν το συγκεκριμένο ζήτημα και γενικότερα πλήθος πηγών που τεκμηριώνουν όσα αναφέρονται. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας βρίσκεται η μελέτη περίπτωσης, στην οποία ενσωματώνονται οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε 100 εκπαιδευτικούς Β/θμιας του Νομού Άρτας, άνδρες και γυναίκες και αφορούν το εργασιακό άγχος, την εργασιακή ικανοποίηση, την αίσθηση εξουθένωσης από την εργασία, τις συνέπειες που έχουν δει στον εαυτό τους αλλά και τους καλύτερους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το εργασιακό άγχος. Στο ίδιο κεφάλαιο πραγματοποιούνται και στατιστικοί έλεγχοι για το βαθμό συσχέτισης των παραπάνω μεγεθών, ενώ η εργασία κλείνει με το τέταρτο κεφάλαιο στο οποίο βρίσκονται τα συνολικά συμπεράσματά της. Στο τέλος της εργασίας υπάρχει το σύνολο των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν αλλά και τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους συμμετέχοντες.

## **ABSTRACT**

In the present master thesis, a research analysis about the relationship between work anxiety and a few more factors takes place. These factors are the safety coming out from an employer's occupational status, the years she/he serves or the marital status. Those participated are men as well as women of secondary education in Arta prefecture, Greece and the basic questions of this thesis are the most significant consequences due to work anxiety for these teachers, as well as the most effective means to cope with it. The study is also divided in 4 chapters, with each of them consisting of important information. Thus, in the first chapter there is an extent record of definitions about work-related stress and work-related exhaustion, which often related to this stress according to the international literature. In addition, there is also an extent reference to the teachers' perceived satisfaction from work, since low levels of satisfaction have been implied to high levels of work-related stress. In the second chapter, the present thesis introduces the reader to educational field, where the work-related stress effects on teachers are shown as well as the most effective means to deal with it. The bibliography used in this chapter includes articles from authoritative scientific journals, references from books, and generally, a wealth of sources that document what they refer to. In the third chapter of the thesis, there is the case study which incorporates the answers from the questionnaires given to 100 teachers in the Prefecture of Arta, Greece, men and women. These questionnaires concern work-related anxiety, job satisfaction, the sense of burnout stems from work, the consequences teachers have seen on themselves and the best ways to deal with this stress. In the same chapter, a few statistical analyses are carried out on the degree of correlation between the above figures, while the dissertation closes with a fourth chapter in which the overall conclusions are recorded. At the end of the thesis, there is every source used during its completion, as well as the questionnaires given to the participants.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	4
Κεφάλαιο 1: Ορίζοντας το πρόβλημα	
1.1. Ορισμός του εργασιακού άγχους.....	7
1.2. Οι συνηθέστερες αιτίες πρόκλησης εργασιακού άγχους.....	8
1.3. Οι συνέπειες του εργασιακού άγχους.....	9
1.4. Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου.....	12
1.5. Εργασιακό άγχος και εξουθένωση.....	19
1.6. Εργασιακό άγχος και αίσθηση ικανοποίησης.....	23
1.7. Σύνοψη.....	27
Κεφάλαιο 2: Το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς	
2.1. Το φαινόμενο του εργασιακού άγχους στον εκπαιδευτικό κλάδο.....	27
2.2. Πηγές άγχους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη Β/θμια εκπαίδευση.....	33
2.2.1. Εργασιακό άγχος και ικανοποίηση/δυσaréσκεια εκπαιδευτικών.....	39
2.3. Οι επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης.....	44
2.4. Αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων στη Β/θμια εκπαίδευση.....	47
Κεφάλαιο 3: Μελέτη περίπτωσης	
3.1. Μεθοδολογία έρευνας.....	51
3.2. Ερευνώμενος πληθυσμός.....	53
3.3. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	58
Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα εργασίας	
4.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	104
4.2. Συμπεράσματα.....	104
Βιβλιογραφία.....	109
Παράρτημα.....	116

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άγχος αποτελεί σύμφωνα με τον Arnold(1960) ένα δυσάρεστο συναίσθημα των ανθρώπων, το οποίο πηγάζει από διάφορες αιτίες που προκαλούν ψυχολογική πίεση και ερμηνεύεται συχνά ως μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο αισθάνεται ένα είδος ανησυχίας, ορισμένες φορές απροσδιόριστο. Κατά συνέπεια, το εργασιακό άγχος αποτελεί προφανώς μια κατηγοριοποίηση αυτού του συναισθήματος και η οποία πηγάζει από τις καταστάσεις που βιώνει ένα άτομο στο εργασιακό του περιβάλλον, ενώ καταγράφονται και συνέπειες από τη μακροχρόνια έκθεση σε στρεσογόνο (αγχωτικό) περιβάλλον, σύμφωνα με τον Παππάς(2006).

Πιο συγκεκριμένα, στον εκπαιδευτικό κλάδο οι εργαζόμενοι έχει παρατηρηθεί από πλήθος ερευνών οι οποίες έρχονται στο φως κατά διαστήματα ότι βιώνουν και αυτοί εργασιακό άγχος που προκαλείται από τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού τους αντικείμενου (Cooper&Payne, 1988), την προσπάθεια διατήρησης καλού κλίματος με τους συναδέλφους (Cooper&Quick, 1999) ή τον όγκο των γραφειοκρατικών υποθέσεων που πρέπει να διεκπεραιώσουν (Goodlad&Fields, 1993). Έτσι, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αυτή την πίεση που προκύπτει από τις υποχρεώσεις τους στον εργασιακό χώρο χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αντιμετώπισης.

Με αυτό το αντικείμενο ασχολείται και η παρούσα εργασία, δηλαδή με την αναζήτηση των βέλτιστων τρόπων - κατά την άποψη των εκπαιδευτικών - αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους και των συνεπειών που αυτό επιφέρει στην υγεία ή την καθημερινότητα των εργαζομένων αυτού του κλάδου. Οι λόγοι όμως για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα δεν είναι ασήμαντοι. Όπως θα αποδειχθεί αναλυτικότερα στην πορεία της εργασίας, το εργασιακό άγχος σε οποιονδήποτε εργαζόμενο έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να επιφέρει ψυχοσωματικές επιπτώσεις (Kyriacou&Sutcliffe, 1978), ιδίως όταν το άτομο αυτό εκτίθεται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αυτό τον παράγοντα. Επιπλέον, ένας ακόμη λόγος επιλογής του ζητήματος αυτού είναι και η ανυπαρξία δεδομένων για μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της Ελλάδας, το νομό Άρτας, ο οποίος και αποτελεί τη μελέτη περίπτωσης της εργασίας.

Λαμβάνοντας στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογραφία, μερικές μόνο από τις επιπτώσεις του εργασιακού άγχους που συναντάται σε εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι αϋπνίες, έντονη νευρικότητα ή κατάθλιψη (Kyriacou&Sutcliffe, 1978). Από την

άλλη, οι βέλτιστοι τρόποι αντιμετώπισης που συναντώνται συνήθως είναι η καλύτερη οργάνωση του όγκου δουλειάς και του διαθέσιμου χρόνου, η συζήτηση με το κοντινό τους περιβάλλον για τις καταστάσεις που προκύπτουν στο χώρο εργασίας και η δημιουργία εφικτών στόχων κατά διαστήματα, ώστε να μοιράζονται οι υποχρεώσεις και να μη δημιουργείται διόγκωση του φόρτου εργασίας (Gold&Roth, 1993).

Έτσι, σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή των δυσάρεστων συνεπειών του εργασιακού άγχους στον κλάδο των εκπαιδευτικών στο νομό Άρτας και των μεθόδων που αυτοί χρησιμοποιούν για να το αντιμετωπίσουν. Οι βασικοί στόχοι της ερευνητικής προσπάθειας είναι όχι μόνο να αναδειχτεί η σοβαρότητα αυτού του φαινομένου αλλά να δοθούν παράλληλα και ορισμένες λύσεις που θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους επαγγελματίες του κλάδου να αντιμετωπίσουν καλύτερα το πρόβλημα. Επομένως, αναλύοντας συνοπτικά τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής αυτά θα μπορούσαν να καταγραφούν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι συχνότερες συνέπειες που καταγράφονται από την έκθεση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Άρτας, σε καταστάσεις εργασιακού άγχους.
2. Ποιες μεθόδους θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (πάντοτε στο νομό Άρτας) ότι αποδίδουν περισσότερο στην προσπάθεια αντιμετώπισης αυτού του εργασιακού άγχους.
3. Ως δευτερεύον ερευνητικό ερώτημα τίθεται η αναζήτηση των σημαντικότερων πηγών εργασιακού άγχους, των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης, κατά την άποψη των παραπάνω εκπαιδευτικών, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις.

Επιπλέον, η ερευνητική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί περιλαμβάνει τη χρήση ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων και τη σύγκρισή τους με παλαιότερες ή πιο πρόσφατες έρευνες, τόσο της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού. Μέσω αυτού του εργαλείου θα αναζητηθούν απαντήσεις σχετικές με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα, οι οποίες θα εξαχθούν από διάφορων ειδών ερωτήσεις (πολλαπλής επιλογής, κλίμακες Likert), ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστούν με τη μορφή γραφημάτων, τα οποία προσφέρουν καλύτερη εικόνα του φαινομένου για τον πληθυσμό που χρησιμοποιήθηκε. Η μέθοδος αυτή αποτελεί στην ουσία μια συγκριτική ανάλυση της κατάστασης που επικρατεί στο νομό Άρτας



με τις αντίστοιχες που έχουν καταγραφεί σε Ελλάδα και εξωτερικό για τη διαπίστωση διαφορών ή ομοιοτήτων, ενώ με το πέρας της παρουσίασης των αποτελεσμάτων θα προταθούν και πρόσθετοι τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος, οι οποίοι έχουν επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα, προς όφελος των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα ερευνητική διατριβήαπαρτίζεται από τέσσεραβασικά κεφάλαια, όπου στο πρώτο διατυπώνονται ορισμένοι σημαντικοί ορισμοί για την καλύτερη κατανόηση του ερευνώμενου ζητήματος από τους αναγνώστες, καθώς και μια σύντομη παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης για το άγχος που προκαλείται στο χώρο εργασίας και τις πιθανές συνέπειές του στους εργαζόμενους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο η συζήτηση μεταφέρεται στον κλάδο των εκπαιδευτικών, όπου αναλύεται εκτενέστερα το φαινόμενο του εργασιακού άγχους στον κλάδο της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται οι βασικότερες πηγές εργασιακού άγχους και δυσαρέσκειας από την εργασία, οι επιπτώσεις της έκθεσης στο μακροχρόνιο άγχος σε υγεία και διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να το αντιμετωπίζουν, βάσει της υπάρχουσας διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο βρίσκεται το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας που απαιτήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Αντικείμενο της έρευνας είναι η αναζήτηση των σημαντικότερων επιπτώσεων που προκαλεί το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας του νομού Άρτας αλλά και ποιους τρόπους θεωρούν οι ίδιοι ως τους ιδανικότερους για να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Εδώ καταγράφεται αναλυτικά η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, το δείγμα πληθυσμού που συμμετείχε και αρκετά ακόμη. Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας βρίσκονται τα συνολικά συμπεράσματα και οι δυσκολίες που αντιμετώπισε η ερευνήτρια κατά την εκπόνησή της, ενώ η εργασία κλείνει με τις βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν και το απαιτούμενο παράρτημα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ**

## 1.1. Ορισμός εργασιακού άγχους

Το άγχος που προκαλείται από τους διάφορους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον (εργασιακό άγχος) μπορεί να παρουσιαστεί σε κάθε επαγγελματικό κλάδο και επηρεάζει όλους τους εργαζομένους, ανεξαρτήτως του επιπέδου ιεραρχίας στο οποίο βρίσκεται. Δίνοντας όμως έναν ορισμό για το άγχος (stress), αυτό σύμφωνα με τον Arnold (1960) ορίζεται ως το δυσάρεστο συναίσθημα που πηγάζει από τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων με το περιβάλλον τους έπειτα από ψυχολογική πίεση και αντιπροσωπεύει μια κατάσταση κατά την οποία τα άτομα νιώθουν ένα είδος ανησυχίας. Επομένως το εργασιακό άγχος σχετίζεται προφανώς με την ψυχολογική πίεση που αισθάνεται ένας εργαζόμενος στο περιβάλλον όπου δουλεύει.

Ο Κάντας (1995) έδωσε έναν εκτενέστερο ορισμό του άγχους, αναφέροντας ότι αυτό θα μπορούσε να οριστεί ως η πίεση που ασκεί το περιβάλλον στον άνθρωπο και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες βιώνει τις καθημερινές του καταστάσεις. Ο βαθμός στον οποίο επιδρούν οι συνθήκες αυτές, αποτελεί την ένταση με την οποία αγχώνεται το κάθε άτομο και φυσικά το μέγεθος αυτό διαφοροποιείται. Τέλος, η ένταση του άγχους φαίνεται πως εξαρτάται από τις αντιλήψεις κάθε ανθρώπου για τη σοβαρότητα μιας κατάστασης αλλά και τις δυνατότητες που αισθάνεται ότι έχει προκειμένου να την αντιμετωπίσει. Θα πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι ακόμη και σήμερα δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός του άγχους από τη διεθνή κοινότητα.

Ο όρος όμως φαίνεται πως απέκτησε την πρώτη του ολοκληρωμένη ερμηνεία από τον Seyle (1946), ο οποίος και το όρισε ως το σύνολο από τις αντιδράσεις στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται ένα άτομο και οι οποίες αποτελούν μια μορφή απάντησης όταν φαίνεται να διαταράσσεται η ηρεμία του ανθρώπινου οργανισμού. Ο όρος τις τελευταίες δεκαετίες είναι γεγονός ότι έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε όλο τον κόσμο και γύρω από αυτόν έχει συγκεντρωθεί μια αρκετά εκτενής βιβλιογραφία, επικεντρωμένη κατά κύριο λόγο στους παράγοντες άγχους που προκαλεί το εργασιακό περιβάλλον, καθώς και τις συνέπειες αυτών των παραγόντων.

Όσο όμως και αν γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι το εργασιακό περιβάλλον και οι σύγχρονες απαιτήσεις είναι αναπόφευκτο να μην προκαλέσουν πίεση στους εργαζόμενους, αυτή ενδέχεται να ξεπεράσει ορισμένες φορές τα όρια του

φυσιολογικού και να μετατραπεί σε παθολογική κατάσταση, δηλαδή σε ένα είδος ασθένειας. Σύμφωνα μάλιστα με το European Agency for Safety & Health at Work (2014), το άγχος που πηγάζει από το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί το δεύτερο συχνότερο εργασιακό πρόβλημα υγείας για τους Ευρωπαίους πολίτες, μετά τις μυοσκελετικές διαταραχές και σχεδόν το 50-60% των απολεσθέντων ημερών εργασίας θα μπορούσαν κάλλιστα να αποδοθούν σε αυτό.

Φεύγοντας από την απλή έννοια του άγχους και περνώντας σε αυτή του εργασιακού, μπορεί κανείς να συναντήσει τον ορισμό που διατύπωσε ο Beehr (1995) αναφερόμενος σε μια κατάσταση κατά την οποία ορισμένοι παράγοντες που εντοπίζονται στο εργασιακό περιβάλλον επιβαρύνουν ή δημιουργούν προϋποθέσεις επιδείνωσης τόσο της σωματικής όσο και της ψυχικής υγείας των εργαζομένων. Για το ελληνικό Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2005) το εργασιακό άγχος θεωρείται ένα αποτέλεσμα διατάραξης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος των εργαζομένων και συνήθως προκαλείται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι διαθέσιμοι πόροι δεν κρίνονται επαρκείς για την ικανοποίηση των προσωπικών ή συλλογικών απαιτήσεων στην εργασία.

Τέλος, θα ήταν καλό να γίνει μια διευκρίνιση ορισμών. Παρά το γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα ο όρος άγχος και στρες έχουν σχεδόν ταυτιστεί, στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο εννοιολογικά διαφορετικές λέξεις. Στα αγγλικά ο όρος άγχος αποδίδεται ως *anxiety* σε αντίθεση με το στρες (*stress*) που σημαίνει πίεση/ένταση και αντιπροσωπεύει μια κατάσταση που αντιτίθεται στην ήρεμη διεκπεραίωση των καθημερινών υποθέσεων, με το άγχος να υποδηλώνει συναίσθημα (Travers & Cooper, 1996). Για τις ανάγκες ωστόσο της παρούσας εργασίας οι όροι άγχος και στρες θα χρησιμοποιηθούν με τον ίδιο τρόπο, προς αποφυγή οποιασδήποτε παρερμηνείας.

## 1.2. Οι συνηθέστερες αιτίες πρόκλησης εργασιακού άγχους

Το άγχος λοιπόν που βιώνει ένα άτομο στον εργασιακό τομέα έχει κάποιες πηγές. Αυτές - ή τουλάχιστον οι βασικότερες - σύμφωνα με τους Nekoranec & Kmosena (2015) διακρίνονται στις εξής:

- ⇒ Το περιεχόμενο της εργασίας: Εδώ θα περιληφθούν ο φόρτος (ή ακόμη και η απουσία) εργασίας, το πόσο πολύπλοκο αντικείμενο έχει να διαχειριστεί ένας

εργαζόμενος, η μονοτονία του, η ποσότητα των ευθυνών, η επικινδυνότητα ή τα διαφορούμενα και συγκρουόμενα αντικείμενα των ανωτέρων.

⇒ Οι εργασιακές συνθήκες: Η παρουσία βλαβερών παραγόντων και η διαχείρισή τους, οι κακές συνθήκες εργασίας (έλλειψη φωτισμού, θόρυβος, χαμηλές/υψηλές θερμοκρασίες κ.α.), η επικινδυνότητα της εργασίας, το ύψος του μισθού, οι αλλαγές στις βάρδιες, η εργασιακή ανασφάλεια και οι προοπτικές βελτίωσης.

⇒ Διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο: Απουσία ευκαιριών επίδειξης ηγετικών ικανοτήτων, κλίμα συνεργασίας που διακρίνεται από χαμηλή συναδελφικότητα, εργασιακές διακρίσεις και μειωμένη ελευθερία προσωπικών κινήσεων στην εκτέλεση εργασιών.

Ωστόσο, όπως ήδη έχει επισημανθεί, το να βιώνει κανείς άγχος αποτελεί ένα καθαρά υποκειμενικό ζήτημα. Έτσι, αυτό δε σημαίνει ότι οι παραπάνω αιτίες πρόκλησης άγχους επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό κάθε εργαζόμενο, αφού κάποιος μπορεί να βιώνει το άγχος εξαιτίας μιας πηγής από τις παραπάνω, σε υπερθετικό βαθμό, ενώ έναν άλλο να μην τον επηρεάζει καθόλου.

### **1.3. Οι συνέπειες του εργασιακού άγχους**

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εργασιακής Υγείας & Ασφάλειας των Ηνωμένων Πολιτειών (NIOSH, 2000) οι γυναίκες φαίνεται πως κινδυνεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες όταν εκτίθενται σε στρεσογόνες καταστάσεις, ενώ και η συχνότητα με την οποία αγχώνονται είναι μεγαλύτερη. Όπως ο ίδιος οργανισμός έχει αναφέρει σε έρευνά του, οι ψυχολογικές διαταραχές είναι μια από τις πιο συνηθισμένες επιπτώσεις του άγχους που βιώνουν οι γυναίκες, ενώ και η επιθυμία παραίτησης από την εργασία τους καταγράφεται με υψηλότερα ποσοστά.

Ανεξαρτήτως ωστόσο του φύλου, το άγχος ευθύνεται για την πρόκληση ορισμένων συμπτωμάτων στον άνθρωπο. Μερικά από αυτά είναι ο έντονος φόβος για την έκβαση μιας κατάστασης και μέσα από αυτόν η πρόκληση έντονης νευρικής υπερκινητικότητας, αυξημένη αίσθηση κατάστασης συνεχούς κινδύνου ή απειλής και αβεβαιότητα (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Στην καθημερινότητα το άγχος μπορεί να

εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους και μερικοί από τους συχνότερα εμφανιζόμενους είναι η κακή διάθεση ή ακόμη και η αίσθηση στεναχώριας/θλίψης, τα σωματικά συμπτώματα όπως ο πονοκέφαλος και ο συνδυασμός ψυχοσωματικών συμπτωμάτων που είναι και η δυσκολότερη περίπτωση για τον εργαζόμενο (Γιαλανάκης, 2012). Όταν μάλιστα το άγχος συναντάται σε υψηλές εντάσεις και για μεγάλη διάρκεια τότε πλήττεται ακόμη και η προσωπική ή κοινωνική ζωή του εργαζόμενου, αφού τα προβλήματα του εργασιακού περιβάλλοντος μεταφέρονται στο οικείο-οικογενειακό ή ευρύτερο φιλικό, αυξάνοντας τις εντάσεις των διαπροσωπικών σχέσεων και μειώνοντας το ενδιαφέρον για ενασχόληση με τον κοινωνικό περίγυρο (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Κατά καιρούς λοιπόν έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες προσπάθειες κατηγοριοποίησης των συμπτωμάτων που παρουσιάζει το εργασιακό άγχος. Ωστόσο, όπως έχει αποδειχθεί δεν είναι εύκολο για την ερευνητική κοινότητα να καταγράψει όλο το φάσμα το σύνολο του φάσματος αυτών των συμπτωμάτων, με τις απόψεις των ερευνητών να δίστανται και να καταλήγουν σε ομοφωνία για τις παρακάτω κατηγορίες (Fontana, 1996):

- ❖ Σωματικές επιπτώσεις: Σε αυτές ανήκουν οι πονοκέφαλοι, τα διάφορα γαστρεντερικά προβλήματα, η υπέρταση, οι ζάλη και οι ταχυπαλμίες, οι στεφανιαίες παθήσεις, η δυσκολία στον ύπνο που συνεπάγεται κόπωση και λήθαργο, οι πόνοι του μυοσκελετικού, παρενέργειες εξαιτίας της αύξησης του καπνίσματος, η απώλεια σεξουαλικού ενδιαφέροντος κ.α.
- ❖ Ψυχολογικές επιπτώσεις: Με συχνότερη την κατάθλιψη ακολουθούν η μελαγχολική διάθεση, η αδυναμία συγκέντρωσης, η διαρκής ανησυχία, οι εχθρικές τάσεις προς το γύρω περιβάλλον, η αίσθηση φόβου για το μέλλον, ο εκνευρισμός και η μειωμένη αυτοπεποίθηση, ενώ συχνές είναι και οι εναλλαγές συναισθημάτων που προκαλούν νευρικότητα, χαμηλό ηθικό και φοβίες.
- ❖ Συμπεριφορικές επιπτώσεις: Εκτός του μειωμένου ενδιαφέροντος γενικότερα, παρουσιάζεται αύξηση της απουσίας από το εργασιακό περιβάλλον, μειωμένη ενέργεια, μετάθεση ευθυνών σε συναδέλφους, επιθετικότητα, αδιαφορία απόκτησης πρόσθετων γνώσεων, απροσεξία με συνέπεια τα ατυχήματα κ.α.

Σύμφωνα με μελέτες που εκπονήθηκαν από εθνικούς οργανισμούς (Health&SafetyAuthorityinIreland, n.d.) το άγχος που βιώνει ένα άτομο δύναται να

επιρεάσει το ανοσοποιητικό σύστημά του, με αποτέλεσμα όλες οι ασθένειες να σχετίζονται λιγότερο ή περισσότερο με αυτό. Ορισμένοι μάλιστα το ποσοτικοποιούν σε τέτοιο βαθμό που να υπολογίζεται ότι περίπου το 50-80% των ασθενειών του ανθρώπου σχετίζεται με το άγχος (Rachman, 1998). Τα ποσοστά των συμπτωμάτων γίνονται ακόμη πιο συγκεκριμένα σε άλλες έρευνες (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2003), οι οποίες ανακοινώνουν ότι το 21% των απουσιών που πραγματοποιούνται από τους άντρες στο χώρο εργασίας οφείλονται σε καρδιακή νόσο ή πάθηση, ενώ σχεδόν οι μισοί (45%) πρόωροι θάνατοι εργαζομένων μεταξύ 35 και 64 ετών, σε καρδιοπάθειες.

Επιπροσθέτως, έρευνες που προσπάθησαν να συσχετίσουν το άγχος (αναφερόμενοι ως επί το πλείστο στο εργασιακό) με την πρόκληση ασθενειών, φαίνεται να προκύπτει μια αιτιώδης σχέση με ασθένειες όπως μορφές καρκίνου, πρόωρες γεννήσεις και μεταδοτικές ασθένειες (Denaro, Tomasello&Russi, 2002). Επίσης, ερευνητές έχουν αναφέρει ότι ο συνδυασμός της μακροχρόνιας έκθεσης σε καταστάσεις άγχους και κούρασης αποτελεί βασική αιτία ασθενειών όπως η ρευματοειδής αρθρίτιδα, το άσθμα ή η υπέρταση (Ζαβλανός, 2002). Κάποια συνηθισμένα συμπτώματα του άγχους όπως οι στομαχικές διαταραχές, η δυσκολία συγκέντρωσης και η μελαγχολική διάθεση αποτελούν σοβαρές ενδείξεις ότι το άτομο βιώνει έντονες στρεσογόνες καταστάσεις στην καθημερινότητά του. Αν τα συμπτώματα αυτά δεν διαγνωστούν εγκαίρως ώστε να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα αντιμετώπισης, ελλοχεύει το ενδεχόμενο ασθενειών που συνδέονται με το άγχος. Τέτοιες ασθένειες είναι το έλκος και η υψηλή αρτηριακή πίεση, η κατάθλιψη, η αυξημένη πιθανότητα για καρδιακή προσβολή, οι ημικρανίες και οι πονοκέφαλοι, το άσθμα, οι αλλεργίες, οι παθήσεις του δέρματος, οι κρίσεις πανικού ή ακόμη και μορφές καρκίνου (Αντωνίου, 2006).

Ο εργασιακός φόρτος αποτελεί και αυτός αιτία ξεσπάσματος ασθενειών, αφού θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες εργασιακού άγχους σύμφωνα με (Cooper&Payne, 1988). Οι επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει είναι η μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης και λειτουργίας της μνήμης, οι χαμηλές ταχύτητες αντίδρασης και η αύξηση των λαθών/σφαλμάτων επί του αντικειμένου της εργασίας. Όπως έχουν μάλιστα αναφέρει οι Calvo&Eysenck (2000), οι εργαζόμενοι που βιώνουν το εργασιακό άγχος με υψηλή ένταση, συνήθως αντιδρούν με μεγαλύτερη ταχύτητα κάτω από καταστάσεις φόβου ή απειλών, καθιστώντας τους ευάλωτους

απέναντι στους προϊσταμένους τους. Σχετικά με αυτό το ζήτημα, έχει αποδειχθεί στην κλινική ψυχολογία ότι σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο οργανισμός βρίσκεται υπο καθεστώς απειλών ή ενδεχόμενο φόβο, τότε η προσοχή του ατόμου μετατρέπεται σε επιλεκτική, αφού ο οργανισμός λειτουργεί με το ένστικτο της αυτοσυντήρησης απέναντι στην απειλή (Γιαλανάκης, 2012).

#### **1.4. Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου**

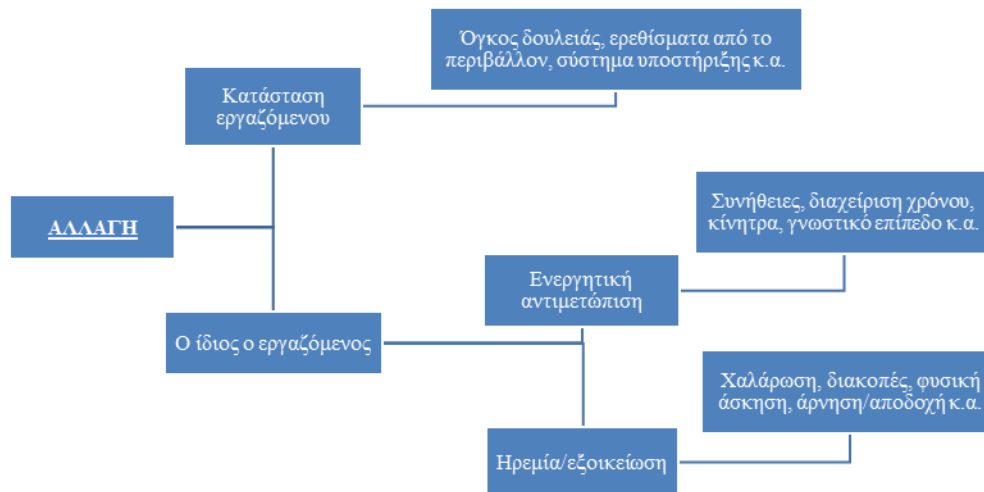
Η εμφάνιση αγχωτικών καταστάσεων στο χώρο εργασίας μπορεί να επιδράσει στην ικανότητα των ατόμων να εργάζονται αποδοτικά και συγκεντρωμένα, να φροντίζουν τον εαυτό τους και να διαχειρίζονται ορθολογικά τη ζωή τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα άτομα θα πρέπει να αναλαμβάνουν δράση, έτσι ώστε να προλάβουν χειρότερες καταστάσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή την υγεία τους. Καθίσταται επομένως σημαντικό τόσο για ένα άτομο (individual) όσο και για έναν ολόκληρο οργανισμό (organizational) ιδιωτικό ή δημόσιο, να προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες στήριξης και ενδυνάμωσης (Fontana, 1996).

Όταν ένα άτομο από μόνο του μπορεί να διαχειριστεί τις καταστάσεις άγχους τότε έχει υψηλότερες πιθανότητες χαμηλών επιπέδων επίδρασης του στις καθημερινές του ασχολίες, την εργασιακή του απόδοση και τη συμπεριφορά του. Τις περισσότερες φορές όμως οι εργαζόμενοι δυσκολεύονται να διαχειριστούν το άγχος που βιώνουν και για το λόγο αυτό είναι πολύτιμη η βοήθεια ειδικών, οι οποίοι έχουν τη γνώση να τους υποδείξουν τρόπους μείωσης των επιπέδων του άγχους. Εκεί που πρέπει να δοθεί προσοχή από τους εργαζομένους είναι η φυσική αλλά και συναισθηματική τους υγεία, ώστε να αποκτήσουν ένα είδος ανοσίας στο άγχος (Γιαλανάκης, 2012). Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένοι τρόποι αντιμετώπισης του άγχους, σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο επιχείρησης/οργανισμού.

##### *Διαχείριση άγχους σε προσωπικό επίπεδο (Individual stress management)*

Οι πλειοψηφία των παρεμβάσεων που αφορούν τη μείωση του προερχόμενου από το εργασιακό περιβάλλον άγχους και των επιπτώσεών του στην υγεία ενός εργαζομένου συναντάται στις παρακάτω προσεγγίσεις. Αυτές περιλαμβάνουν εκπαίδευση και ψυχολογική/συμβουλευτική υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο (one-on-oneservices). Οι εκπαιδευτές/σύμβουλοι θα πρέπει να στοχεύουν στην αλλαγή των

προσωπικών ικανοτήτων των εργαζομένων, ώστε να τους βοηθήσουν να ανατρέψουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται (*Γράφημα 1.*) αντικατοπτρίζουν την ενεργητική αντιμετώπιση (active coping stress techniques) και τις φάσεις ηρεμίας/εξοικείωσης (habituation) με τους παράγοντες που προκαλούν άγχος (Bickerstaff, 2007).



*Γράφημα 1. Απλές τεχνικές διαχείρισης άγχους (British Medical Journal)*

Η εκπαίδευση ενός εργαζόμενου στην αντιμετώπιση του άγχους τον βοηθάει να το παρεμποδίζει μέσω της εγρήγορσης απέναντι σε χαρακτηριστικά σημάδια ένδειξης άγχους ή χρησιμοποιώντας γνώσεις που του παρέχονται ώστε να παρεμβαίνει στην αρχή μιας συμπεριφοράς η οποία αποτελεί απόρροια αγχωτικής κατάστασης. Το άγχος εξάλλου διογκώνεται σταδιακά και όσο του επιτρέπει κανείς να μεγαλώνει τόσο αυτό καθίσταται δύσκολο στην αντιμετώπισή του (Beehr, 1995).

Επίσης, μέσα από την εκπαίδευση ο εργαζόμενος μπορεί να αναλύει μια κατάσταση και να αναπτύσσει πλάνο ελαχιστοποίησης των στρεσογόνων παραγόντων. Η βελτίωση των ικανοτήτων αντιμετώπισης του άγχους και η χαλάρωση, όπως και ο τρόπος ζωής που δημιουργεί αναχώματα έναντι των παραγόντων άγχους, αποτελούν χρήσιμες τεχνικές. Τέλος, η εξάσκηση όλων των παραπάνω σε καταστάσεις χαμηλών επιπέδων άγχους αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχούς παρέμβασης αλλά τονώνει και την αυτοπεποίθηση του εργαζόμενου, ενώ του



προσφέρει επιπλέον κίνητρα να συνεχίσει την εργασία του και τις προσπάθειες αντιμετώπισης του άγχους (Bickerstaff, 2007).

Μια ευρεία ποικιλία από μαθήματα εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη δραστικών τεχνικών αντιμετώπισης όπως για παράδειγμα την ισχυροποίηση του χαρακτήρα των εργαζομένων, τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την καλύτερη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου (resourcemanagement), την αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων και τη γενικότερη αποδοτική διαχείριση καταστάσεων (εργασιακών θεμάτων, επιπλοκών με συναδέλφους κ.α.). Αν και υπάρχουν πολλές πηγές πρόκλησης άγχους οι οποίες θεωρούνται από τον εργαζόμενο ως «εξωτερικές» και στις οποίες έχει μικρή επίδραση όπως η οργανωσιακή δομή, οι μέθοδοι διαχείρισης ή η επικρατούσα κουλτούρα, οι τεχνικές δε σημαίνει ότι καθίστανται άνευ ουσίας. Αντιθέτως, μπορούν να τον προετοιμάσουν καλύτερα για μια πιθανή ομαδική και οργανωσιακή εκπαίδευση μείωσης των στρεσογόνων παραγόντων (Bickerstaff, 2007).

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι προσεγγίσεις διαχείρισης του άγχους που επικεντρώνονται στην αλλαγή των ατομικών δεξιοτήτων χωρίς να επηρεάζουν τις πηγές του άγχους, παρουσιάζουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα και μπορεί να γίνουν αντιπαραγωγικοί, καλύπτοντας μάλιστα τις πηγές άγχους. Για παράδειγμα, η βαθιά αναπνοή για επίτευξη ηρεμίας και η θετική σκέψη για την έκβαση μιας κατάστασης που προκαλεί άγχος, μπορεί να αρκεί για τη δημιουργία περιστασιακού συναισθήματος χαλάρωσης αλλά θα επιτρέψει σε μια επιβλαβή κατάσταση να συνεχιστεί, προκαλώντας έντονο άγχος και πιθανόν άγχος στους άλλους. Ο πρωταρχικός στόχος των ατομικών προσεγγίσεων θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων από την πλευρά των εργαζομένων και πεποίθησης αλλαγής της κατάστασής τους, όχι να τους βοηθάει να προσαρμόζονται να δέχονται τη δράση των στρεσογόνων παραγόντων (Bickerstaff, 2007).

#### Διαχείριση άγχους σε επίπεδο οργανισμού (Organizational stress management)

Η αποτελεσματική αποτροπή και διαχείριση του εργασιακού άγχους απαιτεί παρεμβάσεις σε επίπεδο οργανισμού, μιας και ο ίδιος ο οργανισμός αποτελεί τη βασική πηγή πρόκλησής του. Μια προσέγγιση η οποία περιορίζεται στην προσφορά βοήθειας μόνο προς όσους ήδη βιώνουν άγχος, δεν θεωρείται σωστό μέτρο πρόληψης. Οι προσεγγίσεις σε επίπεδο οργάνωσης μπορούν να λάβουν πολλές

μορφές και κυμαίνονται από δομικές παρεμβάσεις (για παράδειγμα αναλόγως με το επίπεδο του προσωπικού, το πρόγραμμα των εργασιών ή ακόμη και το φυσικό περιβάλλον εργασίας) μέχρι ψυχολογικές παρεμβάσεις (για παράδειγμα κοινωνική στήριξη, έλεγχος επί του αντικειμένου εργασίας, συμμετοχή/συνεργασία), όπως αναφέρει και ο οργανισμός Health&SafetyExecutive(2000).

Η έμφαση που πρέπει να δίνεται σε παρεμβάσεις στο σύνολο του οργανισμού, αντί για τις ελλειπείς προς τα άτομα, διακρίνεται στις αρχές που εφαρμόζονται σε χώρες της Σκανδιναβίας, όπου καταγράφεται ένα εκπληκτικό ποσοστό υγιούς και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος (Michie, 2002). Οι προαναφερθείσες αρχές, που όπως θα διαπιστωθεί φέρνουν τον εργαζόμενο στο επίκεντρο της προσοχής και όχι την ίδια την εργασία με την οποία έχει επιφορτιστεί, είναι:

- ✚ Οι συνθήκες εργασίας θα πρέπει να προσαρμόζονται στις διαφορετικές σωματικές και νοητικές ικανότητες των εργαζομένων.
- ✚ Στον εργαζόμενο δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχει στο σχεδιασμό της εργασιακής του κατάστασης και των διαδικασιών που επηρεάζουν και δύνανται να αλλάξουν αυτή την κατάσταση.
- ✚ Η χρήση της τεχνολογίας, η δουλειά του οργανισμού και το περιεχόμενο της εργασίας σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο που να μην εκθέτουν τον εργαζόμενο σε σωματική ή νοητική πίεση, μέσα από την οποία να κινδυνεύει από ατυχήματα ή ασθένειες. Οι μορφές αμοιβών και οι ώρες εργασίας λαμβάνονται επίσης υπόψη.
- ✚ Η στενά ελεγχόμενη ή περιορισμένη εργασία απαγορεύεται και θα πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο.
- ✚ Η φύση της εργασίας θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες για ποικίλες ασχολίες, κοινωνικές επαφές και συνεργασία, καθώς και μια συνάφεια μεταξύ των διαφορετικών εργασιακών αντικειμένων.
- ✚ Οι συνθήκες εργασίας θα πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, αυτο-προσδιορισμό και επίδειξη επαγγελματικής υπευθυνότητας.

Στις προσπάθειες εκτίμησης των παραγόντων άγχους στο χώρο εργασίας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τρία ενδεχόμενα. Η πιθανότητα και η έκταση της κακής υγείας η οποία θα μπορούσε να λάβει χώρα ως αποτέλεσμα της έκθεσης των

εργαζομένων σε έναν συγκεκριμένο βλαβερό παράγοντα είναι το πρώτο. Ως δεύτερο νοείται η έκταση στην οποία ένα άτομο έχει εκτεθεί στον βλαβερό παράγοντα και ως τρίτο, ο αριθμός των εργαζομένων που έχουν εκτεθεί (Health&SafetyExecutive, 2000).

Έτσι, η ανάλυση των στρεσογόνων παραγόντων του χώρου εργασίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλες τις πτυχές ενός σχεδιασμού διαχείρισής τους, καθώς και το κοινωνικό ή οργανωσιακό πλαίσιο στο οποίο αυτοί εντοπίζονται. Αν και προέχει η πρόληψη, τα μέτρα προστασίας μπορούν να εισαχθούν για τον έλεγχο και τη μείωση των συνεπειών ενός συγκεκριμένου παράγοντα άγχους. Μια λεπτομερής σύνοψη για το πώς να εκτιμώνται οι παράγοντες άγχους και παράλληλα να μειώνεται ο κίνδυνος έκθεσης σε βλαβερές συνέπειες είναι η Στρατηγική Εκτίμησης Κινδύνου των έξι σταδίων (Michie, 2002):

- ✚ Ο εντοπισμός του βλαβερού/στρεσογόνου παράγοντα: Αξιόπιστη αναγνώριση των στρεσογόνων παραγόντων που εντοπίζονται στο εργασιακό περιβάλλον και τη φύση της εργασίας, για συγκεκριμένες ομάδες εργαζομένων και η κατάρτιση εκτιμήσεων για το βαθμό έκθεσής τους.
- ✚ Η εκτίμηση της βλάβης: Συλλογή δεδομένων που συσχετίζουν την εν λόγω έκθεση στον παράγοντα άγχους με σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των εργαζομένων της υπό μελέτη ομάδας ή συνολικά στον οργανισμό. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα αποτελεσμάτων σχετιζόμενων με την υγεία, συμπτώματα γενικής δυσφορίας και συγκεκριμένες διαταραχές που έχουν καταγραφεί, όπως και συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγεία (κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ κ.α.)
- ✚ Η αναγνώριση των πιθανών κινδύνων: Διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ της έκθεσης στους παράγοντες άγχους και του μεγέθους της επίδρασης, ώστε να εντοπιστούν πιθανοί κίνδυνοι στην ερευνώμενη ομάδα και να εκτιμηθεί το μέγεθος της σπουδαιότητάς τους.
- ✚ Η περιγραφή των βασικών μηχανισμών λειτουργίας: Κατανόηση και περιγραφή των πιθανών μηχανισμών με τους οποίους η έκθεση στους στρεσογόνους παράγοντες προκαλεί βλάβες στην υγεία της μελετώμενης ομάδας ή στο σύνολο του οργανισμού.
- ✚ Ο έλεγχος του υπάρχοντος συστήματος διαχείρισης και του συστήματος στήριξης των εργαζομένων: Αναγνώριση και εκτίμηση όλων των υπαρχόντων

συστημάτων διαχείρισης τόσο αυτών που αφορούν τον έλεγχο των στρεσογόνων παραγόντων και την εμπειρία του εργασιακού άγχους όσο και της πρόβλεψης για στήριξη στους εργαζομένους που αντιμετωπίζουν προβλήματα.

- ✚ Προτάσεις για τους υπόλοιπους κινδύνους: Συνυπολογισμός του υπάρχοντος συστήματος ελέγχου και αυτού της υποστήριξης των εργαζομένων και κατάρτιση προτάσεων για άλλους πιθανούς κινδύνους που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος.

Πλέον, η νομοθεσίες ολοένα και συχνότερα απαιτούν από τους εργοδότες να εκτιμούν και να διαχειρίζονται κατάλληλα όλους τους κινδύνους που αφορούν την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων (Michie, 2002), συμπεριλαμβανομένων αυτών που σχετίζονται με την ψυχική τους υγεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πλαίσιο οδηγιών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (General for Employment & Social Affairs, 1999) για την υιοθέτηση μέτρων που ενθαρρύνουν βελτιώσεις στην ασφάλεια και υγεία των εργαζομένων, στο χώρο εργασίας τους. Η δημιουργία ενός ασφαλούς συστήματος εργασίας απαιτεί στόχευση όλων των διαθέσιμων πόρων δηλαδή του εξοπλισμού, των υλικών, του περιβάλλοντος και των ανθρώπων (για παράδειγμα τη διασφάλιση της επάρκειας των δεξιοτήτων για κάθε καθήκον). Επιπλέον απαιτεί την παρακολούθηση και ανασκόπηση των συστημάτων που εκτιμούν την έκταση στην οποία η αποτροπή και οι στρατηγικές ελέγχου καθίστανται αποτελεσματικές (Michie, 2000).

Αν και οι συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων του εργασιακού χώρου και της κακής ψυχολογικής υγείας ή της απουσίας από την εργασία εξαιτίας ασθενειών έχουν μελετηθεί αρκετά, οι αποδείξεις που βασίζονται σε παρεμβάσεις μείωσης του προβλήματος είναι αρκετά σπάνιες. Οι επιτυχείς παρεμβάσεις πάντως φαίνεται πως έχουν χρησιμοποιήσει εκπαίδευση των εργαζομένων και προσεγγίσεις σε επίπεδο οργανισμού προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, αυξάνουν τη στήριξη αλλά και την πληροφόρηση για τα αποτελέσματα κάθε προσπάθειας παρέμβασης, ενώ βελτιώνουν και την επικοινωνία. Μελέτες που περιείχαν διερεύνηση παρόμοιων παρεμβάσεων απέδειξαν ότι (Lokk & Arnetz, 1997):

- ♦ Οι δεξιότητες που διδάσκονται για να κινητοποιήσουν την υποστήριξη και τη συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, επιφέρουν αποτελέσματα που είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αφού οι εργαζόμενοι αισθάνονται ικανότεροι στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων και αισθάνονται επίσης καλύτερο το κλίμα των ομάδων όπου ανήκουν αλλά και τη λειτουργία τους. Μεταξύ εκείνων των εργαζομένων με τάσεις αποχώρησης, όσοι περνάνε από την παραπάνω εκπαίδευση αναφέρουν χαμηλότερη κατάθλιψη.
- ♦ Οι εργαζόμενοι που αντιμετώπιζαν οργανωσιακές αλλαγές και εκπαιδεύτηκαν σε τεχνικές αντιμετώπισης του άγχους, στο πώς να συμμετέχουν σε ομάδες και πώς να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, σημείωσαν μειωμένα επίπεδα ορμονών που σχετίζονται με το άγχος.
- ♦ Οι εργαζόμενοι που εκπαιδεύτηκαν σε προφορική ή μη επικοινωνία και τεχνικές κατευνασμού της έντασης, παρουσίασαν μειωμένα ποσοστά αποχωρήσεων από ομάδες και απουσιών από την εργασία.
- ♦ Οι εργαζόμενοι που δεν δραστηριοποιούνταν ιδιαίτερα, αφού πέρασαν από την εκπαίδευση διαχείρισης άγχους βελτίωσαν την ικανότητά τους στην αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων, ενώ αυτοί που ακολούθησαν αεροβικές ασκήσεις βελτίωσαν την αίσθηση ποιότητας ζωής και μείωσαν τα παράπονά τους για μυϊκούς πόνους, αν και δήλωσαν χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία τους.
- ♦ Οι εργαζόμενοι που ακολούθησαν ένα εκ των επτά προτεινόμενων προγραμμάτων έδειξαν μείωση της κατάθλιψης, του άγχους, της ψυχολογικής πίεσης και της συναισθηματικής εξάντλησης, αμέσως μετά το πέρας του προγράμματος. Επιπλέον, υπήρξε και μια πρόσθετη μείωση της ψυχολογικής πίεσης και της συναισθηματικής κόπωσης για 9 έως και 16 μήνες μετά.
- ♦ Για τους εργαζόμενους με μακροχρόνια απουσία εξαιτίας ασθενειών (2 έως 3 μήνες απουσίας), αυτοί μείωσαν τις απουσίες τους κατά πολλές εβδομάδες και κατάφεραν να εξοικονομήσουν επίσης μεγάλα χρηματικά ποσά από επισκέψεις σε γιατρούς.

Η επιτυχία όμως στη διαχείριση και αποτροπή του άγχους εξαρτάται από την κουλτούρα με την οποία έχει εμποτιστεί ένας οργανισμός. Το άγχος θα πρέπει να

αποτελεί μια χρήσιμη πληροφορία για ανάληψη δράσεων και επιλογή κατευθύνσεων και να μην αντιμετωπίζεται ως μια ατομική αδυναμία. Μια κουλτούρα κατανόησης και ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων θεωρείται απαραίτητη, αντί της απόδοσης κατηγοριών και της κριτικής για λάθη. Το χτίσιμο ενός τέτοιου είδους νοοτροπίας απαιτεί δραστήρια ηγεσία και μοντέλα ρόλων που ξεκινούν από τα ανώτατα κλιμάκια του οργανισμού, την ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών αντιμετώπισης του άγχους σε όλο τον οργανισμό, καθώς και συστήματα που αναγνωρίζουν νωρίς το πρόβλημα και βελτιώνουν τις στρατηγικές που αναπτύσσονται για τη διαχείρισή του (Κάντας, 1995).

Η πολιτικές και η εφαρμογή τους θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά και τις διάφορες επιτροπές για την υγεία και την ασφάλεια. Τέλος, δεν πρέπει να παραβλέπεται η αξιολόγηση των παρεμβάσεων που πραγματοποιούνται, έτσι ώστε η αποτελεσματικότητά τους να ελέγχεται. Θα ήταν ιδανικό αν η μέθοδος επίτευξης αξιολογήσεων γινόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα και με αξιόπιστο τρόπο. Εργαλεία τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί συχνά στην ανάλυση του εργασιακού άγχους είναι το Ερωτηματολόγιο Περιεχομένου Εργασίας (JobContentQuestionnaire) σύμφωνα με τους Karaseketal. (1998), το οποίο μάλιστα περιλαμβάνει έλεγχο πρόβλεψης της εργασιακής πίεσης και ο Δείκτης Εργασιακού Άγχους (OccupationalStressIndicator), όπως αναφέρουν οι Cooper, Sloan&Williams(1998).

### **1.5. Εργασιακό άγχος και εξουθένωση**

Σε πολλές έρευνες όπου μελετάται το εργασιακό άγχος εισέρχεται και ένα ακόμη παράγοντας, αυτός της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout). Ο όρος έκανε την παρθενική του εμφάνιση από τον Freudenberger (1975) και με αυτό τον τρόπο χαρακτήρισε την εξάντληση των εργαζομένων εξαιτίας της πολύωρης ή κουραστικής ή αγχωτικής εργασίας, ενώ η λέξη χρησιμοποιήθηκε κατόπιν παρατηρήσεων σε εργαζομένους κοινωνικών επαγγελμάτων. Αυτό που διαπίστωσε ο ερευνητής ήταν ότι οι πολυάσχολοι εργαζόμενοι φάνηκε να δείχνουν συμπτώματα σωματικής εξάντλησης (physicalexhaustion), έντονη υπνηλία και ευέξαπτη συμπεριφορά. Δεν ήταν όμως μόνο αυτά τα συμπτώματα, αφού οι εργαζόμενοι παρουσιάζονταν ιδιαίτερα καχύποπτοι και μεροληπτικές τάσεις συμπεριφοράς, παρουσίαζαν μια

αρνητικότητα απέναντι στην εργασία τους αλλά και τους πελάτες, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις, την καταθλιπτική συμπεριφορά.

Οι εργαζόμενοι που εξαντλούνται από την εργασία τους υποφέρουν επίσης από συναισθηματική κόπωση, μειωμένη αίσθηση όσων επιτυγχάνουν και απρόσωπη στάση απέναντι σε άτομα και καταστάσεις. Η κόπωση αυτή που νιώθει ένας εργαζόμενος χαρακτηρίζεται και ως συναισθηματικός κορεσμός και συνεπάγεται μειωμένες επιδόσεις στην εργασία, ενώ με την απρόσωπη στάση του καθίσταται απαθής προς πελάτες που περιμένουν καλύτερη εξυπηρέτηση ή μπορεί να επεκταθεί ακόμη και στο οικογενειακό του περιβάλλον (Gorji, 2011).

Τα επαγγέλματα όμως που περιέχονται στη λίστα με τις συχνότερες εμφανίσεις επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αρκετά και όχι μόνο του κοινωνικού κλάδου. Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν υπάρξει αρκετοί ερευνητές οι οποίοι έχουν συσχετίσει την επαγγελματική εξουθένωση με την επιβάρυνση στην εργασία, το άγχος που προκύπτει από αυτή και τις προσπάθειες ψυχολογικής προσαρμογής των εργαζομένων. Έτσι, ένα άτομο το οποίο φαίνεται να αντιμετωπίζει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης βιώνει τα παρακάτω τρία στάδια (Χατζηχρήστου, 2004):

1. Στο πρώτο στάδιο ο εργαζόμενος βιώνει μια έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των πηγών που του παρέχουν στήριξη και των απαιτήσεων με τις οποίες πρέπει να έρθει αντιμέτωπος στην εργασία του, με αποτέλεσμα να κυριαρχείται από το άγχος.
2. Στο δεύτερο στάδιο συναντάται μια άμεση αλλά περιορισμένης χρονικής διάρκειας αντίδραση των συναισθημάτων του προς την παραπάνω έλλειψη ισορροπίας και η οποία χαρακτηρίζεται από αισθήματα φόβου, υπερέντασης, υπνηλίας και έντονης εξάντλησης. Αυτό τον κάνει να αισθάνεται πίεση, η οποία εκδηλώνεται με συμπτώματα ψυχολογικής αλλά και σωματικής φύσης.
3. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο παρατηρείται αλλαγή στη συμπεριφορά του εργαζομένου και τη στάση του απέναντι σε άτομα και καταστάσεις. Για παράδειγμα, μπορεί να εμφανιστεί ένας μηχανικός ή αλαζονικός τρόπος αντιμετώπισης των πελατών προς την ικανοποίηση των αναγκών τους.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η άμυνα ενός πολυάσχολου εργαζομένου και η οποία εκδηλώνεται

με απάθεια, αλαζονική συμπεριφορά και συναισθηματική αποστασιοποίηση. Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα κατ' εξοχήν επάγγελμα που ως κέντρο έχει τον άνθρωπο και η επαγγελματική εξουθένωση έχει αποδειχθεί από δεκάδες έρευνες οι οποίες θα παρουσιαστούν αναλυτικά στην πορεία της εργασίας.

Η επαγγελματική εξουθένωση επομένως πλήττει ένα μεγάλο μέρος εργαζομένων σε όλο τον κόσμο και το φαινόμενο αποτελεί ένα σύνδρομο που συναντάται και στους εκπαιδευτικούς, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τους παράγοντες άγχους στην εργασία τους. Η έννοια με την οποία χρησιμοποιείται περιγράφει την υπερβολή των εκδηλώσεων άγχους, οι οποίες συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τη συναισθηματική ένταση που πηγάζει από τη συνεχή ενασχόληση με άλλους ανθρώπους. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται άτονος, δεν ενθουσιάζεται και δεν ικανοποιείται εύκολα από το αντικείμενο της εργασίας του, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, παρουσιάζει έλλειψη αυτοπεποίθησης αλλά και χιούμορ (Χατζηχρήστου, 2004). Παρουσιάζοντας έτσι συνοπτικά τους παράγοντες οι οποίοι προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση, αυτοί είναι (Evers, Tomic&Brouwers, 2001):

- ① **Προσωπικοί παράγοντες**, δηλαδή η σημασία που διαδραματίζουν τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου στην πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και στην ένταση με την οποία θα τη βιώσει ο εργαζόμενος.
- ① **Διαπροσωπικοί παράγοντες**, δηλαδή ποιος ο ρόλος που παίζει το περιβάλλον ενός ατόμου στην πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- ① **Οργανωτικοί παράγοντες**, δηλαδή ποιος ο ρόλος που διαδραματίζει το περιβάλλον της εργασίας ή ο εργοδότης.

Ορισμένες μελέτες πάντως προσεγγίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως συμπεριφορά, ενώ κάποιες άλλες ως γνωστικό ζήτημα. Μια κατηγοριοποίηση λοιπόν των εν λόγω μελετών έλαβε χώρα από τον Oranje (2001), ο οποίος τις διέκρινε όπως φαίνεται στην πορεία:

- ↳ Αρχικά η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ως ένα ζήτημα αντιμετώπισης (core-withproblem) για το οποίο υιοθετούνται μοντέλα αλληλεπίδρασης (interactionmodels). Για παράδειγμα, η επαγγελματική εξουθένωση προέρχεται από την αρνητική επίδραση της κρίσης ενός ατόμου για τις προσωπικές του ικανότητες, συγκριτικά πάντοτε με φανταστικούς ή



πραγματικούς παράγοντες πρόκλησης άγχους στο περιβάλλον της εργασίας του.

- ☞ Κατά δεύτερον, ορισμένες μελέτες αποδεικνύεται ότι αντιμετωπίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση ψυχικής και σωματικής κόπωσης, η οποία πλήττει εργαζομένους που ασχολούνται για μακροχρόνια διαστήματα με καταστάσεις που απαιτούν έντονη συναισθηματική προσπάθεια. Αυτή η άποψη έχει κατηγοριοποιηθεί ως φυσιολογικό μοντέλο (physiological model).
- ☞ Τρίτο και τελευταίο, ορισμένες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει ως βασική τους αρχή την άποψη ότι το περιβάλλον παράγει στρεσογόνες καταστάσεις οι οποίες ευθύνονται για τη γέννηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτοί οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εργαζομένων με τους πελάτες, με τους συναδέλφους ή τους εργοδότες αλλά και οι εργασιακές συνθήκες.

Ωστόσο, στο ζήτημα των εκπαιδευτικών το οποίο ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας, οι μελέτες που αφορούν την επαγγελματικής τους εξουθένωση έχουν χαρακτηριστεί από έλλειψη ενιαίας βάσης στο θεωρητικό τους πλαίσιο, καθώς και από ελλείψεις στο κομμάτι της τεκμηρίωσης των σχέσεων που μεσολαβούν μεταξύ των παραγόντων του περιβάλλοντος και των επιπτώσεων στην ψυχοσωματική τους υγεία (Hughes, 2001).

Η θεωρία που είχε αναπτυχθεί παλαιότερα από τον Bandura (1997) σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποδείχθηκε ότι δεν προσέφερε επαρκές θεωρητικό πλαίσιο στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων του εκπαιδευτικού κλάδου. Η συγκεκριμένη θεωρία αναφέρεται στο κατά πόσο ένα άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό για τη διεκπεραίωση μιας ενέργειας και όχι πόσο ικανό είναι στην πραγματικότητα, μια θεωρία η οποία στην ουσία συσχέτιζε το εργασιακό άγχος με την ανάληψη ευθυνών εξαιτίας της υπερεκτίμησης των δυνατοτήτων από την πλευρά κάποιου εργαζόμενου.

## 1.6. Εργασιακό άγχος και αίσθηση ικανοποίησης

Ένα ακόμη ζήτημα που αποτελεί αντικείμενο μελέτης από την ερευνητική κοινότητα είναι η αίσθηση ικανοποίησης που νιώθει ένας εργαζόμενος από την δουλειά του και πως αυτή επηρεάζεται από τα επίπεδα του εργασιακού άγχους που βιώνει. Το συγκεκριμένο κομμάτι εντάσσεται, όπως αναφέρει και ο Κάντας (1995), στην επιστήμη της οργανωτικής ψυχολογίας, εξαιτίας κυρίως της άμεσης σχέσης του με την ψυχική υγεία των εργαζομένων αλλά και με την ανάγκη των οργανισμών να αποδίδουν σε υψηλότερα επίπεδα έχοντας παράλληλα εργαζομένους που αισθάνονται ικανοποίηση με τις εργασίες που διεκπεραιώνουν.

Αν και το μέγεθος αυτό έχει προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους από τους ερευνητές, φαίνεται πως υπάρχει μια ομοφωνία στο γεγονός ότι πρόκειται για μια ακόμη έννοια που επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες και περιλαμβάνει αρκετές επιμέρους μεταβλητές. Ένα ακόμη σημείο στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν οι ερευνητές είναι το γεγονός ότι αποδέχονται τη γενικότερη επίδραση που ασκεί στην απόδοσή του η αίσθηση ικανοποίησης την οποία λαμβάνει ένας εργαζόμενος. Έτσι, δίνοντας έναν ορισμό του εν λόγω μεγέθους, σύμφωνα με τον Locke (1976) αυτή αποτελεί μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων η οποία πηγάζει από την άσκηση της εργασίας του και τα αποτελέσματα που διαπιστώνει ή προσμένει κάθε εργαζόμενος ξεχωριστά. Ο ίδιος μάλιστα είναι που παρουσιάζει και μια σύνδεση της ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που σχηματίζει ο εργαζόμενος, με το σύστημα αξιών του, διατυπώνοντας ότι το πρώτο συναίσθημα προκύπτει από την εκπλήρωση αυτών των αξιών ενώ το δεύτερο από την αποτυχία εκπλήρωσής τους.

Σε έναν μεταγενέστερο ορισμό, αυτό της Χαραλαμπίδου (1996), η επαγγελματική ικανοποίηση διατυπώνεται πιο απλά. Είναι το αποτέλεσμα της εκπλήρωσης των προσδοκιών που απορρέουν από την εργασία που ασκεί ένα άτομο αλλά και την ταύτιση της προσωπικότητας του ατόμου με το περιβάλλον και το αντικείμενο της εργασίας του. Η ταύτιση αυτή δεν είχε αναφερθεί έως εκείνη τη στιγμή, ωστόσο είναι ιδιαίτερα ουσιώδης στη μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης και εξηγεί τη διαφορετικότητα των απόψεων των εργαζομένων για παρόμοιες θέσεις εργασίας ή ακόμη και τα επίπεδα του άγχους.

Ο όρος εργασιακή ικανοποίηση είναι επίσης συνδεδεμένος άρρηκτα με την προσφορά κινήτρων (motivation) από πλευράς εργοδότη/προϊστάμενου αλλά και την γενικότερη απόδοση στο χώρο της εργασίας (work/jobperformance), σύμφωνα με συγγραφείς όπως οι Locke (1976) και Κάντας (1995). Το θέμα των κινήτρων

συνδέεται με τις ψυχοσωματικές ανάγκες των εργαζομένων και συνήθως λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη που ασκεί έντονη επιρροή στη συμπεριφορά τους στο χώρο εργασίας. Από την άλλη, το θέμα της απόδοσης αποτελεί μια συνέπεια της ικανοποίησης (ή μη) των αναγκών και φιλοδοξιών του, καθώς και από το είδος του συναισθήματος που νιώθει από την ικανοποίηση ή ματαιώση τους (Locke, 1976). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν καταγραφεί δύο προσεγγίσεις σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση (Krumm, 2001):

- Η πρώτη προσέγγιση είναι η καθολική ή παγκόσμια, αφορά το σύνολο των εργαζομένων και αντιμετωπίζει την ικανοποίηση κάθε ατόμου ως συνολικό συναίσθημα απέναντι στο θέμα της εργασίας, ασχέτως επαγγέλματος.
- Η δεύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται σε μικρότερες πτυχές της εργασίας (δηλαδή τις συνιστώσες της) όπως για παράδειγμα ο μισθός και οι πρόσθετες παροχές, η δυνατότητα εξέλιξης, η επικοινωνία με τους συναδέλφους ή συνεργάτες, τα ζητήματα υγιεινής και ασφάλειας, η αξιολόγηση της εργασίας, οι σχέσεις με ανώτερους ή κατώτερους ιεραρχικά εργαζομένους, οι συνθήκες εργασίας και η φύση της.

Η ικανοποίηση λοιπόν (ή αντίστοιχα η δυσαρέσκεια) αποτελεί μια παράμετρο που προκύπτει από την απόσταση που δημιουργείται μεταξύ των προσδοκιών τις οποίες συντηρεί ένας εργαζόμενος για την εργασία του και τα τελικά αποτελέσματα ενός συνόλου στοιχείων που την επηρεάζουν. Όπως έχει αναφέρει ο Κάντας (1995), η απουσία κινήτρων ισοδυναμεί με χαμηλή ικανοποίηση ενώ μια χαμηλή ικανοποίηση δε σημαίνει απαραίτητα ότι απουσιάζουν τα κίνητρα. Επομένως, η αντίληψη της ικανοποίησης που αισθάνεται ένα άτομο στην εργασία του παρουσιάζει άμεση συσχέτιση με το είδος των δυνάμεων που τον υποκινούν.

Η ικανοποίηση από την εργασία όμως δε θα μπορούσε να μην επηρεάζει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα και στην πορεία. Ο Πασιαρδής (2004) μάλιστα αναφέρει ότι θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι με τους οποίους οι συνθήκες εργασίας στην εκπαίδευση θα προσφέρουν υψηλότερο αίσθημα ικανοποίησης στους εργαζόμενους του κλάδου. Οι αρμόδιοι φορείς εκπαίδευσης θα πρέπει να φροντίζουν ώστε το αντικείμενο της δουλειάς ενός εκπαιδευτικού να καταστεί περισσότερο ενδιαφέρον, να δημιουργεί καταστάσεις ανάληψης ευθυνών και φυσικά να προσφέρει ευκαιρίες ανέλιξης. Δε θα πρέπει επίσης

να παραβλέπονται οι σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, αφού ένα καλό κλίμα μεταξύ συναδέλφων αυξάνει τα επίπεδα ικανοποίησης στο εργασιακό περιβάλλον. Η αύξηση αυτή της ικανοποίησης και η ύπαρξη κινήτρων θεωρείται πολύ πιθανό ότι θα έχει θετικές επιπτώσεις στους μαθητές, οι οποίοι αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προτού όμως γίνει η μετάβαση στη σύνδεση μεταξύ ικανοποίησης που πηγάζει από την εργασία και του άγχους που αυτή προκαλεί, αξίζει να διατυπωθεί μια παλιά αλλά σημαντική θεωρία, αυτή των κινήτρων του Maslow (1943). Μιας και όλοι οι μελετητές συμφωνούν ότι η ύπαρξη κινήτρων συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση, αυτή πρωτίστως πηγάζει από την ικανοποίηση των πέντε βασικών ιεραρχικών αναγκών κάθε ατόμου, έτσι όπως τις διατύπωσε ο Maslow. Στο παρακάτω πυραμιδοειδές (*Γράφημα 2.*) διακρίνεται η κλιμάκωση των εν λόγω αναγκών βάσει σειράς προτεραιότητας, με τον Maslow να επισημαίνει ότι οι άνθρωποι παρακινούνται από το μέγεθος της επιθυμίας τους για ικανοποίηση εσωτερικών αναγκών.



*Γράφημα 2. Πυραμίδα του Maslow*

Η ικανοποίηση της βασικότερης ανάγκης (κατώτερο στρώμα) οδηγεί τον άνθρωπο στην προσπάθεια κατάκτησης της επόμενης και ούτω καθ' εξής. Η σύνδεση τώρα της ικανοποίησης των αναγκών με την ικανοποίηση από την εργασία, συναντάται σε μια σειρά παραγόντων που πρότείνει ο Locke (1976) και οι οποίες, όπως θα αποδειχθεί στην πορεία, συνδέονται άμεσα με την «παραγωγή» εργασιακού άγχους. Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι αναφέρονται και από τον Κάντας (1995) είναι:

- i. Η εργασία θα πρέπει να αποτελεί ένα είδος πρόκλησης για τον εργαζόμενο και να μην καταντά κουραστική ή βαρετή, τόσο αναφορικά με τη φύση της όσο και με το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα.
- ii. Θα πρέπει επίσης η αποδοτικότητα στην εργασία να αμείβεται και ο εργαζόμενος να έχει ξεκάθαρη εικόνα της σύνδεσης μεταξύ αμοιβών και απόδοσης.
- iii. Θα πρέπει επίσης να δίνονται στον εργαζόμενο και μη χρηματικές αμοιβές, ως αναγνώριση της απόδοσής του και της προσφοράς στο χώρο εργασίας.
- iv. Η ύπαρξη καλών συνθηκών εργασίας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση.
- v. Η εποπτεία θα πρέπει να είναι αντικειμενική και να προσφέρει σωστή και στοχευμένη βοήθεια, ενώ θα πρέπει να διασαφηνίζεται και ο ρόλος κάθε εργαζομένου για να μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα στη θέση στην οποία τοποθετείται.
- vi. Θα πρέπει επίσης να επικρατούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο εργασίας και να επιδιώκεται η αποτελεσματική υποστήριξη των εργαζομένων στο έργο που επιτελούν, μέσα από τις πολιτικές που υιοθετούνται.
- vii. Η δικαιοσύνη είναι επίσης απαραίτητο στοιχείο, τόσο στο ζήτημα των αμοιβών όσο και στη γενικότερη αντιμετώπιση των εργαζομένων.
- viii. Η απόδοση ευθυνών στο αντικείμενο κάθε εργαζόμενου είναι σημαντικό στοιχείο όπως και ο βαθμός αυτονομίας κατά την τέλεση των καθηκόντων τους.

Είναι προφανές επομένως ότι η απουσία πολλών από αυτά τα στοιχεία δημιουργούν ένα κακό κλίμα στο χώρο εργασίας. Το κακό κλίμα με τη σειρά του επιφέρει δυσαρέσκεια στον εργαζόμενο άρα μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία του, γεγονός που επηρεάζει παράγοντες όπως η παραγωγικότητα στην εργασία και η αποδοτικότητα, με συνέπεια την αύξηση και των απουσιών, οι οποίες ήδη έχει αναφερθεί ότι συνδέονται με το εργασιακό άγχος (Fontana, 1996). Επειδή όμως έχει αποδειχθεί ήδη η σχέση του άγχους στην εργασία με την επαγγελματική κόπωση (Evers, Tomic&Brouwers, 2001), φαίνεται ξεκάθαρα ότι όλες αυτές οι παράμετροι αλληλοσυνδέονται, δυσκολεύοντας την καθημερινότητα των εργαζομένων.

Η σχέση όμως του εργασιακού άγχους και των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται και στη μελέτη των Davis&Wilson (2000), οι οποίοι

υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ισοδυναμεί με χαμηλούς δείκτες εργασιακού άγχους, κάτι που φαίνεται να επιβεβαιώνει μεταγενέστερα και ο McCormic (2005). Τέλος, ο Otto (1986) επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό κλάδο και επισημαίνει τη σχέση του εργασιακού άγχους με τους δυσαρεστημένους εκπαιδευτικούς.

## 1.7. Σύνοψη

Όπως φαίνεται ξεκάθαρα από την υπάρχουσα ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα βιβλιογραφία, το άγχος που προκύπτει από πλήθος πηγών στο χώρο εργασίας, έχει μετατραπεί σε ένα σοβαρό πρόβλημα που χρίζει αντιμετώπισης για τους εργαζομένους όλων των επαγγελμάτων, ιδίως όμως για όσους ασχολούνται με εργασία η οποία ως επίκεντρο έχει τον άνθρωπο και την ικανοποίηση των αναγκών του. Οι πηγές που μπορούν να προκαλέσουν άγχος συναντώνται τόσο σε ανθρώπινους παράγοντες όσο και σε παράγοντες από το περιβάλλον εργασίας, καθιστώντας έτσι το πρόβλημα πολυσύνθετο.

Ωστόσο, οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί κατά διαστήματα και αφορούν την αντιμετώπιση του φαινομένου, έχουν αποδείξει ότι ναι μεν είναι σημαντικό ένα άτομο να καταβάλει προσωπική προσπάθεια προκειμένου να αντιμετωπίσει το εργασιακό άγχος που βιώνει, όμως αυτή η προσπάθεια δεν αρκεί και δε μπορεί να επιφέρει ολοκληρωτικά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι οργανισμοί, τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ιδιωτικοί, να φροντίζουν για την εκπαίδευση των εργαζομένων τους σε συνολικό επίπεδο. Θα πρέπει να εκπαιδεύουν το προσωπικό όλων των βαθμίδων σε τεχνικές αντιμετώπισης του άγχους αλλά παράλληλα να ευνοούν την ομαδική εργασία, την υποστήριξη των εργαζομένων σε ψυχολογικό επίπεδο, να επιτρέπουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, να δίνουν δυνατότητες ανέλιξης και να ανανεώνουν το περιβάλλον εργασίας όσον αφορά τους κανόνες ασφάλειας και υγείας.

Επιπροσθέτως διακρίνεται μέσα από πλήθος ερευνών η σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και εξουθένωσης (Evers, Tomic&Brouwers, 2001· Χατζηχρήστου, 2004 · Gorji, 2011) αλλά και η σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και χαμηλής ικανοποίησης από την εργασία (Locke, 1976 · Κάντας, 1995 · Krumm, 2001· Maslow, 1943). Οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να παρουσιάζουν σύνδεση αλλά

και να επηρεάζουν μεγέθη όπως η παραγωγικότητα στην εργασία και η αποδοτικότητα.

Εξάλλου είναι λογικό ένας εργαζόμενος να μην αποδίδει τα μέγιστα των δυνατοτήτων του όταν είναι δυσαρεστημένος στο εργασιακό τους αντικείμενο, λειτουργεί υπό καθεστώς αδικίας, δεν αμείβεται επαρκώς για τις υπηρεσίες που προσφέρει ή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται δε θεωρούνται ευνοϊκές για την παραγωγή έργου. Η εργασιακή ικανοποίηση λοιπόν αποτελεί ίσως το συνδετικό κρίκο μεταξύ του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης και η παρούσα ερευνητική εργασία προτίθεται να αποδείξει την πιθανή σχέση αυτών των μεγεθών στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών στο νομό Άρτας.

Ομοίως και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί ένα κατά κόρον ανθρωποκεντρικό επάγγελμα, το εργασιακό άγχος αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί καταγράφεται ένα μεγάλο σύνολο ερευνών, οι οποίες ασχολήθηκαν διεξοδικά με το ζήτημα αυτό και παρουσιάζονται όλες οι πτυχές του προβλήματος αλλά και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

### 2.1. Το φαινόμενο του εργασιακού άγχους στον εκπαιδευτικό κλάδο

Ένα συμπέρασμα, ίσως αρκετά απλοϊκό αλλά κατανοητό, το οποίο εξήχθη από το προηγούμενο κεφάλαιο είναι ότι το εργασιακό άγχος μπορεί να προέλθει κατά την περίπτωση που το αντικείμενο μιας ενασχόλησης δεν ταιριάζει στον εργαζόμενο που το εκτελεί (δηλαδή η φύση της δουλειάς και το περιβάλλον της δυσκολεύει το άτομο στην τέλεση των καθηκόντων του) ή σε περίπτωση που η φύση της δουλειάς εμπεριέχει υπεύθυνο πόστο για την ασφάλεια άλλων ανθρώπων, την ευημερία τους ή τη συμπεριφορά τους, όπως είναι για παράδειγμα τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από αυτά, ενώ δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την εργασία τους ιδιαίτερα στρεσογόνο (Bickerstaff, 2007).

Μέσα στο σύνολο των πηγών άγχους που έχουν κατά καιρούς δηλώσει σε διάφορες έρευνες οι εκπαιδευτικοί, συγκαταλέγεται η έλλειψη κινήτρων από πλευράς μαθητών, η απουσία χρόνου για τη διεκπεραίωση των καθημερινών ζητημάτων, η απουσία υπακοής και πειθαρχίας στο μαθητικό σύνολο, οι δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων αλλά και οι σοβαρές ελλείψεις σε εξοπλισμό διδασκαλίας ή τεχνολογικά μέσα (Παππά, 2006). Επιπλέον, τα συμπτώματα που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς μπορεί να κυμαίνονται από σύγχυση και επιθετικότητα έως συμπεριφορά αποφυγής της ανάληψης καθηκόντων, τάση για απουσία από την εργασία, μειωμένη απόδοση του ιδίου και αδιαφορία για τη μειωμένη απόδοση των μαθητών του (Κάντας, 2001).

Ορισμένες μάλιστα πτυχές της απόδοσης των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα η δημιουργικότητα ή η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών τεχνικών, επηρεάζονται προς το χειρότερο όταν αυτός βιώνει το εργασιακό άγχος σε έντονο βαθμό. Όπως ήδη έχει ειπωθεί, ο καθορισμός εκείνων ακριβώς των παραγόντων οι οποίοι αν συνδυαστούν μπορούν να καταλήξουν σε έντονο στρες από την πλευρά του εκπαιδευτικού, είναι δύσκολος. Παρόλα αυτά, μέσα από τις έρευνες έχει ελαφρώς αποφασιστεί για ορισμένους παράγοντες που σίγουρα επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους σε όλους τους εκπαιδευτικούς και δεν είναι άλλοι από την πειθαρχία μέσα στην τάξη



(Παππά, 2006), την αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στο θεσμό του σχολείου (Κάντας, 2001), την έλλειψη χρόνου (Kyriacou&Sutcliffe, 1978) και το ασαφές του ρόλου των εκπαιδευτικών (Παππά, 2006), ενώ εντοπίζονται αρκετοί ακόμη που θα αναφερθούν στη συνέχεια αναλυτικά. Επιπλέον, φαίνεται πως η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού αλλά και η νοοτροπία του αποτελούν σημαντικούς παράγοντες μείωσης των επιπέδων άγχους που δέχεται αλλά και των παραγόντων που το προκαλούν (Bickerstaff, 2007).

Εξετάζοντας μια από τις πιο παλιές και γνωστές έρευνες για το άγχος των εκπαιδευτικών (Kyriacou&Sutcliffe, 1978), εντοπίζεται ένας ορισμός του άγχους ως η αντίδραση του εκπαιδευτικού με τη μορφή αρνητικού συναισθήματος (δηλαδή εκνευρισμός, οργή, κατάθλιψη κ.α.) η οποία συνοδεύεται από πιθανές παθογόνες μεταβολές (ταχυπαλμία, υψηλή αρτηριακή πίεση κ.α.) και θεωρείται το αποτέλεσμα των απαιτήσεων που καλείται να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτικός. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν παράλληλα το διαμεσολαβητικό ρόλο που παίζει η πεποίθηση ότι οι απαιτήσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού αποτελούν ένα είδος απειλής προς την ίδια του την αυτοεκτίμηση και κάνουν έτσι αναφορά στους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η απειλή.

Κρίνεται έτσι απαραίτητη μια σύντομη αναφορά στους παράγοντες που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στη δημιουργία άγχους σε έναν εκπαιδευτικό, όπως αυτοί αποτυπώνονται από την πιο πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία (Bickerstaff, 2007):

- a. Την ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού.
- b. Τις συγκρούσεις των ρόλων τους στις εκπαιδευτικές μονάδες.
- c. Την κακή εκτίμηση των εκπαιδευτικών ότι δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που γεννά η θέση τους και η φύση του επαγγέλματος.
- d. Τις μέτριες - έως και κακές ορισμένες φορές - συνθήκες εργασίας, οι οποίες εμποδίζουν την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.
- e. Τις νέες απαιτήσεις που έρχονται στο φως με μεγάλη συχνότητα πλέον και εμπεριέχουν σύγχρονες πληροφορίες, ακολουθούμενες από εργαλεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν εκ νέου.
- f. Πηγές άγχους που βρίσκονται εκτός του πεδίου δράσης του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Το εργασιακό άγχος όμως, όπως σε όλα τα επαγγέλματα έτσι και σε αυτό των εκπαιδευτικών, συνοδεύεται συχνά από την εξουθένωση η οποία είχε περιγραφεί στο τέλος του προηγούμενου κεφαλαίου. Η συνέπεια όμως της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μια αρνητική συμπεριφορά προς τους μαθητές αλλά και προς το σύστημα εκπαίδευσης ή τις πρακτικές που χρησιμοποιεί (Κάντας, 2001). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ορισμένες μεθόδους για να αντιμετωπίσουν το άγχος που βιώνουν και κάποιες από αυτές είναι οι συζητήσεις με κοντινά πρόσωπα όπως συγγενικά πρόσωπα, μακροχρόνιοι συνεργάτες ή φίλοι (Χατζηχρήστου, 2004) και η γυμναστική (Παππά, 2006), ενώ ορισμένοι χρησιμοποιούν λιγότερο παραγωγικές τεχνικές όπως η συνεχής διαμαρτυρία - ξανά - προς κοντινά πρόσωπα ή έμπιστα άτομα (Χατζηχρήστου, 2004), η αυξομείωση της συνήθειας του καπνίσματος (Kyriacou&Sutcliffe, 1978) ή η συναισθηματική απομάκρυνση (Παππά, 2006).

Αυτό όμως που θα πρέπει να γνωρίζουν καλά οι εκπαιδευτικοί είναι ότι η αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους έχει ως απαρχή την αποδοχή του προβλήματος και της έντασής του, ενώ φυσικά θεωρείται απαραίτητη η βούληση να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα. Κατόπιν αυτού, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικές πρακτικές ώστε η ψυχική και σωματική του κατάσταση να παραμείνουν ακέραιες. Μερικές ιδιαίτερα σημαντικές πρακτικές που αναφέρει ο Χατζηχρήστου (2004) είναι:

- Η αναγνώριση των επιθυμιών των παιδιών για το περιβάλλον που θα ήθελαν να δημιουργηθεί και να επικρατήσει στο εσωτερικό της τάξης τους.
- Η λήψη μέτρων προκειμένου να δημιουργηθούν οι ανάλογες συνθήκες διασφάλισης αυτού του περιβάλλοντος.
- Η απόδοση προσοχής σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και η αντιμετώπισή του ανάλογα με τις ανάγκες που φαίνεται να παρουσιάζει ή τις ιδιαίτερες επιθυμίες του, πάντοτε σε ρεαλιστικά πλαίσια.
- Η ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν».
- Η απόδοση δικαιοσύνης και η δημιουργία κλίματος ισότητας.
- Η ανάθεση πόστων ή καθηκόντων που περιέχουν υπευθυνότητα, προς όλους τους μαθητές.
- Η συνέπεια.
- Η φιλική συμπεριφορά και η ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ.
- Η κατανόηση των δυσκολιών που ενδεχομένως βιώνουν ορισμένα παιδιά.

Αυτό που έχει γίνει σίγουρα κατανοητό έπειτα από δεκάδες έρευνες ανά τον κόσμο, είναι το γεγονός ότι οι πρακτικές αντιμετώπισης του άγχους θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους. Στο σημερινό τοπίο που επικρατεί στον εκπαιδευτικό κλάδο έχει διαπιστωθεί ότι εντάσσονται στις κανονικές τάξεις όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή συμπεριφορικές διαταραχές (Platsidou&Agaliotis, 2008), παράγοντας που αυξάνει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, στο χώρο της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια έχει καταγραφεί μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών οι οποίοι σταδιακά εισέρχονται στα ελληνικά σχολεία, με αποτέλεσμα την πρόσθετη αύξηση του άγχους που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, αφού πρέπει να βοηθήσουν στην αποτελεσματική ένταξη αυτών των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γεωργογιάννης, 2004). Επομένως, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με όλο και περισσότερους παράγοντες πρόκλησης άγχους, κάτι που καθιστά απαραίτητη τη γρήγορη λήψη μέτρων.

Γενικότερα πάντως, οι εκπαιδευτικοί έχει αποδειχθεί ότι έχουν ανάγκη από βοήθεια στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους και τη λήψη υποστήριξης, τόσο σε συναισθηματικό επίπεδο όσο και έμπρακτο. Η συνεργασία με τους ψυχολόγους που έχουν ενσωματωθεί στο προσωπικό των σχολικών μονάδων αποτελεί μια επιλογή που μπορεί να οδηγήσει προς καλύτερες επιλογές στην επίλυση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, να ακούσει τα προβλήματά τους ξεχωριστά, να προτείνει τρόπους ικανοποίησης των αναγκών ή να προτείνει λύσεις σε ζητήματα που φαίνεται να εγκλωβίζουν τον εκπαιδευτικό (Χατζηχρήστου, 2004).

Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα το οποίο έχει λάβει - δικαίως - τον χαρακτηρισμό λειτούργημα, γίνεται αντιληπτή και η σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζουν σε μια κοινωνία. Το άγχος λοιπόν που βιώνουν στον εργασιακό χώρο, σε συνδυασμό μάλιστα με την επαγγελματική εξουθένωση που ακολουθεί, δύναται να εμποδίσει την απρόσκοπτη άσκηση των καθηκόντων τους, καθιστώντας καίρια την παροχή διεξόδων και ουσιαστικών επιλογών αντιμετώπισής του (Hughes, 2001).

## 2.2. Πηγές άγχους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη Β/θμια εκπαίδευση

Ερχόμενοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις έρευνες που έχουν διενεργηθεί σχετικά με τις πηγές άγχους και τις τεχνικές αντιμετώπισής του από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συναντάται μια ιδιαίτερα κατατοπιστική έρευνας η οποία μάλιστα περιέχει και δεδομένα για συναδέλφους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη των Κάμτσιος & Λώλης (2016) διερεύνησε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, κατά την περίοδο που επικρατούσε έντονη ανασφάλεια και ανησυχία εξαιτίας της επερχόμενης εφαρμογής του μέτρου της αξιολόγησης, για τους εκπαιδευτικούς των ελληνικών σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, εξετάστηκε και η πιθανή σχέση που ενδεχομένως παρουσιάζει η επαγγελματική εξουθένωση με χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και φυσικά τα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς και με τον πολύ σημαντικό παράγοντα των πηγών άγχους στο περιβάλλον του σχολείου. Το γενικό συμπέρασμα που εξήχθη από τους ερευνητές ήταν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βίωσαν στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και υπό συγκεκριμένες συνθήκες, μια κατάσταση έντονου άγχους η οποία προκάλεσε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πιο συγκεκριμένα, από το δείγμα των 1.447 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, η πλειοψηφία τους δήλωσε συναισθηματική κόπωση και το 69% φάνηκε να παρουσιάζει από μέτρια έως και υψηλά ποσοστά αποπροσωποποίησης, μια παράμετρος που εντοπίζεται και σε παλιότερες έρευνες για το άγχος των εκπαιδευτικών, όπως αυτή των Kyriacou & Sutcliffe (1978). Επομένως, σύμφωνα με τους Κάμτσιος & Λώλης (2016) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν τελευταία έντονο άγχος, το οποίο πηγάζει σίγουρα από το γεγονός ότι ανατρέπεται το έως πρότινος πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, χωρίς όμως αυτή την αιτία να αποτελεί τη μοναδική.

Οι ερευνητές τόνισαν επίσης ότι η επαγγελματική εξουθένωση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας εκπαίδευσης πηγάζει και από την έλλειψη ετοιμότητας στην ανάγκη προσαρμογής τους σε νέες εργασιακές συνθήκες. Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό εντοπίζεται στο γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόταν επί δεκαετίες από παγιωμένες θεσμικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες αλλά και συγκεκριμένη εργασιακή νοοτροπία από την πλευρά των

εργαζομένων. Ένα επίσης χαρακτηριστικό που αναφέρουν οι ερευνητές είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της χώρας πιθανόν να αγνοούσαν το ότι οι ανάγκες της αγοράς και της κοινωνίας είναι αυτές που καθορίζουν το ποια γνώση (αντίστοιχα ποιος εκπαιδευτικός κλάδος) είναι ή όχι χρήσιμη σε κάθε περίοδο, καθιστώντας έτσι ορισμένες εκπαιδευτικές ειδικότητες λιγότερο αναγκαίες και δημιουργώντας αίσθημα αβεβαιότητας για το εργασιακό μέλλον.

Επιπλέον, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και η διαφορετικές προσεγγίσεις των αλληλεπιδράσεων στο τρίπτυχο μαθητής-εκπαιδευτικός-γονιός, αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να προσφέρουν σωστό έργο να παρακολουθούν και να ενημερώνονται, ενώ η πρόσθετη εκπαίδευση αποτελεί πλέον αναγκαίο κομμάτι της εργασίας τους. Η απόκτηση δηλαδή καινούριων δεξιοτήτων και γνώσεων με τις οποίες θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν στις απρόβλεπτες αλλαγές, αποτελεί έναν επιμέρους παράγοντα άγχους, κάτι που επιβεβαιώνεται και από συγγραφείς όπως ο Χατζηχρήστου (2004) και οι Platsidou&Agaliotis (2008).

Οι παράγοντες άγχους που ανέδειξε η έρευνα και συντελούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αφορούν ως επί τω πλείστο καθημερινές στρεσογόνες καταστάσεις και αποτελούν ερεθίσματα που συναντώνται στο περιβάλλον του σχολείου. Αυτοί είναι για την πλειοψηφία του δείγματος που προαναφέρθηκε, ο όγκος δουλειάς που καλούνται να φέρουν εις πέραν και η έλλειψη χρόνου, ενώ ακολουθούν το κύρος της θέσης τους και οι προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης. Επίσης, αιτίες άγχους που καταγράφηκαν είναι η συμπεριφορά των μαθητών, τα διάφορα διοικητικής ή οργανωτικής φύσεως ζητήματα που καθημερινά ενσκήπτουν και φυσικά η μάθηση. Ωστόσο, τονίζεται και από τους Κάμτσιος & Λώλης (2016) αυτό που έχουν αναφέρει προγενέστεροί τους (Beehr, 1995 · Bickerstaff, 2007), δηλαδή ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο στο επίπεδο επίδρασης των αγχωτικών παραγόντων, όπως και το κατά πόσο η στάση τους είναι ενεργητική ή παθητική προς την υιοθέτηση πρακτικών αντιμετώπισής τους.

Τέλος, οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) κατέληξαν επίσης στα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα. Καταρχήν οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας έδειξαν σημαντικά υψηλά ποσοστά αποπροσωποποίησης, ενώ φαίνεται ότι όσοι από αυτούς εργάζονται μεταξύ 11 και 30 έτη παρουσιάζουν και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής κόπωσης, σε αντίθεση με

όσους εργάζονται για περισσότερα από 30 έτη. Τα ποσοστά που αφορούν τη σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των επιπέδων του εργασιακού άγχους δεν έδωσαν κάποια σημαντική στατιστική ένδειξη, ωστόσο διαπιστώθηκε διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών αλλά και μεταξύ έγγαμων και άγαμων εκπαιδευτικών στο ζήτημα του αισθήματος προσωπικής επίτευξης, το οποίο αποτελεί μέρος των ερωτηματολογίων του εργασιακού άγχους. Οι άνδρες λοιπόν παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα σε αυτό από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους, ενώ το ίδιο φάνηκε και με τους έγγαμους έναντι των άγαμων εκπαιδευτικών.

Η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Yahaya, Hashim&Kim (2007), αν και συμμετείχε σε αυτή μόλις ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών Β/θμιας (92 άτομα), ευθυγραμμίζει σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματά της με αντίστοιχες έρευνες. Η απάντηση των συμμετεχόντων για τη σημαντικότερη πηγή πρόκλησης άγχους ήταν η συμπεριφορά των μαθητών - και πιο συγκεκριμένα η ανάρμοστη - ενώ ο όγκος δουλειάς που έπρεπε να διεκπεραιώσουν ακολουθούσε με μικρή διαφορά. Υπήρξαν ωστόσο και άλλοι παράγοντες οι οποίοι καταγράφηκαν στην παραπάνω έρευνα και αυτοί ήταν η πίεση που αισθάνονται για ολοκλήρωση εργασιών σε συγκεκριμένο χρόνο (προθεσμίες), η απουσία ή έλλειψη πόρων και η σχεδόν ανύπαρκτη αναγνώριση του έργου τους από τις σχολικές διοικήσεις. Επιπλέον, το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων ή το διευθυντή του σχολείου φαίνεται πως εντοπίζεται και σε αυτή την έρευνα, όπως και η περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξής τους.

Με το εργασιακό άγχος όμως των εκπαιδευτικών Β/θμιας ασχολήθηκαν πολλοί ακόμη ερευνητές. Έτσι, σε αντίστοιχη μελέτη στο HongKong από τους Jinetal. (2008) αναζητήθηκαν οι παράγοντες που προκαλούν άγχος σε 259 εκπαιδευτικούς και εντοπίστηκαν έξι βασικές πηγές. Η συμπεριφορά των μαθητών αποδείχθηκε και εκεί ένας από τους σημαντικότερους, ενώ ακολούθησαν η πίεση που ασκούν οι διοικήσεις των σχολικών μονάδων αλλά και οι επιθεωρητές που αξιολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, οι υψηλές απαιτήσεις των εξετάσεων φαίνεται ότι προκαλούν πρόσθετο άγχος στους εργαζόμενους στην εκπαίδευση, όπως επίσης και η ανάληψη καθηκόντων που απέχουν από το εκπαιδευτικό αντικείμενο, η χαμηλή αναγνώριση του ρόλου τους από την κοινωνία αλλά και οι πολλές ώρες δουλειάς με τις οποίες φαίνεται ότι έχουν επιφορτιστεί.

Σε μια άλλη έρευνα η οποία έλαβε χώρα σε ευρωπαϊκό έδαφος, μιας και η προηγούμενες πραγματοποιήθηκαν στην Ασία, οι ερευνητές Zurlo,

Pes&Cooper(2007) αναζήτησαν όχι μόνο τις πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς αλλά και τις τεχνικές που αυτοί χρησιμοποιούν προκειμένου να το αντιμετωπίσουν και να μην τους καταβάλει. Στο δείγμα που αριθμούσε ένα σημαντικό πλήθος συμμετεχόντων (320 άτομα), αποδείχθηκε προς έκπληξη των ερευνητών ότι η σημαντικότερη πηγή πρόκλησης άγχους για τους Ιταλούς εργαζόμενους στην εκπαίδευση είναι η απουσία στήριξης από τις διοικήσεις των σχολικών μονάδων. Οι άλλοι λόγοι για τους οποίους δήλωσαν ότι αγχώνονται οι εκπαιδευτικοί ήταν οι ελλειπείς οδηγίες για την εκτέλεση των καθηκόντων τους, οι χαμηλές απολαβές τους, ο φόβος για μεταφορά προβλήματος στους συναδέλφους τους σε περίπτωση απουσίας από το σχολείο, η αντιμετώπιση των προβλημάτων κάθε μαθητή ξεχωριστά, η οπτική με την οποία αντιμετωπίζει η κοινωνία τη θέση του εκπαιδευτικού και η χαμηλή αξία που προσδίδει στο αντικείμενο της εργασίας τους, η απουσία στήριξης των εκπαιδευτικών από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, σε ζητήματα όπως η πειθαρχία και τα οποία αποσκοπούν στην τελική σε όφελος των ίδιων των παιδιών αλλά και το πλήθος τους μέσα σε μια τάξη, παράγοντας που δυσκολεύει τις συνθήκες διδασκαλίας.

Παραμένοντας σε ευρωπαϊκό έδαφος, η Χαραλάμπους (2012) αναφέρει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήχθη στη Σκωτία σε δείγμα 879 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία. Οι οκτώ στους 10 συμμετέχοντες στην έρευνα διατύπωσαν ότι ο παράγοντας που τους προκαλεί περισσότερο άγχος είναι ο αυξημένος όγκος δουλειάς, ενώ ακολούθησε το απαιτητικό πρόγραμμα που καλούνται να εκτελέσουν με την ύλη που δίνεται από την αρμόδια αρχή της χώρας, η ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και η υιοθέτηση των καινοτομιών που τους επιβάλλει η διοίκηση. Επιπλέον, ένας παράγοντας που τους προκαλεί άγχος είναι η κακή συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των γονιών τους, ενώ η συνεχής αμφισβήτηση της κρίσης τους αποτελεί πρόσθετη ενόχληση η οποία - πέραν των άλλων - μειώνει και την εργασιακή τους αυτοπεποίθηση.

Περνώντας τώρα ξανά σε έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα, πάντοτε σε εκπαιδευτικούς της Β/θμιας, αν και αυτές μετράνε σίγουρα μικρότερο αριθμό δεν παύουν να αποτελούν ένδειξη της κατάστασης. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί εδώ ότι έχουν διενεργηθεί αρκετές έρευνες σε ακαδημαϊκό επίπεδο για την απόκτηση μεταπτυχιακών διατριβών, οι οποίες αν και πληρούν συνήθως τα κριτήρια διεξαγωγής μιας έρευνας με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται σε εγκυρότητα και αξιοπιστία, δε

μπορούν να λαμβάνονται πάντοτε υπόψη των μετέπειτα ερευνητών εξαιτίας του μικρού τους δείγματος ή της μελέτης συγκεκριμένων ομάδων (για παράδειγμα εκπαιδευτικοί Β/θμιας στο νομό Ηρακλείου).

Μια αρκετά παλιά έρευνα είναι αυτή του Αλεξόπουλος (1990), με αρκετά μεγάλο δείγμα εργαζομένων του τομέα της Β/θμιας εκπαίδευσης (362 άτομα). Σε αυτή καταβλήθηκε προσπάθεια συσχέτισης του εργασιακού άγχους με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά και φάνηκε ότι το άγχος των εκπαιδευτικών με μικρή ή πολλή μεγάλη ηλικία ήταν σημαντικά πιο χαμηλό από αυτό των υπολοίπων συναδέλφων τους. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν παντρεμένοι παρουσίαζαν πιο ψηλά επίπεδα άγχους από τους άγαμους, ενώ χρησιμοποιήθηκε ως μεταβλητή και η διάρκεια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Στην τελευταία αποδείχθηκε ότι όσοι έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους, μιας και δυσκολεύονται σε ζητήματα επιβολής πειθαρχίας εντός της τάξης. Ωστόσο, ο λόγος της δυσκολίας δεν είναι η ανικανότητα ή απειρία των νεότερων εκπαιδευτικών αλλά η άρνηση των μεγαλύτερων να αναλάβουν τάξεις που δημιουργούν προβλήματα.

Αρκετά χρόνια αργότερα, διεξήχθη η έρευνα της Μούζουρα (2005) όπου αναζητήθηκαν οι παράγοντες πρόκλησης συναισθηματικής φόρτισης στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας. Το δείγμα ήταν αρκετά μεγάλο, αποτελούμενο από 363 εργαζομένους του κλάδου και οι απαντήσεις των οποίων έφεραν στην πρώτη θέση της κατάταξης το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαίδευση στο σχολείο και την απουσία κινήτρων προς τα παιδιά, ακολουθούμενα από την ολιγορία αποστολής των βιβλίων στις σχολικές μονάδες και την πίεση για διδασκαλία μεγάλης ύλης. Οι απαντήσεις όμως περιλάμβαναν και θέματα διοικητικής φύσης, αφού φάνηκε πως τους προκαλούσε άγχος η μη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Άλλοι λόγοι που καταγράφηκαν ήταν ο μεγάλος όγκος μαθητών στις τάξεις, το γεγονός ότι έρχονταν πλέον αντιμέτωποι με μαθητές που είχαν μαθησιακά προβλήματα, η έλλειψη εξοπλισμού στα σχολεία, οι προστριβές με άλλους συναδέλφους ή τη διοίκηση, η αντιμετώπιση απείθαρχων μαθητών, η έλλειψη προσωπικού και η χαμηλή αναγνώριση τους ρόλου τους από την κοινωνία. Τέλος και σε αυτή την έρευνα αποδείχθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους από τους άντρες συναδέλφους τους, δεδομένο που έχει επαναληφθεί σε πλήθος ερευνών.



Ακόμη μια έρευνα στον ελληνικό χώρο της Β/θμιας εκπαίδευσης, στο ίδιο περίπου χρονικό διάστημα, είναι αυτή των Antoniou, Polychroni&Vlachakis (2006), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι τα θέματα των απείθαρχων μαθητών παραμένουν από τις βασικότερες αιτίες πρόκλησης άγχους στους εκπαιδευτικούς. Οι σχέσεις με τους λοιπούς συναδέλφους όμως δεν απομακρύνθηκαν ούτε από αυτή τη λίστα, ενώ συνεχίζει να αποτελεί στρεσογόνο παράγοντα ο μεγάλος αριθμός μαθητών των τάξεων, οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών και η απουσία κινήτρων για μάθηση. Ακόμη και σε αυτή την έρευνα όμως φάνηκε πως το φύλο παίζει ρόλο στα επίπεδα άγχους, αφού οι γυναίκες συνέχιζαν να παρουσιάζονται περισσότερο επιρρεπείς.

Σε μια άλλη έρευνα που διενεργήθηκε από τους Πατσάλης& Παπουτσάκη (2010)σε ένα δείγμα 160 εκπαιδευτικών (αν και Α/θμιας, παρουσιάζουν ενδιαφέρον τα ποσοστά και αξίζει αναφοράς), οι παράγοντες που καταγράφηκαν ότι τους προκαλούν το μεγαλύτερο άγχος,ήταν σε ποσοστό 54% το μέγεθος της ύλης που υποχρεούνταν να διδάξουν και σε ποσοστό 20% περίπου η εφαρμογή νέων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Επιπλέον, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τους ανώτερους τους αποτελούσε έναν ακόμη παράγοντα, ο οποίος μάλιστα σημείωνε το ίδιο ποσοστό (6% σχεδόν) με την απουσία υποστήριξης και την επίσης απουσία συνεννόησης με τους συναδέλφους. Τέλος, ίδιο ποσοστό (1.5%) σημειώνανε και οι παράγοντες της απουσίας ενδιαφέροντος από πλευράς πολιτείας, οι κακές συνθήκες στο χώρο εργασίας και οι διάφοροι διαπληκτισμοί. Η εφαρμογή καινοτομιών (όπως αυτή της Ευέλικτης Ζώνης) ήταν επίσης ένας παράγοντας πρόκλησης άγχους,αφού οι απαιτήσεις του Υπουργείου μέσω των εγχειριδίων που παρείχε ήταν αρκετές.

Από τους ίδιους ερευνητές μάλιστα καταγράφηκαν και οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, αποκλειστικά για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση συναισθηματικής κόπωσης η οποία αποτελεί το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, συνοδεύεται από μηδενική ενέργεια και επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική ευημερία του εργαζομένου. Ως δεύτερο στάδιο καταγράφηκαν οι χαμηλές επιδόσεις, ως προϊόν μειωμένης αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας στην εργασία, χαμηλό ηθικό και δυσκολία ικανοποίησης των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Το τρίτο στάδιο είναι η αποπροσωποποίηση, η οποία ήδη έχει επισημανθεί ότι αποτελεί τη συναισθηματική απομάκρυνση και την αδιαφορία απέναντι σε ανθρώπους και καταστάσεις.

Την ίδια χρονιά διεξήχθη μια ακόμη έρευνα, στην Κύπρο αυτή τη φορά, από την Χατζησυμεού (2010) και σε ιδιαίτερα μεγάλο δείγμα 545 εκπαιδευτικών της Β/θμιας. Όπως οι ίδιοι δήλωσαν, οι βασικότεροι παράγοντες που τους προκαλούσαν άγχος ήταν οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή αλλά κυρίως οι προθεσμίες στη διεκπεραίωση υποθέσεων. Έπειτα από αυτούς ακολουθούσε η ανάρμοστη συμπεριφορά των παιδιών και το γεγονός ότι ήταν πολλά παιδιά μέσα στις τάξεις, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για τις διαδικασίες μάθησης.

Πηγαίνοντας στη Νιγηρία, συναντάται μια ακόμη ενδιαφέρουσα έρευνα των Joyetal. (2015) με μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων, αποτελούμενο από 420 άτομα Β/θμιας εκπαίδευσης. Τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες, η πρώτη αιτία πρόκλησης εργασιακού άγχους ήταν οι φτωχές συνθήκες εργασίας, ενώ ακολουθούσε η απουσία οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας. Η πίεση από τους συναδέλφους για διεκπεραίωση ζητημάτων, η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος από εκπαιδευτικούς με μικρή εμπειρία, ο πληθυσμός των μαθητών στις τάξεις, η έλλειψη αυτονομίας στην εκτέλεση ευθυνών, ο μεγάλος όγκος δουλειάς, η πίεση και από το σύλλογο γονέων και τέλος, η σύγκρουση ρόλων μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι οι βασικότεροι παράγοντες πρόκλησης άγχους στους διευθυντές Β/μιας εκπαίδευσης της Νιγηρίας.

### **2.2.1. Εργασιακό άγχος και ικανοποίηση/δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών**

Η εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να εκτελεστεί σωστά και να προσφέρει όλα όσα πρέπει στον μαθητή προϋποθέτει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων του κλάδου, αφού όπως έχει επισημανθεί η ικανοποίηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποδοτικότητα και δημιουργικότητα ενός εργαζομένου. Εκτός αυτού όμως, διασφαλίζεται και η ψυχική ηρεμία του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση των ατόμων του κοντινού του περιβάλλοντος.

Πατώντας στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφορά τη συναισθηματική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον επαγγελματία και το καθήκον που επιτελεί και επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα που επιθυμεί ο ίδιος να δει στη δουλειά του και σε αυτό που αντιλαμβάνεται ως τελικό στην πραγματικότητα. Η απόσταση του επιθυμητού από το αντιλαμβανόμενο είναι αυτή που επιφέρει εν τέλει την

ευχαρίστηση ή τη δυσαρέσκεια στον εκπαιδευτικό (Fontana, 1996 · Evers, Tomic&Brouwers, 2001).

Στη σύγχρονη κοινωνία η ψυχική υγεία ενός ατόμου παρουσιάζει άμεση σύνδεση με την εργασία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Επομένως, η ψυχολογική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του επαγγέλματός τους θα έχει σημαντικές συνέπειες στη σχέση του με τους μαθητές και η διερεύνηση του ζητήματος της επαγγελματικής ικανοποίησης κρίνεται ως απαραίτητη, αφού επηρεάζεται η συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Zembylas&Papanastasiou, 2006). Για το λόγο αυτό τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αυξηθεί οι έρευνες που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον του σχολείου και έχουν ως κύριο αντικείμενο τα επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης που αισθάνονται από την εργασία τους (Platsidou&Agaliotis, 2008· Βασιλόπουλος, 2012).

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από τις έρευνες αυτές εφιστούν την προσοχή στην κατεύθυνση επίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο από ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες, με τους πρώτους να αντιπροσωπεύουν την επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους εξωγενείς να σχετίζονται με τις απολαβές, τις προοπτικές εξέλιξης αλλά και τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον εργασίας (Zembylas&Papanastasiou, 2006). Έτσι, σύμφωνα με μια σχετικά παλιά έρευνα (Evans, 1998) φαίνεται πως η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον εργασίας, τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων ή των γονιών αλλά και την εποπτεία του έργου τους από κάποιον ανώτερο. Σε αντιδιαστολή με τις γυναίκες, οι άνδρες συναδέλφοί τους επηρεάζονται περισσότερο από τις απολαβές και την ασφάλεια που αισθάνονται στη θέση τους. Οι παράγοντες αυτοί ωστόσο συναντώνται και στην πρόκληση άγχους (Kyriacou&Sutcliffe, 1978· Κάμτσιος & Λώλης, 2016) στους εκπαιδευτικούς.

Σε άλλη έρευνα, αυτή των Dinham&Scott (2000) οι μελετητές υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί αν ενισχυθούν ενδοσχολικοί παράγοντες όπως το κλίμα του σχολείου ή η συμπεριφορά του διευθυντή, ο τρόπος λήψης αποφάσεων για διάφορα λειτουργικά ζητήματα ή και η υποδομή της σχολικής μονάδας. Αυτοί οι παράγοντες είναι σχετικά εύκολα διαχειρήσιμοι από τη διοίκηση ενός σχολείου όταν υπάρχει βούληση και μπορούν να επιφέρουν εξαιρετικά αποτελέσματα στην απόδοση των εκπαιδευτικών.

Πηγαίνοντας πίσω σε παλαιότερες έρευνες, συναντάται αυτή των Iiacqua, Schumacher&Li(1995) η οποία διεξήχθη στον ιδιωτικό τομέα και αναζητούσε πηγές επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι τα επίπεδα δυσαρέσκειας επηρεάζονται από τα δημογραφικά στοιχεία, ενώ τα επίπεδα ικανοποίησης δεν επηρεάζονται. Αντιθέτως, σε προγενέστερη έρευνα διαπιστώθηκε από τους Haughey&Murphy (1984) ότι τα δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζουν σύνδεση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αφού το δικό τους δείγμα έδειξε ότι στις αγροτικές περιοχές η ικανοποίηση βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα από ότι στις πόλεις, ενώ και στην έρευνα των Charman&Lauther (1982) αποδείχθηκε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση από αυτή των αντρών συναδέλφων τους.

Δέκα χρόνια αργότερα, στην έρευνα του Ostroff (1992) αποδείχθηκε ότι η απόδοση μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται από πέντε στοιχεία. Την επίδοση των μαθητών, τη διαγωγή των μαθητών, την ικανοποίησή τους, τη ροή με την οποία ανανεώνεται το προσωπικό και τέλος, τις επιδόσεις της διοίκησης, ανεξαρτητοποιώντας έτσι το μέγεθος από την ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια που μπορεί να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Από την άλλη, οι Ashton&Webb (1986) είχαν συνδέσει την επίδοση των μαθητών με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την οποία συσχέτισαν με την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και τη σταθερότητα που αισθάνονται στη θέση τους.

Η σημασία όμως του ρόλου της διοίκησης αποδείχθηκε πως είναι μεγάλη και στην έρευνα των Hartzell&Winger (1989), οι οποίοι είχαν υποστηρίξει ότι οι πράξεις της και οι πολιτικές που εφαρμόζει είναι τα στοιχεία που εξασφαλίζουν τη διατήρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η διοίκηση όμως μιας σχολικής μονάδας ασκεί επίδραση και στο γενικότερο σχολικό κλίμα, άρα στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, επιβεβαιώνοντας έτσι σε μια ακόμη έρευνα τη σχέση που έχει δημιουργηθεί μεταξύ των δύο μεταβλητών (Leithwood&McAdie, 2007).

Το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων (ως υποσύνολο του γενικού κλίματος στη σχολική μονάδα) όμως φαίνεται πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, σύμφωνα και με την έρευνα των Rhodes, Nevill&Allan (2004), η οποία μάλιστα επικεντρώθηκε στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης και φαίνεται να βρίσκει συμφωνία με την έρευνα των Cooper&Quick(1999) για τη σχέση μεταξύ του εργασιακού άγχους και του

κλίματος στο χώρο δουλειάς. Επιπλέον, το καλό κλίμα ενισχύει τις προσπάθειες επίτευξης των κοινών στόχων και προσφέρει δυνατότητες ανταλλαγής εμπειριών ή γνώσεων. Αντιθέτως, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο όγκος δουλειάς και ο χρόνος που απαιτείται να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί για διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας, στοιχεία που ήδη έχει αποδειχθεί σε προηγούμενη ενότητα ότι σχετίζονται και με το εργασιακό άγχος (Kyriacou&Sutcliffe, 1978· Goodlad&Fields, 1993). Διακρίνεται έτσι και μια πρώτη σχέση που έχουν μεταξύ τους η εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος που πηγάζει από το εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, τη σημασία όμως της μεταβλητής των σχέσεων που συνάπτουν οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον, μελέτησε και επιβεβαίωσε ο Brunetti (2001), τα αποτελέσματα μάλιστα του οποίου βρήκαν αργότερα συμφωνία στην έρευνα των Woods&Weasmer (2004) για τη θετική προσφορά των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων προς την ικανοποίηση των εργαζομένων μιας σχολικής μονάδας.

Διαπιστώνεται έτσι ότι στο παρελθόν υπήρξαν ορισμένα αντικρουόμενα αποτελέσματα ερευνών, αν και η πλειοψηφία τους φαίνεται πως συμφωνεί για έναν αριθμό παραγόντων που επηρεάζουν τόσο την εργασιακή ικανοποίηση όσο και το εργασιακό άγχος που βιώνουν. Έρευνες όμως που αξίζει να αναφερθούν, έχουν διεξαχθεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την Κύπρο, με αποτελέσματα που δε διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες του εξωτερικού. Έτσι, στην έρευνα που διενήργησε ο Κάντας (1992) και αποτελεί μια από τις πιο παλιές αξιόλογες μελέτες στην Ελλάδα επί του θέματος, διαπιστώθηκε ότι σε ένα σύνολο 269 εκπαιδευτικών της Β/θμιας, τα στοιχεία που προσέφεραν ικανοποίηση στους εργαζόμενους ήταν η φύση του επαγγέλματος και οι κοινωνικές τους επαφές στο περιβάλλον που εργάζονται. Από την άλλη, η δυσαρέσκειά τους προκαλούνταν από τις οικονομικές τους απολαβές και τη δυνατότητα ανέλιξης που παρουσίαζε η θέση τους.

Αντίστοιχα συμπεράσματα εξέφρασαν και οι Κουστέλιος& Κουστέλιου (2001) στην έρευνά τους για τα επίπεδα της ικανοποίησης του Έλληνα εκπαιδευτικού. Στη μελέτη τους έδειξαν ότι οι παράγοντες που επιφέρουν ικανοποίηση ήταν το εκπαιδευτικό αντικείμενο αυτό καθ' εαυτό και οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους ή προϊσταμένους. Οι εργασιακές συνθήκες δεν προσέφεραν μεγάλη ικανοποίηση, ενώ η αμοιβή και οι δυνατότητες εξέλιξης

προκαλούσαν δυσαρέσκεια. Άλλες έρευνες, όπως για παράδειγμα αυτή των Zembylas&Papanastasiou (2006) έδειξαν ότι οι σχέσεις με τους μαθητές και οι σχέσεις με τους συναδέλφους αποτελούν βασικούς παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ η δυσαρέσκεια πήγαζε ως επί το πλείστο από στοιχεία όπως η έλλειψη πειθαρχίας και η κακή συμπεριφορά των μαθητών, η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση του έργου τους και οι προοπτικές εξέλιξης, αποτελέσματα που συμφωνούσαν και με την παλιότερη έρευνα των Dinham&Scott (2000).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η έρευνα των Eliophotou-Menon, Papanastasiou&Zembylas (2008), η οποία περιλάμβανε την αναζήτηση των παραγόντων που ασκούν επίδραση στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Β/θμιας της Κύπρου. Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα της μελέτης τους, φαίνεται καταρχήν ότι οι άντρες παρουσιάζουν υψηλότερη γενική ικανοποίηση από τις γυναίκες, ενώ το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο φάνηκε να διαδραματίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Τέλος, η επίτευξη προσωπικών στόχων φάνηκε επίσης να ασκεί σημαντική επίδραση στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Β/θμιας.

Κλείνοντας επομένως την υπάρχουσα υποενοότητα της εργασίας, διαπιστώνεται ότι οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί κατά διαστήματα, εκτός του ότι κατάφεραν να συσχετίσουν την επαγγελματική ικανοποίηση/δυσαρέσκεια με την πρόκληση εργασιακού άγχους, κατάφεραν να εντοπίσουν και μερικούς από τους σημαντικότερους παράγοντες που το προκαλούν στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας. Έτσι, σε πρώτη φάση φαίνεται πως έρευνες όπως αυτές των Otto (1986), Davis&Wilson (2000) και McCormic (2005) συνδέουν τα αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους με τη χαμηλή ικανοποίηση στο χώρο εργασίας. Σε δεύτερη φάση διακρίνονται παράγοντες όπως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους ή τους μαθητές, η πειθαρχία των μαθητών, οι συνθήκες εργασίας, οι απολαβές των εργαζομένων και οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, οι οποίοι ασκούν άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη επίδραση στην ικανοποίησή τους. Οι παράγοντες αυτοί θα αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας και στην παρούσα εργασία, για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών στο νομό Άρτας.

### **2.3. Οι επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με μια από τις πιο παλιές μελέτες σχετικά με το ζήτημα του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, αυτή του Hendrickson (1979), η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να εμφανίζεται ως σωματική, συναισθηματική ή και ψυχολογική εξάντληση και η οποία ξεκινάει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Στα τελικά συμπεράσματα της έρευνας των Κάμτσιος & Λώλης (2016), η έκθεση των εκπαιδευτικών σε μακροχρόνιο άγχος φαίνεται πως μειώνει την απόδοση και την αποτελεσματικότητά τους στην εργασία, κάτι με το οποίο συμφωνεί τόσο η Παππά (2006) όσο και ο Βασιλόπουλος (2012) μεταγενέστερα.

Πιο συγκεκριμένα όμως, η Παππά (2006) τονίζει ότι οι επιπτώσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να συναντώνται με τη μορφή σύγχυσης, επιθετικότητα προς το οικείο ή μη περιβάλλον, συμπεριφορά αποφυγής καταστάσεων ή συναναστροφής με άτομα, αυξημένη τάση για απουσίες από την εργασία και μειωμένη απόδοση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών, κατά συνέπεια. Ειδικότερα οι μακροχρόνιες συνέπειες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν είτε τη μορφή συναισθηματικών εκδηλώσεων (όπως για παράδειγμα απογοήτευση, κατάθλιψη ή μειωμένο αυτο-συναίσθημα), είτε τη μορφή συμπεριφορικών εκδηλώσεων (διαταραχές του ύπνου, διατροφικές διαταραχές, αύξηση της συχνότητας καπνίσματος, αύξηση της κατανάλωσης αλκοόλ και φυσικά αύξηση απουσιών από την εργασία). Τέλος, σύμφωνα με τον Κάντας (2001) δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις ψυχοσωματικών εκδηλώσεων και ασθενειών.

Όπως έχει αναφέρει ο Huberman (1993) από τις αρχές ακόμη της δεκαετίας του '90 υπολογιζόταν ότι οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας βίωναν τουλάχιστον μια περίοδο έντονου άγχους, προερχόμενου από τη δουλειά, σε ποσοστό περίπου 40% και το οποίο μάλιστα τους έβαζε σε σκέψεις για το κατά πόσο έχουν τη δύναμη να συνεχίσουν το επάγγελμά τους. Οι συνέπειες αυτών των σκέψεων τους οδηγούσαν, σύμφωνα με τους Guglielmi & Tatrow (1998), στην έναρξη (επανάναρξη ή αύξηση) του καπνίσματος, την κατανάλωση αλκοόλ και τη χρήση φαρμακευτικών σκευασμάτων, ενώ τους οδηγούσε και σε ξεσπάσματα θυμού ή την υιοθέτηση ενός γενικότερου ανθυγιεινού τρόπου ζωής. Η διαπίστωση επίσης των Hastings & Brown (2002) επαναφέρει στο προσκήνιο επιπτώσεις όπως η αποπροσωποποίηση, η συναισθηματική εξάντληση και η έλλειψη ενδιαφέροντος για επίτευξη προσωπικών επιδιώξεων.

Οι επιπτώσεις όμως μπορούν να συναντηθούν και με τη μορφή σωματικών συμπτωμάτων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Westwood (2008) πέραν της κόπωσης, το αίσθημα ανίας και εξάντλησης είναι από τα πιο συχνά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχοντας φυσικά ως επακόλουθο και την υπνηλία, ενώ καταγράφηκαν επίσης πονοκέφαλοι, προβλήματα στο στομάχι, πόνοι στο στήθος αλλά και τη μέση. Άλλες απαντήσεις εκπαιδευτικών περιείχαν έως και τρέμουλο των χεριών, δυσκολίες στην αναπνοή (γνωστό χαρακτηριστικό των υψηλών επιπέδων άγχους), ζαλάδες/ίλιγγος, διάφορες διαταραχές ύπνου, αδιαφορία ή παράλειψη γευμάτων και μια γενική πτώση της ενεργητικότητας. Φυσικά δε λείπουν και τα πιο σοβαρά συμπτώματα όπως η υψηλή αρτηριακή πίεση, η νευρική και οι καρδιακές αρρυθμίες (Αντωνίου, 2006), που έχουν ήδη αναφερθεί.

Τα συμπτώματα που προαναφέρθηκαν αλλά και όσα έχουν παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας, αποδεικνύουν τη σωματική και ψυχική «απειλή» η οποία καιροφυλαχτεί για τους εκπαιδευτικούς από την έκθεση σε ξαφνικό εργασιακό άγχος ή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι επιπτώσεις αυτές συνεπάγονται κάποιες κινήσεις από πλευράς εκπαιδευτικών, κινήσεις οι οποίες αποτελούν στην ουσία ένα είδος άμυνας (Γιαλανάκης, 2012) που υψώνουν οι εργαζόμενοι της εκπαίδευσης για να προφυλαχτούν και να απομακρύνουν το άγχος. Όπως αναφέρει ο Travers (2010), η απουσία από την εργασία είναι ένα τέτοιο είδος άμυνας και οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται ασθένειες σε ποσοστά 3.5% τη στιγμή που σε άλλους κλάδους επαγγελμάτων αυτό ανέρχεται στο 2.9% στη χειρότερη περίπτωση.

Μια άλλη κίνηση στην οποία προβαίνουν είναι η τάση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ακόμη και αυτή η κίνηση αποτελεί προσπάθεια να αμυνθούν από τα κύματα άγχους που τους κατακλύζουν και να διαφυλάξουν τη σωματική και ψυχική τους ακεραιότητα. Σύμφωνα πάλι με τον Travers (2010) η τάση αυτή της φυγής επιδεινώνεται εξαιτίας της απουσίας ικανοποιητικών οικονομικών ανταμοιβών και ηθικής ικανοποίησης από την αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών. Τέλος, η παραίτηση από το επάγγελμα φτάνει το υψηλότερο ποσοστό μεταξύ πολλών άλλων, όπως χαρακτηριστικά είχαν επισημάνει οι Minarik, Thornton & Perreault (2003), κάτι που επιβεβαίωσαν και οι Ingersoll & Smith (2003), τονίζοντας μάλιστα ότι το ποσοστό παραιτήσεων αυξάνεται ακόμη περισσότερο στην κατηγορία των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών, τουλάχιστον στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Το γεγονός της παραίτησης από το επάγγελμα του



εκπαιδευτικού έχει και μια πολύ σοβαρή επίπτωση στην κοινωνία, αφού στερεί έμπειρο εργατικό δυναμικό του κλάδου (Travers, 2010).

Το άγχος όμως έχει συνδεθεί και με την επαγγελματική εξουθένωση και οι έρευνες που καταγράφουν τις επιπτώσεις της αξίζει να αναφερθούν. Εξάλλου, από τις έρευνες που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στην υγεία ενός εκπαιδευτικού είναι σοβαρές και επηρεάζουν όχι μόνο τη σωματική του κατάσταση αλλά και την κοινωνική του συμπεριφορά στο χώρο εργασίας και το συγγενικό του περιβάλλον. Η συναισθηματική απομάκρυνση, οι ασθένειες με ψυχοσωματικές επιπτώσεις, η σωματική εξάντληση, η απουσία διάθεσης για ο,τιδήποτε απαιτεί σωματική ή νοητική προσπάθεια, η μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία, η διάθεση παραίτησης και οι συχνές απουσίες, αποτελούν μόνο μερικές από τις επιπτώσεις, οι οποίες έχουν ήδη αναφερθεί και θα εξεταστούν περαιτέρω στην πορεία (Παππά, 2006 · Βασιλόπουλος, 2012 · Γιαλανάκης, 2012).

Οι διαστάσεις πάντως της αποπροσωποποίησης - η οποία συναντάται συχνά στα συμπεράσματα ερευνών - και των χαμηλών επιπέδων επίτευξης προσωπικών στόχων αναφέρονται ως συνέπειες της εργασιακής εξουθένωσης, σύμφωνα και με τους Maslach & Jackson (1986), σε αντίθεση με τη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης η οποία σχετίζεται με τα συμπτώματα εκδήλωσής της. Ο Maslach μάλιστα έχει εκδώσει και ένα από τα γνωστότερα εργαλεία διερεύνησης της εργασιακής εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory) που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές επί σχεδόν τέσσερις δεκαετίες.

Ο Πολυχρονόπουλος (2009) αναφέρει ότι τα συμπτώματα σωματικής φύσεως που εμφανίζει η εργασιακή εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς εκδηλώνονται με δυσκολίες στην αναπνοή, καρδιαγγειακά ή στομαχικά προβλήματα, μυοσκελετικά νευρολογικά και αρκετά ακόμη. Τις επιπτώσεις αυτές τις έχουν αναφέρει και άλλοι μελετητές ή συγγραφείς όπως οι Hendrickson (1979), Αντωνίου (2006) και Westwood (2008), αποδεικνύοντας έτσι τη διαχρονικότητα αυτών των συμπτωμάτων στις έρευνες, εδώ και τριάντα σχεδόν χρόνια.

Σε μια έρευνα η οποία έλαβε χώρα στη Νιγηρία (Oboegbulem & Onwurah, 2011), διαπιστώθηκε πως όταν οι διευθυντές (ανεξαρτήτως φύλου) δε χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες υιοθέτησης τεχνικών διαχείρισης του άγχους διατρέχουν τον κίνδυνο καταβολής του από αυτό, με συνέπεια τη δραματική πτώση της παραγωγικότητας και

της αποδοτικότητας στην εργασία. Το συμπέρασμα αυτό έχει εντοπιστεί και σε παλαιότερες μελέτες, ενώ στην προαναφερθείσα αποδείχθηκε ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρά κάθε άτομο με το γύρω περιβάλλον του. Πιο συγκεκριμένα, μιας και γίνεται αναφορά στους τρόπους αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, φαίνεται πως στην έρευνα των Oboegbulem&Onwurah (2011) οι άντρες διευθυντές Β/θμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις στρεσογόνες καταστάσεις από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Για τις γυναίκες φαίνεται πως ο συνδυασμός της διεκπεραίωσης των διοικητικών καθηκόντων και των οικογενειακών τις οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα άγχους και τους άντρες να αφιερώνουν περισσότερη ώρα στη δουλειά από τις γυναίκες.

Επιστρέφοντας στην έρευνα των Joyetal. (2015) για τους διευθυντές Β/θμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία, εντοπίζονται και εκεί επιπτώσεις του εργασιακού άγχους που συναντήθηκαν σε προηγούμενες μελέτες. Έτσι, οι επίμονοι πονοκέφαλοι αποτελούν ένα σύμπτωμα που επηρεάζει τη δουλειά των διευθυντών, οι αυξημένες πιθανότητες εμφράγματος εξαιτίας των εργασιακών προβλημάτων που μεταφέρονται και στο οικογενειακό περιβάλλον, η μείωση της απόδοσης, η επιθετική συμπεριφορά προς το υπόλοιπο προσωπικό αλλά και τους μαθητές, οι συχνοί σωματικοί πόνοι και τέλος η υπέρταση, καταγράφονται στη λίστα των συμπτωμάτων.

#### **2.4. Αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων στη Β/θμια εκπαίδευση**

Στην έρευνα των Κάμτσιος & Λώλης (2016) γίνεται καταγραφή των τεχνικών που χρησιμοποιούν κατά διαστήματα οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος. Εδώ φαίνεται ότι αποδεικνύονται ορθές παρατηρήσεις του οργανισμού Health&SafetyExecutive (2000) αλλά και του ερευνητή Michie (2002) για παράλληλη υποστήριξη σε ατομικό αλλά και σε οργανωσιακό επίπεδο. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών είναι καταρχήν η παροχή βοήθειας κατ' ιδίαν στους εκπαιδευτικούς αλλά και στο σύνολο μιας σχολικής μονάδας, ώστε να καθίσταται αποτελεσματικότερη η όποια παρέμβαση. Η δημιουργία οργανωμένων δικτύων παροχής συμβουλών προς τους εκπαιδευτικούς και το οποίο θα είναι σε θέση να προσφέρει ουσιαδώς στην επίλυση προσωπικών,

ψυχολογικών ή επαγγελματικών προβλημάτων, αποτελεί το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιπλέον, προτείνεται ο εντοπισμός εκείνων των χαρακτηριστικών τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τον κίνδυνο εμφάνισης εργασιακής εξουθένωσης. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την αναζήτηση ερωτηματολογίων που εντοπίζονται σε έρευνες οι οποίες έχουν συνδέσει το εργασιακό άγχος με την επαγγελματική εξουθένωση, χρησιμοποιώντας ερευνητικά εργαλεία (για παράδειγμα ερωτηματολόγια ή και συνεντεύξεις) εντοπισμού των επιπέδων του εργασιακού άγχους που βιώνει ένας εκπαιδευτικός (Βασιλόπουλος, 2012 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Η πρόληψη εξάλλου αποτελεί το σημαντικότερο όπλο που θα μπορούσε να προσφέρει η ερευνητική κοινότητα στον κλάδο των εκπαιδευτικών, ενώ σε συνδυασμό με την παροχή συμβουλών θεωρείται ότι θα μπορέσουν να μετριαστούν την ένταση των αγχωτικών ερεθισμάτων και να μπορέσουν να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά το καθημερινό τους άγχος, πριν καν μετατραπεί σε σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στην έρευνα που αναφέρει η Χαραλάμπους (2012) για τους εκπαιδευτικούς της Σκωτίας, η στήριξη που αναζητούν για αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων προέρχεται κυρίως από το συγγενικό περιβάλλον τους ή τους συναδέλφους, διοχετεύοντας με αυτό τον τρόπο ένα μέρος της πίεσης που φαίνεται πως δέχονται. Ηπίεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αποτελεί στην ουσία μια απειλή για τους ίδιους, αφού αισθάνονται - όπως όλοι οι εργαζόμενοι που αγχώνονται στην εργασία τους - ότι τους προκαλεί αισθήματα και σκέψεις δυσάρεστα. Οι Lazarus&Folkman (1984)είχαν ορίσει τις προσπάθειες αντιμετώπισης του άγχους (copingprocedures) ως πράξεις που αποσκοπούν στη διαχείριση συγκεκριμένων εξωτερικών ή εσωτερικών απαιτήσεων οι οποίες δείχνουν να ξεπερνούν τις υπάρχουσες δυνατότητες του ατόμου.

Οι μέθοδοι με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος αντανακλάται τόσο στη σωματική του υγεία όσο και στην ψυχολογία του και αυτό έχει επιβεβαιωθεί σε πλήθος ερευνών και συνεχίζει να επιβεβαιώνεται. Οι πρακτικές αντιμετώπισης δε διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ των δεκαετιών, αφού ακόμη και στην έρευνα του Kyriacou (2001) καταγράφονται και ταξινομούνται παρόμοιες τεχνικές με προηγούμενες δεκαετίες. Ο ίδιος μάλιστα τις

κατηγοριοποιεί σε τεχνικές ανακούφισης και τεχνικές άμεσης δράσης, με τις πρώτες να χωρίζονται σε σωματικές (προσπάθειες χαλάρωσης, γυμναστική, δραστηριότητες αναψυχής κ.α.) και διανοητικές (προσπάθειες μείωσης της σοβαρότητας της κατάστασης), ενώ οι δεύτερες στοχεύουν στην ταχεία μείωση του άγχους που προκαλείται από τις διάφορες πηγές.

Παρά το γεγονός ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι αρκετές, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στην πλειοψηφία τους στη στήριξη από το κοινωνικό τους περιβάλλον (συναδελφικό ή συγγενικό), η οποία είθισται να μειώνει την επίδραση των παραγόντων που προκαλούν άγχος. Η μειωμένη αυτή επίδραση παρουσιάζει, σύμφωνα με τους Griffith, Steptoe & Copley (1999), βελτίωση της εικόνας στο μέγεθος της ικανοποίησης από την εργασία, καλύτερη σωματική υγεία και υψηλότερη ψυχολογική ευημερία. Οι εκπαιδευτικοί έτσι αναζητούν στα κοντινά τους πρόσωπα μια κατανόηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και για το λόγο αυτό απευθύνονται σε συναδέλφους ή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αφού αποτελούν τα πρόσωπα που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις. Επιπλέον, στην οικογένεια στρέφονται επειδή θεωρούν ότι θα βρουν άτομα πρόθυμα να τους ακούσουν και να μοιραστούν με αυτά την ένταση που βιώνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον (Bickerstaff, 2007), κάνοντάς την πιο ήπια.

Οι Griffith, Steptoe & Copley (1999) μάλιστα είχαν αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να βρουν στήριξη στο κοντινό τους περιβάλλον παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους. Αυτό ωστόσο που καταγράφεται στην πλειοψηφία των ερευνών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν κάποια ουσιαστική στήριξη από τις διοικήσεις των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται (Τσιάκκιρος, 2012) και για το λόγο αυτό απευθύνονται περισσότερο στην οικογένεια ή τους συναδέλφους.

Περνώντας τώρα και σε άλλες έρευνες του εξωτερικού - μιας και θεωρείται σημαντικός ο εμπλουτισμός της βιβλιογραφίας στην αναζήτηση τεχνικών αντιμετώπισης του άγχους από εκπαιδευτικού Β/θμιας - οι Oboegbulem & Onwurah (2011) κατηγοριοποίησαν τις στρατηγικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους από τους διευθυντές της συγκεκριμένης κατηγορίας εργαζομένων. Η αντιμετώπιση λοιπόν των συνεργατών ως ανθρώπινους πόρους, η ανάπτυξη στενών σχέσεων με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου και η βελτίωση της αποδοτικότητας της ομαδικής εργασίας στο σχολείο κρίθηκαν

σημαντικά. Επίσης, η υιοθέτηση προσεγγίσεων επίλυσης των προβλημάτων που εγείρονται συνεργατικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και η αναζήτηση ατόμων με ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ώστε να συνεισφέρουν στις διοικητικές διαδικασίες, αποτελούν ορισμένες σοβαρές προτάσεις των ερευνητών.

Γυρνώντας ξανά στην έρευνα των Joyetal. (2015) για το εργασιακό άγχος των διευθυντών Β/θμιας εκπαίδευσης, η καλύτερη τεχνική για την αντιμετώπισή του, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις του δείγματος, ήταν η τεχνικές αναπνοής για επίτευξη χαλάρωσης. Πέρα από αυτή όμως οι απαντήσεις που δόθηκαν περιλάμβαναν το διαμοιρασμό των καθηκόντων, την ανάπτυξη στενών σχέσεων με το υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής μονάδας, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ομαδικής εργασίας αλλά και των συνθηκών για ομαδικότητα μεταξύ των συναδέλφων, τη λήψη ισορροπημένης διατροφής για περισσότερη ενέργεια, την εκτέλεση μιας σειράς ασκήσεων σωματικής ενδυνάμωσης και χαλάρωσης, την επιδίωξη για αφιέρωση περισσότερου ποιοτικού χρόνου στην οικογένεια, τη συζήτηση των προβλημάτων με άλλους συναδέλφους και τη συμμετοχή σε περισσότερες κοινωνικές δραστηριότητες ώστε να αναγνωριστεί το έργο του διευθυντή από οικογένειες και φορείς.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ. ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΡΤΑΣ**

### **3.1. Μεθοδολογία έρευνας**

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας αποφασίστηκε η χρήση ερωτηματολογίων ως εργαλεία συλλογής δεδομένων, αφού μέσα από αυτά προσφέρεται μια σειρά δομημένων ερωτήσεων στις οποίες ο κάθε συμμετέχων καλείται να απαντήσει και να δημιουργήσει με αυτό τον τρόπο ένα προφίλ. Το προφίλ αυτό θα μπορέσει στη συνέχεια να ενσωματωθεί σε αυτά των υπολοίπων συμμετεχόντων και να προκύψει έτσι το σύνολο των συμπερασμάτων. Τα ερωτηματολόγια εξάλλου προσφέρουν δεδομένα σε έναν ερευνητή, ζητώντας από ανθρώπους να απαντήσουν στο ίδιο ακριβώς σύνολο ερωτήσεων και χρησιμοποιούνται στα πλαίσια των ερευνητικών στρατηγικών οι οποίες στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων για απόψεις, τάσεις, συμπεριφορές και χαρακτηριστικά, με περιγραφικό και επεξηγηματικό τρόπο (Παππάς, 2002).

Τα ερωτηματολόγια (τα οποία προέρχονται από έρευνες όπως αυτή των Βασιλόπουλος, 2012 και Κάμτσιος & Λώλης, 2016) επιλέχθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία και για έναν άλλο λόγο. Ο οικονομικός τρόπος κατασκευής τους και η δυνατότητα αποστολής σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, αποτελούν δύο σημαντικά πλεονεκτήματα. Επιπλέον, είναι εύκολο να κατασκευαστούν από έτοιμες φόρμες που προσφέρονται στο διαδίκτυο και να αποσταλούν αυτά τα ερωτηματολόγια μέσω συμμετεχόντων σε άλλους συναδέλφους, εφαρμόζοντας έτσι την ερευνητική πρακτική της χιονόμπαλας (Snowball Sampling) και επιταχύνοντας το χρόνο συγκέντρωσης των δεδομένων από τον ερευνητή, βοηθώντας τον να επικεντρωθεί σε άλλα ζητήματα όταν τα χρονικά όρια μιας έρευνας είναι περιορισμένα (Φίλιας, 2001). Αν και η πρακτική αυτή δεν θεωρείται αντιπροσωπευτική ενός πληθυσμού, το γεγονός του περιορισμένου χρόνου και η απουσία πρόσβασης στα δεδομένα του υπό διερεύνηση πληθυσμού, την καθιστά χρήσιμη (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Μερικά ακόμη πλεονεκτήματα της χρήσης ερωτηματολογίων είναι ότι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα, αφού δεν υπάρχει

άμεση επικοινωνία με τον ερευνητή, ενώ και τα προσωπικά τους στοιχεία (εξαιρουμένων μόνο ορισμένων απαραίτητων δημογραφικών στοιχείων) δεν ζητούνται, μεαποτέλεσμα να μην υπάρχει και ο φόβος της συσχέτισής τους στη συνέχεια με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Επίσης, οι τρόποι με τους οποίους μπορούν στη συνέχεια να αναλυθούν τα συνολικά δεδομένα της έρευνας είναι τυποποιημένοι και ευρέως χρησιμοποιούμενοι, γεγονός που διασφαλίζει την ελαχιστοποίηση των λαθών, ενώ και ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις, κάτι που εύκολα συμβαίνει με τις συνεντεύξεις (Παππάς, 2002).

Περνώντας τώρα στην παρουσίαση των ερωτηματολογίων που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα, η επιλογή τους έγινε ώστε να καλυφθεί το σύνολο των στόχων που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας, ενώ μελετήθηκαν παρόμοιες έρευνες που έλαβαν χώρα στο παρελθόν και χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα ερωτηματολόγια, με ορισμένες μόνο τροποποιήσεις. Έτσι, το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορά την Εργασιακή Ικανοποίηση (**Παράρτημα 1**) των συμμετεχόντων, αφού τα επίπεδά της έχουν συσχετιστεί με τα επίπεδα άγχους που βιώνει ένας εκπαιδευτικός, ενώ σε αυτό περιλαμβάνεται και ερωτηματολόγιο για την αίσθηση της Εργασιακής Εξουθένωσης. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορά τα Επίπεδα Εργασιακού Άγχους και τις Πηγές του (**Παράρτημα 2**), τα οποία θεωρεί ο κάθε συμμετέχοντας ότι αισθάνεται. Τα δύο παραπάνω ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ως επί το πλείστο ερωτήσεις κλίμακας Likert 5 βαθμών, ενώ το τρίτο ερωτηματολόγιο αφορά τις Συνέπειες και τους Τρόπους Αντιμετώπισης (**Παράρτημα 3**) του Εργασιακού Άγχους και περιέχει ερωτήσεις κλίμακας Likert.

Η κλίμακα Likert επιλέχθηκε προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να δηλώσουν το επίπεδο που οι ίδιοι αισθάνονται ότι αντιπροσωπεύει τις τρεις παραπάνω μεταβλητές, δηλαδή την Ικανοποίηση που αισθάνονται από την Εργασία τους, το Άγχος που νιώθουν να τους προκαλεί κάθε παράγοντας που αναφέρεται στο ερωτηματολόγιο και τη σημασία που αποδίδουν σε κάθε τρόπο αντιμετώπισης αυτού του άγχους. Έτσι, με τη βοήθεια στατιστικών ελέγχων θα διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης ορισμένων μεταβλητών οι οποίες θεωρούνται ανεξάρτητες όπως για παράδειγμα η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας, με κάποιες άλλες μεταβλητές οι οποίες θεωρούνται εξαρτημένες και αποτελούν περιεχόμενο των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί σύγκριση με παλαιότερες έρευνες, προκειμένου να διαπιστωθούν διαφορές και ομοιότητες.

Για τον καλύτερο διαχωρισμό των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί κατηγοριοποίηση των απαντήσεων βάσει ετών προϋπηρεσίας και φύλου των συμμετεχόντων. Αυτό θα βοηθήσει την ερευνήτρια να διαπιστώσει τις διάφορες επιδράσεις των ερωτήσεων σε γυναίκες ή άνδρες και μεταξύ νεότερων ή μεγαλύτερων σε εργασιακή εμπειρία εκπαιδευτικών, δηλαδή αυτών που εργάζονται λίγα μόλις έτη σε αντιστοιχία με αυτούς που διαθέτουν σαφώς μεγαλύτερη εμπειρία. Ο διαχωρισμός αυτός πραγματοποιείται και σχεδόν σε όλες τις έρευνες του παρελθόντος, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για να διαπιστωθεί η σύγκριση των δεδομένων της έρευνας με αυτά των παλαιότερων ερευνών ή ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε άλλες χώρες, εκτός Ελλάδας.

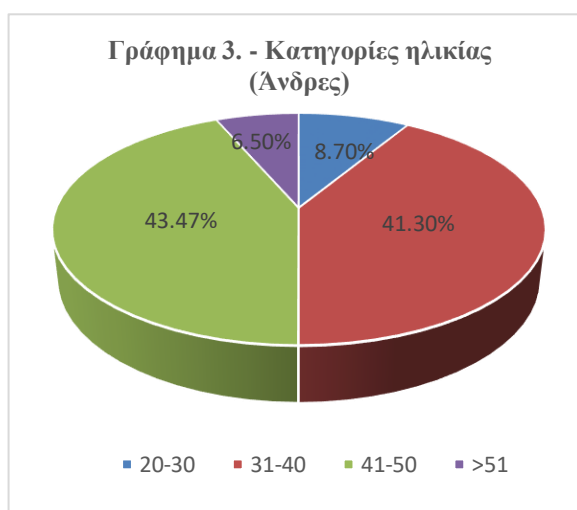
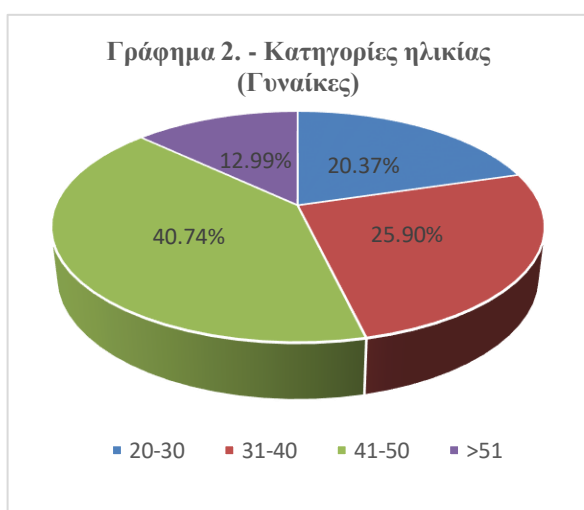
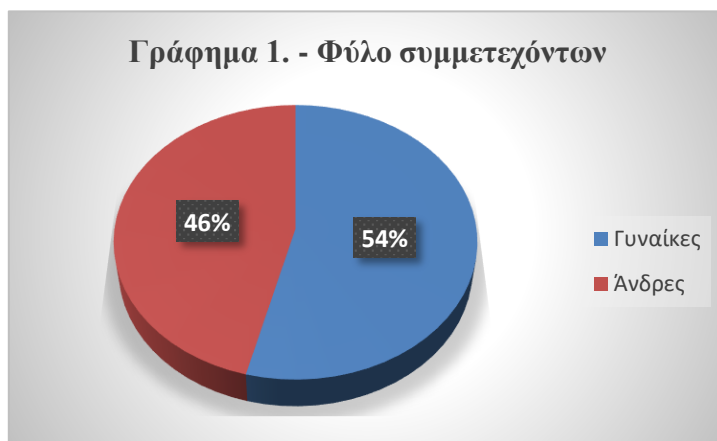
### **3.2. Ερευνώμενος πληθυσμός**

Το δείγμα πληθυσμού που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από 100 απαντημένα ερωτηματολόγια συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Άρτας. Για την ακρίβεια, απεστάλησαν στην ερευνήτρια 101 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών, ωστόσο για λόγους ακρίβειας και διευκόλυνσης των ποσοστών αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν τα 100 πρώτα από αυτά. Επιπλέον, όπως ήδη έχει αναφερθεί, για τη συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της χιονόμπαλας (SnowballSampling), αφού δεν ήταν εύκολο λόγω χρόνου να συγκεντρωθούν οι καταστάσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών του Νομού Άρτας και στη συνέχεια η ερευνήτρια να επιλέξει τυχαία (RandomSampling) 100 από αυτούς προκειμένου να θεωρηθεί η δειγματοληψία τυχαία και να δοθούν οι ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής. Ακόμη όμως και αυτή η τεχνική δεν θεωρείται αντιπροσωπευτική για ένα δείγμα, αφού ενδέχεται να αφήσει περιοχές του πληθυσμού οι οποίες δεν θα ερευνηθούν.

Όπως φαίνεται επίσης στα παρακάτω γραφήματα με δημογραφικά στοιχεία (Γράφημα 1.), το 54% των συμμετεχόντων είναι γυναίκες και το 46% άνδρες. Από τις γυναίκες ωστόσο (Γράφημα 2.), μόλις το 20.37% (11 συμμετέχουσες) είναι μεταξύ 20 και 30 ετών, το 25.9% (14 συμμετέχουσες) είναι ηλικίας μεταξύ 31 και 40 ετών, το 40.74% (22 συμμετέχουσες) είναι ηλικίας μεταξύ 41 και 50 ετών, ενώ το υπόλοιπο 12.99% (7 συμμετέχουσες) είναι ηλικίας άνω των 51 ετών. Για τους άνδρες τα ποσοστά στις ίδιες κατηγορίες ηλικιών (Γράφημα 3.) είναι 8.7% (4 συμμετέχοντες)



στην πρώτη, 41.3% (19 συμμετέχοντες) στη δεύτερη, 43.47% (20 συμμετέχοντες) στην τρίτη και 6.5% (3 συμμετέχοντες) στην τέταρτη κατηγορίας ηλικίας.

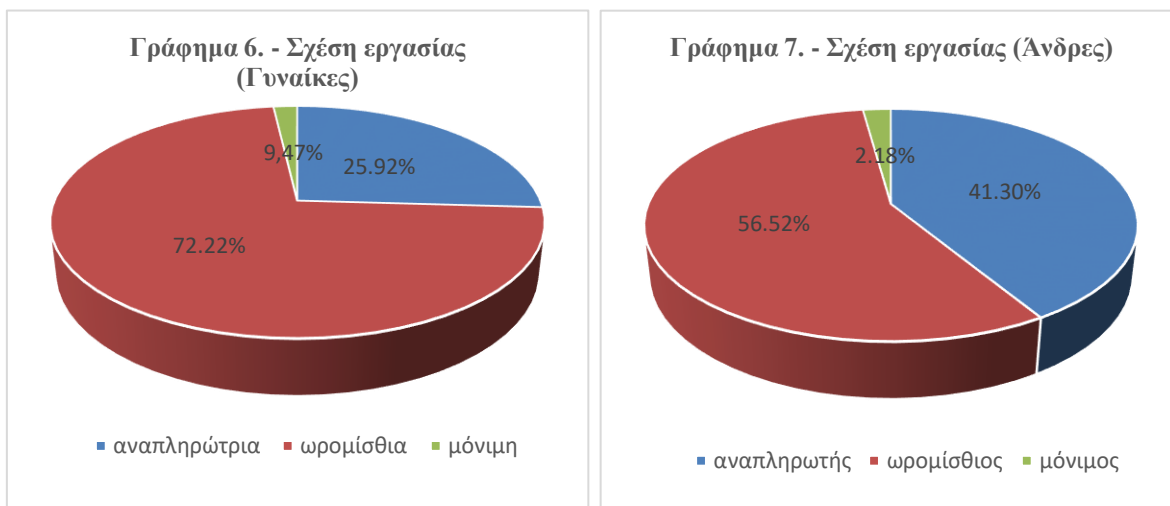


Συνεχίζοντας τα δημογραφικά στοιχεία του ερευνώμενου πληθυσμού, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε απάντηση στο ερώτημα για την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Από την πλευρά των γυναικών (Γράφημα 4.), το 35.18% (19 συμμετέχουσες) δήλωσαν ότι είναι άγαμες, ενώ έγγαμες δήλωσε το 55.35% (31 συμμετέχουσες) και μόλις το 9.47% (4 συμμετέχουσες) διαζευγμένες. Από την πλευρά των ανδρών (Γράφημα 5.), οι συμμετέχοντες που δήλωσαν άγαμοι αποτελούν το 47.82% (22 συμμετέχοντες) του δείγματος των ανδρών, ενώ το 50% δήλωσε έγγαμος (23 συμμετέχοντες) και μόλις το 2.18% (1 συμμετέχοντας) δήλωσε ότι είναι διαζευγμένος. Όπως έχει αποδειχθεί σε έρευνες του παρελθόντος (Χατζηηρήστου, 2004), το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί σημαντική βοήθεια στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, επομένως μένει να διαπιστωθεί από τις επόμενες απαντήσεις των συμμετεχόντων η ισχύ αυτής της υπόθεσης στην παρούσα έρευνα.

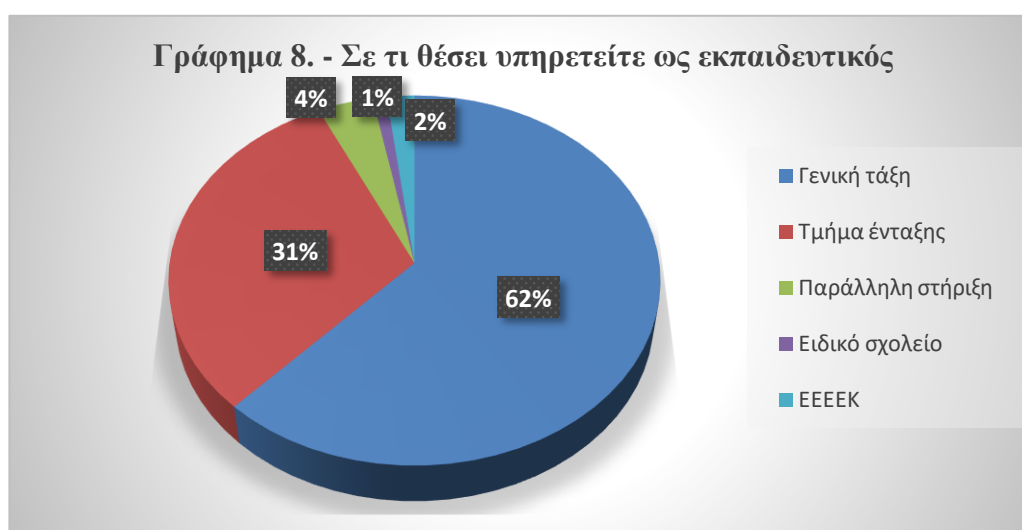


Η σύμβαση εργασίας αποτελεί ένα σοβαρό κομμάτι του εργασιακού άγχους που βιώνει ένας εργαζόμενος σε οποιονδήποτε κλάδο και αν δραστηριοποιείται, με τους εκπαιδευτικούς να μην απουσιάζουν από αυτή τη λίστα, ειδικά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα όπου οι προσλήψεις των αναπληρωτών ή ωρομίσθιων εργαζομένων ξεπερνούν κατά πολύ αυτές του μόνιμου προσωπικού. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Maslow (1943) η αίσθηση ασφάλειας στην εργασία αποτελεί σοβαρό παράγοντα ικανοποίησης και σύμφωνα με τον Κάντα (1995) η υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία βοηθάει στη μείωση των επιπέδων του εργασιακού άγχους.

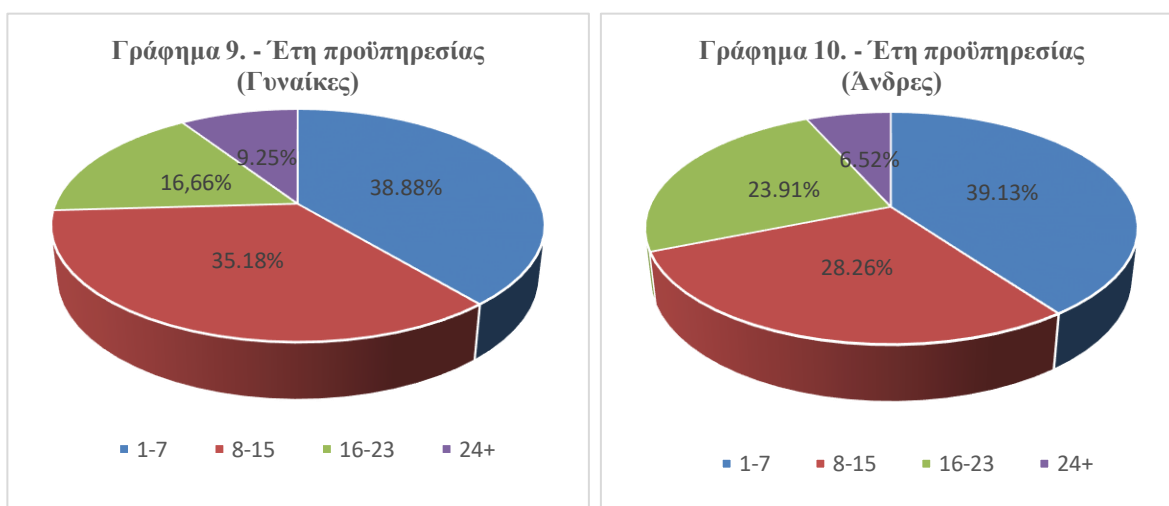
Έτσι, όπως παρατηρείται στα δύο παρακάτω διαγράμματα, οι γυναίκες οι οποίες εργάζονται ως αναπληρώτριες σε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης (Γράφημα 6.) καταλαμβάνουν ένα ποσοστό που φτάνει το 25.92% (14 συμμετέχουσες), ενώ σχεδόν όλο το υπόλοιπο ποσοστό - και συγκεκριμένα το 72.22% (39 συμμετέχουσες) - καλύπτεται από μόνιμο προσωπικό. Εντύπωση ωστόσο προκαλεί το γεγονός ότι μόλις το 1.85% (1 συμμετέχουσα) εργάζεται ως ωρομίσθια, αν και αυτό εξηγείται από τις αυξημένες προσλήψεις αναπληρωτών και τη χρήση ωρομίσθιων σε μερικά μόνο μαθήματα όπως η μουσική ή τα καλλιτεχνικά. Το Γράφημα 7. που ακολουθεί περιλαμβάνει τα αντίστοιχα ποσοστά για τους άνδρες και όπως φαίνεται περισσότεροι από 1 στους 3 - και συγκεκριμένα το 41.3% (19 συμμετέχοντες) - εργάζονται με ετήσια σύμβαση αναπληρωτή, ενώ το 56.52% (26 συμμετέχοντες) αποτελείται από μόνιμο προσωπικό. Τέλος, μόλις το 2.18% (1 συμμετέχοντας) όπως και στις γυναίκες σχεδόν, αποτελεί ωρομίσθιο εκπαιδευτικό της Β/θμιας.



Ακόμη μια καθαρά δημογραφική ερώτηση είναι η θέση στην οποία υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός. Στο Γράφημα 8. παρουσιάζεται η συνολική εικόνα του δείγματος, όπου διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζεται σε Γενικές Τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, το 62% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε αυτό το πόστο, ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό πέφτει πολύ χαμηλότερα (στα μισά του ποσοστού της προηγούμενης κατηγορίας) φτάνοντας στο 31% και αφορά τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα Τμήματα Ένταξης. Τα επόμενα τρία ποσοστά τα οποία αντιπροσωπεύουν αντίστοιχες κατηγορίες, είναι πολύ χαμηλότερα και συγκεκριμένα στο 4% βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, ενώ στο 2% μόλις βρίσκονται αυτοί των Ειδικών Εργαστηρίων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης. Τέλος, το πιο χαμηλό ποσοστό όπως φαίνεται σημειώθηκε από τους εκπαιδευτικούς των Ειδικών Σχολείων, αφού συμμετείχε μόλις 1 εκπαιδευτικός.



Ο ερευνώμενος πληθυσμός κλήθηκε να απαντήσει σε δύο ακόμη δημογραφικές ερωτήσεις, με την πρώτη να αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται στο παρακάτω Γράφημα 9., το οποίο αφορά τα έτη προϋπηρεσίας για τις γυναίκες, το 38.88% (21 συμμετέχουσες) δεν ξεπερνά τα 7 έτη προϋπηρεσίας, ενώ ακολουθεί το 35.18% (19 συμμετέχουσες) των γυναικών οι οποίες εργάζονται από 8 έως 15 έτη. Στη συνέχεια όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα έρχεται το 16.66% (9 συμμετέχουσες) με 16 έως 23 έτη προϋπηρεσίας και τέλος, το 9.25% (5 συμμετέχουσες) με περισσότερα από 24 έτη στο χώρο. Στο Γράφημα 10. καταγράφονται τα αντίστοιχα ποσοστά για τους άνδρες και όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 8 έτη προϋπηρεσίας συγκεντρώνουν το 39,13% (19 συμμετέχοντες), ενώ στη δεύτερη κατηγορία βρίσκεται το 28.26% (13 συμμετέχοντες). Μεταξύ 16 και 23 ετών προϋπηρεσία δήλωσε το 23.91% (11 συμμετέχοντες), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό σημειώθηκε και εδώ στην τελευταίακατηγορία, με 6,52% (3 συμμετέχοντες).



Στο τελευταίο διάγραμμα της έρευνας στο οποίο περιέχονται δημογραφικά στοιχεία, καταγράφεται το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων και είναι και αυτό συνολικό, χωρίς διαχωρισμό σε άνδρες και γυναίκες. Έτσι, όπως φαίνεται πιο κάτω στο Γράφημα 11., η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και συγκεκριμένα το 83% αυτών, φαίνεται πως έχει προτιμήσει ως επιπλέον σπουδές ένα μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, γεγονός απόλυτα φυσιολογικό αν αναλογιστεί κανείς ότι την τελευταία δεκαετία και παραπάνω, η Ειδική Αγωγή με τις γνώσεις που προσφέρει προωθείται ακόμη και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ως χρήσιμη πρόσθετη δεξιότητα στον εκπαιδευτικό κλάδο. Στη

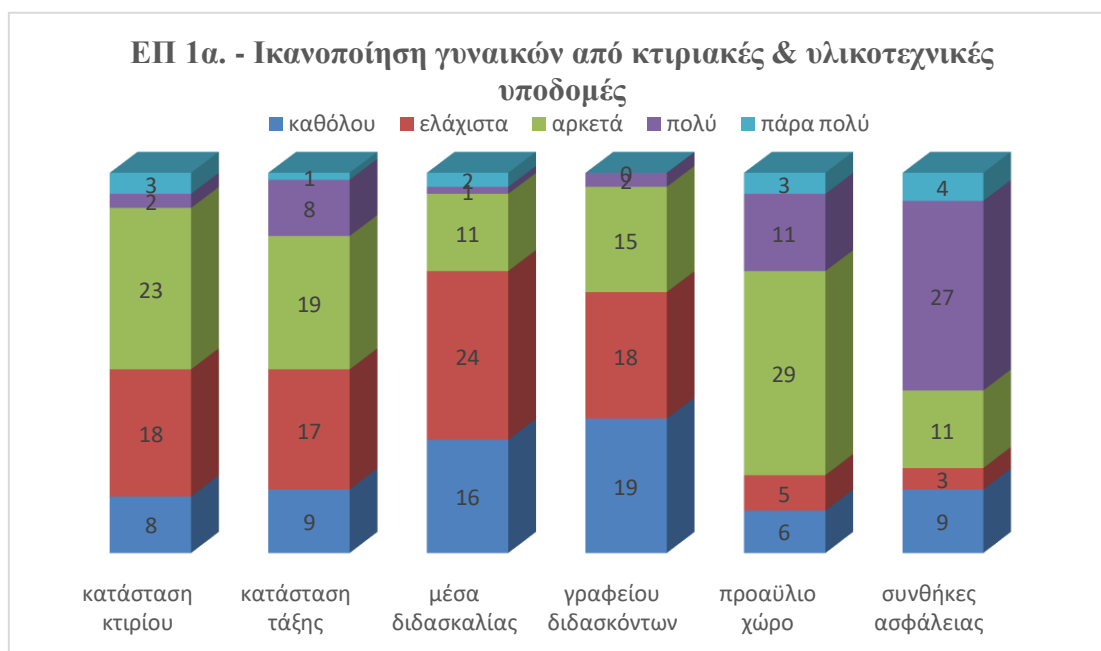
συνέχεια ακολουθεί με πολύ μεγάλη διαφορά η μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, σημειώνοντας ένα ποσοστό μόλις 11% και έπονται οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο, οι οποίοι δεν ξεπερνούν όπως φαίνεται το 4%. Τελευταίο ποσοστό είναι αυτό των εκπαιδευτικών με έναν μεταπτυχιακό τίτλο άσχετο από το βασικό τους αντικείμενο, οι οποίοι μόλις που φτάνουν το 2% των συμμετεχόντων, ενώ κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν έχει στην κατοχή του τον ανώτατο ακαδημαϊκό τίτλο του διδάκτορος, στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής. Αν και το επίπεδο σπουδών δε φαίνεται να σχετίζεται με τα επίπεδα άγχους ή εργασιακής ικανοποίησης, όπως σχετίζονται για παράδειγμα τα έτη προϋπηρεσίας, χρησιμοποιήθηκε ωστόσο για να διαπιστωθεί το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Με το Γράφημα 11. κλείνει στην ουσία ο κύκλος ερωτήσεων δημογραφικής φύσεως του ερευνώμενου πληθυσμού και στη συνέχεια ακολουθούν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το βασικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης.



### 3.3. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

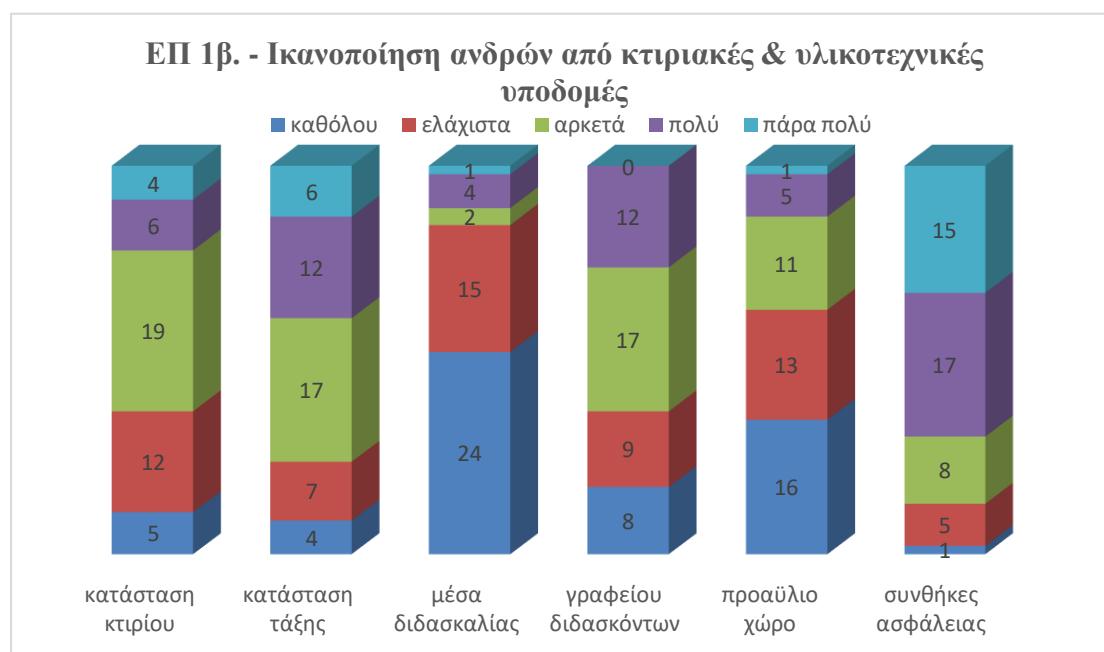
Σε αυτό το σημείο ξεκινάει η ανάλυση των αποτελεσμάτων των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας και όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορά το βαθμό Ικανοποίησης από διάφορες παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, ενώ ακολουθεί το ερωτηματολόγιο που σχετίζεται με την Εργασιακή Εξουθένωση. Στα δύο αυτά ερωτηματολόγια έγινε χρήση κλιμάκων Likert και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην πορεία, ακολουθούμενα

σε συγκεκριμένα σημεία με συσχετίσεις Pearson για τη διαπίστωση της σχέσης που παρουσιάζουν ορισμένες εξαρτημένες μεταβλητές, με τις ανεξάρτητες, οι οποίες θα κατονομαστούν στην πορεία. Έτσι, όπως φαίνεται στο διάγραμμα ΕΠ 1α. που αφορά την ικανοποίηση των γυναικών από την εργασία και συγκεκριμένα τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, το 48.15% (26 γυναίκες) δεν είναι ικανοποιημένες από το κτίριο στο οποίο εργάζονται. Επίσης, το ίδιο ποσοστό 48.15% δεν φαίνεται να είναι ευχαριστημένες ούτε με την κατάσταση της τάξης στην οποία διδάσκουν, ενώ το 74.1% σχεδόν (40 γυναίκες) δεν είναι ικανοποιημένες ούτε και με τον εξοπλισμό που έχουν στη διάθεσή τους. Σημαντικά μεγάλο είναι και το ποσοστό των γυναικών που δηλώνει δυσαρέσκεια με το γραφείο των διδασκόντων, αφού ανέρχεται στο 68.52% (37 γυναίκες), ενώ φαίνεται πως τα προαύλια των σχολείων των συμμετεχόντων προκαλούν ικανοποίηση αλλά δημιουργούν και ένα αίσθημα ασφάλειας στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αυτό το τελευταίο συμπέρασμα φαίνεται από το γεγονός ότι το 79.63% (43 γυναίκες) είναι ικανοποιημένο από την αυλή του κτιριακού συγκροτήματος και το 77.77% (42 γυναίκες) νιώθει ασφάλεια για το παιχνίδι των παιδιών κατά τα διαλείμματα.



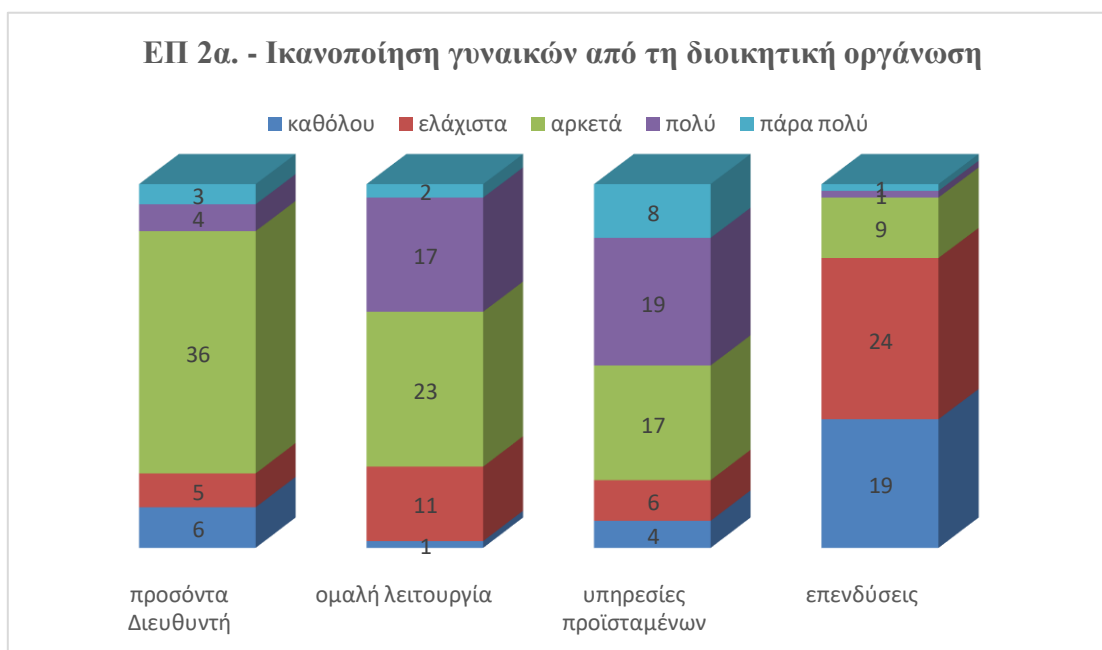
Το επόμενο διάγραμμα αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, για τα επίπεδα ικανοποίησης από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Έτσι, στο ΕΠ 1β. φαίνεται ότι το 36.95% (17 άνδρες) δεν είναι

ικανοποιημένο από την κατάσταση του κτιρίου και μόνο το 20.37% (11 άνδρες) δηλώνει ανικανοποίητο από την κατάσταση της τάξης του. Μεγάλο ποσοστό ανικανοποίητων ανδρών εκπαιδευτικών φαίνεται πως καταγράφουν τα μέσα διδασκαλίας, αφού το 89.13% (41 άνδρες) δήλωσε πως δεν αισθάνεται ικανοποιημένο από αυτά, ενώ το γραφείο των δασκάλων μάλλον δεν τους απασχολεί ιδιαίτερα, αφού το 63.04% (29 άνδρες) φαίνεται πως είναι ικανοποιημένο από την κατάσταση που αντιμετωπίζει. Το προαύλιο του σχολείου συγκεντρώνει επίσης μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων, αφού το 63.04% δηλώνει πως δεν είναι ικανοποιημένο, αν και φαίνεται πως η ασφάλεια την οποία αισθάνεται στο διάλειμμα των παιδιών δεν επηρεάζεται από το προαύλιο, αφού το συντριπτικό 86.95% αισθάνεται ικανοποίηση από τα επίπεδά της. Διαπιστώνεται επομένως μια πρώτη διαφοροποίηση των απαντήσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών, αφού τα δύο φύλα προφανώς και έχουν άλλα πρότυπα στο μυαλό τους για τις ιδανικές συνθήκες στις οποίες θα ήθελαν βρίσκονται οι εγκαταστάσεις στις οποίες εργάζονται. Αυτή η διαπίστωση δικαιώνει προς το παρόν την επιλογή της διαφορετικής παρουσίασης των απαντήσεων των δύο φύλων, αφού έτσι μπορούν να γίνουν πιο κατανοητές οι απόψεις κάθε ομάδας, σε κάθε ερώτημα που τίθεται.



Στο επόμενο διάγραμμα αποτυπώνεται η άποψη των γυναικών για την ικανοποίησή τους σχετικά με τη διοικητική οργάνωση του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Όπως φαίνεται λοιπόν στο ΕΠ2α., το 79.63% (43 γυναίκες) δηλώνει ότι

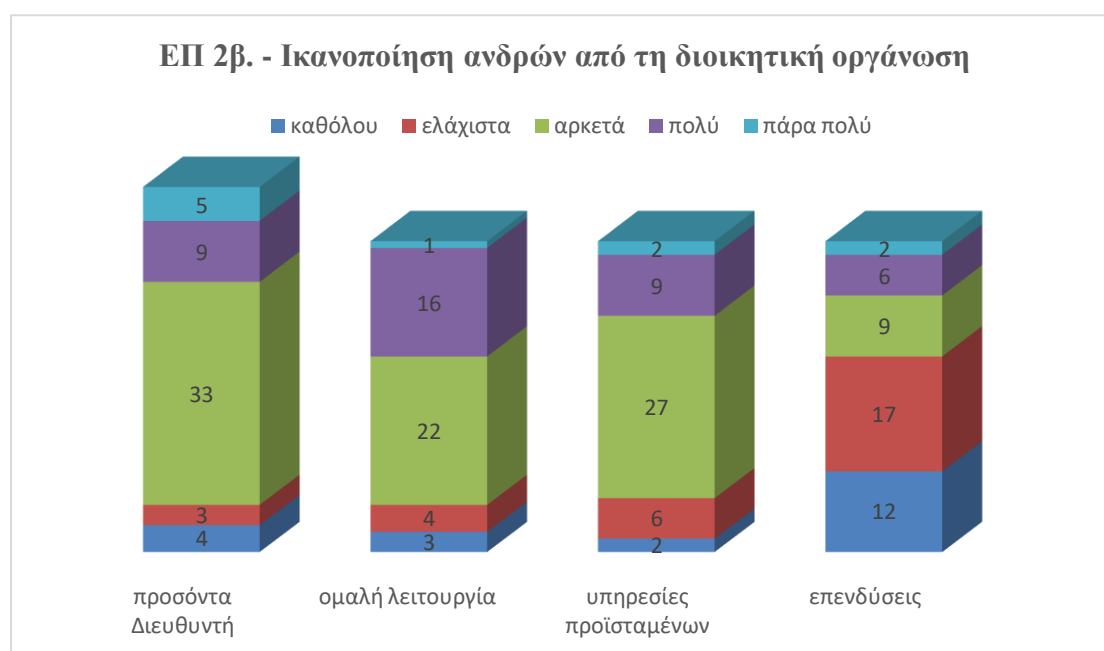
είναι ικανοποιημένο από τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή του σχολείου, παράγοντας που διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και σίγουρα μπορεί υπό συγκεκριμένες συνθήκες να μειώσει και τα επίπεδα του άγχους τους, όπως αναφέρουν και οι Cooper, Sloan&Williams (1998). Πολύ υψηλό φαίνεται πως είναι και το ποσοστό των γυναικών το οποίο δηλώνει ότι είναι ευχαριστημένο από την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας όπου εργάζεται, αφού φτάνει στο 77.77% (42 γυναίκες), ενώ ακόμα πιο υψηλό είναι αυτό των γυναικών οι οποίες δήλωσαν ότι οι προϊστάμενοί τους προσφέρουν ικανοποιητικές υπηρεσίες και φτάνει στο 81.48% (44 γυναίκες). Τέλος, από τα ζητήματα διοικητικής οργάνωσης προκύπτει και μια δυσαρέσκεια, η οποία εντοπίζεται στο ύψος των επενδύσεων που έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολείο. Το ποσοστό που δηλώνει ικανοποίηση είναι μόλις 20.37% (11 γυναίκες) και θεωρείται ιδιαίτερα χαμηλό, δείχνοντας παράλληλα την απουσία ή αδυναμία διάθεσης χρημάτων, για βελτίωση σε σημεία που μπορούν ίσως να πάνε την εκπαιδευτική διαδικασία ένα βήμα πιο πέρα ή να βοηθήσουν στην ποιοτική βελτίωση της οργάνωσης στο σχολείο.



Το επόμενο διάγραμμα αφορά την ικανοποίηση των ανδρών με τα επίπεδα της διοικητικής οργάνωσης που οι ίδιοι θεωρούν ότι επικρατεί στο σχολείο τους. Σχετικά με τα προσόντα και τις δεξιότητες του Διευθυντή τους, όπως αυτό αποτυπώνεται στο παρακάτω διάγραμμα ΕΠ 2β., μόλις το 15.22% (7 άνδρες) δείχνουν να είναι δυσαρεστημένοι από αυτά, ποσοστό πολύ κοντά στο αντίστοιχο των γυναικών

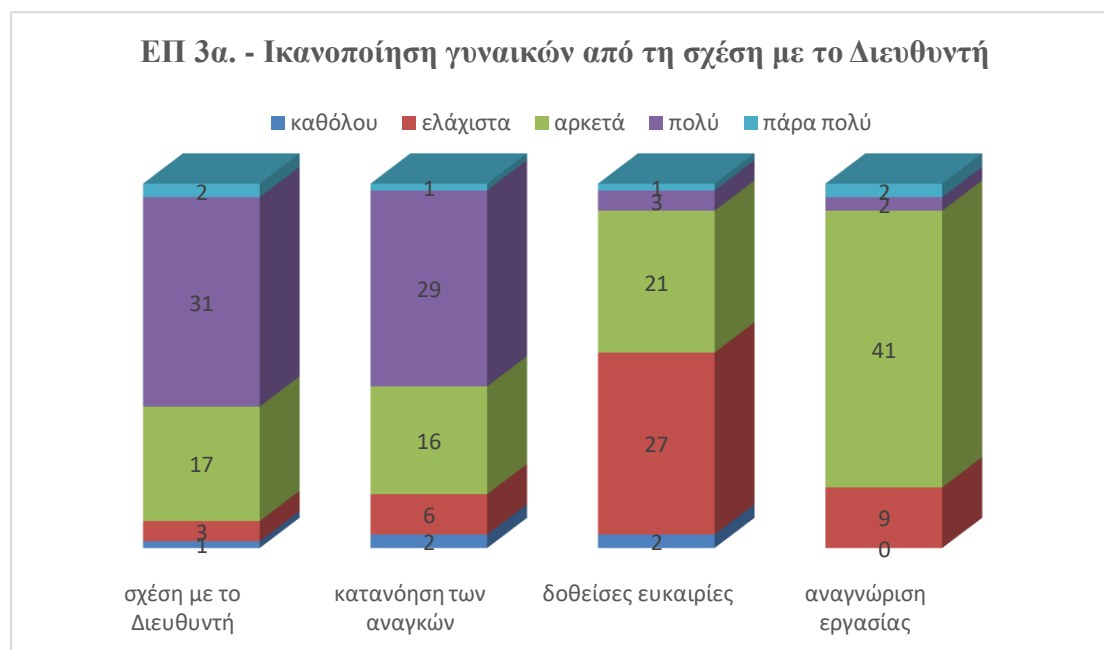


συναδέλφων τους. Επιπλέον, σχετικά με την ομαλή λειτουργία του σχολείου στο οποίο εργάζονται, το ποσοστό δυσαρέσκειας είναι και εδώ ιδιαίτερα χαμηλό, αφού παραμένει στα επίπεδα της προηγούμενης απάντησης. δηλαδή 15.22%, αφήνοντας την πλειοψηφία των ανδρών εκπαιδευτικών ευχαριστημένη, γεγονός ιδιαίτερα θετικό, ενώ και από τις υπηρεσίες των προϊσταμένων τους οι άνδρες δείχνουν να έχουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Αυτό φαίνεται από το 17.39% (8 άνδρες), ενώ στην ερώτηση για τις επενδύσεις στο σχολείο το ποσοστό φαίνεται πως ακολουθεί το δρόμο που πρώτες έδειξαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με τη δυσαρέσκεια των ανδρών επί του θέματος να φτάνει στο 63.04% (29 άνδρες), έχοντας μεν κάποια απόσταση από το ποσοστό των γυναικών αλλά παραμένοντας σταθερά αρκετά πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες.



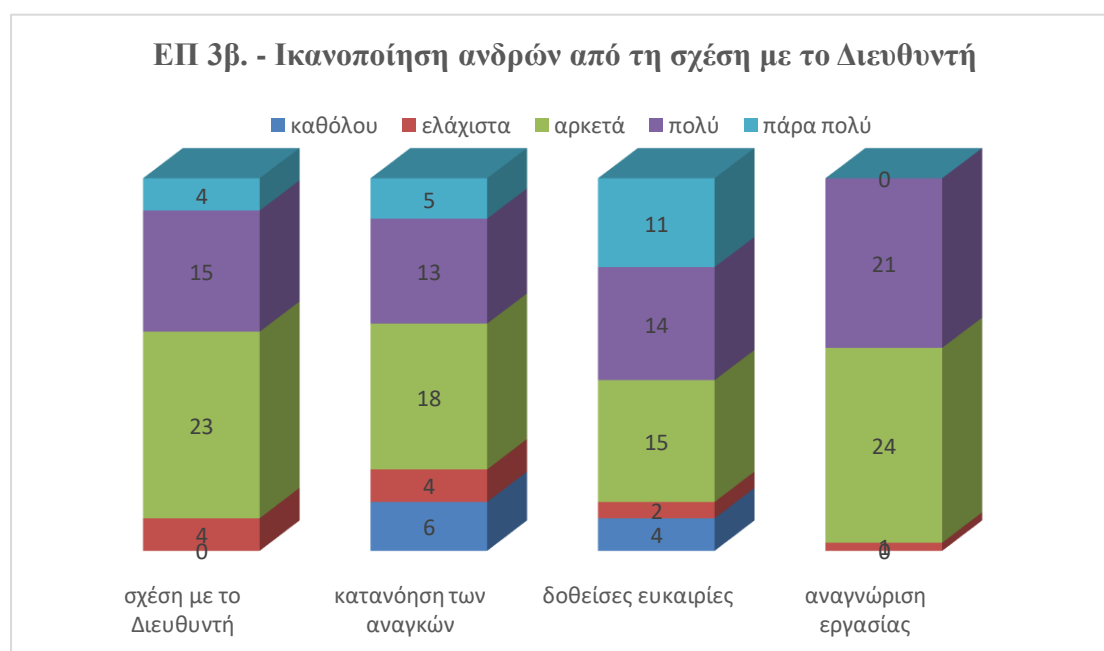
Συνεχίζοντας στα διαγράμματα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της έρευνας, ακολουθεί η ερώτηση για την ικανοποίηση των γυναικών από τη σχέση τους με το διευθυντή του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Στο διάγραμμα ΕΠ 3α. διακρίνονται οι απαντήσεις τους αρχικά στην ερώτηση για την ικανοποίηση από τη σχέση τους με το Διευθυντή, όπου φαίνεται πως το 92.59% (50 γυναίκες) διατηρεί καλές σχέσεις με το Διευθυντή τους. Επιπλέον, καταγράφεται υψηλό ποσοστό και στην επόμενη ερώτηση, η οποία αφορά την κατανόηση των αναγκών των γυναικών εκπαιδευτικών από το Διευθυντή τους και στην οποία οι απαντήσεις που δηλώνουν ικανοποίηση φτάνουν το 85.18% (46 γυναίκες). Ωστόσο, δεν φαίνεται να σημειώνεται ικανοποίηση υψηλών

επιπέδων από τις ευκαιρίες που δίνει στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ο Διευθυντής τους, αφού αυτό υποστηρίζει το 53.7% (29 γυναίκες) των συμμετεχουσών. Το άκρως θετικό στοιχείο πάντως φαίνεται στο γεγονός ότι οι Διευθυντές αναγνωρίζουν σε ποσοστό 83.33% (45 γυναίκες) την εργασία που παράγουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και αυτό τις ικανοποιεί. Το τελευταίο στοιχείο μάλιστα αποτελεί μια βασική προϋπόθεση ικανής σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα και με τους Griffith, Steptoe&Cropley(1999).



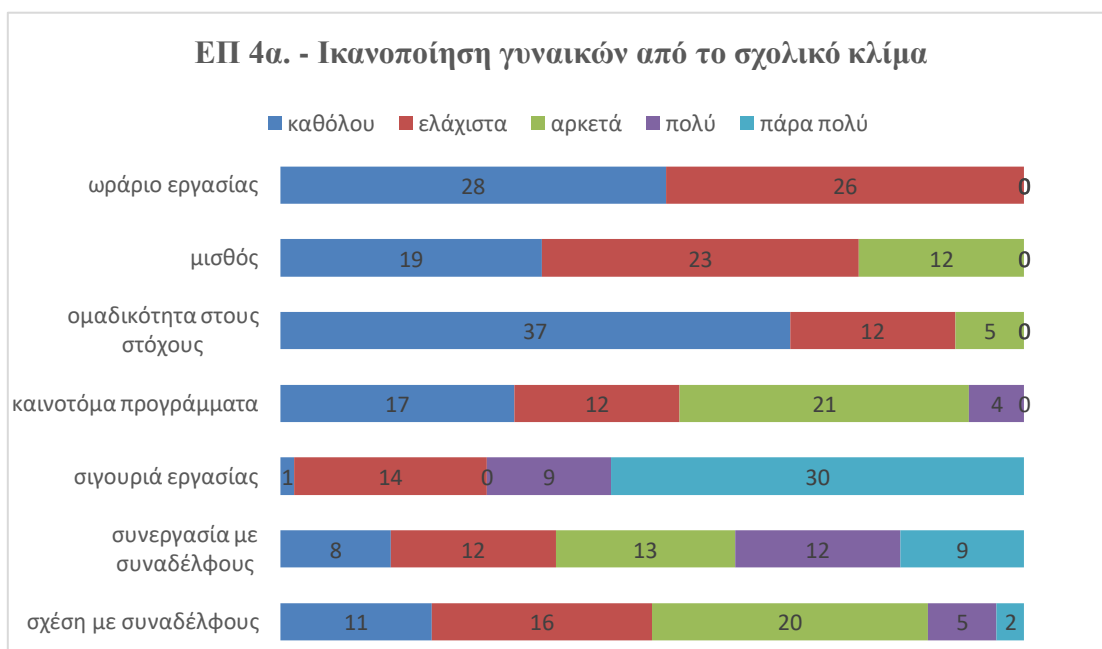
Στο επόμενο διάγραμμα αποτυπώνεται ξανά η αντίστοιχη άποψη των ανδρών για την ικανοποίησή τους από τη σχέση τους με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Έτσι, στο διάγραμμα ΕΠ 3β. φαίνεται ότι το 89.13% (41 άνδρες) των συμμετεχόντων είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις που έχουν συνάψει με το Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας και το 78.26% (36 άνδρες) υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής τους δείχνει κατανόηση προς τις ανάγκες τους. Τα ποσοστά είναι αρκετά υψηλά, αντιστοίχως υψηλά σχεδόν με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και αυτό αποδεικνύει μια ταύτιση απόψεων για τους διδάσκοντες της Β/θμιας εκπαίδευσης στο Νομό Άρτας. Παρατηρείται ωστόσο μια διαφορά σε σύγκριση με τις ευκαιρίες που δίνονται σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς από τους Διευθυντές τους, αφού οι άνδρες φαίνεται να δηλώνουν ικανοποίηση από αυτές σε ποσοστό 88.88% (40 άνδρες), σε αντίθεση με των γυναικών το οποίο μόλις που ξεπερνούσε το 50% για μερικές ποσοστιαίες μονάδες. Η

τελευταία ερώτηση αφορά την ικανοποίηση από την αναγνώριση της δουλειάς που παράγουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί και όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι με το εκπληκτικό ποσοστό του 97.82% (45 άνδρες), δε φαίνεται να έχουν κάποιο παράπονο.



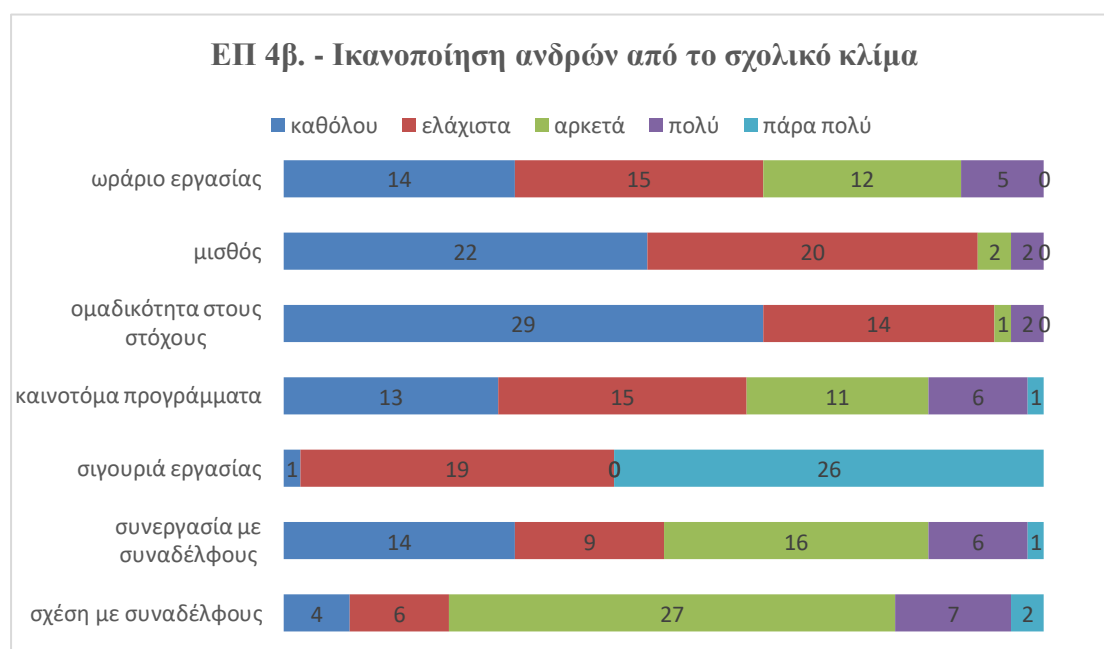
Η επόμενη ερώτηση είναι πολύ σημαντική και σε αυτήν αποτυπώνεται η ικανοποίηση των γυναικών από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου (2004) και Χατζησυμεού (2010). Η ικανοποίηση λοιπόν από τις σχέσεις των γυναικών με τους συναδέλφους τους για το 50% (27 γυναίκες) ακριβώς των συμμετεχόντων στην έρευνα, ποσοστό που δε θεωρείται ευχάριστο για τη δημιουργία υγιούς κλίματος σε ένα σχολείο, αν και θα πρέπει να παραδεχτεί κανείς ότι η ερώτηση δε διευκρινίζει το είδος της σχέσης και αυτό μπορεί να προκαλεί σύγχυση στις απαντήσεις. Η ικανοποίηση από τις συνεργασίες που συνάπτονται με τους συναδέλφους είναι σε καλά επίπεδα για το 73.91% (34 γυναίκες) και αυτό είναι ένα σημείο στο οποίο εντοπίζεται μια αντίφαση στις απαντήσεις, σε σύγκριση με την προηγούμενη ερώτηση. Επιπλέον, όσον αφορά τη σιγουριά από τη θέση εργασίας, η ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών είναι υψηλή για το 72.22% (39 γυναίκες), το οποίο μάλιστα αντιστοιχεί στο μόνιμο προσωπικό της έρευνας. Η ικανοποίηση από την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων δε φτάνει σε υψηλά επίπεδα, μιας και το 53.7% (29 γυναίκες) δε φαίνεται ευχαριστημένο, ενώ η κατάσταση είναι ακόμη πιο τραγική όταν

η ικανοποίηση αφορά την ομαδικότητα των εκπαιδευτικών για την επίτευξη στόχων, αφού όπως φαίνεται στο ΕΠ 4α. το 90.74% (49 γυναίκες) δεν είναι ικανοποιημένο, γεγονός που προξενεί περιέργεια, αφού στην ερώτηση για τη συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους η ικανοποίηση βρισκόταν σε πολύ υψηλότερο ποσοστό. Σε αυτό το σημείο επομένως διακρίνεται και μια δεύτερη αντίφαση, παρά το γεγονός ότι μια καλή συνεργασία όντως δε μπορεί να ταυτιστεί απαραίτητα και με ένα ομαδικό πνεύμα. Χαμηλό ποσοστό ικανοποίησης πάντως εντοπίζεται στο μισθολογικό τομέα, αφού το 77.77% (42 γυναίκες) δε δηλώνει ικανοποιημένο και είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι κανείς δε δήλωσε πλήρη ικανοποίηση. Τέλος και στο ωράριο εργασίας διακρίνεται χαμηλή ικανοποίηση, αφού το ποσοστό των γυναικών που φαίνεται δυσαρεστημένο έφτασε το απόλυτο 100% των συμμετεχόντων.



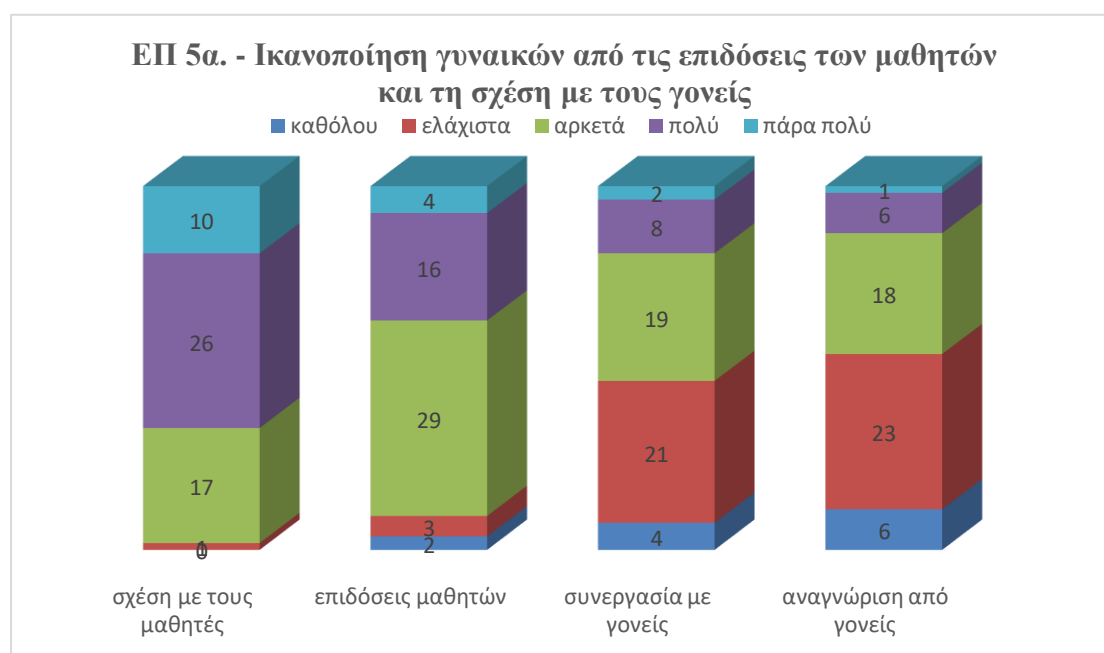
Στη συνέχεια ακολουθεί το διάγραμμα με τις απαντήσεις των ανδρών σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται. Οι απαντήσεις τους για τη σχέση που διατηρούν με τους συναδέλφους τους, είναι ότι αισθάνονται ικανοποίηση σε ποσοστό 78.26% (36 άνδρες), αν και από τη συνεργασία μαζί τους δε φαίνεται να επικρατεί η ίδια άποψη, αφού η δυσαρέσκεια είναι αυτή που καταγράφει υψηλότερο ποσοστό και συγκεκριμένα φτάνει στο 54.35% (25 άνδρες). Στην ερώτηση για το επίπεδο ικανοποίησης από την αίσθηση σιγουριάς που τους προσφέρει η εργασία, το ποσοστό δυσαρέσκειας φτάνει στο 43.47% (20 άνδρες) και αξίζει να τονιστεί ότι αντιπροσωπεύει ακριβώς τα άτομα που δεν αποτελούν μόνιμο

προσωπικό, όπως και στην περίπτωση των γυναικών, ενώ από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα δημογραφικά στοιχεία, επιβεβαιώνεται εύκολα ότι περιλαμβάνονται και στις δύο περιπτώσεις άτομα που πράγματι δεν αποτελούν μόνιμους εργαζομένους σε σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια, η απάντηση των ανδρών για την ικανοποίηση από την ενθάρρυνση στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων προδίδει και εδώ χαμηλά επίπεδα, με το 60.87% (28 άνδρες) να το υποστηρίζουν, ενώ και εδώ η ομαδικότητα στην επίτευξη στόχων όπως και στις γυναίκες είναι απογοητευτική, φτάνοντας το ποσοστό του 93.47% (43 άνδρες) και οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι μάλλον δεν υπάρχει στοχοθεσία από την πλευρά των διευθύνσεων των σχολικών μονάδων, παρά ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χαμηλή την ομαδικότητα, αφού και στις δύο περιπτώσεις οι άνδρες και οι γυναίκες δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις συνεργασίες με τους συναδέλφους τους. Επιπροσθέτως και στους άνδρες η ικανοποίηση από τις απολαβές είναι χαμηλή, με το 91.3% (42 άνδρες) να το υποστηρίζουν, ενώ και για το ωράριο εργασίας το ποσοστό των δυσαρεστημένων ανδρών εκπαιδευτικών φτάνει 63.04% (29 άνδρες), αποδεικνύοντας ότι σε δύο σοβαρούς παράγοντες όπως ο μισθός και οι ώρες εργασίας, οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας του Νομού Άρτας οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, δηλώνουν χαμηλή ικανοποίηση.



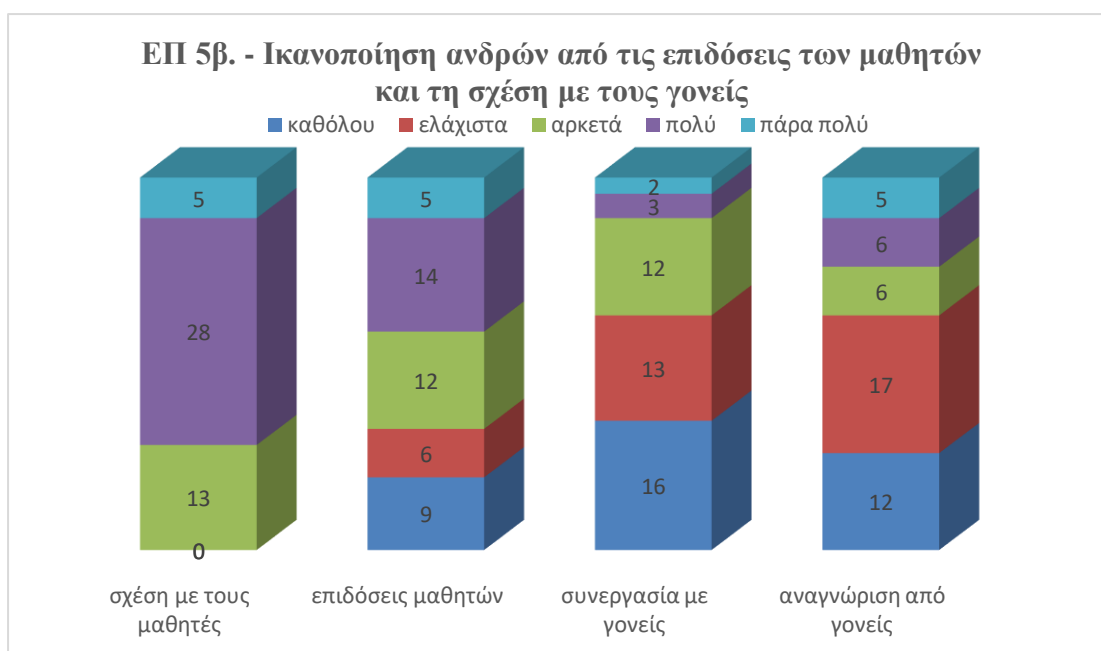
Οι επιδόσεις των μαθητών, καθώς και οι σχέσεις των διδασκόντων με τα παιδιά και τους γονείς τους, δε θα μπορούσαν να λείπουν από τη λίστα με την

ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας τους και όπως φαίνεται στο διάγραμμα ΕΠ 5α. στη συνέχεια, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η σχέση τους με τους μαθητές τους είναι ικανοποιητική σε ποσοστό 98.15% (53 γυναίκες), ενώ και με τις επιδόσεις των μαθητών στις οποίες προφανώς κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικά πρότυπα λόγω και των τάξεων στις οποίες εργάζονται, το 90.74% (49 γυναίκες) των συμμετεχόντων δήλωσε ικανοποιημένο, ποσοστό πολύ υψηλό. Από τη συνεργασία τώρα των εκπαιδευτικών με τους γονείς, φαίνεται από τις απαντήσεις των γυναικών ότι το 46.3% (25 γυναίκες) δεν είναι ικανοποιημένο, ενώ υπάρχει και ένα 35.18% (19 γυναίκες) που δήλωσε ότι είναι αρκετά αλλά όχι πολύ. Αυτό σημαίνει ότι αθροιστικά το 81.48% (44 γυναίκες) παρουσιάζει σχετικά χαμηλή ή μέτρια ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, ενώ και το ποσοστό του 53.7% (29 γυναίκες) που δήλωσε χαμηλή ικανοποίηση από την αναγνώριση της δουλειάς του από τους γονείς, προδίδει μια ιδιαίτερα μέτρια σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.



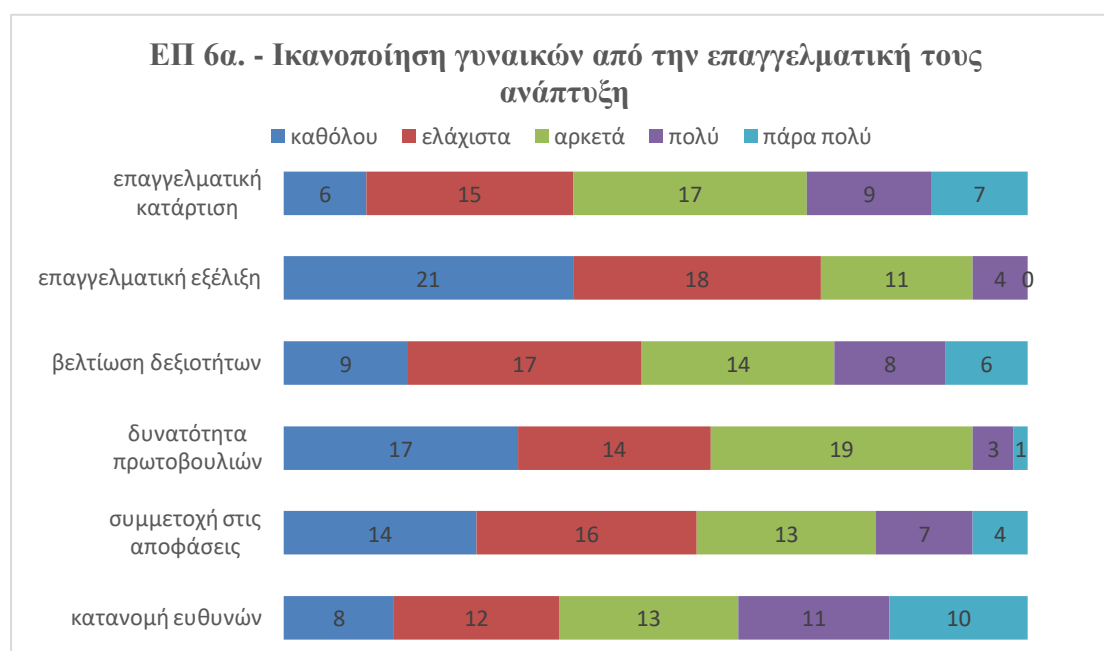
Στο διάγραμμα που έπεται, φανερώνεται η αντίστοιχη ικανοποίηση των ανδρών εκπαιδευτικών από τη σχέση με τους μαθητές και τους γονείς τους, καθώς και από τις επιδόσεις των πρώτων στο σχολείο. Στο διάγραμμα λοιπόν ΕΠ 5β., οι άνδρες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις τους με τους μαθητές είναι κάτι παραπάνω από ικανοποιητικές, σε ποσοστό 100% (46 άνδρες), αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά δημιουργούν ένα καλό έως πολύ καλό κλίμα με τα παιδιά. Στην

ερώτηση τώρα για τις επιδόσεις των μαθητών τους, οι άνδρες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν σε ποσοστό 67.39% (31 άνδρες) ότι είναι ικανοποιημένοι, ενώ τα δυσάρεστα αποτελέσματα έρχονται και εδώ από τη συνεργασία των ανδρών εκπαιδευτικών με τους γονείς. Όπως δείχνει το ποσοστό του 63.04% (29 άνδρες), οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και μαζί με το ποσοστό αυτών που δηλώνουν αρκετά, το σύνολο ανέρχεται στο 89.13% (41 άνδρες) και είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο των γυναικών συναδέλφων τους. Η αναγνώριση τέλος της δουλειάς που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, από τους γονείς των μαθητών, δημιουργεί ικανοποίηση που φτάνει μόλις στο 36.95% (17 άνδρες), χαμηλότερο από αυτό των γυναικών. Τα ποσοστά των δύο φύλων από την ικανοποίηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι ανησυχητικά χαμηλά και αυτό θα πρέπει να βελτιωθεί με κάποιο τρόπο στο μέλλον.



Το παρακάτω διάγραμμα περιλαμβάνει τις απαντήσεις για την ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών από τις ευκαιρίες που έχουν για επαγγελματική ανάπτυξη και όπως φαίνεται στη συνέχεια στο ΕΠ 6α., το 62.96% (34 γυναίκες) δείχνει ικανοποιημένο από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο τους αλλά όχι ικανοποιημένο από τις ευκαιρίες που τους δίνονται για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αφού αυτό δηλώνει το 55.55% (30 γυναίκες) των συμμετεχουσών. Από τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται επίσης δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένες, με το συγκεκριμένο ποσοστό να ανέρχεται

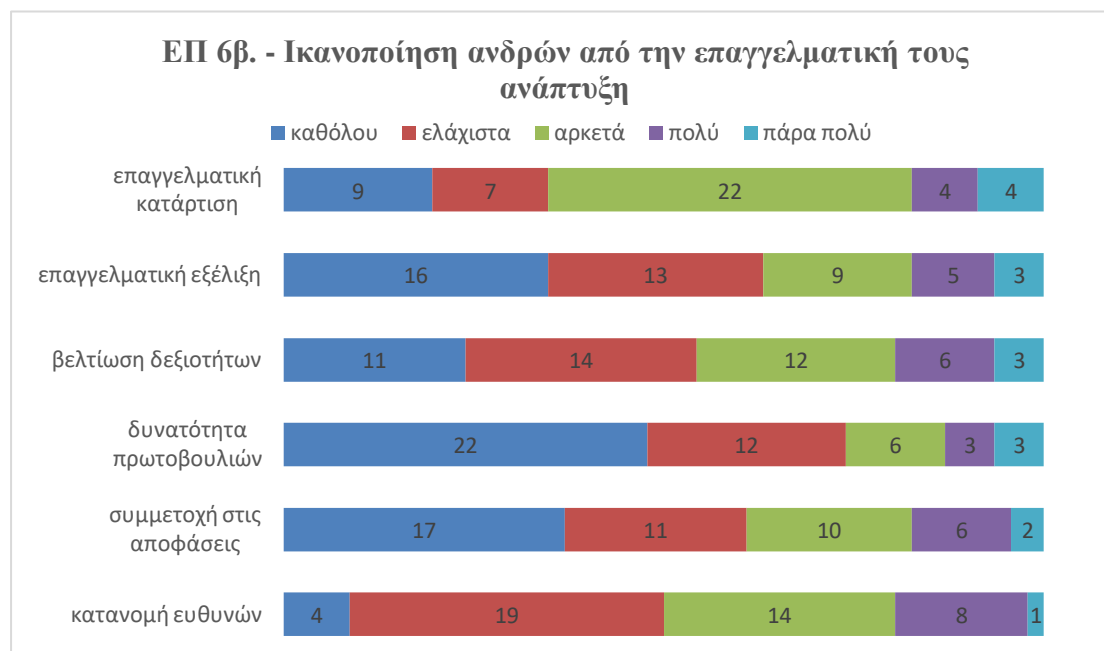
στο 57.4% (31 γυναίκες). Περνώντας τώρα στο ζήτημα της βελτίωσης των δεξιοτήτων των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι ίδιες δηλώνουν ικανοποιημένες σε ποσοστό μόλις λίγο πάνω από το μισό και συγκεκριμένα στο 51.85% (28 γυναίκες), το οποίο πολύ εύκολα μεταβάλλεται σε περίπτωση μεγαλύτερη δείγματος. Επιπλέον, οι γυναίκες δε φαίνεται να είναι ικανοποιημένες ούτε και από τις δυνατότητες επαγγελματικής τους εξέλιξης, με το ποσοστό αυτό να φτάνει στο 72.22% (39 γυναίκες), ενώ τέλος, από τις ευκαιρίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης φαίνεται πως η ικανοποίηση αντιστρέφεται προς το θετικότερο, όπως δηλώνει το 61.11% (33 γυναίκες) από τις συμμετέχουσες.



Στο διάγραμμα ΕΠ 6β. καταγράφονται τώρα οι αντίστοιχες απαντήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτοί με τη σειρά τους δήλωσαν σε ποσοστό ακριβώς 50% (23 άνδρες) ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο τους και σε ποσοστό 60.87% (28 άνδρες) ότι δεν είναι ικανοποιημένοι ούτε από τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών παρουσιάζει δυσφορία για τον καταμερισμό των ευθυνών αλλά και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στα σχολεία όπου εργάζονται. Η δυνατότητες τώρα που έχουν οι άνδρες για ανάληψη πρωτοβουλιών δε φαίνεται να ικανοποιεί μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών της έρευνας και συγκεκριμένα το 73.91% (34 άνδρες), ενώ και η

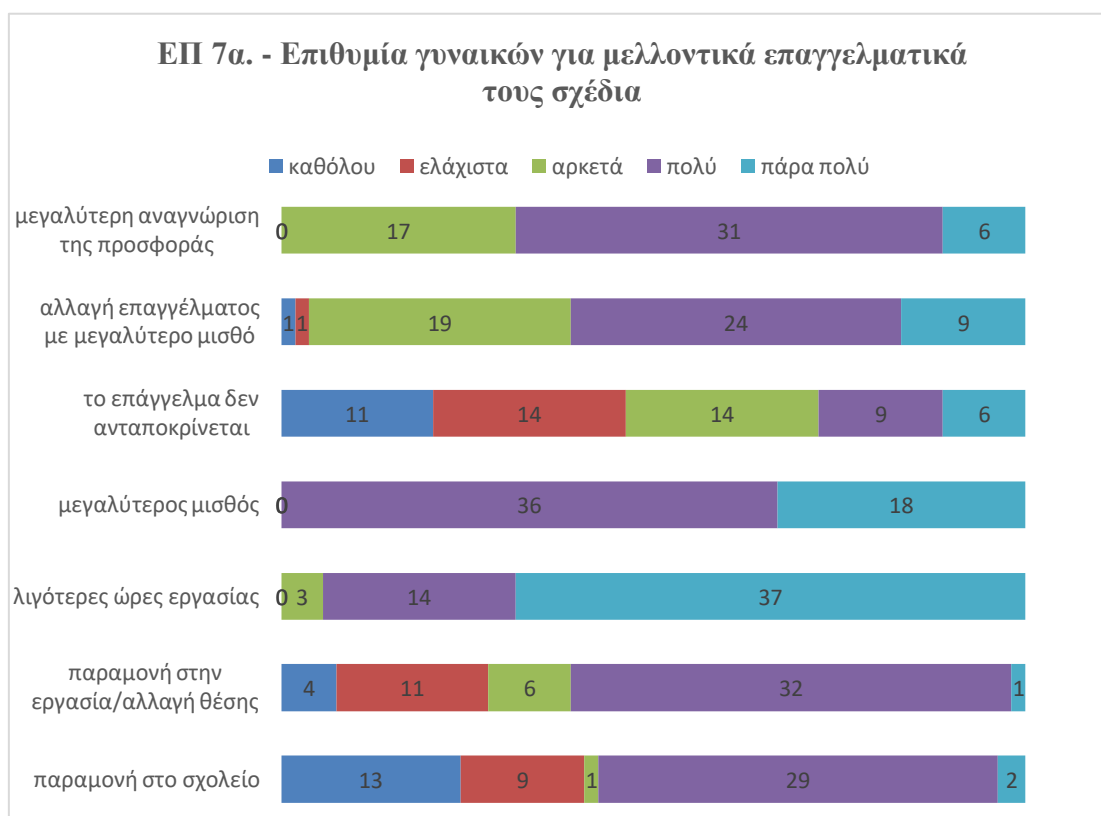


δυνατότητες που τους παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων φαίνεται πως δεν ικανοποιεί το 54.35% (25 άνδρες) των συμμετεχόντων. Επιπλέον, όπως και με τις γυναίκες, το ποσοστό που δεν δηλώνει ικανοποιημένο από τις δυνατότητες επαγγελματικής του εξέλιξης είναι σχετικά υψηλό και συγκεκριμένα φτάνει στο 63.04% (29 άνδρες), ενώ η ικανοποίηση από τις ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική κατάρτιση φτάνει στο 65.22% (30 άνδρες), αρκετά υψηλό όπως και στις γυναίκες.



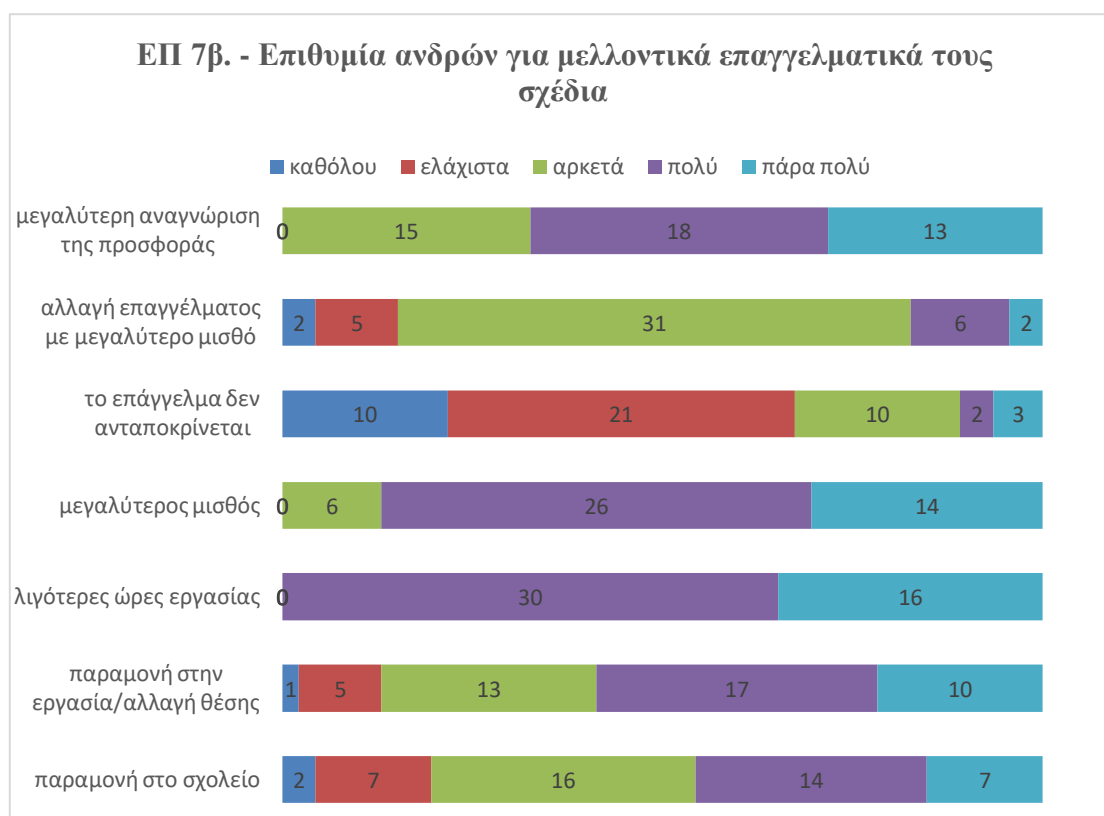
Στο διάγραμμα ΕΠ 7α. παρουσιάζεται η ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, από τα μελλοντικά επαγγελματικά τους σχέδια. Έτσι, όπως φαίνεται να δηλώνει το 59.26% (32 γυναίκες) των συμμετεχουσών, επιθυμεί να παραμείνει στο σχολείο που είναι αυτή τη στιγμή, ενώ το 72.22% (39 γυναίκες) θα ήθελε να παραμείνει στον εκπαιδευτικό κλάδο αλλά να αλλάξει πόστο. Επιπροσθέτως, το θέμα των ωρών εργασίας επανέρχεται στο προσκήνιο και φαίνεται πως το 100% των γυναικών θα ήθελε να μειωθούν οι ώρες εργασίας τους στο μέλλον, ενώ και μισθολογικά φαίνεται πως κυοφορούνται μελλοντικά σχέδια βελτίωσης, όπως δηλώνει επίσης το 100% των γυναικών. Άρα διακρίνεται ξανά μια επιθυμία για λιγότερες ώρες εργασίας και υψηλότερες απολαβές και μάλιστα στο σύνολο των συμμετεχουσών. Επιπλέον, φαίνεται πως για ένα ποσοστό 46.3% (25 γυναίκες) οι λόγοι για τους οποίους επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν ανταποκρίνονται πλέον στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και

πιθανόν αυτός να είναι και ένας επιπρόσθετος λόγος για τον οποίο το ακόμη υψηλότερο ποσοστό του 96.3% (52 γυναίκες) θα άλλαζαν επάγγελμα εάν ο μισθός τους ήταν υψηλότερος. Αν και δεν καθίσταται σαφής η φύση του επαγγέλματος, η απάντηση δείχνει απλά μια τάση φυγής, η οποία φαίνεται να βασίζεται καθαρά στο μισθολογικό κομμάτι. Τέλος, στα μελλοντικά σχέδια των συμμετεχουσών φαίνεται πως είναι η επιθυμία για μεγαλύτερη αναγνώριση του επαγγέλματός τους από την κοινωνία κάτι που επιβεβαιώνει και εδώ το 100% των γυναικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.



Το τελευταίο διάγραμμα για την ικανοποίηση από τον εργασιακό χώρο περιέχει τις ίδιες ερωτήσεις με πριν αλλά από τη σκοπιά των ανδρών. Στο ΕΠ 7β., όπως διακρίνεται στη συνέχεια, το 80.43% (37 άνδρες) σκοπεύει να παραμείνει στο ίδιο σχολείο, ενώ το 86.95% (40 άνδρες) έχει ως μελλοντικό πλάνο την παραμονή στο σχολείο αλλά την αλλαγή της θέσης στην οποία υπηρετεί. Όπως και στις απαντήσεις των γυναικών, έτσι και σε αυτές των ανδρών διακρίνεται μια επιθυμία για μελλοντική μείωση των ωρών εργασίας, η οποία φτάνει στο 100% των συμμετεχόντων ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό καταγράφεται και στα σχέδια για μελλοντική μισθολογική βελτίωση, καθιστώντας τις δύο αυτές παραμέτρους ως τις

σημαντικότερες για τα μελλοντικά πλάνα των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό των ανδρών για τους οποίους το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν ανταποκρίνεται πλέον στα προσδοκίες τους, φτάνει στο 67.4% (31 άνδρες) και αυτοί που θα άλλαζαν ευχαρίστως επάγγελμα αν ο μισθός τους ήταν υψηλότερος καλύπτουν το 84.78% (39 άνδρες) των συμμετεχόντων. Τέλος, στο ίδιο μήκος κύματος με τις γυναίκες, το 100% των ανδρών εκπαιδευτικών της έρευνας επιθυμεί μελλοντικά να αναγνωριστεί περισσότερο η προσφορά τους ως εκπαιδευτικός, από την κοινωνία, αποδεικνύοντας έτσι και για τα δύο φύλα μια δυσαρέσκεια από την υπάρχουσα κατάσταση.



Περνώντας σιγά-σιγά στην πρώτη συσχέτιση, το ερωτηματολόγιο A1. ζητούσε και μια αξιολόγηση της Γενικής Ικανοποίησης των συμμετεχουσών. Στις γυναίκες αρχικά, το 24.07% (13 γυναίκες) απάντησαν ότι είναι γενικά ελάχιστα ικανοποιημένες, το 46.3% σχεδόν (25 γυναίκες) απάντησε ότι είναι αρκετά ικανοποιημένες σε γενικές γραμμές, ενώ άλλο ένα 24.07% απάντησε ότι είναι πολύ ικανοποιημένες, αφήνοντας το τελευταίο 5.55% (3 γυναίκες) να δηλώνει ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένες. Όπως φαίνεται στη συνέχεια από τον πίνακα της πρώτης συσχέτισης (Correlations #W1.) μεταξύ Γενικής Ικανοποίησης (GSATW) και εργασιακής ασφάλειας (jobsecure) που αισθάνονται οι γυναίκες, φαίνεται πως τα

επίπεδα ικανοποίησης παρουσιάζουν μέτρια συσχέτιση με την εργασιακή ασφάλεια, αφού ο συντελεστής Pearson φτάνει στο 0.591 (με ανώτερο το 1.0), γεγονός που αποδεικνύει ότι ένας μόνιμος εργαζόμενος στην εκπαίδευση παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, με το συμπέρασμα αυτό να επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Κάμτσιος & Λώλης (2016).

**Correlations #W1.**

		GSAT_W	job_secure
GSAT_W	Pearson Correlation	1	,591**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	54	54
job_secure	Pearson Correlation	,591**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	54	54

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον πίνακα Correlations #W2. παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας (jobold) και των επιπέδων Γενικής Ικανοποίησης (GSATW), για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Όπως φαίνεται στον πίνακα, ο συντελεστής Pearson ανέρχεται στο 0.757 (με ανώτερο το 1.0), που σημαίνει ότι η συσχέτιση που παρουσιάζεται μεταξύ ετών προϋπηρεσίας και επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία, είναι ιδιαίτερος μεγάλη και μάλιστα μεγαλύτερη από την προηγούμενη συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ασφάλειας και ικανοποίησης. Αυτό επίσης σημαίνει ότι για τις γυναίκες τα έτη προϋπηρεσίας είναι σημαντικότερα από την εργασιακή ασφάλεια, ενδεχομένως επειδή τα πολλά έτη δημιουργούν αυτό το αίσθημα, δηλαδή στην ουσία ο ένας παράγοντας συνεπάγεται την ύπαρξη του άλλου, κάτι που επιβεβαιώνεται από τους Κάμτσιος & Λώλης (2016).

**Correlations #W2.**

		GSAT_W	job_old
GSAT_W	Pearson Correlation	1	,757**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	54	54
job_old	Pearson Correlation	,757**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	54	54

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον τρίτο πίνακα συσχετίσεων για τις γυναίκες, δηλαδή στον Correlations #W3., καταγράφεται η σχέση μεταξύ Γενικής Ικανοποίησης (GSATW) και της οικογενειακής κατάστασης (family). Όπως φαίνεται, ο πίνακας δείχνει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, ωστόσο αυτή είναι η χαμηλότερη από τις προηγούμενες δύο και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι ο συντελεστής συσχέτισης Pearson υπολογίστηκε στο 0.553 (με ανώτερο το 1.0), αποδεικνύοντας ότι η οικογενειακή κατάσταση παίζει ρόλο στην ικανοποίηση που αισθάνεται μια γυναίκα εκπαιδευτικός, ωστόσο δεν παίζει τόσο μεγάλο ρόλο όσο οι προηγούμενες μεταβλητές, ενώ τα αποτελέσματα έρχεται σε αντίθεση με το συμπέρασμα του Αλεξόπουλος (1990).

**Correlations #W3.**

		GSAT_W	family
GSAT_W	Pearson Correlation	1	,553**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	54	54
family	Pearson Correlation	,553**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	54	54

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τρεις συσχετίσεις που αφορούν τους άνδρες. Όπως φαίνεται στον πίνακα της πρώτης συσχέτισης μεταξύ Γενικής Ικανοποίησης (GSATM) και εργασιακής ασφάλειας για τους άνδρες (jobsecure 2), ο συντελεστής συσχέτισης Pearson φτάνει στο 0.691 (με ανώτερο το 1.0), γεγονός που σημαίνει ότι η εργασιακή ασφάλεια με την ικανοποίηση παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση για την περίπτωση των ανδρών, άρα αποτελεί σημαντική παράμετρο αίσθησης ικανοποίησης, κάτι που συναντάται και στη μελέτη των Κάμτσιος & Λώλης (2016).

**Correlations #M1.**

		GSAT_M	job_secure2
GSAT_M	Pearson Correlation	1	,691**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	46	46
job_secure2	Pearson Correlation	,691**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον δεύτερο πίνακα συσχετίσεων για τους άνδρες εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ Γενικής Ικανοποίησης (GSATM) και ετών προϋπηρεσίας, για το οποίο φυσικά ισχύει ό,τι και για τις γυναίκες συναδέλφους τους. Έτσι, στον πίνακα Correlations #M2. διακρίνεται ο συντελεστής συσχέτισης Pearson να ανέρχεται στο 0.849 το οποίο είναι μέχρι στιγμής η υψηλότερη τιμή που έχει καταγραφεί, αποδεικνύοντας ότι τα έτη προϋπηρεσίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τους άνδρες - με τους Κάμτσιος & Λώλης (2016) να το επιβεβαιώνουν - πιθανόν και λόγω της εμπειρίας την οποία προσφέρουν.

**Correlations #M2.**

	GSAT_M	job_old2
Pearson Correlation	1	,849**
GSAT_M Sig. (2-tailed)		,000
N	46	46
Pearson Correlation	,849**	1
job_old2 Sig. (2-tailed)	,000	
N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον τρίτο πίνακα συσχετίσεων για την ικανοποίηση των ανδρών εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ της Γενικής Ικανοποίησης (GSATM) και της οικογενειακής κατάστασης. Έτσι, στον πίνακα Correlations #M3. φαίνεται ότι ο συντελεστής συσχέτισης Pearson φτάνει την τιμή 0.752 (με ανώτερο το 1.0), γεγονός που υποδηλώνει μια αρκετά υψηλή συσχέτιση και αποδεικνύει ότι και η οικογενειακή κατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο στο ύψος των επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία για τους άρρενες εκπαιδευτικούς, συμπέρασμα που έρχεται σε αντίθεση με αυτό του Αλεξόπουλος (1990).

**Correlations #M3.**

	GSAT_M	family2
Pearson Correlation	1	,752**
GSAT_M Sig. (2-tailed)		,000
N	46	46
Pearson Correlation	,752**	1
family2 Sig. (2-tailed)	,000	
N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Το επόμενο ερωτηματολόγιο αφορά την Εργασιακή Εξουθένωση που αισθάνονται οι γυναίκες (και στη συνέχεια οι άντρες εκπαιδευτικοί), ενώ με την ολοκλήρωση της περιγραφής του θα ακολουθήσει μια συνολική Αξιολόγηση της Εξουθένωσης, έτσι όπως την αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άντρες. Επιπλέον, θα πραγματοποιηθούν και εδώ οι ανάλογες συσχετίσεις με τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως, ώστε να διαπιστωθεί το ύψος της σχέσης που παρουσιάζουν με τα επίπεδα εξουθένωσης. Έτσι, από το διάγραμμα ΕΕ 1. το οποίο ακολουθεί, φαίνεται πως το 35.18% (19 γυναίκες) δεν αισθάνονται ποτέ ψυχικά εξαντλημένες από τη διδασκαλία, ενώ το 31.48% (17 γυναίκες) δήλωσε ότι αισθάνεται εξαντλημένο λίγες μόνο φορές μέσα στο έτος. Από το υπόλοιπο ποσοστό της συγκεκριμένης απάντησης, το 29.63% (16 γυναίκες) δήλωσε ότι μέσα στο μήνα πράγματι αισθάνεται κάποιες φορές εξάντληση εξαιτίας της διδασκαλίας, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό σημειώθηκε από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες αισθάνονται πολύ συχνά εξάντληση και ανέρχεται στο 3.7% (2 γυναίκες).

Συνεχίζοντας στις επόμενες ερωτήσεις, το 62.96% (34 γυναίκες) απάντησε ότι δεν αισθάνεται καμία εξάντληση όταν το πρωί ξυπνάει για να πάει στη δουλειά του, ενώ το 29.63% (16 γυναίκες) δήλωσε ότι έχει αυτή την αίσθηση ορισμένες φορές μέσα στο χρόνο ή κάποιες φορές μέσα στο μήνα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 7.4% (4 γυναίκες) δήλωσε ότι αισθάνεται πολύ συχνά εξάντληση το πρωί. Στη συνέχεια οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο κουραστικό θεωρούν να εργάζονται με ανθρώπους όλη τη μέρα και όπως φαίνεται στο διάγραμμα ΕΕ 1., το 51.85% (28 γυναίκες) δήλωσε ότι ποτέ δεν έχει αισθανθεί κούραση εξαιτίας αυτού, ενώ σπανίως μέσα στο χρόνο ή κατά τη διάρκεια ενός μήνα, αισθάνεται έτσι το 42.6% (23 γυναίκες). Μόλις το 5.55% (3 γυναίκες) των συμμετεχουσών αισθάνεται συχνά κουρασμένο, σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα.

Επιπροσθέτως, το 35.18% (19 γυναίκες) δήλωσε ότι δεν αισθάνεται ποτέ εξουθενωμένο από την εργασία του, ενώ το 57.4% (31 γυναίκες) υποστήριξε ότι υπάρχουν φορές μέσα στο χρόνο που να αισθάνεται έτσι ή και ορισμένες φορές κατά τη διάρκεια ενός μήνα. Ακόμη και εδώ, μόλις ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 7.4% (4 γυναίκες) δήλωσε ότι αισθάνεται εξουθένωση με μεγάλη συχνότητα εξαιτίας της εργασίας του ως εκπαιδευτικός. Σχετικά με το αίσθημα απογοήτευσης που μπορεί

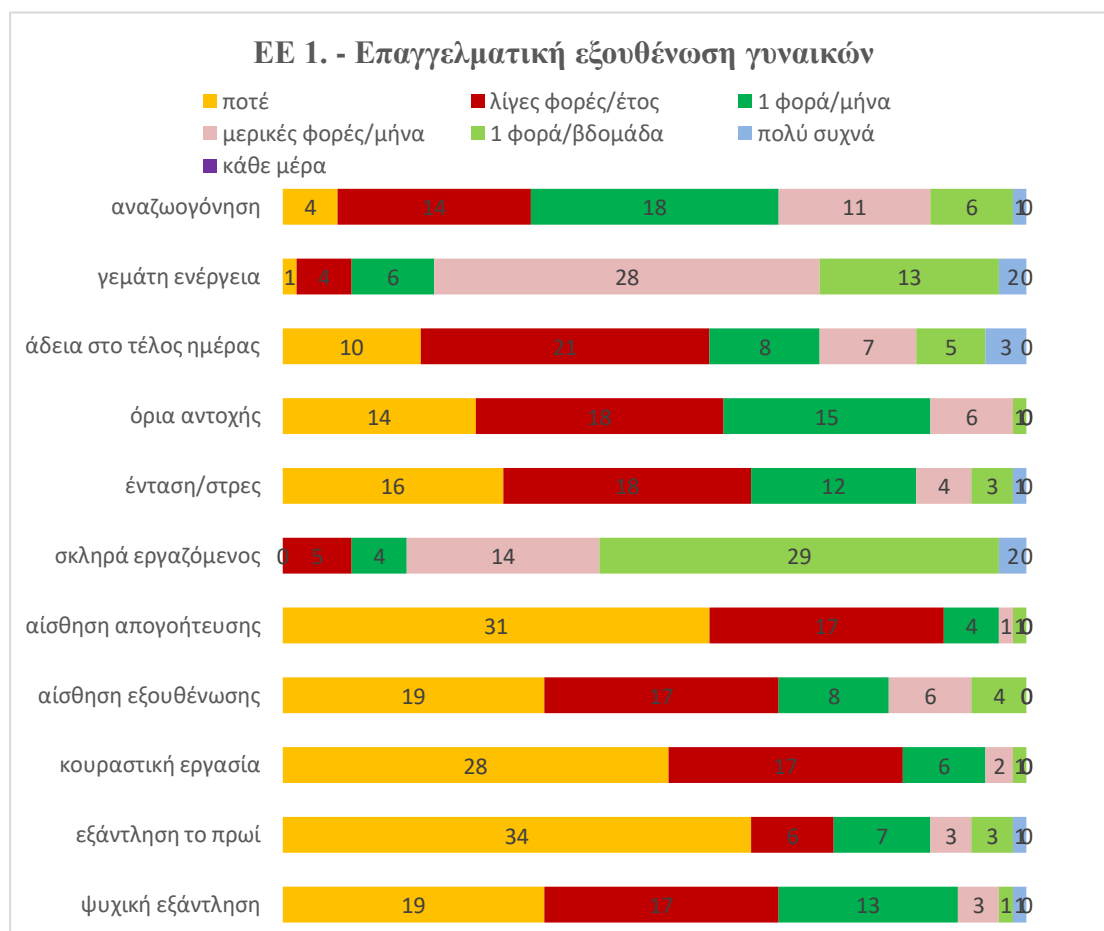
να κατακλύζει τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα εξαιτίας πάντοτε της εργασίας τους, το 57.4% (31 γυναίκες) δήλωσε ότι ποτέ δεν το έχει αισθανθεί κάτι τέτοιο, σε αντίθεση με το 40.74% (22 γυναίκες) που φαίνεται να το αισθάνεται από μερικές φορές μέσα στο χρόνο έως και μερικές φορές κατά τη διάρκεια ενός μήνα. Η επόμενη ερώτηση αφορά την αίσθηση του πόσο σκληρά εργάζεται μια εκπαιδευτικός και από τις απαντήσεις φαίνεται ότι σχεδόν το 42.6% (23 γυναίκες) αισθάνεται με αυτόν τον τρόπο αρκετές φορές μέσα στο χρόνο ή ακόμη και μέσα στο μήνα, ενώ περισσότερες από τις μισές εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα το 57.4% (31 γυναίκες)ιώθουν έτσι τουλάχιστον μια φορά τη βδομάδα.

Η επόμενη ερώτηση σχετίζεται με τα επίπεδα έντασης και στρες που μπορεί να αισθάνονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνας και όπως φαίνεται από το διάγραμμα ΕΕ 1., το 29.63% (16 γυναίκες) δε δήλωσε ότι αισθάνεται κάτι τέτοιο εξαιτίας της ενασχόλησής του με τα παιδιά. Αντιθέτως, το 68.52% (37 γυναίκες) σχεδόν των συμμετεχουσών φαίνεται πως αισθάνεται ορισμένες φορές μέσα στο χρόνο έως και μια τουλάχιστον φορά την εβδομάδα, στρες εξαιτίας της εργασίας του με παιδιά. Στη συνέχεια, αναφορικά με το κατά πόσο μια γυναίκα εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι φτάνει στα όρια των αντοχών της εξαιτίας της δουλειάς, το 25.92% (14 γυναίκες) ότι δεν το έχει αισθανθεί ποτέ, σε αντίθεση με το 72.22% (39 γυναίκες) το οποίο φαίνεται πως τα φτάνει μερικές φορές μέσα στο χρόνο ή και κατά τη διάρκεια ενός μήνα.

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις, οι οποίες είναι και οι τελευταίες για την εξουθένωση των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προδίδουν τα επίπεδα ενέργειας που αυτές αισθάνονται. Έτσι, από το διάγραμμα ΕΕ 1. φαίνεται ότι σχεδόν το 18.52% (10 γυναίκες) φαίνεται πως ποτέ δεν αισθάνεται άδεια από ενέργεια στο τέλος μιας σχολική μέρας, σε αντίθεση με το 66.66% (36 γυναίκες) που δήλωσε ότι αισθάνεται άδεια ορισμένες φορές μέσα στο χρόνο ή και μέσα στο μήνα, αφήνοντας και ένα ποσοστό της τάξης του 14.81% (8 γυναίκες) το οποίο υποστηρίζει ότι αισθάνεται έτσι πολύ πιο συχνά. Από την άλλη, φαίνεται πως το 70.37% (38 γυναίκες) των συμμετεχουσών αισθάνεται τουλάχιστον μερικές φορές μέσα στο χρόνο ή και μέσα στο μήνα, γεμάτο ενέργεια, γεγονός που έρχεται σε σύγκρουση με την προηγούμενη απάντηση και το ποσοστό που καταγράφηκε σε αυτή, αν και η μια απάντηση δεν αναιρεί απαραίτητα την ισχύ της άλλης. Τέλος, μόλις το 7.4% (4 γυναίκες) δήλωσε ότι δεν αισθάνεται ποτέ αναζωογόνηση όταν εργάζεται με τους



μαθητές του,σε αντίθεση με το 79.63% (43 γυναίκες) το οποίο υποστηρίζει ότι ορισμένες φορές μέσα στο χρόνο ή ακόμη και ορισμένες φορές μέσα στο μήνα, αισθάνεται έτσι. Μόλις το 12.96% (7 γυναίκες) των συμμετεχουσών δήλωσε ότι



νιώθει πολύ συχνά αναζωογονημένο όταν εργάζεται με τους μαθητές του.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων της Γενικής Ικανοποίησης (GSATW) που αισθάνονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνας και των επιπέδων της Εξουθένωσης (GEXW). Καταρχήν, το 16.66% (9 γυναίκες) δήλωσε στην Συνολική Αξιολόγηση της Εξουθένωσης ότι αισθάνεται ορισμένες φορές μέσα στο χρόνο εξουθένωση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό σημειώθηκε από τις γυναίκες που δήλωσαν ότι αισθάνονται εξουθένωση μια φορά το μήνα, φτάνοντας στο 51.85% (28 γυναίκες). Οι υπόλοιπες γυναίκες εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν την επιλογή εξουθένωσης ορισμένων φορές μέσα στο μήνα με ποσοστό 14.81% (8 γυναίκες) και της μιας φορές μέσα στην εβδομάδα με ποσοστό 12.96% (7 γυναίκες), ενώ μόλις το 3.7% (2 γυναίκες) δήλωσε ότι αισθάνεται εξουθένωση πολύ συχνά. Όπως φαίνεται λοιπόν στον πίνακα συσχέτισης Correlations #W4., τα δύο

αυτά μεγέθη παρουσιάζουν συσχέτιση αλλά όχι σε πολύ υψηλό επίπεδο, αφού ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ανέρχεται στο 0.521 (με ανώτερο το 1.0). Το αποτέλεσμα ωστόσο δείχνει ότι η ικανοποίηση από την εργασία φαίνεται να επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην εξουθένωση που μπορεί να βιώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Β/θμιας του Νομού Άρτας.

**Correlations #W4.**

		GSAT_W	GEX_W
GSAT_W	Pearson Correlation	1	,521**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	54	54
GEX_W	Pearson Correlation	,521**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	54	54

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

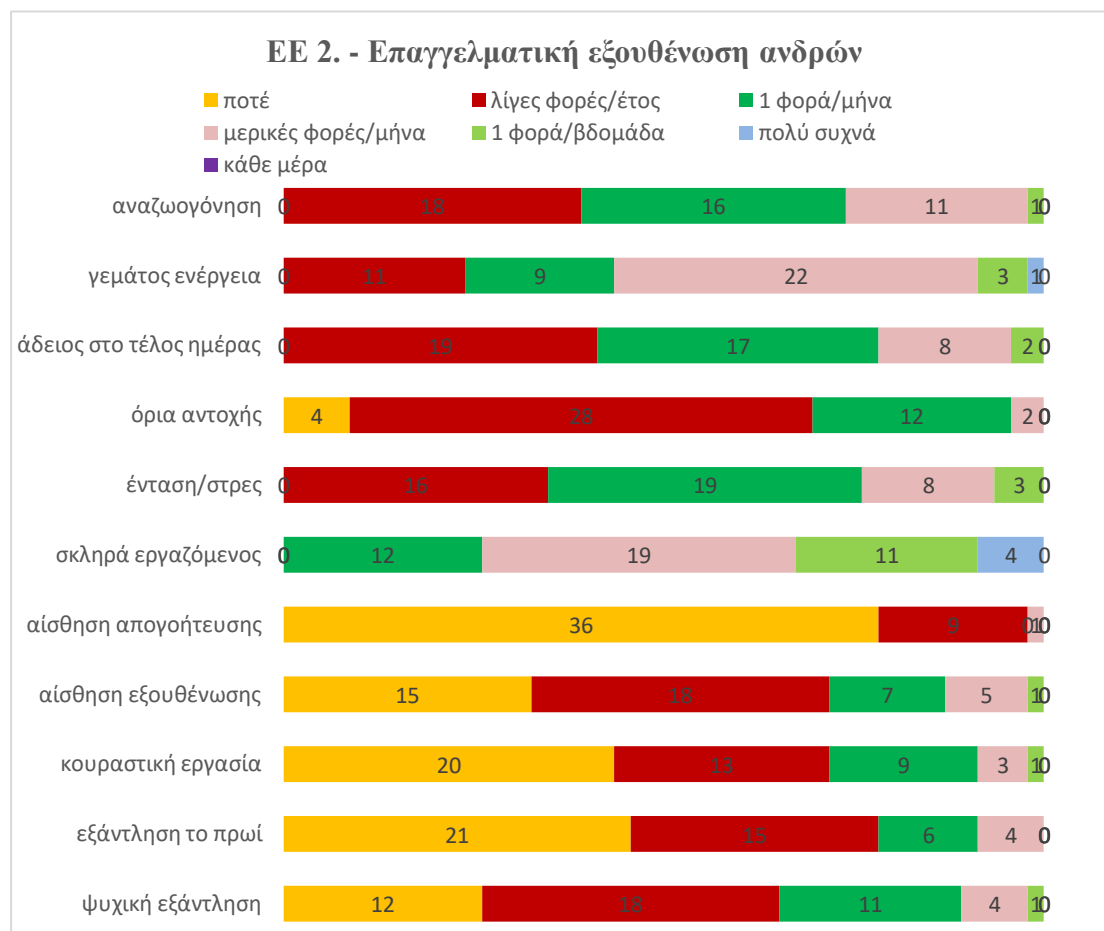
Το επόμενο διάγραμμα αναπαριστά τις απαντήσεις σχετικά με τα επίπεδα της Εξουθένωσης που βιώνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα ΕΕ 2., το 26.08% (12 άνδρες) δηλώνει ότι δεν αισθάνεται ποτέ ψυχικά εξαντλημένος από τη διδασκαλία, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των ανδρών δήλωσε ότι τους καταβάλει μια ψυχική εξάντληση, από μερικές φορές μέσα στο χρόνο έως και μερικές φορές κατά τη διάρκεια ενός μήνα, με το ποσοστό τους να φτάνει στο 71.74% (33 άνδρες). Αναφορικά τώρα με την πρωινή εξάντληση, το 45.65% (21 άνδρες) δήλωσε ότι δεν αισθάνεται ποτέ κάτι τέτοιο σκεπτόμενο πως έχει να αντιμετωπίσει ακόμη μια μέρα στη δουλειά, σε αντίθεση με το 54.34% (25 άνδρες) για τους οποίους φαίνεται πως υπάρχουν στιγμές μέσα στο έτος ή ακόμη και μέσα στο μήνα, στις οποίες αισθάνονται το πρωί εξαντλημένοι. Επιπλέον, το 43.48% (20 άνδρες) των ανδρών εκπαιδευτικών της έρευνας δήλωσε ότι ποτέ δεν ένιωσε πως είναι κουραστικό να δουλεύει όλη την ημέρα με ανθρώπους, σε αντίθεση με το 54.34% οι οποίοι φαίνεται να το αισθάνονται από μερικές φορές μέσα στο χρόνο έως και ορισμένες φορές μηνιαίως. Επιπροσθέτως, στην πολύ καθοριστική ερώτηση για το κατά πόσο αισθάνεται εξουθενωμένος ένας άνδρας εκπαιδευτικός, το 32.6% (15 άνδρες) δήλωσε ότι ποτέ δεν έχει νιώσει κάπως έτσι, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων η οποία φτάνει στο 65.2% (30 άνδρες) φέρεται να δηλώνει πως τουλάχιστον μερικές φορές μέσα στο χρόνο έως και ορισμένες φορές μέσα στο μήνα, νιώθει πράγματι εξουθενωμένος. Στην επόμενη πολύ σημαντική ερώτηση σχετικά με την αίσθηση

απογοήτευσης την οποία μπορεί να αισθάνονται οι συμμετέχοντες, το 78.26% (36 άνδρες) δήλωσε ότι ποτέ δεν αισθάνεται κάτι τέτοιο από τη δουλειά του, αφήνοντας ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 19.56% (9 άνδρες) το οποίο δηλώνει το αντίθετο, ορισμένες φορές μόνο μέσα σε ένα έτος.

Η αίσθηση ότι ένας άνδρας εκπαιδευτικός εργάζεται σκληρά στο σχολείο του φαίνεται πως βρίσκει σύμφωνο το 67.4 σχεδόν (31 άνδρες) των συμμετεχόντων, οι οποίοι φαίνεται να δήλωσαν ότι αισθάνονται έτσι μερικές φορές το χρόνο ή και ορισμένες φορές μέσα στο μήνα. Ακόμη πιο συχνά φαίνεται πως έχει την ίδια αίσθηση το 32.6% (15 άνδρες), δηλαδή όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Επίσης, η αίσθηση ότι η εργασία με μαθητές προκαλεί στους άνδρες εκπαιδευτικούς ένταση ή στρες φαίνεται να βρίσκει σύμφωνο το εκπληκτικό ποσοστό του 91.3% (42 άνδρες), οι οποίοι δήλωσαν ότι βιώνουν αυτό το συναίσθημα ορισμένες φορές μέσα στο χρόνο ή ακόμη και μέσα στο μήνα, με το υπόλοιπο ποσοστό του 8.7% (3 άνδρες) να το βιώνουν συχνότερα. Η επόμενη ερώτηση αφορά το κατά πόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνας αισθάνονται ότι φτάνουν στα όρια της αντοχής τους και μόλις το 8.7% σχεδόν (4 άνδρες) δήλωσε ότι ποτέ δεν έχει συμβεί αυτό. Αντιθέτως, όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες (91.3%) δήλωσαν ότι τουλάχιστον μερικές φορές το χρόνο ή ακόμη και μέσα στο μήνα, νιώθουν αυτό το συναίσθημα.

Οι τρεις επόμενες ερωτήσεις αφορούν όπως και στις γυναίκες το θέμα της ενέργειας που αισθάνονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Έτσι, το συντριπτικό ποσοστό του 95.65% (44 άνδρες) δήλωσε ότι μερικές φορές μέσα στο χρόνο ή ακόμη και ορισμένες φορές το μήνα αισθάνονται άδεια στο τέλος της ημέρας, με τους υπόλοιπους να το βιώνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα. Επιπλέον, όσον αφορά την ενεργητικότητα, το επίσης συντριπτικό 91.3% (42 άνδρες) δήλωσε ότι μόνο μερικές φορές μέσα στο χρόνο αισθάνεται γεμάτος ενέργεια ή ορισμένες μόνο φορές μέσα στο μήνα, με τους υπόλοιπους να νιώθουν συχνότερα έτσι, γεγονός ιδιαίτερα αρνητικό. Τέλος, στην ερώτηση για το κατά πόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί της έρευνας αισθάνονται αναζωογονημένοι από την εργασία τους με μαθητές, σχεδόν το σύνολο των ανδρών εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μόνο λίγες φορές μέσα στο μήνα νιώθει με αυτόν τον τρόπο ή έστω ορισμένες φορές μέσα στο μήνα, φτάνοντας το κοντινότερο ποσοστό στο απόλυτο, που έχει σημειωθεί έως αυτή τη στιγμή στην έρευνα και είναι το 97.82% (45 άνδρες). Τα αποτελέσματα εν τέλει βρίσκουν ταύτιση

στις έρευνες των Κάντας (2001) και Hughes (2001), οι οποίοι συσχετίζουν το άγχος με την εξουθένωση.



Στη συνέχεια καταγράφεται και εδώ η σχέση μεταξύ Συνολικής Εξουθένωσης που αισθάνονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί και της Γενικής Ικανοποίησης από την εργασία τους. Καταρχήν, το 19.56% (9 άνδρες) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι αισθάνεται γενικά εξουθενωμένο από την εργασία του μόνο λίγες φορές το χρόνο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό το οποίο ανέρχεται σε 41.3% (19 άνδρες) δήλωσε ότι αισθάνεται εξουθένωση μια φορά το μήνα. Από τους υπόλοιπους άνδρες συμμετέχοντες στην έρευνα, το 28.26% (13 άνδρες) θα χαρακτήριζε τη συχνότητα της εξουθένωσής του ως ορισμένες φορές μέσα στο μήνα και μόλις το 10.87% (5 άνδρες) δήλωσε ότι η συχνότητα της εξουθένωσης την οποία βιώνουν φτάνει έως και σε εβδομαδιαία βάση. Από τον παρακάτω πίνακα τώρα, φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ Γενικών Επιπέδων Ικανοποίησης (GSATM) και Γενικής Αίσθησης Εξουθένωσης (GEXM) αγγίζει τη σημαντικά υψηλή τιμή του 0.729 (με ανώτερο το 1.0), σύμφωνα με τον συντελεστή Pearson του πίνακα Correlations #M4., γεγονός που προδίδει ότι η

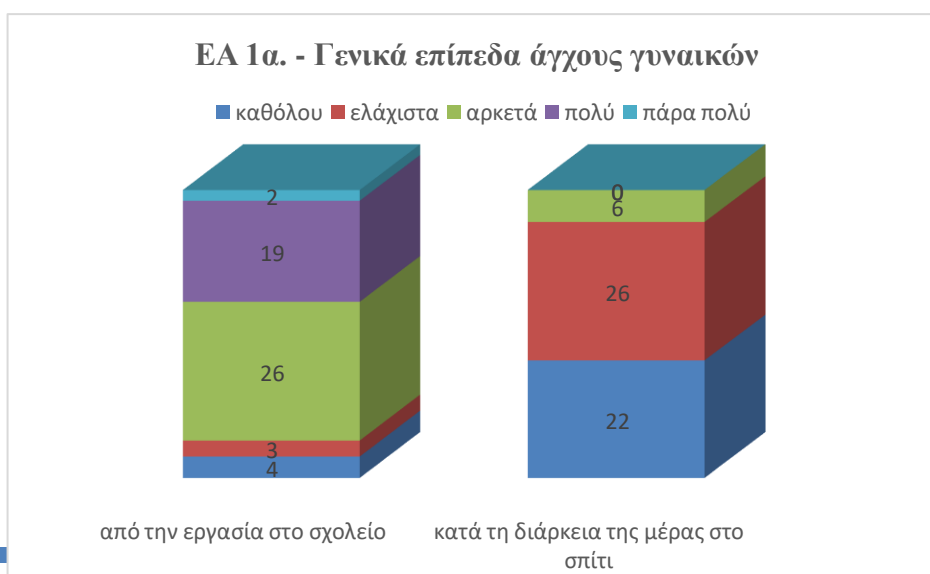
ικανοποίηση από την εργασία παίζει πολύ μεγαλύτερο ρόλο στα επίπεδα εξουθένωσης που θα βιώσουν οι άνδρες, σε αντίθεση με τις γυναίκες, για τις οποίες όπως αποδείχθηκε σε προηγούμενο πίνακα, υπάρχει μεν σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεγεθών αλλά όχι τόσο μεγάλη όσο στους άνδρες. 21700

**Correlations#M4.**

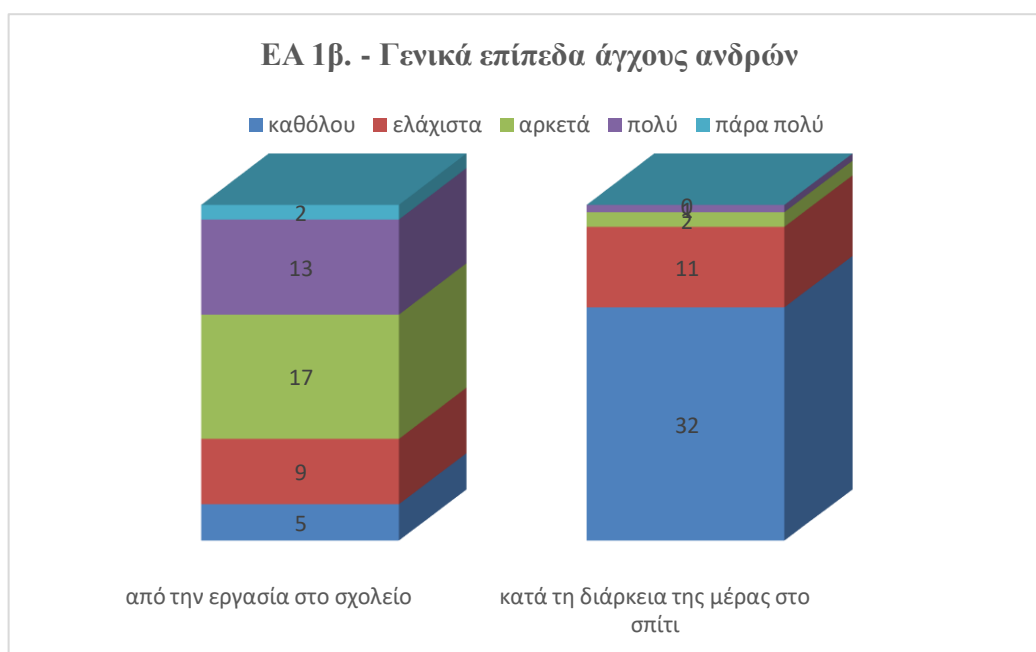
	GSAT_M	GEX_M
PearsonCorrelation	1	,729**
GSAT_M Sig. (2-tailed)		,000
N	46	46
PearsonCorrelation	,729**	1
GEX_M Sig. (2-tailed)	,000	
N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στη συνέχεια η εργασία εισέρχεται στη διερεύνηση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών Β/θμιας του Νομού Άρτας - που αποτελεί και ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας - οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και το πρώτο διάγραμμα παρουσιάζει τις απαντήσεις των γυναικών. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό από το διάγραμμα ΕΑ 1α., μόνο το 12.96% (7 γυναίκες) απάντησε ότι θα η εργασία στο σχολείο το αγχώνει καθόλου ή ελάχιστα, σε αντίθεση με ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό το οποίο φτάνει στο 87.03% (47 γυναίκες) και δηλώνει ότι η εργασία το αγχώνει αρκετά ή και σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από την άλλη ωστόσο, φαίνεται ότι το περιβάλλον του σπιτιού προκαλεί λιγότερο άγχος στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αφού το 88.88% (48 γυναίκες) υποστηρίζει ότι αισθάνεται πολύ χαμηλά επίπεδα άγχους όταν βρίσκεται στο σπίτι.

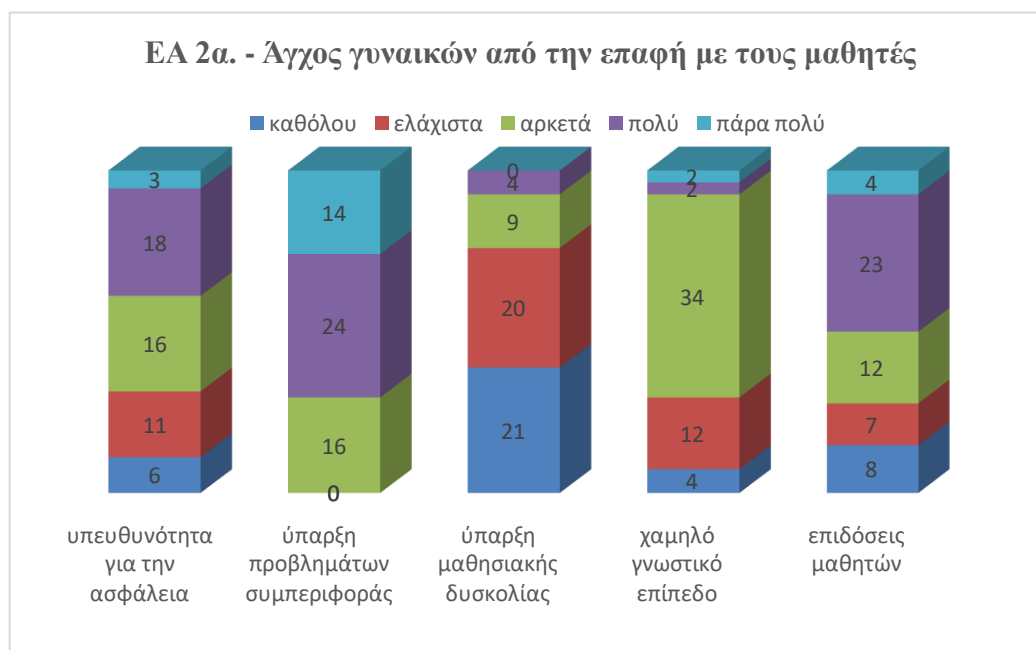


Από την άλλη, στο διάγραμμα ΕΑ 1β. που βρίσκεται πιο κάτω, αποτυπώνονται οι απαντήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών για τα γενικά επίπεδα άγχους τους σε σπίτι και σχολείο. Έτσι, το 30.43% (14 άνδρες) φαίνεται πως δεν αγχώνεται σχεδόν καθόλου από την εργασία που έχει στο σχολείο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι πράγματι βιώνει αρκετό έως πολύ άγχος στο σχολείο, φτάνοντας το 69.56% (32 άνδρες). Στην αντίπερα βρίσκεται η απάντηση των εκπαιδευτικών για το άγχος που βιώνουν στο σπίτι, όπου ήταν αναμενόμενο ότι θα σημειωθούν χαμηλότερα επίπεδα, όπως και στις γυναίκες. Πράγματι, το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα το 93.47% (43 άνδρες) δήλωσε ότι βιώνει ελάχιστο έως και καθόλου άγχος στο περιβάλλον του σπιτιού, αποδεικνύοντας ότι μακριά από την εργασία, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες αισθάνονται σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα στρες.



Η επόμενη πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας είναι η επαφή τους με τους μαθητές και όπως φαίνεται από το διάγραμμα ΕΑ 2α. στην πορεία, οι απαντήσεις των γυναικών δείχνουν ότι για το 31.48% (17 γυναίκες) αυτών, η υπευθυνότητα που οφείλουν να επιδεικνύουν για την ασφάλεια των παιδιών δεν αποτελεί σημαντική πηγή άγχους, σε αντίθεση με το 68.52% (37 γυναίκες) το οποίο

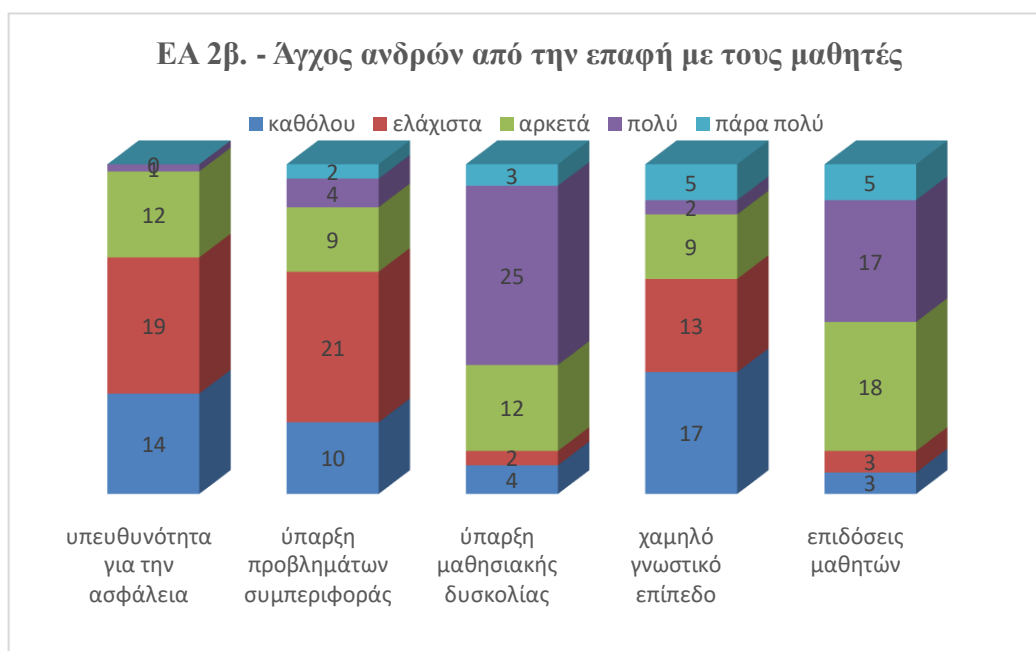
το θεωρεί μεγάλη πηγή άγχους. Επιπλέον, όπως φαίνεται πιο κάτω στο διάγραμμα ΕΑ 2α., το σύνολο των γυναικών (100%) οι οποίες έλαβαν μέρος στην έρευνα, θεωρούν την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς αρκετά έως πολύ μεγάλη πηγή άγχους, ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες δε φαίνεται να προβληματίζουν και να αγχώνουν το 75.29% (41 γυναίκες). Από την άλλη, το ζήτημα του γνωστικού επιπέδου φαίνεται πως αποτελεί έναν σημαντικό λόγο άγχους για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας,



αφού αυτό δηλώνει το 70.37% (38 γυναίκες), ενώ οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο φαίνεται πως προκαλούν άγχος για το 72.22% (39 γυναίκες) των συμμετεχουσών.

Στο επόμενο διάγραμμα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ανδρών για το άγχος που τους προκαλεί η επαφή με τους μαθητές. Όπως αποτυπώνεται στο διάγραμμα ΕΑ 2β., η υπευθυνότητα για την ασφάλεια των παιδιών φαίνεται πως δεν αποτελεί λόγο άγχους για το 71.74% (33 άνδρες), ενώ το 67.4% σχεδόν (31 άνδρες) δε φαίνεται να αγχώνεται ούτε για τα προβλήματα συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Σοβαρό λόγο άγχους ωστόσο αποτελεί η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το 86.95% (40 άνδρες), σε αντίθεση πάλι με τις επιδόσεις των μαθητών, για τις οποίες το 65.21% (30 άνδρες) θεωρεί ότι αποτελούν έναν από τους λόγους που αισθάνονται άγχος στον εργασιακό χώρο. Διαπιστώνεται έτσι μια πρώτη διαφοροποίηση των αιτιών πρόκλησης άγχους μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τους άνδρες να θεωρούν σοβαρότερους την ύπαρξη μαθησιακής

δυσκολίας, ενώ τις γυναίκες να προκρίνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, έχοντας ωστόσο και οι δύο ως κοινό τόπο τις



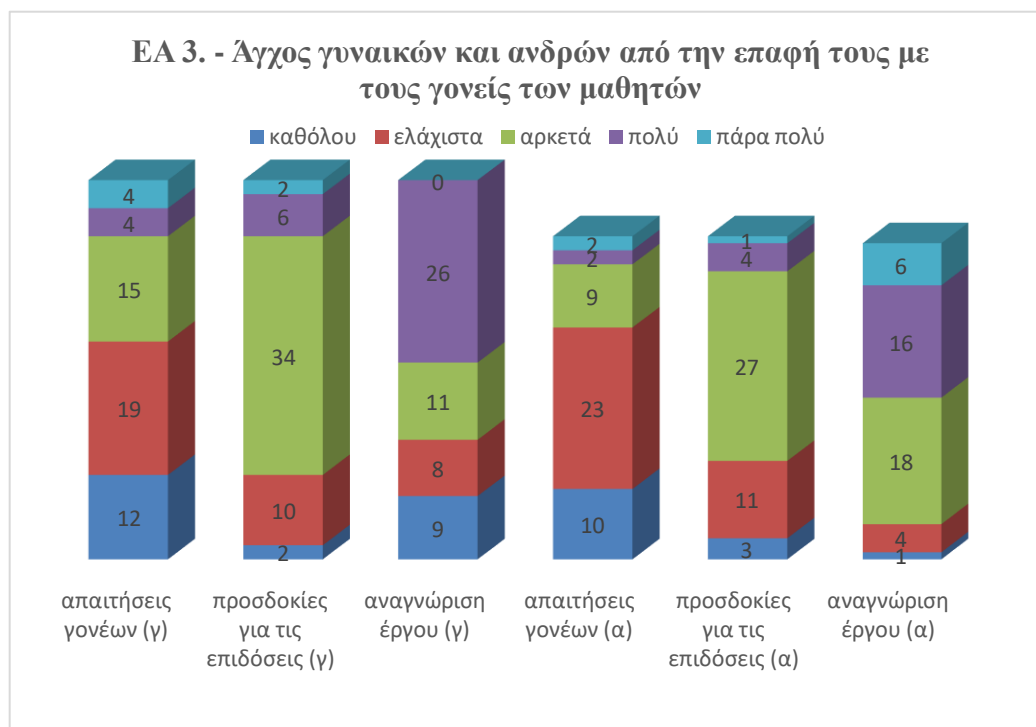
επιδόσεις των μαθητών τους.

Το επόμενο διάγραμμα αφορά το άγχος που μπορεί να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την επαφή τους με τους γονείς των μαθητών. Στο διάγραμμα ΕΑ 3. που ακολουθεί, φαίνεται στις πρώτες στήλες η άποψη των γυναικών για το επίπεδο άγχους που τους προκαλεί η επαφή με τους γονείς και στις τρεις επόμενες η άποψη των ανδρών. Οι απαιτήσεις των γονέων από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως αποτελούν παράγοντα άγχους για το 42.6% (23 γυναίκες) των γυναικών μόνο, ενώ οι προσδοκίες που εκφράζουν οι γονείς για τις επιδόσεις των παιδιών τους φαίνεται ότι θεωρούνται πιο σοβαρός λόγος άγχους όπως δηλώνει άλλωστε το 77.77%(42 γυναίκες) των συμμετεχουσών. Τέλος, από τις απαντήσεις των γυναικών φαίνεται ότι η αναγνώριση του έργου τους είναι ένας ακόμη σοβαρός λόγος σύμφωνα με το 68.52% σχεδόν (37 γυναίκες) των γυναικών.

Στις απαντήσεις τώρα των ανδρών, φαίνεται πως οι απαιτήσεις των γονέων των μαθητών δεν προκαλούν μεγάλο άγχος στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με το διάγραμμα ΕΑ 3., στο οποίο το ποσοστό που αφορά την εν λόγω απάντηση φτάνει στο 71.74% (33 άνδρες), ενώ φαίνεται πως ο λόγος για να αγχωθούν πραγματικά οι άνδρες εκπαιδευτικοί πηγάζει από τις προσδοκίες των γονιών για τις επιδόσεις των



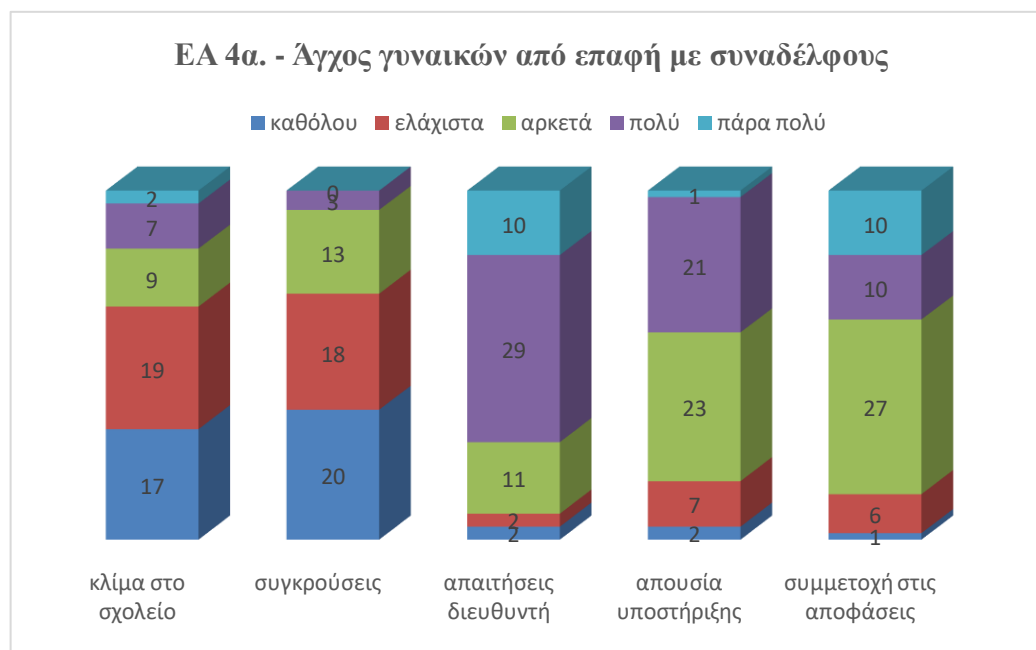
παιδιών τους, σύμφωνα και με το 69.56% (32 άνδρες). Τέλος, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αγχώνονται εξίσου με τις γυναίκες συναδέλφους τους για την αναγνώριση του επαγγέλματός τους, όπως εξάλλου αφήνει να εννοηθεί το πολύ



μεγάλο ποσοστό του 86.95% (40 άνδρες).

Στη συνέχεια ακολουθεί η ερώτηση για το άγχος που προκαλεί η επαφή των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα δημιουργίας υγιούς κλίματος στο χώρο εργασίας. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα ΕΑ 4α., το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο δεν αποτελεί λόγο άγχους για ένα ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών το οποίο φτάνει στο 66.66% (36 γυναίκες), ενώ και οι συγκρούσεις δεν φαίνεται να αποτελούν λόγο άγχους για ένα σημαντικά υψηλό ποσοστό, το οποίο φτάνει στο 70.37% (38 γυναίκες), δείχνοντας πιθανόν μια απουσία συγκρούσεων και έντονων διαφορών στον εργασιακό χώρο. Οι απαιτήσεις όμως του διευθυντή του σχολείου φαίνεται να αγχώνουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, σύμφωνα και με τις απαντήσεις που έδωσε το 92.6% σχεδόν (50 γυναίκες) των συμμετεχουσών του δείγματος. Επιπλέον, η απουσία υποστήριξης στο χώρο εργασίας φαίνεται πως είναι και αυτός ένας λόγος πρόκλησης άγχους στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αφού αυτό δηλώνει το 83.33% (45 γυναίκες), ενώ και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποδεικνύεται ένας λόγος που τους προκαλεί πρόσθετο άγχος. Το τελευταίο μάλιστα

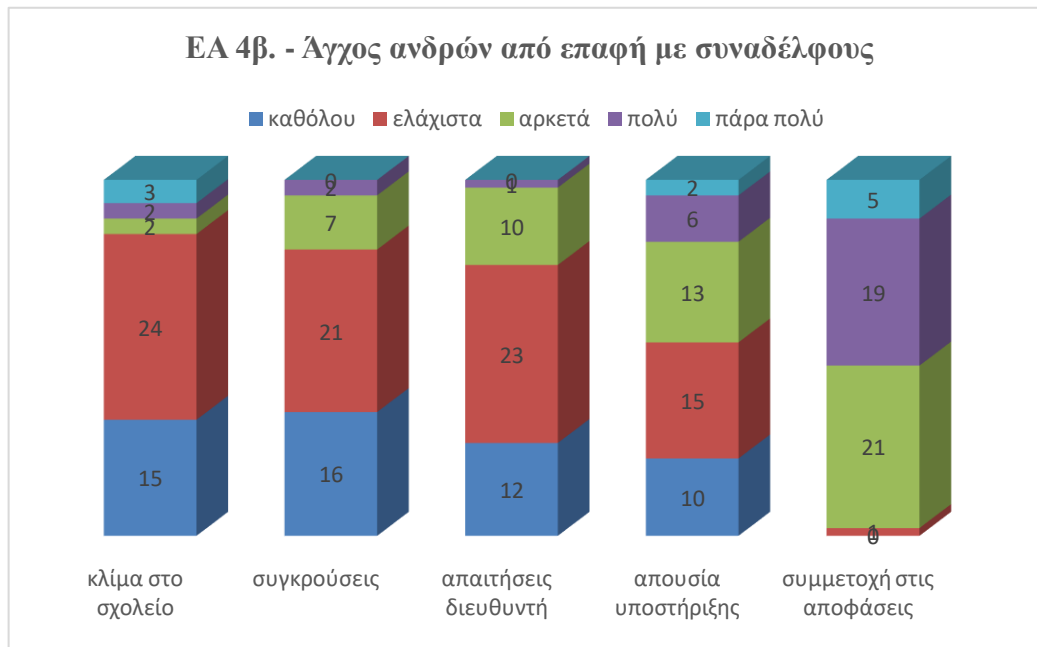
φαίνεται από το εξίσου υψηλό ποσοστό του 87.03% (47 γυναίκες), ενώ γενικά οι γυναίκες δείχνουν να αγχώνονται από ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση παρά τις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών.



Στο επόμενο διάγραμμα καταγράφονται οι αντίστοιχες απαντήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών για την επαφή με τους συναδέλφους τους. Στις δύο πρώτες ερωτήσεις φαίνεται ότι οι άνδρες ακολουθούν τις γυναίκες συναδέλφους τους, παρουσιάζοντας πολύ χαμηλά επίπεδα άγχους από το κλίμα στο σχολείο αλλά και από τις συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων. Συγκεκριμένα στο πρώτο, φαίνεται από το διάγραμμα ΕΑ 4β., ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αγχώνονται σε ποσοστό 72.22% (39 άνδρες), ενώ για το δεύτερο το ποσοστό των ανδρών φτάνει σχεδόν στο 68.52% (37 άνδρες).

Τα ίδια όμως χαμηλά επίπεδα άγχους φαίνεται να καταγράφονται και για τις δύο επόμενες ερωτήσεις που απευθύνονται στους άνδρες, αφού το 64.81% (35 άνδρες) δήλωσε ότι οι απαιτήσεις του διευθυντή του σχολείου στο οποίο εργάζονται, δεν τους προκαλούν άγχος. Ούτε όμως και η απουσία στήριξης στον εργασιακό χώρο φαίνεται να αγχώνει τους άνδρες εκπαιδευτικούς σε μεγάλο βαθμό, αφού οι απόψεις εδώ φαίνεται πως δίστανται κάπως, μιας και το 54.34% (25 άνδρες) δε δηλώνει ιδιαίτερο άγχος. Ο λόγος όμως που ξυπνά το άγχος στους άνδρες εκπαιδευτικούς

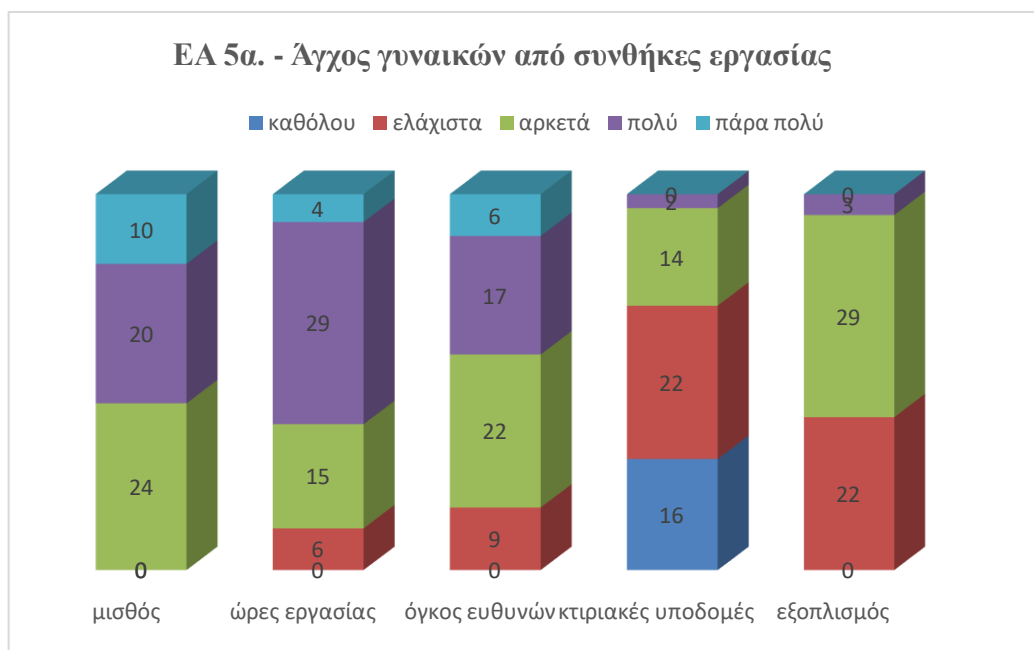
είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αφού φαίνεται πως το σύνολο των συμμετεχόντων (100%) αισθάνεται άγχος από αυτή τη διαδικασία, καθιστώντας την ως την πρώτη αιτία πρόκλησης άγχους μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών.



Η προτελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου για το άγχος που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς οι συνθήκες εργασίας, απαντάται στα επόμενα δύο διαγράμματα, όπου στο ΕΑ 5α. φαίνεται πως ο μισθός αποτελεί έναν σοβαρό λόγο πρόκλησης άγχους στις γυναίκες. Όπως διακρίνεται στο επόμενο διάγραμμα, το σύνολο των συμμετεχουσών (100%) δήλωσε ότι το ύψος των απολαβών τους, τους προκαλεί άγχος και η απάντηση αυτή ήταν αρκετά αναμενόμενη σύμφωνα και με απαντήσεις σε προηγούμενες ερωτήσεις της έρευνας, ωστόσο το ύψος του ποσοστού προκαλεί έκπληξη.

Εξίσου υψηλό ποσοστό είναι και αυτό που αφορά το άγχος που προκαλείται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τις ώρες εργασίας τους, το οποίο φτάνει στο 88.88% (48 γυναίκες), ενώ και ο όγκος των εργασιών που έχουν να διεκπεραιώσουν δείχνει να τους αγχώνει επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε το 83.33% (45 γυναίκες). Από την άλλη πάντως, οι γυναίκες δε φαίνεται να αγχώνονται ιδιαίτερα από τις κτιριακές υποδομές στις οποίες εργάζονται, παράγοντας που θα δυσκόλευε σαφώς περισσότερο το έργο τους, αφού συμφωνεί με αυτή την άποψη το 70.37% (38 γυναίκες), ενώ το επίπεδο του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολικών

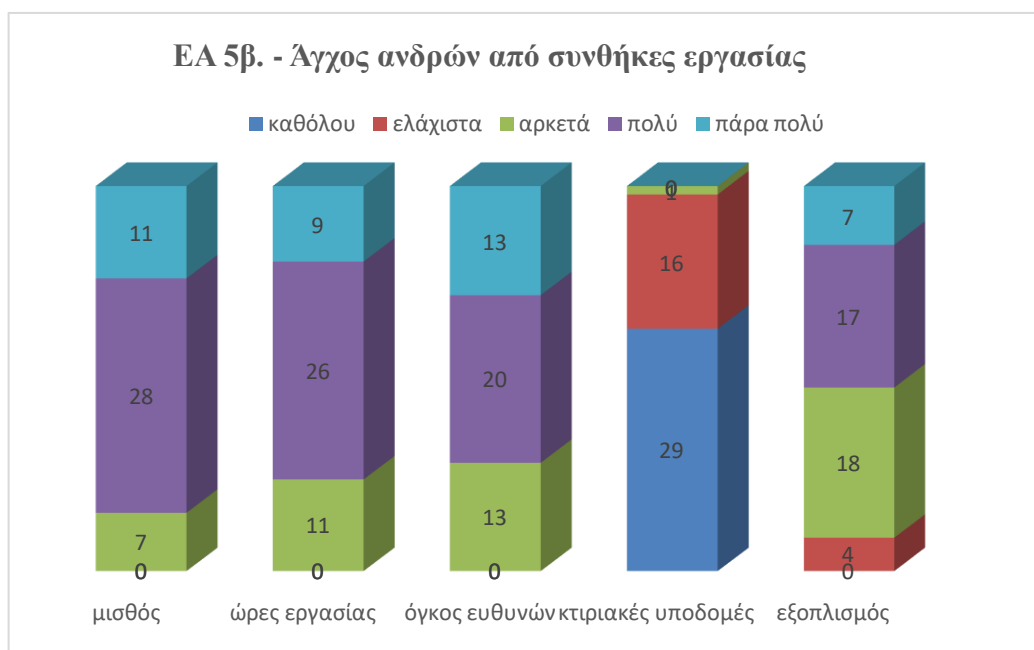
τους μονάδων δείχνει να αφήνει αδιάφορο το 40.74% (22 γυναίκες), το οποίο θεωρείται υψηλό ποσοστό για ένα ζήτημα όπως η τεχνολογική ανανέωση των σχολικών μονάδων.



Στο επόμενο διάγραμμα καταγράφονται τώρα οι απόψεις των ανδρών εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, στο ζήτημα των επιπέδων άγχους το οποίο μπορεί να προέρχεται από τις συνθήκες εργασίας. Φαίνεται λοιπόν στο ΕΑ 5β. ότι ο μισθός των ανδρών εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σημαντικό λόγο πρόκλησης άγχους, αφού όπως και με τις γυναίκες, το σύνολο των συμμετεχόντων ανδρών (100%) συμφωνεί με αυτή την άποψη. Επιπλέον, ακόμη και οι ώρες εργασίας φαίνεται να προκαλούν άγχος στους άνδρες εκπαιδευτικούς σύμφωνα με το σύνολο ξανά των συμμετεχόντων, μιας και παρατηρώντας προηγούμενες απαντήσεις που εντοπίζονται στην παρούσα έρευνα, οι δύο παραπάνω λόγοι θεωρούνται από τους σοβαρότερους και τα επίπεδα της αίσθησης ικανοποίησης από την εργασία.

Επιπροσθέτως, ο όγκος ευθυνών τους οποίους έχουν να φέρουν εις πέρας οι άνδρες εκπαιδευτικοί, αποτελεί ακόμη ένα λόγο πρόκλησης άγχους και οι απαντήσεις του συνόλου ξανά των συμμετεχόντων, το επιβεβαιώνουν. Διαπιστώνεται επομένως ότι οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα συμφωνούν για τους πρώτους τρεις λόγους που μπορούν να προκαλέσουν άγχος και προέρχονται από τη λίστα των συνθηκών εργασίας. Συμφωνία όμως εντοπίζεται

μεταξύ ανδρών και γυναικών και σε έναν λόγο ο οποίος δεν αποτελεί αιτία πρόκλησης άγχους και αυτός είναι οι κτιριακές υποδομές στις οποίες οι άνδρες εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται. Ακόμη και εδώ, οι απαντήσεις των ανδρών περιλαμβάνουν το 100% των συμμετεχόντων και δημιουργείται ιδιαίτερη εντύπωση για τη συμφωνία απόψεων στη συγκεκριμένη ερώτηση, ενώ η τελευταία περιέχει το

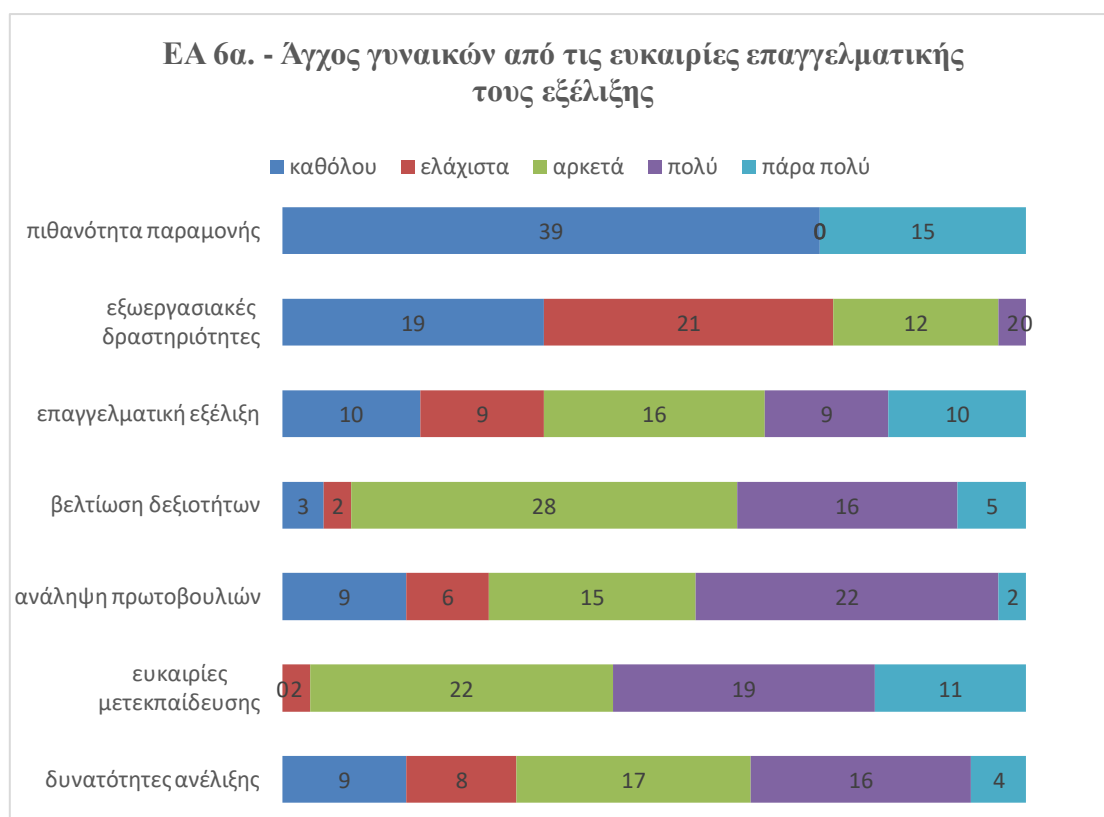


άγχος που μπορεί να τους προκαλεί το επίπεδο του τεχνολογικού εξοπλισμού της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Αν και εδώ το ποσοστό μπορεί να μην καλύπτει το σύνολο των ανδρών συμμετεχόντων, παραμένει παρόλα αυτά πολύ υψηλό, αφού αφορά το 91.3% (42 άνδρες) του δείγματος των ανδρών της έρευνας.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου για τους λόγους πρόκλησης άγχους στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας του Νομού Άρτας, αφορά τις Ευκαιρίες Επαγγελματικής τους Εξέλιξης. Στο διάγραμμα ΕΑ 6α. που ακολουθεί αποτυπώνεται η άποψη των γυναικών εκπαιδευτικών οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα και η ανάλυση των απαντήσεων αποδεικνύει ότι το 68.51% (37 γυναίκες) θεωρεί πολύ σοβαρό λόγο άγχους τις δυνατότητες ανέλιξής τους, ενώ οι ευκαιρίες μετεκπαίδευσης φαίνεται πως προκαλούν άγχος σε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στο 96.3% (52 γυναίκες).

Επίσης, το θέμα της ανάληψης πρωτοβουλιών φαίνεται πως αγχώνει το 72.22% (39 γυναίκες) των συμμετεχουσών, ενώ η βελτίωση των δεξιοτήτων δείχνει να αγχώνει ένα εξίσου υψηλό ποσοστό, το οποίο φτάνει στο 90.74% (49 γυναίκες)

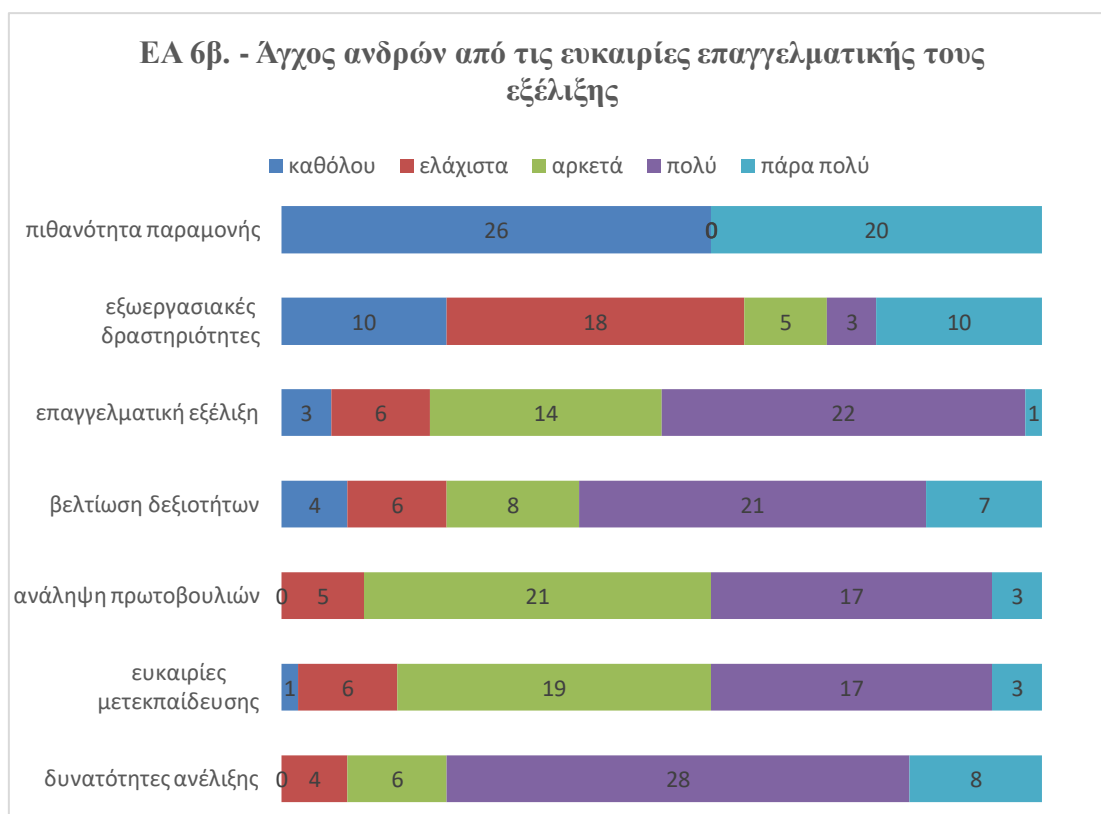
και έπεται η επαγγελματική τους εξέλιξη. Η μεταβλητή αυτή δείχνει να αγχώνει ιδιαίτερα τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας, αφού αυτό δήλωσε το 64.81% (35 γυναίκες), ενώ οι δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα εκτός εργασίας φαίνεται πως δεν αγχώνουν μεγάλη μερίδα των συμμετεχουσών, με το ποσοστό να φτάνει το 74.07% (40 γυναίκες). Τέλος, το άγχος για την παραμονή στην εργασία δε φαίνεται να απασχολεί μεγάλη μερίδα των γυναικών όπως υποδηλώνει το 72.22% (39



γυναίκες), αν και θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί στο μόνιμο προσωπικό των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, αν και η σχέση μεταξύ των επιπέδων άγχους και της εργασιακής σχέσης θα μελετηθεί στην πορεία της εργασίας.

Στο επόμενο διάγραμμα αποτυπώνονται οι απαντήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και φυσικά αφορούν το άγχος που μπορεί να τους δημιουργούν οι ευκαιρίες επαγγελματικής τους εξέλιξης. Έτσι, στο διάγραμμα ΕΑ 6β. που ακολουθεί, οι δυνατότητες εξέλιξης των ανδρών εκπαιδευτικών φαίνεται ότι προκαλούν άγχος στο 91.3% (42 άνδρες), ενώ οι ευκαιρίες μετεκπαίδευσής τους φαίνεται πως προκαλούν άγχος στο 84.78% (39 άνδρες) σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα.

Επιπλέον, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (ή για την ακρίβεια η απουσία ανάληψης πρωτοβουλιών), φαίνεται πως προκαλεί άγχος στο 89.13% (41 άνδρες), ενώ και οι δυνατότητες που έχουν για βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων φαίνεται πως προκαλεί άγχος σε ένα σημαντικά υψηλό ποσοστό και συγκεκριμένα της τάξης του 89.13% (36 άνδρες). Όπως και στην περίπτωση των γυναικών έτσι και με τους άνδρες, η δυνατότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων εκτός χώρου εργασίας δε φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους άνδρες, αφού το θέμα προκαλεί άγχος στο 39.13% (18 άνδρες)μόνο. Τέλος, η



πιθανότητα παραμονής στην εργασία απασχολεί και εδώ όπως φαίνεται, μόνο τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν αποτελούν μόνιμο προσωπικό σχολικών μονάδων και το οποίο είναι 43.47% (20 άνδρες), ενώ και για αυτό θα διερευνηθεί στη συνέχεια η σχέση των επιπέδων άγχους με άλλες παραμέτρους.

Οι επόμενοι δύο πίνακες αφορούν τη σχέση μεταξύ των Επιπέδων Άγχους που προκαλείται από την εργασία (GST) στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας στο Νομό Άρτας οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και της Γενικής Ικανοποίησης (GSAT) την οποία αισθάνονται, όπως αυτή έχει καταγραφεί σε προηγούμενο σημείο της εργασίας, ενώ θα παρουσιαστούν και επιπλέον συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές. Πρώτα όμως θα

πρέπει να παρουσιαστούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για τα Γενικά Επίπεδα Άγχους, με πρώτες τις απαντήσεις που έδωσαν οι γυναίκες. Το 24.07% (13 γυναίκες) απάντησε ότι αισθάνεται πάρα πολύ άγχος σε γενικές γραμμές, το οποίο φυσικά σχετίζεται με την εργασία του, ενώ πολύ άγχος δήλωσε μόλις το 1.85% (1 γυναίκα). Επιπλέον, το 37.03% (20 γυναίκες) δήλωσαν ότι τα επίπεδα του άγχους που αισθάνονται θα τα χαρακτήριζαν ως αρκετά υψηλά και τέλος, ελάχιστο άγχος δήλωσε ότι νιώθει επίσης το 37.03% (20 γυναίκες).

Όπως φαίνεται στον πίνακα Correlations #W5. που ακολουθεί, στον οποίο παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ Γενικής Ικανοποίησης των γυναικών (GSATW) και των Επιπέδων Άγχους (GSTW) έτσι όπως θα τα χαρακτήριζαν οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εν λόγω συσχέτιση παρουσιάζεται αρνητική και πολύ ισχυρή. Αυτό καταρχήν φαίνεται από την τιμή την οποί έχει λάβει ο συντελεστής συσχέτισης Pearson και η οποία ανέρχεται στο -0.786 (με κατώτερο το -1.0), γεγονός που υποδηλώνει ότι αφενός η συσχέτιση μεταξύ των δύο εν λόγω μεταβλητών είναι μεγάλη και αφετέρου ότι είναι αντίστροφη. Το τελευταίο αυτό σημαίνει πως όταν αυξάνεται η μια (για παράδειγμα τα επίπεδα Ικανοποίησης) τότε μειώνεται η άλλη (στην προκειμένη περίπτωση το Άγχος). Επομένως, η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο δείγμα των γυναικών της έρευνας απέδειξε ότι τα δύο αυτά μεγέθη αλληλοσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, κάτι που έχει εξάλλου επισημανθεί και σε έρευνες του παρελθόντος.

**Correlations #W5.**

		GSAT_W	GST_W
GSAT_W	Pearson Correlation	1	-,786**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	54	54
GST_W	Pearson Correlation	-,786**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	54	54

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ Γενικής Ικανοποίησης από την εργασία (GSATM) και Επιπέδων Άγχους (GSTM) τα οποία βιώνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους άνδρες εκπαιδευτικούς για τη Γενική Αξιολόγηση των



Επιπέδων Άγχους τους, δείχνουν ότι το 30.43% (14 άνδρες) θεωρεί ότι αγχώνεται ελάχιστα, ενώ το 26.08% (12 άνδρες) δήλωσε ότι αγχώνεται αρκετά. Μόλις το 2.17% (1 άνδρας) υποστήριξε ότι αγχώνεται πολύ, ενώ όλο το υπόλοιπο ποσοστό του 41.3% (19 άνδρες) δήλωσε ότι αγχώνεται πάρα πολύ.

Από τον πίνακα τώρα Correlations #M5., φαίνεται ότι η συσχέτιση μεταξύ των δύο προαναφερθέντων μεγεθών είναι αφενός αρνητική και αφετέρου πολύ ισχυρή. Αυτό γίνεται αντιληπτό από το ύψος της τιμής του συντελεστή Pearson, ο οποίος υπολογίστηκε στο -0.774 (με κατώτερο το -1.0) και υποδηλώνει ότι, όπως και στην περίπτωση των γυναικών, ότι όσο αυξάνεται η ικανοποίηση που αισθάνεται ένας άνδρας εκπαιδευτικός από την εργασία του τόσο μειώνονται τα επίπεδα του άγχους τα οποία βιώνει. Επομένως, η ικανοποίηση ως μέγεθος, διαδραματίζει πράγματι σημαντικό ρόλο στο μέγεθος του στρες που αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός είτε είναι άνδρας είτε είναι γυναίκα.

**Correlations #M5.**

		GSAT_M	GST_M
GSAT_M	Pearson Correlation	1	-,774**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	46	46
GST_M	Pearson Correlation	-,774**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Οι επόμενοι πίνακες συσχέτισεων παρουσιάζουν τη σχέση που έχουν τα επίπεδα του άγχους τα οποία βιώνουν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, με ορισμένες σημαντικές μεταβλητές. Διακρίνεται έτσι στον πίνακα Correlations #W1.1 η σχέση μεταξύ της εργασιακής ασφάλειας (jobsecure) και των Γενικών Επιπέδων Άγχους (GSTW) για τις γυναίκες συμμετέχουσες και όπως φαίνεται ο συντελεστής συσχέτισης Pearson παίρνει ιδιαίτερα υψηλή τιμή και μάλιστα αρνητική, η οποία συγκεκριμένα είναι στο -0.865 (με κατώτερο το -1.0). Αυτό αφενός υποδηλώνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των δύο παραπάνω μεγεθών είναι πολύ ισχυρή και αφετέρου ότι η αύξηση της μιας (για παράδειγμα της εργασιακής ασφάλειας που μπορεί να αισθάνεται μια γυναίκα εκπαιδευτικός) συνεπάγεται τη μείωση της άλλης, δηλαδή των επιπέδων άγχους,

συμπέρασμα ωστόσο το οποίο θεωρούνταν εξ αρχής αρκετά αναμενόμενο, απλά τώρα επιβεβαιώνεται.

Στον ακριβώς επόμενο πίνακα, τον Correlations #W1.2, αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ οικογενειακής κατάστασης (family) και Γενικών Επιπέδων Άγχους (GSTW)για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα. Φαίνεται λοιπόν ότι και εδώ η συσχέτιση είναι αρνητική, ωστόσο η ισχύ της είναι μέτρια, αφού ο συντελεστής συσχέτισης Pearsonείναι -0.571 (με κατώτερο το -1.0), γεγονός που υποδεικνύει ότι η σχέση των δύο μεγεθών είναι αντίστροφη. Αυτό σημαίνει, όπως και στον προηγούμενο πίνακα, ότι όταν η οικογενειακή κατάσταση αλλάζει από το άγαμη προς το έγγαμη, υπάρχει διαφοροποίηση προς το καλύτερο για τα επίπεδα του άγχους, δηλαδή αυτά παρουσιάζουν μείωση.

**Correlations#W1.1**

		job_secure	GST_W
job_secure	Pearson Correlation	1	-,865**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	54	54
GST_W	Pearson Correlation	-,865**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	54	54

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Correlations#W1.2**

		family	GST_W
family	Pearson Correlation	1	-,571**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	54	54
GST_W	Pearson Correlation	-,571**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	54	54

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ομοίως με τους παραπάνω πίνακες, σχολιάζονται και αυτοί που αφορούν τους άνδρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και παρουσιάζονται στη συνέχεια. Στο πρώτο πίνακα, τον Correlations #M2.1 αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ της εργασιακής ασφάλειας (jobsecure2) που αισθάνονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος και των Γενικών Επιπέδων Άγχους που δήλωσαν ότι βιώνουν. Όπως φαίνεται και στην περίπτωση των ανδρών, η σχέση είναι πολύ ισχυρή και μάλιστα αρνητική, γεγονός που προφανώς υποδηλώνει και εδώ ότι τα επίπεδα άγχους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη σύμβαση εργασίας που έχει συνάψει ο άνδρας

εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης Pearson φτάνει στην σχεδόν ολοκληρωτική τιμή του -0.957 (με κατώτερο το -1.0) προδίδοντας μια απόλυτα ισχυρή σχέση, ενώ το πρόσημο υποδηλώνει ότι όσο πιο ασφαλής αισθάνεται τόσο χαμηλώνουν και τα επίπεδα του άγχους του. Ομοίως και με τον επόμενο πίνακα, δηλαδή τον Correlations #M2.2, στον οποίο παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης (family2) και των Γενικών Επιπέδων Άγχους (GSTM), διακρίνεται ισχυρή και αρνητική συσχέτιση. Σε αυτή την περίπτωση, ο συντελεστής Pearson ανέρχεται στο -0.887 (με κατώτερο το -1.0) και υποδεικνύει αφενός πολύ ισχυρή εξάρτηση μεταξύ των δύο μεγεθών και αφετέρου ότι η μετάβαση προς την επιλογή των έγγαμων μπορεί να μειώσει τα επίπεδα του άγχους που βιώνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα.

**Correlations #M2.1**

		job_secure2	GST_M
job_secure2	Pearson Correlation	1	-,957**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	46	46
GST_M	Pearson Correlation	-,957**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Correlations #M2.2**

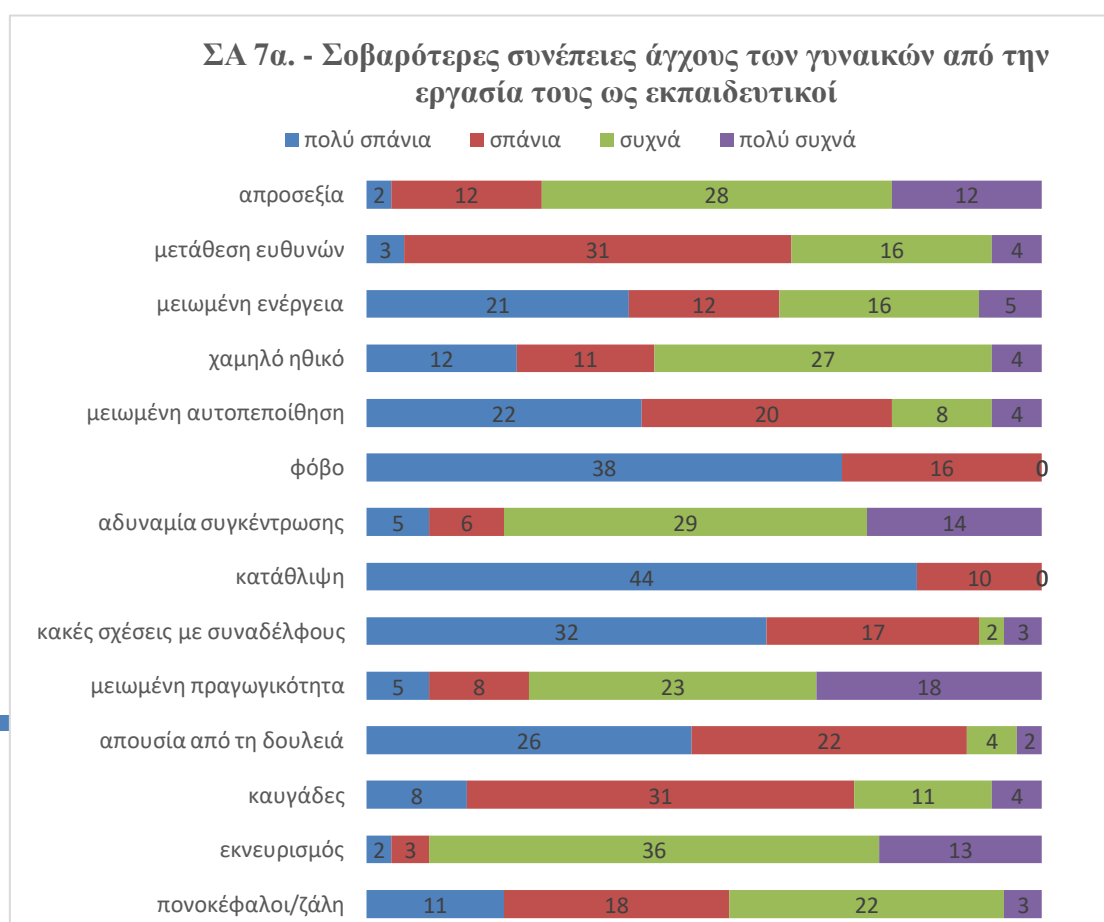
		family2	GST_M
family2	Pearson Correlation	1	-,887**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	46	46
GST_M	Pearson Correlation	-,887**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στους δύο επόμενους πίνακες παρουσιάζονται πλέον οι σοβαρότερες συνέπειες των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ ακολουθούν στην πορεία οι δύο τελευταίοι πίνακες της εργασίας στους οποίους καταγράφονται οι τρόποι αντιμετώπισης αυτών των συνεπειών ή γενικότερα της αίσθησης του άγχους που βιώνουν οι συμμετέχοντες. Ξεκινώντας πρώτα με τις απαντήσεις των γυναικών στο διάγραμμα ΣΑ 7α., οι πονοκέφαλοι και η ζάλη παρουσιάζουν χαμηλή συχνότητα όπως δήλωσε το 53.7% (29 γυναίκες), ενώ ο εκνευρισμός αναδεικνύεται μια από τις πρώτες σε συχνότητα συνέπειες η οποία οφείλει την παρουσία της στο άγχος σύμφωνα με το 90.75% (49 γυναίκες). Επίσης, οι καυγάδες φαίνεται πως επίσης

κάνουν σπάνια την παρουσία τους για το 72.22% (39 γυναίκες), ενώ και οι απουσίες από τη δουλειά φαίνεται πως δεν είναι ανησυχητικά συχνές - αντιθέτως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδεικνύονται τυπικότερες - σύμφωνα με όσα δήλωσε το 88.88% (48 γυναίκες) αλλά όχι τόσο παραγωγικές, κατά τα λεγόμενα του 75.92% (41 γυναίκες). Επίσης, οι κακές σχέσεις με συναδέλφους επίσης δε θεωρείται συχνό φαινόμενο εξαιτίας του εργασιακού άγχους, μιας και αυτό δήλωσε το 96.3% (52 γυναίκες) των συμμετεχουσών, ενώ η κατάθλιψη δεν απασχολεί καθόλου το σύνολο (100%) των γυναικών εκπαιδευτικών.

Από την άλλη ωστόσο φαίνεται πως η μειωμένη συγκέντρωση αποτελεί μια σοβαρή συνέπεια για το 79.63% (43 γυναίκες), ενώ ο φόβος ξαναφτάνει το ποσοστό σπανιότητας στο 100% και η μειωμένη αυτοπεποίθηση δίνει επίσης ψηλό ποσοστό σπανιότητας, αγγίζοντας συγκεκριμένα το 77.77% (42 γυναίκες). Το χαμηλό ηθικό πάντως φαίνεται να παρουσιάζεται συχνότερα από τις προηγούμενες συνέπειες σύμφωνα με το 57.4% (31 γυναίκες), ενώ η μειωμένη ενέργεια δεν είναι μια από τις συνέπειες που συναντώνται συχνά στο ερωτώμενο δείγμα, όπως τουλάχιστον απάντησε το 61.11% (33 γυναίκες), όπως και η μετάθεση ευθυνών σε άλλα άτομα, κατά τα λεγόμενα του 62.96% (34 γυναίκες), σε αντίθεση πάντως με την απροσεξία. Η τελευταία μάλιστα φαίνεται πως αποτελεί μια από τις σοβαρότερες συνέπειες του άγχους που πηγάζει από την εργασία, αφού η συχνότητά της αγγίζει το 74.07% (40 γυναίκες) των συμμετεχουσών.



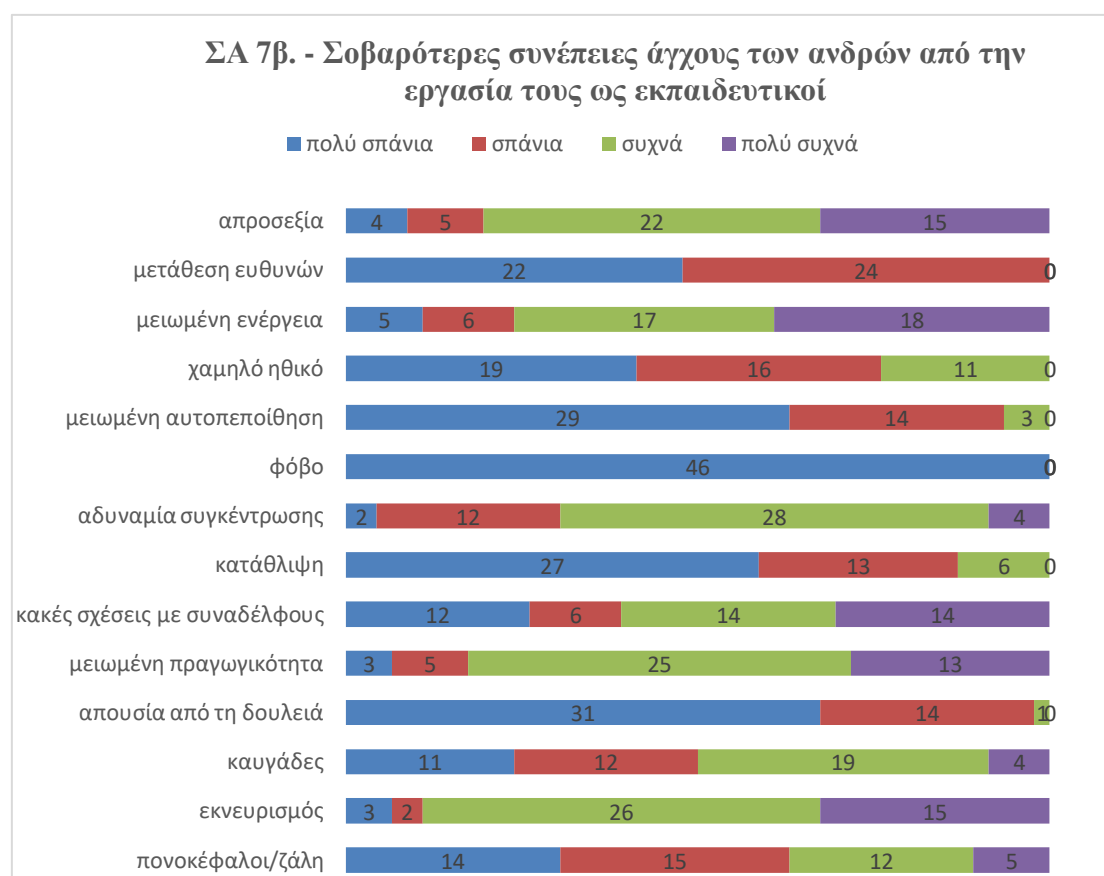
Στο επόμενο διάγραμμα φαίνονται οι απαντήσεις των ανδρών στις ίδιες παραπάνω επιλογές για τις σοβαρότερες συνέπειες που διαπιστώνουν να έχει το άγχος το οποίο βιώνουν και προέρχεται φυσικά από την εργασία τους. Έτσι, από το διάγραμμα ΣΑ 7β. που φαίνεται στην πορεία, οι πονοκέφαλοι και η ζάλη παρουσιάζουν χαμηλή συχνότητα για το 63.04% (29 άνδρες), σε αντίθεση με τον εκνευρισμό ο οποίος φαίνεται πως εμφανίζεται συχνά για μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων και συγκεκριμένα για το 89.13% (41 άνδρες), ενώ από την άλλη οι καυγάδες φαίνεται να εμφανίζονται συχνά μόνο για τους μισούς συμμετέχοντες του δείγματος (50%).

Οι απουσίες από την εργασία αποτελούν άγνωστη λέξη για τους άνδρες συμμετέχοντες όσον αφορά τις συνέπειες από το άγχος που προκαλεί η εργασία, αφού το 97.82% (45 άνδρες) δεν φαίνεται να το δηλώσανε, σε αντίθεση με την μειωμένη παραγωγικότητα η οποία συχνά παρουσιάζεται για ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό της τάξης του 82.6% (38 άνδρες). Από την άλλη ωστόσο, οι κακές σχέσεις με συναδέλφους αποτελούν συχνότερη συνέπεια, αφού τους επέλεξε το 60.87% (28 άνδρες), σε αντίθεση με την κατάθλιψη η οποία παρουσιάζει πολύ χαμηλή συχνότητα για το 86.95% (40 άνδρες). Πολύ σοβαρή συνέπεια φαίνεται πάντως να είναι η αδυναμία συγκέντρωσης, με ποσοστό συχνότητας που φτάνει στο 69.56% (32 άνδρες), ενώ ο φόβος κατάφερε να συγκεντρώσει το απόλυτο 100%, κερδίζοντας επάξια τον τίτλο της πιο σπάνιας συνέπειες από το εργασιακό άγχος, με τη μειωμένη αυτοπεποίθηση να ακολουθεί σε κοντινή απόσταση με μόλις 93.47% (43 άνδρες), όπως και το χαμηλό ηθικό που συγκέντρωσε το 76.09% (35 άνδρες).

Στην αντίπερα όχθη όμως βρίσκεται η μειωμένη ενέργεια, σε αντίθεση με τις γυναίκες, η οποία φαίνεται πως εμφανίζεται συχνά για το 76.09% (35 άνδρες), ενώ μένουν πλέον δύο επιλογές, με τη μία να είναι η μετάθεση ευθυνών και η δεύτερη η απροσεξία. Η πρώτη κατάφερε να συγκεντρώσει το απόλυτο 100% των ερωτηθέντων κερδίζοντας τον τίτλο της δεύτερης σπανιότερης συνέπειες εξαιτίας του εργασιακού άγχους (μαζί με το φόβο). Η δεύτερη κατάφερε να συγκεντρώσει το 80.43% (37 άνδρες) και να καταστεί μια από τις πιο σοβαρές συνέπειες που προκαλεί το εργασιακό άγχος στους άνδρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Εν κατακλείδι, ο εκνευρισμός, η αδυναμία συγκέντρωσης και η απροσεξία, φαίνεται πως αποτελούν τις σοβαρότερες συνέπειες που καταγράφονται από τον πληθυσμό του δείγματος, ανεξάρτητα αν ο ερωτώμενος είναι άνδρας ή γυναίκα,

καθιστώντας τες ως τις πιο σοβαρές για τους εκπαιδευτικούς Β/θμιας του Νομού Άρτας, συμπεριλαμβανομένης βέβαια της εξουθένωσης η οποία μελετήθηκε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας.

Τα τελικά αποτελέσματα βρίσκουν ταύτιση στην έρευνα του McCormick (2005) στην οποία συνδέεται το άγχος με τη μειωμένη αυτοσυγέντρωση αλλά και στις έρευνες των Παππάς (2006), Βασιλόπουλος (2012) και Κάμτσιος & Λώλης (2016), στις οποίες σχετίζεται με μειωμένη απόδοση. Επιπλέον, οι έρευνες των Tatrow (1998) και Αντωνίου (2006), το συσχετίζουν με αυξημένα είπεδα θυμού και νευρικότητα, κάτι που διακρίνεται στους άνδρες.



Οι δύο τελευταίοι πίνακες αφορούν εκείνο το κομμάτι της έρευνας το οποίο δείχνει τις τάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι έλαβαν μέρος, στον τρόπο αντιμετώπισης του άγχους που αισθάνονται εξαιτίας της εργασίας τους. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει παράλληλα ότι οι απαντήσεις τους αποτελούν και ένα είδος πρότασης προς την εκπαιδευτική κοινότητα, για υιοθέτηση των ίδιων πρακτικών, οι οποίες ενδέχεται να έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση του εργασιακού άγχους.

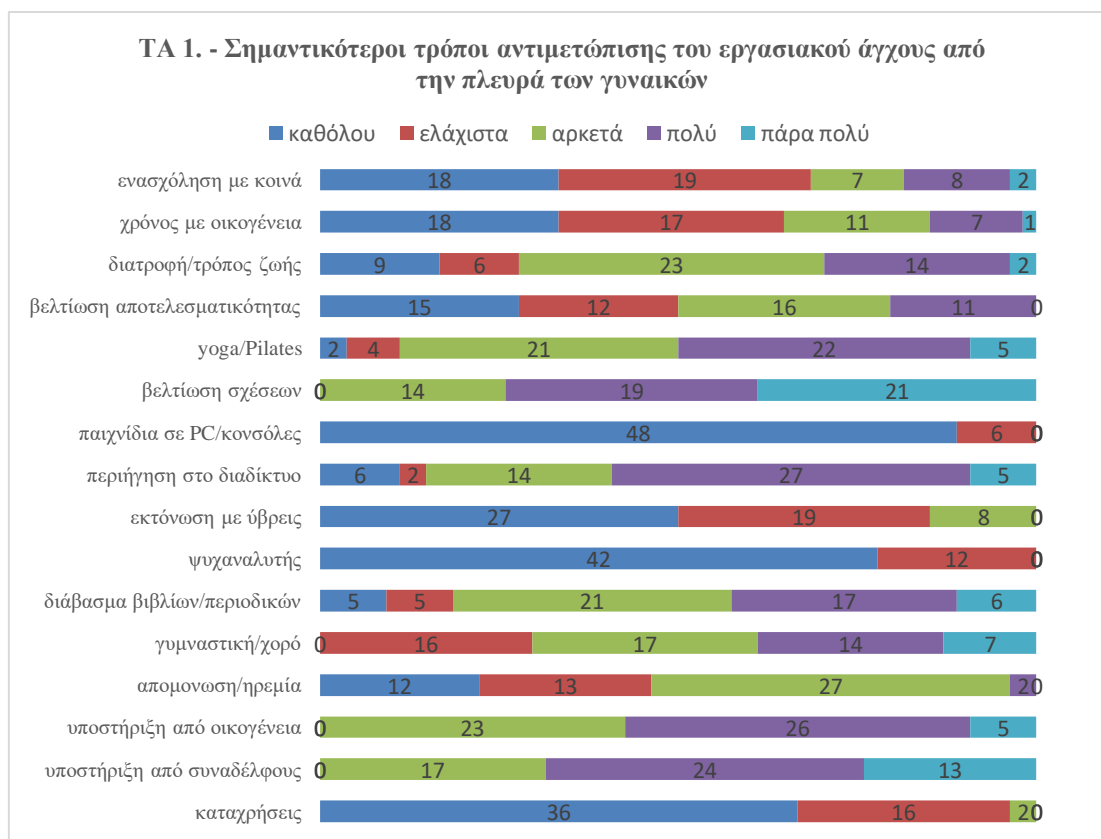
Περνώντας έτσι στην ανάλυση των σημαντικότερων τρόπων αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, στο πρώτο διάγραμμα αποτυπώνονται οι απόψεις των

γυναικών και όπως φαίνεται από το παρακάτω πολυπληθές διάγραμμα ΤΑ 1., οι καταχρήσεις (αλκοόλ, κάπνισμα κ.α.) δε φαίνεται να θεωρείται αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους για το 77.77% (42 γυναίκες) των συμμετεχουσών, ενώ η υποστήριξη από τους συναδέλφους θεωρείται σημαντικός τρόπος αντιμετώπισης (αρκετά έως και πάρα πολύ) του εργασιακού άγχους από τις γυναίκες του δείγματος στο σύνολό τους (100%). Εξίσου σημαντικός λόγος όμως θεωρείται και η υποστήριξη από την οικογένεια - και μάλιστα με το ίδιο ποσοστό του 100% -, ενώ αντιθέτως η ηρεμία και η απομόνωση δεν φαίνεται να συγκεντρώνει μεγάλο ποσοστό υποστηρικτών, μένοντας λίγο υψηλότερα από τις μισές επιλογές των γυναικών και συγκεκριμένα στο 53.7% (29 γυναίκες). Η γυμναστική και ο χορός επίσης θεωρούνται ένας αξιόλογος τρόπος αντιμετώπισης του άγχους, σύμφωνα τουλάχιστον με όσα δηλώνει το 70.37% (38 γυναίκες) των συμμετεχουσών, ενώ και το διάβασμα βιβλίων ή περιοδικών φαίνεται να θεωρείται υψηλής σημασίας βοήθεια ενάντια στο άγχος, αφού καταφέρνει να συγκεντρώσει ποσοστό της τάξης του 81.5% σχεδόν (44 γυναίκες).

Η επιλογή του ψυχαναλυτή αποδεικνύεται η πιο αδιάφορη, αφού το σύνολο των γυναικών εκπαιδευτικών (100%) την απορρίπτει ως μη αποτελεσματική, όπως και την εκτόνωση με χρήση ύβρεων, με τη δεύτερη να συγκεντρώνει μόλις το 14.8% (8 γυναίκες) των επιλογών. Η περιήγηση στο διαδίκτυο φαίνεται πως βοηθά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν το άγχος τους σύμφωνα με το 85.2% (46 γυναίκες), ενώ η αναζήτηση τρόπων βελτίωσης των σχέσεων στο χώρο εργασίας συγκεντρώνει το απόλυτο (100%) των επιλογών τους, σε αντίθεση με την ενασχόληση με παιχνίδια σε Η/Υ ή κονσόλες, μια επιλογή η οποία συγκέντρωσε το 0% των επιλογών των γυναικών, αν και θα μπορούσε να είχε χρησιμοποιηθεί ως επιλογή και η ενασχόληση με παιχνίδια σε έξυπνα κινητά τηλέφωνα (smartphones) η οποία θεωρείται ότι θα συγκέντρωνε ένα σαφώς μεγαλύτερο ποσοστό.

Επιπλέον, η παρακολούθηση μαθημάτων για εφαρμογή τεχνικών αναπνοής όπως είναι η योग και οι Pilates, προκρίνεται ως αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης από το 88.88% (48 γυναίκες), ενώ η βελτίωση της αποτελεσματικότητας στην εργασία συγκέντρωσε ακριβώς τις μισές επιλογές των γυναικών (50%). Από την άλλη, η προσεκτική διατροφή και ο τρόπος ζωής φαίνεται πως είναι μια καλή μέθοδος αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους για το 72.22% (39 γυναίκες), ενώ εντοπίζεται ακόμη μια επιλογή η οποία συγκεντρώνει χαμηλό

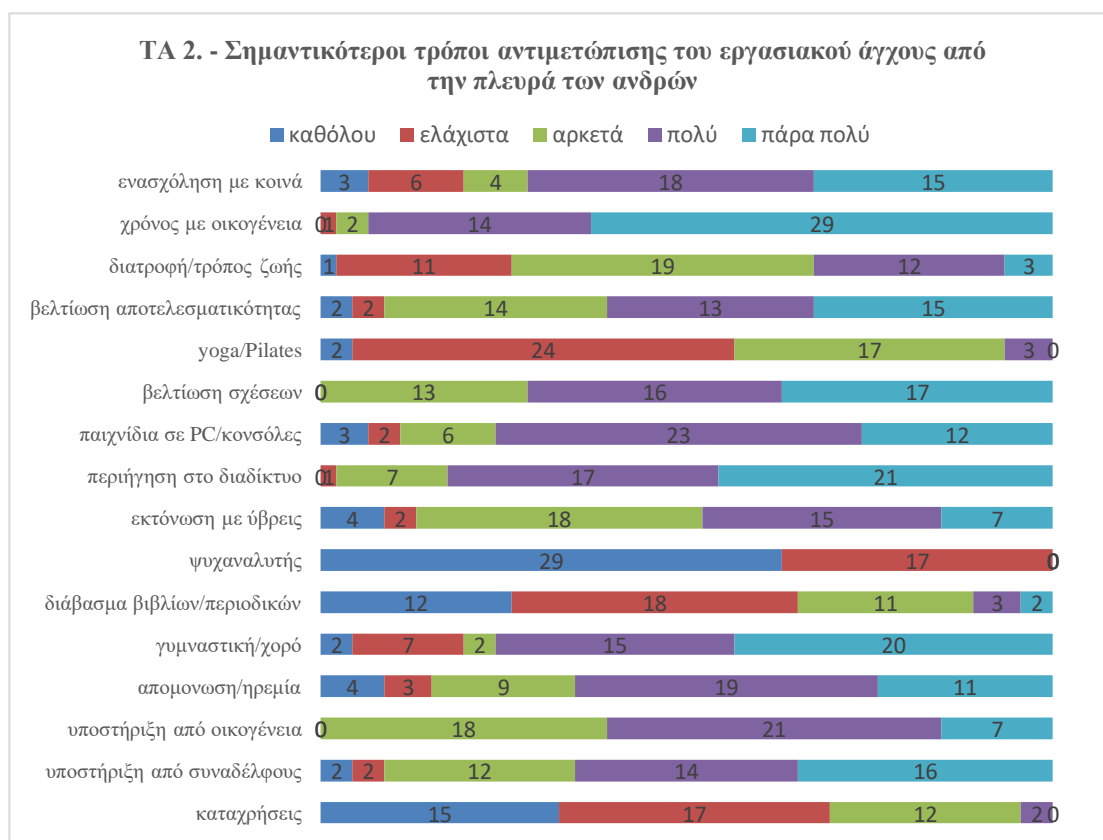
ποσοστό(35.18%) επιλογών και αυτή περιέργως είναι η αφιέρωση χρόνου στην οικογένεια. Τέλος, η ενασχόληση με τα κοινά δε φαίνεται να ενδιαφέρει και πολύ τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αφού το ποσοστό που θεωρεί πως δεν αποτελεί μια καλή για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους ανέρχεται περίπου στο 68.52% (37 γυναίκες).



Στο τελευταίο διάγραμμα αποτυπώνονται οι προτιμήσεις των ανδρών στις παραπάνω ερωτήσεις και καταγράφονται οι βέλτιστοι - κατά τη δική τους πάντοτε κρίση - τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους. Έτσι, όπως φαίνεται στο διάγραμμα ΤΑ 2., οι καταχρήσεις δε θεωρούνται ούτε για τους άντρες ένας τρόπος που μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του άγχους από την εργασία, αφού αυτό δηλώνει το 69.56% (32 άνδρες) των συμμετεχόντων. Η υποστήριξη πάντως από τους συναδέλφους θεωρείται και εδώ πολύ σημαντικός παράγοντας στην προσπάθεια αντιμετώπισης του άγχους, αφού συγκεντρώνει ένα πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 91.3% (42 άνδρες), ενώ η υποστήριξης απο το οικογενειακό περιβάλλον είναι η πρώτη επιλογή που καταφέρνει να συγκεντρώσει το σύνολο των απόψεων των ανδρών (100%) ως σημαντικό τρόπο αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους.



Σε αντίθεση πάντως με τις γυναίκες οι οποίες σημείωσαν χαμηλό ποσοστό, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως εκτιμούν περισσότερο την απομόνωση και την ηρεμία ώστε να αποβάλλουν το στρες από τη δουλειά, αφού σε αυτό συμφωνεί το 84.78% (39 άνδρες) των συμμετεχόντων, ενώ πολύ υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει και η γυμναστική ή ο χορός, με το 80.43% (37 άνδρες). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί όμως δείχνουν μια άρνηση προς το διάβασμα βιβλίων ή περιοδικών ως τρόπο αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, αφού δεν φαίνεται να ενθουσιάζει το 65.21% (30 άνδρες) των συμμετεχόντων, ενώ και η επιλογή του ψυχαναλυτή συγκεντρώνει το απόλυτο των επιλογών (100%) αλλά ως καθόλου αποτελεσματικός τρόπος. Η εκτόνωση με ύβρεις δείχνει ωστόσο να χαίρει πολύ μεγαλύτερης εκτίμησης από το ανδρικό κοινό των εκπαιδευτικών της έρευνας, αφού θεωρείται από το 86.95% (40 άνδρες) ως μια καλή λύση ενάντια στο άγχος, με την επόμενη επιλογή της περιήγησης στο διαδίκτυο να συγκεντρώνει και εδώ ένα υψηλό ποσοστό - σχεδόν το απόλυτο - και να φτάνει τελικά στο 97.82% (45 άνδρες).



Ωστόσο, οι άνδρες φαίνεται να προτιμούν πολύ περισσότερο τα παιχνίδια σε Η/Υ ή κονσόλες από τις γυναίκες συναδέλφους τους, αφού θεωρείται ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης του άγχους για το 89.13% (39 άνδρες). Από την άλλη, η

βελτίωση σχέσεων με τους συναδέλφους κατάφερε να συγκεντρώσει το απόλυτο ποσοστό και για τους άνδρες (100%), ενώ οι τεχνικές αναπνοής όπως yogakai Pilates δεν ξεπέρασαν το 56.52% (26 άνδρες) και δε συγκαταλέγονται στους καλύτερους για τους άνδρες τρόπους αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους. Η βελτίωση πάντως της αποτελεσματικότητας κατάφερε να συγκεντρώσει ένα παραδόξως υψηλό ποσοστό της τάξης του 89.13% (41 άνδρες), κάτι που δε συνέβη με την περίπτωση των γυναικών, ενώ και ο τρόπος ζωής ή η προσεκτική διατροφή συγκαταλέγονται στους αρκετά σημαντικούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους, αφού αυτό πιστεύει το 73.91% (34 άνδρες) των συμμετεχόντων. Τέλος, δύο ακόμη επιλογές είχαν οι άνδρες στη διάθεσή τους, με την πρώτη να είναι ο χρόνος που αφιερώνει κανείς στην οικογένεια και εδώ η απάντηση κατάφερε να συγκεντρώσει την υποστήριξη του συνόλου των συμμετεχόντων, με το ποσοστό να φτάνει στο 97.82% (45 άνδρες), ενώ η τελευταία επιλογή της ενασχόλησης με τα κοινά κατάφερε να ξεπεράσει το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών συναδέλφων και να φτάσει στο 80.43% (37 άνδρες). Τα σημαντικότερα συμπεράσματα ταυτίζονται με έρευνες όπως αυτές των Michies (2002), Χατζηχρήστου (2004), Τσιάκκιρος (2012), Χαραλάμπους (2012) και Κάμτσιος & Λώλης (2016), στις οποίες φαίνεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών στη στήριξη που μπορεί να τους προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και οι συνάδελφοι.

Εν κατακλείδι, φαίνεται από τις απαντήσεις των δύο φύλων ότι υπάρχουν ορισμένα κοινά στον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν το άγχος που δέχονται στο χώρο εργασίας, ενώ εντοπίζονται και σημαντικές διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, και τα δύο φύλα είναι κατά των καταχρήσεων και των επισκέψεων σε ψυχαναλυτή αλλά υπέρ της υποστήριξης από τους συναδέλφους και το οικογενειακό περιβάλλον, όπως επίσης και της βελτίωσης των σχέσεών τους στο χώρο εργασίας. Τέλος, θεωρούν και οι δύο ομάδες συμμετεχόντων ότι είναι σημαντικό να περνά κανείς χρόνο με την οικογένειά του, ενώ διαφέρουν στις επιλογές τους όσον αφορά την ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια και την παρακολούθηση μαθημάτων με τεχνικές αναπνοής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### 4.1. Περιορισμοί έρευνας

Προτού γίνει η καταγραφή των συνολικών συμπερασμάτων της έρευνας, είναι καλό να πραγματοποιηθεί μια σύντομη αναφορά στους περιορισμούς που συνάντησε η συγκεκριμένη έρευνα κατά την περάτωσή της. Καταρχήν, το πιο σημαντικό ζήτημα ήταν ο περιορισμένος χρόνος, εξαιτίας κυρίως των υποχρεώσεων της ερευνήτριας, γεγονός που δυσκόλεψε τη συγκέντρωση των δεδομένων και τη μετέπειτα ανάλυσή τους. Επιπλέον, το γεγονός ότι έπρεπε να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός από απαντήσεις συμμετεχόντων, έστω και αν αυτοί θα εντοπίζονταν με τη βοήθεια άλλων εκπαιδευτικών οι οποίοι θα συμμετείχαν στην έρευνα (snowballsampling), καθυστέρησε σημαντικά το χρόνο διεκπεραίωσης της έρευνας. Τέλος, αν και η γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών βρίσκεται σε ένα καλό επίπεδο, χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί υπενθύμιση των γνώσεων του στατιστικού προγράμματος SPSS με το οποίο και πραγματοποιήθηκαν οι στατιστικές αναλύσεις του τρίτου κεφαλαίου.

Όσο όμως χρήσιμα συμπεράσματα και αν εξήχθησαν από τα ερωτηματολόγια της εργασίας, θα πρέπει να τονιστεί ότι η πολυπλοκότητα μιας αντίστοιχης έρευνας προκειμένου να εξαχθούν ακόμη πιο ασφαλή συμπεράσματα, είναι μεγάλη. Ο λόγος είναι απλός και έγκειται στο γεγονός ότι απαιτείται πολύ μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού και σίγουρα αυτό θα πρέπει να προέρχεται από περισσότερες της μιας περιοχές. Το μεγαλύτερο δείγμα θα διασφαλίσει υψηλότερη ακρίβεια στα αποτελέσματα, ενώ η διασπορά του δείγματος θα καλύψει περιοχές του πληθυσμού των εκπαιδευτικών οι οποίες ενδεχομένως να απουσιάζουν από τη συγκεκριμένη.

### 4.2. Συμπεράσματα

Περνώντας τώρα στα συνολικά συμπεράσματα της παρούσας εργασίας, θα πρέπει να γίνει μια υπενθύμιση των βασικών θεμάτων της εργασίας. Αρχικά, έχει μελετηθεί και στο παρελθόν η σχέση που παρουσιάζει το άγχος το οποίο προέρχεται από το εργασιακό περιβάλλον ή το αντικείμενο της εργασίας στον κλάδο των εκπαιδευτικών, με την αίσθηση εξουθένωσης που μπορεί να αισθάνονται οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αλλά και ένα σύνολο από συνέπειες, τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο. Αυτό ακριβώς έκανε και η παρούσα εργασία, η οποία μελέτησε ένα

ευρύ φάσμα συσχετίσεων, διερεύνησε τις βασικότερες αιτίες που προκαλούν το άγχος των εκπαιδευτικών (σε ένα δείγμα 100 ατόμων στο Νομό Άρτας, σε εκπαιδευτικούς Β/θμιας) και μελέτησε τις σοβαρότερες συνέπειες τις οποίες θεωρούν οι ερωτηθέντες ότι συναντούν συχνά στην καθημερινότητά τους αλλά και τους τρόπους που θεωρούν ως αποτελεσματικότερους για την αντιμετώπισή του.

Καταρχήν, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία τους, οι εργαζόμενοι οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως αποδείχθηκε από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες άνδρες και γυναίκες, οι μεν γυναίκες δείχνουν να αισθάνονται ικανοποιημένες από το προαύλιο των σχολείων τους αλλά και τις συνθήκες ασφάλειας στις οποίες βρίσκονται τα παιδιά και οι διδάσκοντες, ενώ οι άνδρες αισθάνονται ικανοποίηση από το κτίριο γενικότερα, την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η τάξη τους, την ασφάλεια του σχολείου αλλά και την κατάσταση του γραφείου των διδασκόντων. Επιπλέον, οι γυναίκες φαίνονται ικανοποιημένες από τις δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, την ομαλή της λειτουργία αλλά και τον προϊστάμενό τους γενικότερα, απόψεις οι οποίες μάλιστα βρίσκουν σύμφωνους τους άνδρες συναδέλφους τους.

Η ικανοποίηση όμως των γυναικών συναντάται και στη σχέση τους με τους διευθυντές των σχολικών τους μονάδων, καθώς και την κατανόηση που δείχνουν οι δεύτεροι προς τις ανάγκες τους προσωπικού τους, ενώ οι άνδρες αν και συμφωνούν με τα δύο παραπάνω, προσθέτουν επίσης τις ευκαιρίες που τους δίνονται αλλά και την αναγνώριση της εργασίας που καταβάλουν. Επιπροσθέτως, οι γυναίκες είναι ικανοποιημένες από τις συνεργασίες τους με τους συναδέλφους τους, ενώ παράλληλα δείχνουν αρκετά ικανοποιημένες από τις σχέσεις τους με τους μαθητές αλλά και τις επιδόσεις τους, κάτι που συναντάται και στις απόψεις των ανδρών εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, ικανοποίηση από την πλευρά των γυναικών παρουσιάζεται και στο ζήτημα των ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και στην κατανομή των ευθυνών, ενώ οι επιθυμίες τους για τα μελλοντικά σχέδια περιλαμβάνουν υψηλότερες αποδοχές, υψηλότερη αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από την κοινωνία και μείωση των ωρών εργασίας. Τα ίδια ακριβώς σχέδια δείχνουν να έχουν και οι άνδρες, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένο κανένα φύλο από αυτές τις παραμέτρους και παράλληλα πολύ μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δήλωσε ότι εύκολα θα άλλαζε θέση στο χώρο που εργάζεται, εύκολα θα άλλαζε επάγγελμα που να του προσφέρει υψηλότερο μισθό αλλά παρούσα επιθυμία είναι να

παραμένει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αποδεικνύοντας αφενός δυσαρέσκεια για την εργασία αλλά παράλληλα ότι έχουν επαναπαυθεί στη μισθολογική σιγουριά που προσφέρει.

Οι συσχετίσεις εξάλλου που έλαβαν χώρα μεταξύ συγκεκριμένων δεικτών της έρευνας, έδειξαν σχετικά με την ικανοποίηση ότι αυτή εξαρτάται από την ασφάλεια που αισθάνεται κάποιος στην εργασία του, τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχει και την οικογενειακή του κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, στις γυναίκες αποδείχθηκε ότι υπάρχει μέτρια συσχέτιση (δείκτης Pearson 0.591) μεταξύ ικανοποίησης και ασφάλειας στην εργασία, υψηλή συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης και ετών προϋπηρεσίας (δείκτης Pearson 0.757) και μέτρια επίσης συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και οικογενειακής κατάστασης (δείκτης Pearson 0.558). Από την πλευρά των ανδρών εντοπίστηκε μέτρια συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης και ασφάλειας στην εργασία (δείκτης Pearson 0.691), πολύ υψηλή συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης και ετών προϋπηρεσίας (δείκτης Pearson 0.849) και υψηλή συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και οικογενειακής κατάστασης (δείκτης Pearson 0.752).

Στο θέμα της εργασιακής εξουθένωσης, οι γυναίκες δήλωσαν ότι αν και θεωρούν αρκετά συχνά ότι εργάζονται σκληρά, νιώθουν παρόλα αυτά γεμάτες ενέργεια, κάτι με το οποίο συμφωνούν και οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μάλιστα προσθέτουν ότι συχνά αισθάνονται ένταση και στρες από την εργασία τους. Στις αντίστοιχες συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν για τη σχέση μεταξύ εργασιακή ικανοποίησης και εξουθένωσης, ο δείκτης των γυναικών έφτασε στο 0.521 αποδεικνύοντας μέτρια συσχέτιση μεταξύ των δύο παραπάνω μεγεθών, ενώ στην περίπτωση των ανδρών ο δείκτης έφτασε στο 0.729, που υποδηλώνει υψηλή συσχέτιση.

Περνώντας τώρα στο άγχος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, για τις γυναίκες ο παράγοντας της εργασίας στο σχολείο τους προκαλεί υψηλά επίπεδα στρες κάτι που ισχύει και για τους άνδρες, ενώ στη λίστα υπάρχουν επίσης η υπευθυνότητα που αισθάνονται για την ασφάλεια των παιδιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς που ίσως υπάρχουν αλλά και το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών όταν αυτό εντοπίζεται. Από την πλευρά των ανδρών, λόγος άγχους είναι η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ και τα δύο φύλα δείχνουν να αγχώνονται αρκετά από τους παράγοντες των επιδόσεων των παιδιών, τις προσδοκίες

που ίσως έχουν οι γονείς για τις επιδόσεις τους αλλά και την αναγνώριση του επαγγέλματος από την κοινωνία. Τις γυναίκες ωστόσο φαίνεται πως τις αγχώνουν η απουσία υποστήριξης και οι απαιτήσεις του διευθυντή προς το πρόσωπό τους, ενώ κοινό τόπο πρόκλησης άγχους συναντούν ξανά τα δύο φύλα στο γεγονός της συμμετοχής σε αποφάσεις.

Επιπλέον, το ύψος του μισθού των εκπαιδευτικών της έρευνας, οι ώρες που εργάζονται, ο όγκος των ευθυνών που έχουν να φέρουν εις πέρας και το επίπεδο του εξοπλισμού που έχουν στη διάθεσή τους, αποτελούν σοβαρές αιτίες άγχους και για τα δύο φύλα. Παράλληλα, η βελτίωση των δεξιοτήτων τους, οι ευκαιρίες μετεκπαίδευσης και οι δυνατότητες ανέλιξης είναι πρόσθετοι λόγοι άγχους και για τα δύο φύλα, ενώ οι άνδρες δήλωσαν ότι τους αγχώνει επίσης η ανάληψη πρωτοβουλιών και οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Οι δείκτες συσχετίσεων που υπολογίστηκαν για τα δύο φύλα έδειξαν ότι η ικανοποίηση και το επίπεδο άγχους που βιώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ισχυρή σχέση, με το δείκτη Pearson να φτάνει στο  $-0.786$  (αύξηση ικανοποίησης άρα μείωση επιπέδων άγχους), ενώ για τους άνδρες ο αντίστοιχος δείκτης έφτασε στο  $-0.774$ . Στη συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ασφάλειας και επιπέδων άγχους, οι γυναίκες σημείωσαν πολύ ισχυρή συσχέτιση, με τον δείκτη Pearson να φτάνει στο  $-0.865$  και τον αντίστοιχο των ανδρών να παρουσιάζει πάρα πολύ ισχυρή συσχέτιση με τιμή στο  $-.0957$ , ενώ η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται πως συσχετίζεται μετρίως για τις γυναίκες και ισχυρά για τους άνδρες, με τους αντίστοιχους δείκτες να φτάνουν στο  $-0.571$  και στο  $-0.887$  για κάθε φύλο.

Στο βασικό ερώτημα της εργασίας, οι πιο σοβαρές συνέπειες του εργασιακού άγχους για τις γυναίκες φαίνεται πως είναι η απροσεξία στην εργασία ή την καθημερινή τους ζωή, η αδυναμία συγκέντρωσης και ο εκνευρισμός, ενώ οι άντρες παράλληλα με αυτά τα τρία φαίνεται πως προκαλούν συχνότερα καυγάδες με τους συναδέλφους αλλά και πιο συχνά, κακές σχέσεις. Ωστόσο, οι τρόποι αντιμετώπισης αυτού του άγχους φαίνεται πως και για τα δύο φύλα βρίσκονται στην ενασχόληση με την οικογένεια και στη βελτίωση των σχέσεων στην εργασία, ενώ χρησιμοποιούν συχνά τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και τους συναδέλφους. Οι γυναίκες ωστόσο φαίνεται πως βρίσκουν διέξοδο στις ασκήσεις αναπνοής όπως η योग και οι Pilates, καθώς και στο διάβασμα περιοδικών, τη γυμναστική και το χορό ή την περιήγηση στο διαδίκτυο. Αντιθέτως οι

άνδρες φαίνεται πως εκτονώνουν το άγχος τους από την εργασία με καλύτερη διατροφή και προσεκτικό τρόπο ζωής, ενασχόληση με τα κοινά, βελτίωση της αποτελεσματικότητας στην εργασία, χρήση υβριστικών λέξεων και αναζήτηση ηρεμίας και απομόνωσης από τους άλλους.

Το συνολικό συμπέρασμα που προκύπτει - πέρα από τις συσχετίσεις οι οποίες αποτελούν εξαγόμενο στατιστικών μετρήσεων - είναι η ταύτιση των αποτελεσμάτων με παλαιότερες έρευνες. Φαίνεται ότι η παρούσα έρευνα βρίσκεται πολύ κοντά στα τελικά της συμπεράσματα, με έρευνες οι οποίες διενεργήθηκαν στο παρελθόν, πλήν της έρευνας του Αλεξόπουλος (1990), η οποία ωστόσο αποτελεί αρκετά παλιά μελέτη και θα μπορούσε να ειπωθεί πως μέσα σε ένα διάστημα 28 ετών οι συσχετισμοί έχουν μεταβληθεί. Με νεότερες έρευνες όμως όπως αυτές των Tatrow (1998), Κάντας (2001), Hughes (2001), Michie (2002), Χατζηχρήστου (2004), McCormick (2005), Παππάς (2006), Αντωνίου (2006), καθώς και με ακόμη πιο πρόσφατες όπως αυτές των Βασιλόπουλος (2012), Χαραλάμπους (2012), Τσιάκκιρος (2012), Κάμτσιος & Λώλης (2016), η παρούσα μελέτη φαίνεται να συναντά σημαντικές ομοιότητες και να επιβεβαιώνει τα δικά τους συμπεράσματα, εξειδικεύοντάς τα παράλληλα στο Νομό Άρτας στον οποίο διενεργήθηκε.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education* (6<sup>th</sup> edn). London: Routledge.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University.
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. London: Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Beehr, T.A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. London: Routledge.
- Bickerstaff, L. (2007). *Stress: Coping in changing world*. New York: Rosen.
- Brunetti, G.J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.
- Calvo, M.G. & Eysenck, M.W. (2000). Early vigilance and late avoidance of threat processing: Repressive coping versus low/high anxiety. *Cognition and Emotion*, 14 (6), 763-787.
- Chapman, D.W. & Lauther, M.A. (1982). Teacher's satisfaction with teaching. *Journal of Education Research*, 75, 241-247.
- Cooper, C.L. & Payne, R. (1988). *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: Wiley.
- Cooper, C.L. & Quick, J. (1999). *Stress and strain*. Oxford: University Press.
- Cooper, C.L., Sloan, S.J. & Williams, S. (1998). *Occupational stress indicator management guide*. Windsor: NFER-Nelson.
- Denaro, N., Tomasello, L. & Russi, E.G. (2002). Cancer and stress: What's matter? From epidemiology: The psychologist and oncologist point of view. *Journal of Cancer Therapeutics & Research*, 3 (6), 1-11.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). *Teaching in context*. Camberwell: Australian Council of Educational Research.
- Joy, A., Ifeyinwa, E., Godian, O. & Chinwe, E. (2015). Occupational stress and management strategies of secondary school principals in Cross River State, Nigeria. *Journal of Education & Practice*, 6 (27), 37-43.



- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: Evidence from Cyprus. *Journal of the Common Wealth Council for Educational Administration & Management*, 36, 75-86.
- European Agency for Safety & Health at Work (2014). *Facts and figures about stress and psychosocial risks*. Available at: <https://hw2014.osha.europa.eu/en/stress-and-psychosocial-risks/facts-and-figures> [Access: 18 March 2018]
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2001). Effects of aggressive behaviour and perceived self-efficacy on burnout among staff of homes for the elderly. *Issues in Mental Health Nursing*, 22, 439-454.
- Fontana, D. (1996). *Άγχος και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freudenberger, H.J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12, 72-83.
- General for Employment & Social Affairs (1999). *Guidance on work-related stress: Spice of life or kiss of death* (E.C. Directorate). Brussels: E.C.
- Gold, Y. & Roth, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Goodlad, J. & Fields, S. (1993). Teachers for renewing schools (In G.G. Goodlad & T.C. Lovitt, *Integrating general and special education*, pp. 229-252). New York: Merrill, McMillan Publishing Co.
- Gorji, M. (2011). The effect of job burnout dimension on employees' performance. *International Journal of Social Science & Humanity*, 1 (4), 243-246.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Copley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.
- Hartzell, G. & Winger, M.A. (1989). Manage to keep teachers happy. *The School Administrator*, 10 (46).

- Hastings, R.P. & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, (40) 2, 148-156.
- Haughey, M.L. & Murphy, P.J. (1984). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life. *Education*, 104, 56-66.
- Health & Safety Authority in Ireland (n.d.). *Work-related stress. A guide for employers.* Available at: [http://www.hsa.ie/eng/Publications and Forms/Publications/Occupational Health/Work Related Stress A Guide for Employers.pdf](http://www.hsa.ie/eng/Publications%20and%20Forms/Publications/Occupational%20Health/Work%20Related%20Stress%20A%20Guide%20for%20Employers.pdf) [Access: March 21 2018]
- Health & Safety Executive (2000). *Organizational interventions for work stress: A risk management approach.* Norwich: Her Majesty's Stationery Office.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher burnout: How to recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers.* New York: Teachers College Press.
- Hughes, R.E. (2001). Deciding to leave but staying: Teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.
- Iiacqua, J.A. & Schumacher, P. & Li, H.C. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education., *Education*, 116, 51.
- Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Jin, P., Yeung, A.S., Tang, T.O. & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 357-362.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. (1998). The job content questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessment of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 322-355.
- Krumm, D. (2001). *Psychology at work. An introduction to industrial/organizational psychology.* Chicago: Worth.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (2001). Teacherstress: Directionsforfutureresearch. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

- Lazarus, R.S.& Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leithwood, K. & McAdie, P. (2007). Teaching working conditions that matter. *Education Canada*, 47 (2), 42-45.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of Job Satisfaction (In: M.D. Dunnette, *Handbook of Industrial & Organizational Psychology*, 1, 1297-1343).
- Lokk, J. & Arnetz, B. (1997). Psychophysiological concomitants of organizational change in health care personnel: effects of a controlled intervention study. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 66, 74-77.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. California.: Consulting Psychologists Press.
- Maslow, A. (1943). A theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McCormick, L. (2005). *Job satisfaction and occupational stress in catholic primary schools* (Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education). Sydney: A.A.R.E.
- Michie, S. (2002). Causes & management of stress at work. *Occupational & Environmental Medicine*, 59, 67-72.
- Minarik, M.M., Thornton, B. & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention. *Clearing House*, 76 (5), 230-234.
- NIOSH - National Institute for Occupational Stress & Health (2000). *Working women face high risks from work stress, musculoskeletal injuries and other disorders*. Available at: <https://www.cdc.gov/niosh/updates/womrisk.html> [Access: 18 March 2018]
- Oboegbulem & Onwurah, (2011). *Organization and management of education. A Nigerian perspective*. Nsukka-Enugu: Great AP Express Publishers Ltd.
- Oranje, A.H. (2001). *From policy on elderly workers to teacher shortages*. Nijmegen: Mediagroeg KUN.
- Ostroff (1992). The relationship between satisfaction attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Otto, R. (1986). *Teachers under stress: Health hazards in work-role and modes of response*. Melbourne: Hill of Content.

- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development & Education*, 55 (1), 61-76.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. U.K: Psychology Press.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority, *Research in Education*, 71, 74-87.
- Seyle, H. (1946). The General Adaptation Syndrome and diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 6, 117-230.
- Travers (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish schools*. Dublin: Special Education Department.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure-stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Camberwell: ACER Press.
- Woods, A.M. & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *Clearing House*, 77, 118-121.
- Yahaya, A.A.H., Hashim, S. & Kim, T.S. (2006). *Occupational stress among technical teachers in Technical School in Johore, Melacca and Negeri Sembilan*. Johor: Faculty of Education, University of Technology Malaysia.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Journal of Comparative Education*, 36, 229-247.
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23, 231-241.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1990). ΟμεταβαλλόμενοςρόλοςτουκαθηγητήτηςΔευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση από αυτή. *Νέα Παιδεία*, 54, 84-101.
- Αντωνίου, Α.Σ. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παραδισιανού.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Rossili.

- Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *HellenicJournalofPsychology*, 9, 18-44.
- Γεωργογιάννης Π. (2004). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου, *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση*), Πάτρα, Νοέμβριος, 2004.
- Γιαλανάκης, Μ. (2012). *Εργασιακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης Α.Ε.
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2003). *Εργασία χωρίς άγχος. Πρόληψη των ψυχοκοινωνικών κινδύνων και του εργασιακού άγχους στην πράξη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων Ε.Κ.
- Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 1, 30-43.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς (Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης, *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές αντιμετώπισης επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών & οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 135-142.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 250-261.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2009). *Προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση*. Αθήνα: Τάδε Έφη.

- Τσιάκκιρος, Α. (2012). *Το επαγγελματικό άγχος των Διευθυντικών Στελεχών. Πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης*. Αθήνα: Ίων.
- Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2005). *Οδηγός οργάνωσης και λειτουργίας Κέντρου Ψυχικής Υγείας*. Αθήνα: Υ.Υ.Κ.Α.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χαραλαμπίδου, Ε. (1996). *Επαγγελματική ικανοποίηση των νοσηλευτών στο χώρο του νοσοκομείου (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Νοσηλευτικής.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χατζησυμεού, Γ.(2010).*Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης Κύπρου: Παράγοντες, συμπτώματα, επιπτώσεις και τρόποι διαχείρισης (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Λευκωσία:Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

### Α.1.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

#### ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ ΕΙΣΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ:

	<b>Α. Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου</b>	Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)	Πάρα Πολύ (5)
1	από την κατάσταση του κτιρίου;					
2	από την κατάσταση της τάξης;					
3	από τα μέσα διδασκαλίας;					
4	από την κατάσταση του γραφείου δασκάλων;					
5	από την αυλή του σχολείου;					
6	από τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;					
	<b>Β. Διοικητική οργάνωση του σχολείου</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
7	από τα προσόντα και τις ικανότητες του διευθυντή;					
8	από την ομαλή λειτουργία του σχολείου;					
9	από τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι προϊστάμενοι;					
10	από τις επενδύσεις χρημάτων του σχολείου;					
	<b>Γ. Ικανοποίηση από τη σχέση με το Διευθυντή</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
11	από τη σχέση σας με το Διευθυντή;					
12	από την κατανόηση του Διευθυντή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;					
13	από τις ευκαιρίες που δίνει;					
14	από την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους τους προϊσταμένους γενικά;					
	<b>Δ. Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
15	από τις σχέσεις με τους συναδέλφους;					
16	από τη συνεργασία με τους συναδέλφους;					
17	από το αίσθημα σιγουριάς που προσδίδει η εργασία;					

18	από την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων;					
19	από την ομαδικότητα για την επίτευξη των στόχων;					
20	από το μισθό σας;					
21	από το ωράριο της εργασίας σας;					
	<b>Ε. Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
22	από τη σχέση με τους μαθητές;					
23	από τη σχολική επίδοση των μαθητών;					
24	από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών;					
25	από την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών;					
	<b>ΣΤ. Επαγγελματική Ανάπτυξη</b>					
26	από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο;					
27	από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων;					
28	από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών;					
29	από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;					
30	από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης;					
31	από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση;					
	<b>Ζ. Μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
33	θα ήθελα να παραμείνω στο σχολείο που είμαι					
34	θα ήθελα να μείνω στην εργασία αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης					
35	θα ήθελα να εργάζομαι λιγότερες ώρες					
36	θα ήθελα να έχω μεγαλύτερο μισθό					
37	οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα					
38	ευχαρίστως θα άλλαζα επάγγελμα με μεγαλύτερο μισθό					
39	θα ήθελα να αναγνωρίζεται περισσότερο η προσφορά μου από το κοινωνικό σύνολο					
	<b>Η. Αξιολόγηση Γενικής Ικανοποίησης</b>					



## Α.2.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Λίγες φορές/έτος	Μια φορά/μήνα	Μερικές φορές/μήνα	Μια φορά/εβδομάδα	Πολύ συχνά	Κάθε μέρα

	<b>Β. Επαγγελματική Εξουθένωση</b>	0	1	2	3	4	5	6
1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένη/ος από τη διδασκαλία							
2	Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς							
3	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα							
4	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου							
5	Νιώθω απογοητευμένη/ος από τη δουλειά μου							
6	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο							
7	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες η εργασία με μαθητές							
8	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου							
9	Νιώθω άδεια/ος στο τέλος μιας σχολικής ημέρας							
10	Νιώθω γεμάτη/ος ενεργητικότητα							
11	Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου							
	<b>Αξιολόγηση Συνολικής Εξουθένωσης</b>							

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

### **Β.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΗΓΩΝ ΑΓΧΟΥΣ**

#### **ΣΟΒΑΡΟΤΕΡΕΣ ΠΗΓΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ**

	<b>Α. Γενικά επίπεδα άγχους</b>	Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)	Πάρα Πολύ (5)
1	κατά την εργασία στο σχολείο;					
2	κατά τη διάρκεια της ημέρας στο σπίτι;					
	<b>Β. Άγχος από την επαφή με τους μαθητές</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
3	από την υπευθυνότητα για την ασφάλειά τους;					
4	από την ύπαρξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς;					
5	από την ύπαρξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;					
6	από το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των παιδιών του σχολείου;					
7	από τις επιδόσεις των μαθητών;					
	<b>Γ. Άγχος από την επαφή με τους γονείς</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
8	από τις απαιτήσεις των γονέων;					
9	από τις προσδοκίες τους για τις επιδόσεις των παιδιών;					
10	από την αναγνώριση της δουλειάς του εκπαιδευτικού;					
	<b>Δ. Άγχος από την επαφή με τους συναδέλφους</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
11	από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο;					
12	από τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους;					
13	από τις απαιτήσεις του διευθυντή;					
14	από την απουσία υποστήριξης;					
15	από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων;					
	<b>Ε. Άγχος από τις συνθήκες εργασίας</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
16	από το μισθό σας;					

17	από τις ώρες εργασίας;					
18	από τον όγκο των ευθυνών;					
19	από τις κτιριακές υποδομές;					
20	από το επίπεδο του τεχνολογικού εξοπλισμού;					
	<b>ΣΤ. Άγχος από τις ευκαιρίες Επαγγελματικής Εξέλιξης</b>	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
21	από τις δυνατότητες ανέλιξης στην ιεραρχία;					
22	από τις ευκαιρίες μετεκπαίδευσης;					
23	από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών;					
24	από τις δυνατότητες βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;					
25	από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης;					
26	από τη δυνατότητα δραστηριοτήτων εκτός χώρου εργασίας;					
27	από την πιθανότητα παραμονής στην εργασία;					
	<b>Ζ. Αξιολόγηση Γενικών Επιπέδων Άγχους</b>					

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

#### **Γ.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ & ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΑΓΧΟΥΣ**

##### **ΣΥΧΝΟΤΕΡΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ**

		Πολύ Σπάνια (1)	Σπάνια (2)	Συχνά (3)	Πολύ Συχνά (4)
1	πονοκέφαλοι/ζάλη				
2	εκνευρισμός				
3	καυγάδες				
4	απουσία από τη δουλειά				
5	μειωμένη παραγωγικότητα				
6	κακές σχέσεις με συναδέλφους				
7	κατάθλιψη				
8	αδυναμία συγκέντρωσης				
9	φόβο				
10	μειωμένη αυτοπεποίθηση				
11	χαμηλό ηθικό				
12	μειωμένη ενέργεια				
13	μετάθεση ευθυνών				
14	απροσεξία				

## **ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ**

		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)	Πάρα Πολύ (5)
1	καταχρήσεις (κάπνισμα, αλκοόλ κ.α.)					
2	υποστήριξη από συναδέλφους					
3	υποστήριξη από οικογενειακό περιβάλλον					
4	απομόνωση για ηρεμία					
5	γυμναστική/χορό					
6	διάβασμα βιβλίων/περιοδικών					
7	επίσκεψη σε ψυχαναλυτή					
8	εκτόνωση έντασης με ύβρεις					
9	περιήγηση στο διαδίκτυο					
10	παιχνίδια σε PC/κονσόλες					
11	βελτίωση σχέσεων με συναδέλφους					
12	τεχνικές αναπνοής (yoga, Pilatesetc.)					
13	αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας στην εργασία					
14	προσεκτική διατροφή και τρόπος ζωής					
15	αφιέρωση χρόνου στην οικογένεια					
16	ενασχόληση με τα κοινά					

## **Δ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ**

**1) Φύλο:**

- Άνδρας                       Γυναίκα

**2) Ηλικία:**

- 20-30       31-40       41-50       51 και πάνω

**3) Οικογενειακή Κατάσταση:**

- Άγαμος/η                       Έγγαμος/η                       Διαζευγμένος/η

**4) Σχέση εργασίας σε δημόσιο σχολείο:**

- Μόνιμος/η                       Αναπληρωτής/τρια                       Ωρομίσθιος/α

**5) Περιγραφή της θέσης στην οποία υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός κατά το τρέχον έτος::**

- Εκπαιδευτικός γενικής τάξης  
 Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης  
 Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης  
 Εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου  
 Εκπαιδευτικός σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

**6) Αριθμός ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση:**

- 1-7                       8-15                       16-23                       24+

**7) Επιπλέον σπουδές:**

- Δεύτερο πτυχίο  
 Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή  
 Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή  
 Μεταπτυχιακό (άλλο)  
 Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή

(λέξεις εργασίας: 29.567)