



ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ

Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οργάνωση

και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θέμα Μεταπτυχιακής εργασίας:

Το επαγγελματικό άγχος και οι πηγές επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : ΠΕΧΛΗΒΑΝΗ ΕΛΕΝΗ

A.M.:1252016

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : κ. ΨΑΛΤΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2018

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	σελ.4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	σελ.6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.7
1.1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	σελ.7
1.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	σελ.9
1.3. ΟΙ ΕΡΓΑΣΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΠΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ	σελ.12
1.4. Η ΠΟΡΕΙΑ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ...σελ.15	
1.5. ΤΙ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ.....	σελ.18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ.....	σελ.19
2.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΑΓΧΟΣ.....	σελ.19
2.1.1. ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ.....	σελ.19
2.1.2 ΘΕΩΡΙΑ ΑΤΟΜΟ-ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	σελ.20
2.1.3 ΘΕΩΡΙΑ ΠΕΡΙ ΕΛΕΓΧΟΥ.....	σελ.21
2.1.4 ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ- ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ.....	σελ.22
2.1.5 Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.....	σελ.23
2.1.6 ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ COX ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ.....	σελ.23
2.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΓΧΟΥΣ.....	σελ.24
2.3. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ.....	σελ.27
2.4. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ EUSTRESS ΚΑΙ DISTRESS.....	σελ.30
2.5. ΠΗΓΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	σελ.31
2.6. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.....	σελ.35
2.7. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.....	σελ.39
2.8. ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.....	σελ.40
2.9. ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	σελ.42
2.10. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	σελ.43
2.11. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	σελ.50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.....	σελ.56
3.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.....	σελ.56
3.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	σελ.58
3.3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ.....	σελ.59
3.4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	σελ.61
3.5. ΟΡΓΑΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	σελ.64
3.6. ΤΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....	σελ.65
3.7. ΑΙΤΙΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....	σελ.69
3.8. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....	σελ.72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ.75
4.1. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΩΜΕΝΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ.....	σελ.75
4.2. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΓΕΘΟΥΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	σελ.75
4.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	σελ.76
4.4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ.....	σελ.78
4.5. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	σελ.78
4.6. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	σελ.79
4.7. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	σελ.80
4.8. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.	
4.8.1. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ.....	σελ.81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	σελ.81
5.1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	σελ. 81
5.2. ΠΗΓΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	σελ.83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	σελ.92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	σελ.96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	σελ.97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ.99

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην « Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Αντικείμενο της εν λόγω εργασίας αποτελεί το επαγγελματικό άγχος και οι πηγές επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το επαγγελματικό άγχος ως παράγοντα που οδηγεί στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται η ερευνητική ανασκόπηση σχετικά με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δείγμα 110 εκπαιδευτικών. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν αφενός οι πηγές του επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς, και αφετέρου αν υπάρχει συσχετισμός του εργασιακού άγχους με την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον , μελετάται η διαφοροποίηση της ύπαρξης άγχους σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά : Εκπαιδευτικός, άγχος, στρες, σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Abstract

The aim of the present study was an initial investigation of stress in primary school teachers and the factors that produce anxiety in teachers. The current research presents the results of a study conducted with primary school teachers about the factors that cause stress in their working environment and its consequences. The research instrument that was used in this study was self-completed questionnaires which were filled by 110 primary school teachers. The results of this research showed that teachers experience job stress mainly due to their working conditions, problems arising from the behavior of students and from their cooperation with the parents of their students, lack of cooperation in the workplace, workload, deficiencies in infrastructure, bureaucracy, economical crisis.

In addition, the study also sought to determine whether the amount and nature of stress experienced by teachers is related to certain personal and demographic variables.

The results showed significant differences in the attitudes of teachers according to their age, gender and years of service in education.

Keywords: teacher, primary school, stress, anxiety, burn out syndrome.

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας χρειάστηκαν αρκετοί μήνες προσπάθειας και ενασχόλησης με το θέμα. Κατά την διάρκεια της διεξαγωγής της ήρθα σε επαφή με ανθρώπους που με βοήθησαν και συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωση της. Παράλληλα απέκτησα σημαντικές γνώσεις για το θέμα το οποίο πραγματεύεται η εργασία, οι οποίες θεωρώ ότι θα με βοηθήσουν στην επαγγελματική μου πορεία ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Αναστασία Ψάλτη, επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου για την πολύτιμη καθοδήγησή της, την σημαντική αρωγή και συνεργασία την οποία είχαμε κατά την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω μεμονωμένα τον/ την κάθε εκπαιδευτικό και συμφοιτητή/ συμφοιτήτρια μου, καθώς χωρίς την συμβολή τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που με στήριξε και με βοήθησε για την εκπόνηση αυτού του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να μπορώ να επεκτείνω τις γνώσεις μου και να εξελιχθώ επαγγελματικά.

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.

Η σχέση που έχουν οι άνθρωποι με την εργασία τους και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στο εργασιακό τους περιβάλλον προερχόμενες είτε από τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο περιβάλλον αυτό, είτε από διάφορα άλλα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν έχουν αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό φαινόμενο της σύγχρονης εποχής. Το εργασιακό περιβάλλον επομένως, αποτελεί σημαντική πηγή άγχους στον σύγχρονο τρόπο ζωής των ανθρώπων. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον, η φύση της εργασίας καθώς και τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στον χώρο της εργασίας επηρεάζουν αφενός την καθημερινότητα και αφετέρου την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Μάλιστα, τα χαρακτηριστικά του κάθε εργασιακού χώρου είναι δυνατόν να επηρεάσουν την σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου, καθώς και τον βαθμό ικανοποίησης του από την εργασία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Bakker et al.,2005. Αντωνίου για Μονάδα Υποστήριξης και Παρακολούθησης «Ψυχαργός»,2005). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται σύμφωνα με έρευνες σε ένα από τα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα στον κόσμο (Johnson et al., 2005. O.E.C.D., 2003. Travers & Cooper, 1993). Είναι ευρέως γνωστό ότι τα επαγγέλματα που έχουν στο επίκεντρό τους την αλληλεπίδραση με διάφορες κοινωνικές ομάδες πλήττονται περισσότερο από καταστάσεις άγχους. Πιο συγκεκριμένα, το άγχος αποτελεί έναν παράγοντα, ο οποίος προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την αποτελεσματικότητα, όσο και την ποιότητα του επαγγελματικού έργου. Επιπροσθέτως, το επαγγελματικό άγχος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ζωή των ατόμων και τις συνθήκες της διαβίωσής τους, για τον λόγο αυτό το παραγόμενο από την εργασία άγχος έχει πολλές επιπτώσεις στην υγεία, όπως κατάθλιψη, ψυχοσωματικά συμπτώματα, συναισθηματική και ψυχική εξάντληση και εξουθένωση. Μάλιστα το μακροχρόνιο επαγγελματικό άγχος οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Capel, 1987).

Τα συμπτώματα που οφείλονται στο άγχος ενδέχεται να επηρεάσουν την δουλειά του εκπαιδευτικού, τις σχέσεις του με τα παιδιά και την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και τον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγώντας τον στην ματαιώση.

Με βάση τις παραπάνω επιστημονικές η ερευνητική ενασχόληση με το άγχος της συγκεκριμένης κατηγορίας επαγγελματιών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς δύναται να προσφέρει επιστημονικά και πληροφορικά στοιχεία προς αξιοποίηση για την ανάλυση και ερμηνεία των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της μεταβολής τους προς όφελος των εργαζομένων για την βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους.

Αναλυτικότερα, τα κυριότερα ερεθίσματα για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας προέκυψαν αφενός λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του εργασιακού άγχους στο έργο των εκπαιδευτικών, και αφετέρου από συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θέμα του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Αν και από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα προκύπτει η ύπαρξη του επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλα αυτά οι μελέτες που αφορούν στην περίπτωση της Ελλάδας είναι περιορισμένες, γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω μελέτη του θέματος, όχι μόνο από προσωπικό ενδιαφέρον, αλλά λόγω του ότι το συγκεκριμένο θέμα απασχολεί έντονα πια την σύγχρονη πραγματικότητα.

Συγκεκριμένα στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι :

- Η διερεύνηση των αιτιών και η αποτίμηση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η διερεύνηση της ύπαρξης συσχετισμού ή μη του εργασιακού άγχους με την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η διερεύνηση της διαφοροποίησης του άγχους με βάση την ηλικία, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια προσπάθεια αποτύπωσης των ερευνών για το θέμα του άγχους των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη ανάλογες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Το δείγμα αποτελείται από κράμα εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοίτησαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙΘ (έτος εισαγωγής 2016) και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν στα τρία δημοτικά σχολεία της περιοχής της Σίνδου.

Στο μέλλον, κρίνεται ενδιαφέρον να επαναληφθεί η συγκεκριμένη έρευνα με το ίδιο ερωτηματολόγιο, στο ίδιο δείγμα, έτσι ώστε να γίνει μια σύγκριση για το, αν τα επίπεδα άγχους των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έχουν αυξηθεί ή μειωθεί με την πάροδο του χρόνου. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για το αν τα χρόνια υπηρεσίας, η ηλικία και ίσως και η περαιτέρω εκπαίδευση του εκάστοτε εκπαιδευτικού, δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση, έχει συμβάλλει στην μείωση του εργασιακού άγχους και στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή του.

1.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Στην σημερινή εποχή οι σύγχρονες και εξελιγμένες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, την ταχύτητα και την κυριαρχία της πληροφορίας, την παγκοσμιοποίηση και τις συνεχείς μεταβολές σε οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο (Τερζής,1993). Πιο συγκεκριμένα, οι σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου έχουν πλέον αποκτήσει ένα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και εμφανίζουν στοιχεία πολιτισμικού πλουραλισμού, λόγω της παγκοσμιοποίησης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των λαών (Κεσίδου, 2004). Οι συνθήκες της σύγχρονης κοινωνικής ζωής επηρεάζουν σαφώς και τον τομέα της εκπαίδευσης και φυσικά τον ρόλο που καλείται να έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να προσαρμόζεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, οι σημαντικές και συνεχείς οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές στην σύγχρονη μεταβιομηχανική εποχή επηρεάζουν την

αποστολή και τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Συνεπώς, ο σημερινός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι πολύ πιο σύνθετος απ'ότι σε προηγούμενες εποχές. Η παγκοσμιοποίηση με συνέπεια το «μπόλιασμα» των πολιτισμών, οι οικονομικοί πρόσφυγες, οι διαρκείς τεχνολογικές και επιστημονικές αλλαγές, οι ριζοσπαστικές παραγωγικές ανακατατάξεις ασκούν βαθύτατη επιρροή στον ρόλο και στο έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Το σχολείο και οι σημερινοί εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την ευθύνη να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και ικανότητα των μαθητών/τριών και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, δίνοντας τους τα κατάλληλα ερεθίσματα και προετοιμάζοντας τους συνεχώς και επαρκώς για τους σύνθετους ρόλους που θα κληθούν να αναλάβουν στο σύγχρονο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και την ταχύτητα της πληροφορίας (Παπαναούμ, 2003). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι στην σημερινή εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στην μετάδοση γνώσεων και κάποιων βασικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, ο/ η εκπαιδευτικός καλείται να μάθει στους μαθητές να διακρίνουν την γνώση από την πληροφορία, να τους βοηθήσει να προάγουν την κριτική τους οξύνοια , να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους δίνοντας τους τα κατάλληλα κοινωνικά και πολιτισμικά ερεθίσματα. Ωστόσο, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών στην σύγχρονη εποχή έχει διαταραχθεί λόγω της εμφάνισης και της σταδιακής κυριαρχίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Επομένως ο/ η εκπαιδευτικός καλείται να περιορίσει τις επιδράσεις των σύγχρονων και ανεπιθύμητων αυτών φορέων (Μλεκάνης, 2005). Γενικότερα, ο/ η εκπαιδευτικός καλείται να προετοιμάσει τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες του για έναν κόσμο πολύ διαφορετικό από εκείνον των γονέων του (Μλεκάνης, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία τάση του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού και της αναβάθμισης τόσο του ρόλου του όσο και του έργου του (Παπαναούμ, 2003). Επομένως, η ενδυνάμωση του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι καθοριστική, γι'αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης από τους ίδιους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η παροχή κινήτρων για δια βίου μάθηση και εξέλιξη, η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και η αύξηση των απολαβών τους βοηθούν σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Υπάρχουν διάφορες απόψεις ειδικών που προσδιορίζουν ποια θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά του

επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών τα οποία να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο την αύξηση της αποδοτικότητάς τους και αντανακλά το επιτακτικό αίτημα για την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, δεδομένου ότι πολλές φορές και παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί επαγγελματίες δεν τους αναγνωρίζεται το επαγγελματικό status, όπως συμβαίνει σε άλλες κατηγορίες επαγγελματιών (π.χ. γιατροί, δικηγόροι) (Κελπανίδης 2002).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κεντρικού ρυθμιστή της παιδαγωγικής πράξης και της σχολικής ζωής δεν περιορίζεται μόνο στην διδασκαλία, παρότι η διδασκαλία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του ρόλου του, αλλά περιλαμβάνει και όλες εκείνες τις ενέργειες, πράξεις, στάσεις και προσδοκίες που έχουν από τον ίδιο η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία γενικότερα (Πολυζωάκης, 2008). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό του έργο περιορίζεται και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κανονιστικό πλαίσιο και από την ανεπαρκή και ελλιπή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης (Παπάνης και Γαβρίμης, 2007). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει δύο αντίθετες όψεις. Αφενός, καλείται να λειτουργεί ως υπάλληλος αποτελώντας την βάση της πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου ως παιδαγωγός, αρμόδιος για την διαχείριση των διαφόρων προκλήσεων της σύγχρονης πραγματικότητας. Το γεγονός αυτό πολλές φορές αποτελεί την αιτία για την δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Παπαναουμ, 2003. Πυργιωτάκης 2000).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού και την σημασία του ρόλου του. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό έργο πρέπει να στοχεύει πέρα από τους παραδοσιακούς μαθησιακούς και γνωστικούς στόχους, στην πολύπλευρη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών/ μαθητριών, στην αυτοδύναμη ένταξη τους στην κοινωνία και στην εργασιακή και οικονομική τους αποκατάσταση (Γιώτη, Νόβα και Καλτσούνη, 2002). Για τον λόγο αυτό η επαγγελματική επάρκεια (competence) του/ της εκπαιδευτικού, η διαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση του, η διδακτική ικανότητα, η ικανότητα αξιολόγησης και εκτίμησης καταστάσεων που συμβαίνουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής, επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες που μπορεί να διαθέτει και να αναπτύξει περαιτέρω, ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται την τάξη και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους κοινωνικούς φορείς είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την

πλαισίωση του ρόλου του (Ξωχέλης,2006). Επιπλέον, ο/ η σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να εστιάσει στην ποιότητα και στον τρόπο απόκτησης της γνώσης και όχι στην ποσότητα, προκειμένου να συμβάλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/ μαθητριών. Για να συμβεί αυτό απαιτείται προσαρμοστικότητα, ευελιξία και άρτια κατάρτιση από πλευράς εκπαιδευτικών. Τέλος, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των ερεθισμάτων που παρέχονται στους μαθητές/ τριες είναι σημαντικό να πραγματοποιείται και κοινωνική παρέμβαση με στόχο την αλλαγή των κακώς κειμένων της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα όπως η εξάλειψη του ρατσισμού, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, πνευματική ελευθερία (Ράπτης και Ράπτη, 2002. Μλεκάνης, 2005).

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος και με αυξημένες απαιτήσεις. Θα πρέπει ,λοιπόν για να ανταπεξέλθει να είναι διαρκώς ανατρεπτικός σε κάθε αδρανειακή τάση, να καινοτομεί και να ανατροφοδοτεί τις εμπειρίες του με καινούργια ευρήματα, ακριβώς διότι επιχειρεί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας να διαμορφώσει συνειδήσεις και να σκιαγραφήσει το πορτρέτο του χειραφετημένου πολίτη του οποίου στοιχεία ταυτότητας θα είναι το αυτεξούσιο, η ευθυκρισία, το αυτόβουλο, η κριτική οξύνοια και η ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι.

1.3. ΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΠΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ.

Η βαθιά οικονομική κρίση στην οποία έχει περιέλθει η χώρα μας από το 2009 αναπόφευκτα έχει πλήξει και τον τομέα της παιδείας με σοβαρές επιπτώσεις τόσο για τους/ τις εκπαιδευτικούς, όσο και για την ποιότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, μέσα από δημοσιοποιημένα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, αποτελέσματα ερευνών από ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς φορείς και νομοθετικές ρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης που έχουν λάβει χώρα τα τελευταία χρόνια αποτυπώνεται αφενός η επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών και αφετέρου η υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην χώρα μας.

Πιο συγκεκριμένα, η κρατική χρηματοδότηση για την εκπαίδευση μειώθηκε κατά 35,6 %, στο διάστημα 2009-2015 δημιουργώντας προβλήματα στην λειτουργία των σχολείων της χώρας και επιβαρύνοντας τους γονείς των μαθητών/ μαθητριών με το κόστος αυτό (European Commission, 2015). Επίσης, με βάση την έκθεση του ΟΟΣΑ « Education at glance,2015» το ελληνικό σχολείο ανήκει στα πιο «γερασμένα» σχολεία της Ευρώπης, λόγω του ότι το 40% των μόνιμων Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ελληνική εκπαίδευση και υπηρετούν στα σχολεία της χώρας μας ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 50 και πλέον ετών, ενώ μόλις το 1% των εκπαιδευτικών είναι κάτω από 30 ετών και το 39% των εκπαιδευτικών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 40 έως 49 ετών. Επίσης, οι προσλήψεις μόνιμων εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια είναι ελάχιστες, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι από το 2009 έχει να πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικός διαγωνισμός ΑΣΕΠ για διορισμό μόνιμων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, λόγω της ανάγκης πλήρωσης κενών στην εκπαίδευση κάθε χρόνο πραγματοποιούνται προσλήψεις χιλιάδων εκπαιδευτικών για την κάλυψη αυτών των αναγκών. Οι προσλήψεις αυτές γίνονται από τα κονδύλια του προγράμματος ΕΣΠΑ, τα οποία από κονδύλια για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης μετατρέπονται σε κονδύλια μισθολογικών καλύψεων. Επιπλέον, την περίοδο της οικονομικής κρίσης οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών μειώθηκαν σημαντικά. Συγκεκριμένα, με βάση στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας η εφαρμογή του νόμου για το μισθολόγιο- βαθμολόγιο των εκπαιδευτικών (Ν.4024/2011) είχε ως αποτέλεσμα μειώσεις στις αποδοχές των εκπαιδευτικών έως και 40%. Έτσι, σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανήκουν στους πιο χαμηλά αμειβόμενους εκπαιδευτικούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Teachers' and School Heads, Salaries and Allowances in Europe, 2014-2015).

Με βάση στοιχεία του εκπαιδευτικού πληροφοριακού συστήματος «My school» τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο σε μόνιμους όσο και σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και αυτό διότι τα τελευταία χρόνια οι μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών είναι ελάχιστοι, ενώ παράλληλα τα προηγούμενα χρόνια συνταξιοδοτήθηκαν χιλιάδες εκπαιδευτικοί. Επίσης, το διδακτικό ωράριο αυξήθηκε κατά δύο ώρες, κλείσανε πολλές εκπαιδευτικές δομές και έγιναν συγχωνεύσεις σχολείων. Ακόμη, αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών/ μαθητριών στις τάξεις και συγχωνεύθηκαν τμήματα, ενώ μειώθηκαν οι ώρες των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής, όπως η ενισχυτική διδασκαλία, τα τμήματα ένταξης, οι τάξεις υποδοχής και τα τμήματα πρόσθετης διδακτικής

στήριξης. Επιπρόσθετα, πολλά μαθήματα παρότι θεωρητικά αναγράφονται στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα δεν διδάσκονται καθόλου ή διδάσκονται με μειωμένες ώρες (ΟΛΜΕ,2016). Επίσης, στην αύξηση του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων συνέβαλε και η εφαρμογή του Νέου Πειθαρχικού Δικαίου (Ν. 4057/2012 & Ν. 4093/2012) σύμφωνα το οποίο η πειθαρχική δίωξη των εκπαιδευτικών γίνεται με το παραμικρό εργασιακό παράπτωμα, ενώ αίρονται τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα πριν την εκδίκαση της υπόθεσης για την οποία τους ασκήθηκε η δίωξη και τίθενται απευθείας σε αργία.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η ελληνική εκπαίδευση ακολουθεί με απόλυτη ευθυγράμμιση την εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ, με στόχο την διαμόρφωση ενός « νέου τύπου» σχολείου (European Commission, 2012-2016). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική και οι κατευθύνσεις αυτές χαράσσονται με τρεις βασικές μεταρρυθμίσεις: α) την εισαγωγή διαφόρων μορφών ιδιωτικοποίησης μέσα από τη σύνδεση με επιχειρήσεις και την αγορά εργασίας ή την ένταξη σε ευρωπαϊκά προγράμματα ΕΣΠΑ (ΟΟΣΑ, 2011, 2013. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012), β) την επιβολή του ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολείων μέσω της αυτοαξιολόγηση - αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2014), γ) την εισαγωγή ελαστικών μορφών και σχέσεων εργασίας των εκπαιδευτικών. (ΟΟΣΑ, 2011, 2013), δ) την διεύρυνση του διδακτικού ωραρίου, το κλείσιμο και την συγχώνευση σχολικών μονάδων (ΥΠΕΠΘ, 2011, 2012), ε) την αύξηση του αριθμού των μαθητών/ μαθητριών ανά τμήμα.

Οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν στον τομέα της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια εντείνουν την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών και την δημιουργία εργασιακού άγχους (Ingersoll & Merrill,2012). Ταυτόχρονα προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η δομή και η οργάνωση των σχολικών μονάδων, ο συνεχής έλεγχος από πλευράς διεύθυνσης και η ασφυκτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα παραπάνω στερούν από τον/ την εκπαιδευτικό την δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και παιδαγωγικής ελευθερίας (European Commission, 2015. ΥΠΕΠΘ, 2011. Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Ωστόσο, παρά την υποβάθμιση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών και την περιορισμένη και πενιχρή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, τα οποία αποτελούν παράγοντες που

οδηγούν αναντίλεκτα στο δημιουργία εργασιακού άγχους από πλευράς εκπαιδευτικών, αξίζει να επισημανθεί ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/μαθητριών (Μαυρογιώργος, 2005.Τσουκαλάς, 1978). Πιο αναλυτικά, το σχολείο είναι κατεξοχήν ο χώρος κοινωνικοποίησης του ατόμου και αυτό γιατί μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν με έναν δυναμικό τρόπο κοινωνικές και ατομικές αξίες, το πολιτισμικό κεφάλαιο της μικροκοινωνικής ομάδας του συγκεκριμένου γεωγραφικού και κοινωνικού πλαισίου της περιοχής. Στα πλαίσια της καθημερινής επαφής της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους αλλά και μέσα στην τάξη, οι πολλές διαστάσεις της κρίσης γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι προβληματισμοί, που θέτουν οι μαθητές/ μαθήτριες , αλλά και τα ίδια τα θέματα που διαπραγματεύεται το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τα διδακτικά αντικείμενα αναζητούν απαντήσεις, αναλύονται και συνθέτονται, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση προσωπικών και συλλογικών απόψεων ή στάσεων, απέναντι στο σημαντικότερο κοινωνικό πρόβλημα της εποχής μας, την οικονομική κρίση. (Γρόλλιος, 2012)

1.4. Η ΠΟΡΕΙΑ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ.

Η πορεία και η επαγγελματική εξέλιξη του/ της Έλληνα εκπαιδευτικού διαμορφώνεται με βάση τις συνθήκες και τους όρους εργασίας που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Με βάση λοιπόν, τις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την εκπαιδευτική πολιτική ο/η εκπαιδευτικός χαράσσει την επαγγελματική του πορεία αποκτώντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό την εργασιακή του κουλτούρα. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την πορεία εξέλιξης του/ της εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με το άγχος σύμφωνα με σχετικές ερευνητικές μελέτες (Day, 2003. Ντάρης, 2010. Κυριακάκη & Λούπη, 2016) τα τρία πρώτα χρόνια της θητείας του ο/η εκπαιδευτικός βιώνει έντονα εργασιακό άγχος, λόγω των νέων υποχρεώσεων, των καθηκόντων και των στόχων που έχει να περατώσει. Ακολουθεί η φάση της προσαρμογής στα νέα εργασιακά δεδομένα και της σταθεροποίησης. Η φάση αυτή διαρκεί από το τέταρτο έως το έκτο έτος της εργασίας του. Στην φάση αυτή επιτυγχάνεται και η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νέου εκπαιδευτικού και η

τέλεση των διδακτικών και υπηρεσιακών του καθηκόντων σε ικανοποιητικό επίπεδο. Στην επόμενη φάση της επαγγελματικής του πορείας ο/ η εκπαιδευτικός όντας ασφαλής και εξοικειωμένος με τα καθήκοντα του ενδέχεται να πειραματιστεί εισάγοντας νέα στοιχεία και χαρακτηριστικά στην διδακτική του συμπεριφορά, παραδείγματος χάρι μπορεί να υιοθετήσει μία διαφορετική παιδαγωγική θεωρία για την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων. Η φάση του πειραματισμού και της διαφοροποίησης λαμβάνει χώρα στα μέσα της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού. Στην φάση αυτή ενδέχεται ο/η εκπαιδευτικός να διανύσει μια περίοδο κρίσης λόγω της εργασιακής ρουτίνας και να αποζητά κίνητρα για περαιτέρω εξέλιξη. Η τελευταία φάση στην πορεία εξέλιξης ενός εκπαιδευτικού σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση ορίζεται χρονικά στα τελευταία 10 με 15 χρόνια πριν την συνταξιοδότηση του/ της εκπαιδευτικού. Κατά την διάρκεια αυτής της φάσης, ο/η εκπαιδευτικός ενώ νιώθει απόλυτα ικανός και επαγγελματικά σίγουρος δεν μπορεί να ανακαλύψει νέα πράγματα και δεν έχει καμία διάθεση για περαιτέρω εξέλιξη. Συνήθως τον/ την απασχολούν περισσότερο οι ευθύνες που έχει εκτός εργασιακού περιβάλλοντος (π.χ. οικογενειακές ευθύνες) και για τον λόγο αυτό τείνει να αφιερώνει λιγότερο χρόνο στην δουλειά του ασκώντας διεκπαιρευτικά τα εργασιακά του καθήκοντα (Day, 2003. Ντάρης, 2010.) Αξίζει να αναφερθεί ότι από τις τέσσερις φάσεις της πορείας εξέλιξης ενός εκπαιδευτικού η πιο σημαντική είναι η πρώτη φάση της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, το ξεκίνημα της επαγγελματικής πορείας ενός εκπαιδευτικού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξή του, καθώς σύμφωνα με έρευνες αν ο εκπαιδευτικός αποκομίσει αρνητικές εμπειρίες στο ξεκίνημα του, θα του εμφανιστούν πολλά προβλήματα στην μετέπειτα πορεία του (Κατσουλάκης, 1999). Ωστόσο η ομαλή ένταξη του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον δεν εξαρτάται μόνο από τον ίδιο, τις ικανότητες και τα ακαδημαϊκά του προσόντα , αλλά εξαρτάται και από την κουλτούρα του σχολείου και τις επιρροές που δέχεται από αυτήν, από την αλληλεπίδραση με τον σύλλογο διδασκόντων και από τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Οι παραπάνω παράγοντες είτε ενισχύουν, είτε παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό έργο και την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1988. Πυργιωτάκης, 1992).

Στην ελληνική πραγματικότητα η ομαλή ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον είναι ακόμη πιο δύσκολη, καθώς δεν υπάρχει κάποιος οργανωμένος

μηχανισμός υποδοχής και προσαρμογής (Ματσαγγούρας, 2005. Πυργιωτάκης, 1992). Επίσης, επιπρόσθετο άγχος και ανασφάλεια δημιουργεί στους νέους εκπαιδευτικούς η έλλειψη ουσιώδους παιδαγωγικής κατάρτισης και η απουσία μίας περιόδου προσαρμογής και πρακτικής άσκησης όπως συμβαίνει σε άλλα επαγγέλματα (π.χ. δικηγόροι, γιατροί). Ακόμη, οι νέοι εκπαιδευτικοί, τόσο οι αναπληρωτές πέρα από το γεγονός της επαγγελματικής αβεβαιότητας, λόγω της έλλειψης διορισμών, όσο και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος λόγω του ότι καλούνται να δουλέψουν σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών, όπου αντιμετωπίζουν προβλήματα διαβίωσης και προσαρμογής στην τοπική κοινωνία (Κατσουλάκης, 1999).

Αδιαμφισβήτητα και όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η επαγγελματική πορεία και εξέλιξη του/ της εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από τις εμπειρίες που αποκομίζει από την ένταξη του στο σχολικό περιβάλλον μέχρι την συνταξιοδότηση του. Αναλυτικότερα, καθοριστικό ρόλο παίζει ο τρόπος και ο λόγος εισόδου στο επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στην άσκηση αυτού του επαγγέλματος λόγω της αποκατάστασης και της επαγγελματικής σταθερότητας και όχι γιατί ήταν η πρώτη τους εργασιακή επιλογή (Κατσουλάκης, 1999). Επίσης, η ανεπαρκής παρεχόμενη εκπαίδευση και παιδαγωγική κατάρτιση αρκετών εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την εκτέλεση του έργου τους προκαλώντας τους άγχος και ανασφάλεια (Κατσουλάκης, 1999. Ξωχέλης, 2006). Η εργασιακή ανασφάλεια, η ματαίωση και η πολυετής αναμονή για διορισμό που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εντείνει την δημιουργία άγχους (Κατσουλάκης, 1999. Πυργιωτάκης, 1992). Επιπλέον, η έλλειψη υποστηρικτών δομών, η έλλειψη ενός συγκροτημένου συστήματος επιμόρφωσης, το οποίο θα αφογκράζεται τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, η έλλειψη παροχής κινήτρων για επαγγελματική εξέλιξη, η αναξιοκρατία που κυριαρχεί στην ενδοϋπηρεσιακή εξέλιξη σε συνδυασμό με την έλλειψη κύρους και αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών από το κοινωνικό σύνολο οδηγούν σταδιακά τους εκπαιδευτικούς στην ματαίωση και στην διάψευση των προσδοκιών για το επάγγελμα τους (Σαίτης, 2008. Προμπονά, 2006). Με βάση όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός βιώνει έντονο άγχος, εξουθενώνεται, απογοητεύεται, χάνει τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον του και πολύ συχνά υιοθετεί παθητική στάση απέναντι στην εργασία του (Κατσουλάκης, 1999. Πυργιωτάκης, 1992. Φρειδερίκου και Τσερούλη, 1991).

Εν κατακλείδι, η πορεία εξέλιξης του/ της εκπαιδευτικού δεν εξαρτάται μόνο από την προσπάθεια του ίδιου, τις ικανότητες του και τα ακαδημαϊκά του προσόντα, εξαρτάται συνάμα και από τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό- εργασιακό του περιβάλλον, σε μία ήδη διαμορφωμένη πραγματικότητα, στην οποία καλείται να ανταπεξέλθει εκπληρώνοντας επιτυχώς τον ρόλο του σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο και τους όρους άσκησης του επαγγέλματος (Μλεκάνης, 2005).

1.5. ΤΙ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο και τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας ακολουθεί αναλυτικά η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας και παρουσιάζονται τα δεδομένα και ευρήματα, τα οποία σχολιάζονται εκτενώς στο πέμπτο κεφάλαιο. Η εργασία ολοκληρώνεται στο έκτο και έβδομο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την διεξαγωγή της ερευνητικής μελέτης, την συμβολή της και την επισήμανση των περιορισμών της.

Κεφάλαιο 2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ.

2.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΑΓΧΟΣ.

Στην βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις για το εργασιακό άγχος, δηλαδή το παραγόμενο από την εργασία άγχος. Κάποιες από αυτές τις θεωρίες παρουσιάζονται στην συνέχεια.

2.1.1. Κυβερνητική θεωρία.

Η Κυβερνητική Θεωρία (Cybernetic Theory) έχει την βάση της στην ιδέα ότι τα συστήματα, εν προκειμένω οι εργαζόμενοι, επιδιώκουν συνεχώς να βρίσκονται σε μία κατάσταση ισορροπίας και όταν προσπαθεί μία εξωτερική δύναμη να διαταράξει αυτή την ισορροπία, έχουν την τάση να προσπαθούν να την επαναφέρουν. Αυτή η θεωρία απεικονίζεται και στην ερευνητική μελέτη του Cannon¹, αναφορικά με τις φυσιολογικές αντιδράσεις του εργαζόμενου σε μία απειλή. Μάλιστα αυτή η απειλή λαμβάνεται ως ο παράγοντας που δημιουργεί άγχος (stressor) (Cannon, 1914). Η κυβερνητική θεωρία ωστόσο δίνει την δυνατότητα στα άτομα να αντιδράσουν διαφορετικά σε καταστάσεις που είναι αντικειμενικά ίδιες. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί ένα άτομο να αντιλαμβάνεται ένα χάσμα μεταξύ αυτού που επιθυμεί και αυτού που συμβαίνει στην πραγματικότητα και έτσι να του δημιουργείται άγχος, καθώς δεν μπορεί να βρίσκεται σε μία κατάσταση ισορροπίας. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ένα άλλο άτομο που αντιμετωπίζει το ίδιο πρόβλημα και εργάζεται κάτω από τις ίδιες αντικειμενικά συνθήκες θα βιώνει άγχος και αυτό διότι μπορεί να μην αντιλαμβάνεται αυτό το χάσμα.

¹ Cannon, W. B., 1914. The inter relation of emotions as suggested by recent physiological researchers, American Journal of Psychology, 25: 256-282.

2.1.2. Θεωρία Άτομο- Περιβάλλον.

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή το άγχος και οι παράγοντες που το προκαλούν (stressors) δεν πηγάζουν ούτε από το άτομο ούτε από το περιβάλλον, αλλά από την ασυμφωνία και ασυμβατότητα αυτών των δύο ή από την μεταξύ τους σύγκρουση (Edwards, 1998). Η θεωρία Άτομο- Περιβάλλον (Person- Environment fit ή theory P-E theory) βασίζεται στην διαφορά του ατόμου, των ικανοτήτων, των αναγκών του και του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται, των απαιτήσεων που αυτό έχει από τον/ την εργαζόμενο και του τι τελικά προσφέρει σε αυτό ο/ η εργαζόμενος.

Μία άλλη προσέγγιση αυτής της θεωρίας είναι η υποκειμενική αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και για το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται (subjective representation) και πώς είναι στην πραγματικότητα το άτομο και περιβάλλον (objective representation) (Harrison, 1985).

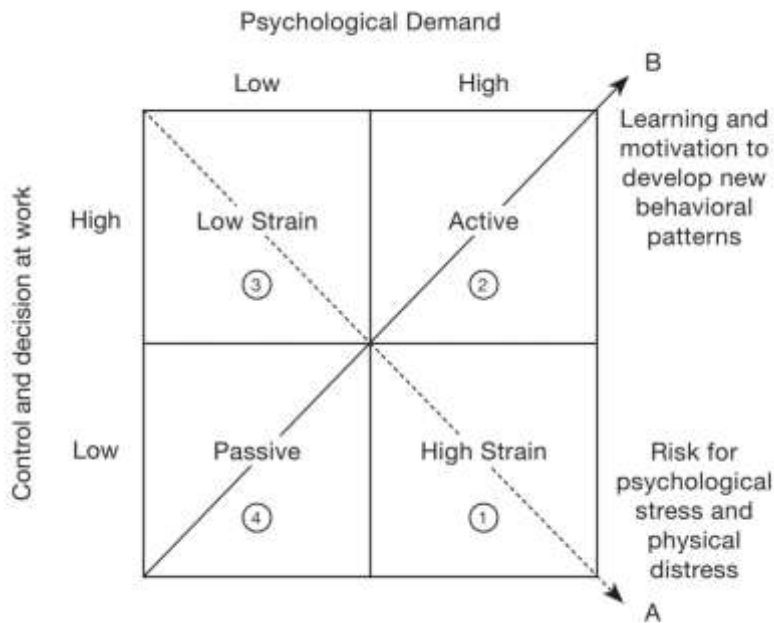
Μία τρίτη προσέγγιση της θεωρίας Άτομο- Περιβάλλον χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία. Η πρώτη υποκατηγορία αφορά στις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος από το άτομο στα πλαίσια του εργασιακού του ρόλου, των καθηκόντων του και των ικανοτήτων του ατόμου να ικανοποιήσει αυτές τις απαιτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη την εκπαίδευση που έχει λάβει το άτομο, τις δυνατότητες του και τους χρονικούς περιορισμούς για την διεκπεραίωση αυτών των απαιτήσεων. Η δεύτερη υποκατηγορία αφορά στις ανάγκες του ατόμου, φυσιολογικές και ψυχολογικές και στην ικανότητα του περιβάλλοντος στο οποίο δρα να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες με την μορφή αμοιβών, παροχή κινήτρων και ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας (Herzberg & Mausner, 1959).

2.1.3. Θεωρία περί ελέγχου.

Η θεωρία περί ελέγχου (Control Theory) εκφράστηκε από τον Spector (1998)². Σύμφωνα με την θεωρία αυτή πραγματοποιείται εκτίμηση του περιβάλλοντος με στόχο την παροχή των κατάλληλων πληροφοριών για την οργάνωση και τον σχεδιασμό της εργασίας. Σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ υψηλών απαιτήσεων και χαμηλού εύρους στην δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Waldron & Edling, 1997). Σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό μοντέλο υπάρχουν 4 πιθανοί συνδυασμοί μεταξύ υψηλών- χαμηλών απαιτήσεων και υψηλού-χαμηλού εύρους (Karasek, 1979). Πιο συγκεκριμένα:

1. Υψηλές απαιτήσεις- χαμηλό εύρος = Πίεση στην εργασία (High strain). Θεωρείται ο χειρότερος συνδυασμός για την παραγωγή άγχους.
2. Υψηλές απαιτήσεις- Υψηλό εύρος = Ενεργός κατάσταση (active). Ο/η εργαζόμενος μπορεί να ανταπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας του και έχει την δυνατότητα να μπορεί να ελέγχει και να προσαρμόζει το πρόγραμμα του στις ανάγκες του. Επιπλέον στην περίπτωση αυτή μπορεί να συμμετέχει στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων για θέματα που τον/ την αφορούν και να αντιμετωπίζει αιφνίδιες καταστάσεις που συμβαίνουν στο εργασιακό του περιβάλλον.
3. Χαμηλές απαιτήσεις – Υψηλό εύρος = Χαλαρή κατάσταση (Low Strain). Θεωρείται η ιδανική κατάσταση κατά την οποία ο/ η εργαζόμενος δεν δέχεται υψηλές πιέσεις από το εργασιακό του περιβάλλον.
4. Χαμηλές απαιτήσεις – Χαμηλό εύρος = Παθητική κατάσταση (Passive). Στην περίπτωση αυτή ο/ η εργαζόμενος ενδέχεται να οδηγηθεί στην απώλεια ενδιαφέροντος για την εργασία και στην απώλεια δεξιοτήτων.
Ακολουθεί σχεδιαγραμματική απεικόνιση.

² Spector, P. E. (1998). A control theory of the job stress process. In C.L. Cooper (Ed), Theories of organizational stress, pp. 153-169. Manchester, UK: Oxford University Press.



Διάγραμμα 2: Demand- Control model , Theorell & Karasek (1996)³

2.1.4. Θεωρία Προσπάθειας- Ανταμοιβής.

Η θεωρία Προσπάθειας- Ανταμοιβής (Effort- Reward Imbalance Model) βασίζεται στην αρχή της αμοιβαιότητας. Πιο συγκεκριμένα, όταν η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλεται από το άτομο συνοδεύεται από χαμηλή ανταμοιβή , προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα στον/ στην εργαζόμενο και δημιουργείται άγχος. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Siegrist και την ομάδα του (1996,1997).⁴ Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανταμοιβή δεν είναι πάντα χρηματική, αλλά μπορεί να έχει την μορφή εξασφάλισης της εργασιακής ασφάλειας, του σεβασμού και της υποστήριξης των εργαζομένων (Siegrist, Peter, Geissler, 1998).⁵ Με την ίδια φιλοσοφία η υψηλή προσπάθεια του/ της εργαζόμενου συνεπάγεται με την υπέρ του δέοντος προσπάθεια

³ Theorell T, Karasek RA. Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. J Occup Health Psychol. 1996;1(1):9-26.

⁴ Siegrist, J. (1996).Adverse health effects of high-effort/ low- reward conditions. Journal of Occupational Health Psychology, 1(1), pp. 27-41.

⁵ Pete, R., Geissler, H. and Siegrist, J., 1998. Associations of effort-reward imbalance at work and reported symptoms in different groups of male and female public transport workers, Stress Medicine, 14, pp.175-182.

του εργαζόμενου (over commitment) και τον υψηλό ζήλο του κατά την εκτέλεση των καθηκόντων και των απαιτήσεων της εργασίας του (Blanc, Jonge, Schaufeli, 1999).⁶

2.1.5. Η δυναμική θεωρία του εργασιακού άγχους.

Η θεωρία αυτή βασίζεται στο μοντέλο εργασιακού άγχους των Cooper και Marshall (1976)⁷. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ορίζονται έξι πηγές εργασιακού άγχους από τους ερευνητές, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν άγχος στους εργαζόμενους. Πιο συγκεκριμένα, οι πηγές αυτές είναι: η φύση της εργασίας, ο εργασιακός ρόλος που καλείται να αναλάβει ο/η εργαζόμενος, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον, οι προοπτικές σταδιοδρομίας και εξέλιξης του/ της εργαζόμενου, το εργασιακό κλίμα και η δομή και οργάνωση της εργασίας και τέλος η διασύνδεση της προσωπικής και οικογενειακής ζωής με την εργασία. Οι πηγές άγχους αλληλεπιδρώντας με το άτομο μπορεί να οδηγήσουν σε σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία του ατόμου όπως κατάθλιψη, συμπεριφοριστικές αλλαγές. Επίσης μπορεί να συνεπάγονται με την εμφάνιση προβλημάτων στον εργασιακό χώρο, όπως τάση για απουσίες από την εργασία, απώλεια ενδιαφέροντος, μειωμένη επίτευξη των εργασιακών στόχων, προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις, αδιαφορία και παθητική στάση απέναντι στην εργασία.

2.1.6. Οι τρεις προσεγγίσεις του Cox για το εργασιακό άγχος.

Ο Cox (1993)⁸ μελετά το επαγγελματικό άγχος με βάση τις τρεις προσεγγίσεις που ακολουθούν παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, την οποία ονομάζει « μηχανιστικό μοντέλο» (“Engineering Model”) το άγχος ορίζεται σαν ένα επικίνδυνο χαρακτηριστικό του εργασιακού χώρου ή σαν μια απειλή του εργασιακού περιβάλλοντος για τον εργαζόμενο.

⁶ P. Le Blanc, J. de Jonge and W. Schaufeli, Introduction to work and organizational psychology. A European perspective, edited by Nik Chmiel, 1999, pp. 166-167.

⁷ Cooper, C. L., Marshall, J. (1976). Occupational sources of Stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health, Journal of occupational psychology, Vol.49, No.1, pp.12

⁸ Cox T. (1993), Psychosocial and Organizational Hazards: Monitoring and control. Occasional Series in Occupational Health, No.5. World Health Organization (Europe), Copenhagen, Denmark.

Στην δεύτερη προσέγγιση την οποία ονομάζει «φυσιολογικό μοντέλο» (“Physiological Model”) το άγχος ορίζεται ως ένα σύνολο αντιδράσεων που αναπτύσσονται λόγω απειλών που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του. Η δεύτερη προσέγγιση βασίζεται στην θεωρία του Seyle (1956)⁹. Στην τρίτη προσέγγιση ή αλλιώς «ψυχολογικό μοντέλο» (“Psychological Model”) γίνεται η διάκριση δύο βασικών παραμέτρων για τον ορισμό του άγχους λαμβάνοντας υπόψη δύο βασικές παραμέτρους για την σύγχρονη θεωρία του άγχους, την συναλλακτική θεωρία και την θεωρία αλληλεπίδρασης (Cox & Griffiths, 1995). Πιο αναλυτικά, η θεωρία της αλληλεπίδρασης επικεντρώνεται στα προσωπικά- δομικά χαρακτηριστικά του ατόμου και στον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του με το εργασιακό περιβάλλον, ενώ η συναλλακτική θεωρία εστιάζει περισσότερο στις ψυχολογικές διαδικασίες που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση με το εργασιακό περιβάλλον.

2.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΓΧΟΥΣ.

Το εργασιακό άγχος μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε εργασιακό κλάδο και να επηρεάσει κάθε εργαζόμενο σε όποιο επίπεδο και αν εργάζεται. Κυρίως πλήττει εργαζόμενους που ασκούν επαγγέλματα που ασχολούνται με προσφορά βοήθειας στο κοινωνικό σύνολο. Το άγχος σε φυσιολογικά επίπεδα ενδέχεται να είναι παραγωγικό για έναν εργαζόμενο, ωστόσο μπορεί να εξελιχθεί σε παθολογικό με επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία του εργαζόμενου. Το παθολογικό άγχος μάλιστα αποτελεί το δεύτερο συνηθέστερο πρόβλημα υγείας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πλήττοντας έναν στους τρεις εργαζόμενους (World Health Organization, 2001).

Αναλυτικότερα, το άγχος αναγνωρίζεται πλέον ως ένα από τα κυριότερα και σοβαρότερα «προβλήματα υγείας» διότι συνδέεται με ψυχοκοινωνικούς κινδύνους. Η εμφάνιση ασθενειών όπως τα έλκη, οι νευρώσεις και οι πονοκέφαλοι, σχετίζεται με την επίδραση αγχογόνων παραγόντων στο άτομο (Burke and Richardsen, 1996). Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας των αρνητικών συνεπειών που έχει το άγχος στη σωματική και στην ψυχική υγεία των εργαζόμενων υπάρχει έντονο το ερευνητικό ενδιαφέρον σε σχέση με τη διερεύνηση του εργασιακού άγχους που εμφανίζουν

⁹ Seyle H., (1956), *Stress of life*, McGraw- Hill, New York.

διάφορες επαγγελματικές ομάδες (Herbert & Cohen 1993). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το άγχος αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο έρευνας δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός επιστημονικός ορισμός για την έννοια του άγχους ο οποίος να χρησιμοποιείται ως σημείο αναφοράς για την έρευνα του φαινομένου, υπάρχουν όμως αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις. Από την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς προκειμένου να περιγράψουν τις ψυχικές και τις σωματικές αλλαγές που συμβαίνουν στον ανθρώπινο οργανισμό, όταν αυτός υπόκειται σε αγχογόνες συνθήκες υπάρχει πλήθος διαφορετικών ορισμών. Οι ορισμοί οι οποίοι χρησιμοποιούνται διαφέρουν ανάλογα με την προσέγγιση του κάθε ειδικού και τους όρους που αυτός χρησιμοποιεί για την διατύπωση του κάθε ορισμού π.χ. «άγχος», «στρες», «ψυχική πίεση», «ανησυχία», «αγωνία», «απειλή» κ.λπ. (Κάντας 2001. Μάνος 1988. Μπουλουγούρης 1992. Τομασίδης 1982. Σακελλαρόπουλος 1995. Alder, 2005. Freud, 1936. Lazarus & Folkman 1984. Selye 1975).

Ο Selye (1946)¹⁰ διατύπωσε για πρώτη φορά μια ολοκληρωμένη θεωρία για το άγχος ορίζοντάς το ως το σύνολο των αντιδράσεων του οργανισμού στα εξωτερικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα που διαταράζουν τον ανθρώπινο οργανισμό.

Παρατίθενται κάποιες ακόμη θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια του άγχους.

Το άγχος είναι μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση ή συνθήκη, η οποία χαρακτηρίζεται από αυξημένη δραστηριότητα του νευρικού συστήματος και από αισθήματα έντασης, φόβου και ανησυχίας του ατόμου (Spielberg, 1972). Το άγχος είναι μία κατάσταση αγωνίας, ανησυχίας και αβεβαιότητας, η οποία βιώνεται ως ψυχολογική πίεση (stress), (Γκίκα, 1995. Ποταμιάνος, 1995). Το άγχος αποτελεί μία φυσιολογική αντίδραση κάθε ανώτερου ζώντος οργανισμού και δημιουργείται από διάφορες αγχογόνες καταστάσεις που συναντά το άτομο στο περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά (Αργυροπούλου, 1999). Το άγχος ως μηχανισμός αντίδρασης και άμυνας έχει πολυπαραγοντική βάση, καθώς αποτελεί την αντίδραση του κάθε ζώντος οργανισμού σε εξωτερικές απειλές, Η αντίδραση αυτή χαρακτηρίζεται από αλλαγές στην φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού. Το άγχος, λοιπόν, προκαλεί πολλά αρνητικά συναισθήματα, όπως αγωνία, πανικό και θυμό. Επιπλέον, ενδέχεται να προκαλέσει εμμονικές σκέψεις, ανησυχία, αδυναμία συγκέντρωσης και άλλες διαταραχές της γνωστικής λειτουργίας στο άτομο. Ακόμη, μπορεί να οδηγήσει το

¹⁰ Selye H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. Journal of Clinical Endocrinology 6:117-231, 1946.

άτομο στην κοινωνική απομόνωση (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999). Ωστόσο, το κάθε άτομο αντιδρά διαφορετικά στις πιέσεις που δέχεται από το περιβάλλον του και άρα βιώνει το άγχος με ποικίλους τρόπους (Gold & Roth,1993). Συνεπώς, ο βαθμός που το κάθε άτομο βιώνει το άγχος δεν εξαρτάται μόνο από τα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται , αλλά εξαρτάται και από ενδογενείς παράγοντες όπως η προσωπικότητα του, ο τρόπος αντίληψης του, η εμπειρία του σε πρότερα αγχογόνα γεγονότα και ο τρόπος με τον οποίο τα διαχειρίστηκε. Με άλλα λόγια, σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα ερέθισμα ως αγχογόνο, και όχι η αντικειμενική ύπαρξη του ίδιου του ερεθίσματος (Travers & Cooper, 1996). Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιοι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν το άγχος σαν μία κατάσταση της σύγχρονης εποχής, που απαιτεί από τα άτομα που πλήττονται από αυτό να συγκεντρωθούν και να ηρεμήσουν.

Αντίθετα για άλλους εργαζόμενους το άγχος αποτελεί μία τραυματική εμπειρία, η οποία παρεμπόδισε την επαγγελματική τους εξέλιξη. Όποιες και αν είναι οι απόψεις περί άγχους η διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οφείλει να το λαμβάνει υπόψη της αναλαμβάνοντας ενεργό δράση και να μην αγνοεί την ύπαρξη του στους εργαζόμενους.¹¹ Υπάρχουν δύο τύποι στρες:

- Το άμεσο (Acute/ Immediate) το οποίο είναι αποτέλεσμα συμβάντος που συνέβη μία φορά αλλά έχει μικρή διάρκεια.
- Το χρόνιο (Chronic) το οποίο προκύπτει από μία συνεχή σειρά περιστατικών που προκαλούν άγχος¹² . Το χρόνιο στρες που βιώνει ο εργαζόμενος οδηγεί στην ανάπτυξη του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

¹¹ Earnshaw Jill and Lynne Morrison, Should employers worry? Workplace stress claims following the John Walker decision, Personnel Review, Vol.30, No.4,2001,page 468.

¹² Ornelas Sandy and Brian H. Kleiner, New developments in managing job related stress, Equal Opportunities International, Volume 22, Number 5, 2003, pages 64-65.

2.3. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ.

Η χρήση και του όρου «εργασιακό άγχος» εμπίπτει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα (Παππά 2006). Τις τελευταίες δεκαετίες το φαινόμενο του εργασιακού άγχους, δηλαδή του άγχους που δημιουργείται από την εργασία πλήττει όλο και περισσότερους εργαζόμενους δημιουργώντας το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων για διεξαγωγή ερευνών αφενός για τα αίτια και την συχνότητα εμφάνισης του και αφετέρου για τα μέτρα αντιμετώπισης και εξάλειψής του. Επιπρόσθετα, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης το οποίο σχετίζεται άμεσα με το εργασιακό άγχος μελετάται όλο και περισσότερο στην εποχή μας καθώς πολλοί εργαζόμενοι πλήττονται από αυτό και οδηγούνται στην εργασιακή κόπωση. Το εργασιακό άγχος προκαλείται από την πίεση που ασκείται στο άτομο από το εργασιακό του περιβάλλον και δημιουργείται όταν το άτομο προσπαθεί να προσαρμοστεί σε ένα εργασιακό περιβάλλον του οποίου οι συνθήκες είναι δυσμενείς και δυσάρεστες για τους εργαζόμενους, όπως το εξουθενωτικό ωράριο, οι υπερβολικές υποχρεώσεις, ο φόρτος εργασίας για το σπίτι, ο κίνδυνος απόλυσης κτλ. (Παππά 2006).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης από την άλλη περιγράφεται ως μία κατάσταση συναισθηματικής, ψυχικής και σωματικής εξάντλησης που προκαλείται από την μακροχρόνια έκθεση και εμπλοκή του ατόμου σε αγχογόνες καταστάσεις (Brill,1984). Από την διεθνή βιβλιογραφία και συγκεκριμένα σύμφωνα με πορίσματα της έρευνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ) το άγχος που οφείλεται στην εργασία είναι το δεύτερο σε συχνότητα πρόβλημα υγείας και φαίνεται να επηρεάζει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, περίπου 28% των εργαζομένων (World Health Organization,2001). Με τον όρο εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως η κατάσταση σύμφωνα με την οποία ορισμένοι παράγοντες του επαγγελματικού χώρου επιβαρύνουν ή δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την επιδείνωση της ψυχικής ή της σωματικής υγείας των εργαζομένων (Beehr 1995). Θεωρείται το αποτέλεσμα της διατάραξης ανάμεσα στο εξωτερικό και στο εσωτερικό περιβάλλον του εργαζόμενου που συνήθως προκαλείται όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν είναι επαρκής για να ικανοποιηθούν οι προσωπικοί στόχοι και τα αιτήματα που πηγάζουν από το εργασιακό περιβάλλον (Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης, 2005) και όταν οι απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος υπερβαίνουν την ικανότητα

αντιμετώπισης ή ελέγχου της κατάστασης από τον εργαζόμενο (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2003).

Ο Selye (1980) ορίζει το εργασιακό άγχος ως « ένα μη προσδιοριζόμενο αποτέλεσμα οποιασδήποτε απαίτησης πάνω στο σώμα, η οποία μπορεί να είναι είτε πνευματική είτε σωματική και μπορεί να έχει ως αιτία την επιβίωση ή την επίτευξη κάποιων στόχων»¹³. Το άγχος των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Κάντα (2001)¹⁴ ορίζεται ως η αντίδραση που βιώνει ο εκπαιδευτικός λόγω κάποιων όψεων του έργου του μέσω ενός συνόλου αρνητικών συναισθημάτων. Η αντίδραση αυτή μπορεί να συνοδεύεται από παθολογικές μεταβολές στις φυσιολογικές του λειτουργίες. Σύμφωνα με τον Μπεζεβέγκη (2001) ο όρος «άγχος» θεωρείται ότι φέρει την ίδια σημασία με τον όρο «στρες».¹⁵

Το εργασιακό άγχος παρουσιάζεται στο άτομο όταν οι απαιτήσεις της εργασίας είναι αυξημένες και υπερβαίνουν τις πηγές και τις δυνάμεις του ατόμου (Lazarus & Folkman, 1984). Το εργασιακό άγχος είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής υπερφόρτωσης και εξουθένωσης του οργανισμού (Cook, 1992). Ακόμη, η Βασιλάκη (2001) υποστηρίζει ότι « το άγχος είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας, εξαρτώμενο από τη συγκεκριμένη κατάσταση και την προσωπικότητα του εκάστοτε ατόμου»¹⁶. Σύμφωνα με τον Κάντα (1995)¹⁷ τα επαγγέλματα που ασχολούνται με την προσφορά βοήθειας στο κοινωνικό σύνολο, όπως εκπαιδευτικοί, γιατροί, νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι είναι εκ φύσεως περισσότερο αγχογόνα από κάποια άλλα. Οι Κυριακού και Sutcliffe (1978) ορίζουν το

¹³ Selye, H. 1980. *Selye's guide to stress research volume I*. New York, Van Nostrand Reinhold Co., pp.350.

¹⁴ Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επί. Εκ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹⁵ Μπεζεβέγκης, Η. 2001. Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Σ.Τ.Ε., *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ.29-60.

¹⁶ Βασιλάκη, Ε. (2001). Η γνωστική διάσταση του άγχους και η παρεμβολή του στις γνωστικές δυσκολίες. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 165-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁷ Κάντας, Α., (1995). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Στο Α. Κάντας *Οργανωτική και Βιομηχανική Ψυχολογία: Μέρος 3^ο, Διεργασίες ομάδας- Σύγκρουση ανάπτυξη-αλλαγή κουλτούρα-επαγγελματικό άγχος* (σελ.101-118). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ως μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση, όπως θυμός, κατάθλιψη, συναισθήματα ματαιώσης, η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη, και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται για την αντιμετώπισή της¹⁸.

Ο Dunham παρουσιάζει ένα ευρύτερο και πιο συγκεκριμένο ορισμό, θεωρώντας το άγχος ως μια διαδικασία σωματικών, συναισθηματικών και διανοητικών αντιδράσεων που προκαλούνται από αυξημένες ή νέες πιέσεις, οι οποίες ξεπερνούν τις διαθέσιμες δυνατότητες του ατόμου. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, ο υποκειμενικός τρόπος με τον οποίο το άτομο αξιολογεί τις επαγγελματικές απαιτήσεις, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των απαιτήσεων αυτών, η πρόβλεψη μελλοντικών απαιτήσεων, η ετοιμότητα και οι δυνατότητες που διαθέτει για την αντιμετώπιση των επαγγελματικών πιέσεων είναι παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους (Dunham, 1992).

Σε ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες του εξωτερικού επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εργασιακό άγχος. Επίσης, τονίζεται η αρνητική σχέση που υπάρχει μεταξύ της ύπαρξης άγχους και της ποιότητας ζωής του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Το άγχος που βιώνουν στον χώρο εργασίας το μεταφέρουν και στην προσωπική τους ζωή, με αποτέλεσμα να μην περνούν ευχάριστο και ποιοτικό χρόνο στην καθημερινότητά τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί που ζουν σε χώρα εμπόλεμης κατάστασης εκτιμούν με διαφορετικό τρόπο τη ζωή, αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητά της κι εμφανίζουν μικρό ποσοστό εργασιακού άγχους. Ωστόσο, όπως ήδη έχει αναφερθεί οι αγχογόνες καταστάσεις δεν επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο όλους τους εργαζόμενους. Αυτό εξαρτάται αναντίλεκτα, από την φύση της δουλειάς του κάθε εργαζόμενου, τις συνθήκες και σαφώς τον χαρακτήρα και την ψυχοσύνθεση του. Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος από ότι άλλες επαγγελματικές ομάδες και σίγουρα έχουν υψηλότερο άγχος σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό (Belcastro & Hays, 1984. Hodge, Jupp & Taylor, 1994).

¹⁸ Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, κυμαίνονται από 30-90% (Laughlin, 1984. Travers & Cooper, 1996). Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών συνιστά διαπολιτισμικό φαινόμενο κεφαλαιώδους σημασίας.

2.4. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ EUSTRESS ΚΑΙ DISTRESS.

Η έννοια “eustress” ή αλλιώς «καλό στρες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Seyle (1964, 1987)¹⁹ .Ο ίδιος όρισε το στρες ως «...μία όχι συγκεκριμένη αντίδραση του σώματος σε οτιδήποτε ασκείται πάνω σε αυτό» (Seyle, 1987,p.17). Το στρες όπως ορίστηκε από τον Seyle είναι μία αναπόφευκτη συνέπεια της ζωής.²⁰ Ένα βασικό στοιχείο που προσδιορίζει αν το συγκεκριμένο ερέθισμα αναπαριστά ή προκαλεί στρες σ’ένα άτομο εξαρτάται από την αντίληψη και την εμπειρία που έχει το άτομο αυτό και από την ερμηνεία που του δίνει. Με αυτή την προσέγγιση ο Seyle διαχωρίζει τις δύο έννοιες. Με άλλα λόγια σύμφωνα με τον Seyle το eustress εξαρτάται από το πως θα ερμηνευθεί από το άτομο ο παράγοντας που του προκαλεί στρες (stressor) και από το πως το άτομο θα αντιδράσει στον παράγοντα αυτόν. (Seyle, 1956,1964, 1987).

Μετά από συστηματικές έρευνες, οι ερευνητές Edwards και Cooper (1988)²¹ όρισαν το eustress ως μία θετική συμφωνία μεταξύ αντιλήψεων και επιθυμιών. Σύμφωνα με άλλη έρευνα το στρες διακρίνεται σε στρες-πρόκληση και σε στρες-κίνδυνο. Το στρες- πρόκληση είναι το εργασιακό άγχος που συνδέεται με απαιτήσεις-προκλήσεις στην εργασία του ατόμου και συνδέεται με το eustress ή αλλιώς «καλό στρες». (Cavanaugh, 2000)²². Το στρες- κίνδυνος είναι το άγχος που συνδέεται με απαιτήσεις, συνθήκες, προκλήσεις στην εργασία του ατόμου, οι οποίες περιέχουν εμπόδια και συνεπώς εμποδίζουν το άτομο να πετύχει τους εργασιακούς του στόχους, κάτι που συνιστούσε το distress. Κοινό στοιχείο αυτών των θεωριών είναι ότι το

¹⁹ Seyle., H. (1964). *Journal of American Geriatrics Society*, vol.12, Issue 3.

Seyle.,H. (1987).

²⁰ Mark Le Fevre, Jonathan Matheny and Gregory S. Kolt, Eustress, distress and interpretation in occupational stress, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 18, No.7, 2003, pages 728-729.

²¹ Edwards, J., P., (1988) Research in stress, coping methodological issues. *Psychological Medicine*,18, 15-20.

²² Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 65-74.

eustress ή αλλιώς «καλό στρες» είναι αποτέλεσμα θετικής αντίληψης των παραγόντων (stressors)²³ που προκαλούν άγχος, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με το distress. Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι έχει ύψιστη σημασία ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα ερέθισμα ως αγχογόνο, και όχι η αντικειμενική ύπαρξη του ίδιου του ερεθίσματος (Travers & Cooper, 1996).



Διάγραμμα 1: Προσαρμοσμένη Καμπύλη του ανεστραμμένου “U” Yerkes-Dodson²⁴.

2.5. ΠΗΓΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.

Τις τελευταίες δεκαετίες η διερεύνηση των παραγόντων που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές, αφού το εργασιακό άγχος δεν έχει μόνο επιπτώσεις στη σωματική και στην ψυχική τους υγεία, αλλά ερευνητικά έχει βρεθεί ότι εμποδίζει και την καλή σχολική επίδοση των μαθητών (Maslach & Jackson 1981).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες για να διαπιστωθούν οι λόγοι που προκαλούν το εργασιακό άγχος. Σε σχέση με τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς

²³ Mark Le Fevre, Jonathan Matheny and Gregory S. Kolt, Eustress, distress and interpretation in primary and secondary occupational stress management interventions. Which way first? Journal of Managerial Psychology, Vol. 21, No.6, 2006, pages 551-552.

²⁴ Yerkes, R. M., & Dodson, J. D., (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation, Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18, 459-482.

έρευνες όπως αυτές των Kyriakou & Sutcliffe (1977, 1978, 1979) ²⁵ αναφέρουν ότι το άγχος τους οφείλεται κυρίως σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στρεσογόνοι παράγοντες θεωρούνται: α) η συμπεριφορά των μαθητών που χαρακτηρίζεται από έλλειψη πειθαρχίας και απροθυμία για μάθηση β) τα πολυπληθή τμήματα, γ) τα προβλήματα επικοινωνίας του συλλόγου διδασκόντων, δ) η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση από την πλευρά των μαθητών (Kyriacou, 2001. Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997 . Επίσης, οι συχνές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γονέων σε συνδυασμό με την δυσκαμψία του αναλυτικού προγράμματος, συμβάλλουν στην πρόκληση άγχους στον/στην εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών και η ανάγκη εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς στην μαθησιακή διαδικασία Τους δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας και κατ' επέκταση άγχους, αφού οφείλουν συνεχώς να κατακτούν νέα γνώση (Alder, 2005). Η αναγκαιότητα για την κατάκτηση συνεχώς νέας γνώσης δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, αφού κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχθούν και να εφαρμόσουν αλληπάλλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την ενισχυτική διδασκαλία, τη περιβαλλοντική εκπαίδευση, την αγωγή υγείας, κα (Αθανασούλα Ρέππα & συν. 1999).

Ακόμη, επιπλέον άγχος προκαλούν και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι προβληματικές συνθήκες στέγασης π.χ. οι ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, ο κακός φωτισμός καθώς και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τον υπόλοιπο δημόσιο τομέα (Χαραμής, 2004). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι το άγχος των εκπαιδευτικών οφείλεται στην απουσία συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων, στην μειωμένη πιθανότητα επαγγελματικής εξέλιξης, καθώς και στο μεγάλο φόρτο εργασίας που επηρεάζουν την σωματική και κατ' επέκταση την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. (Johnson et al., 2005). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και

²⁵ Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a Review. Educational Review, 29 (4), pp.299-306.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress, prevalence ,sources, symptoms. Journal of Education Psychology, 48, 323-365.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher's stress and locus of control, Journal of Occupation Psychology, 52, 227-228.

παράγουν εργασιακό άγχος είναι ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής μονάδας, η δομή της τάξης καθώς και η έλλειψη ομοιογένειας στην τάξη (Pithers, 1995). Οι συνεχείς απαιτήσεις των μαθητών και τα προβλήματα ελέγχου και διοίκησης της τάξης αποτελούν την πιο ισχυρή πηγή στρες στην επαγγελματική ζωή του δασκάλου ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία διδάσκει (Fontana 1996).

Σύμφωνα με τους Kyriacou & Harriman (1993)²⁶ υψηλά επίπεδα άγχους προκαλεί και το κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να μετακινηθεί σε νέο σχολικό περιβάλλον, μετακίνηση που προκαλεί ανησυχία. Σε πρόσφατη σχετικά έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος διαχείρισης του στρες στον εργασιακό τους χώρο βρέθηκε ότι η πιο σημαντική πηγή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι ο φόρτος εργασίας (Καραδήμας & συν. 2004). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πηγή στρες το γεγονός ότι χρειάζεται να παίρνουν δουλειά του σχολείου στο σπίτι, να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία και να φροντίζουν για τη διαρκή επιμόρφωση τους εις βάρος του προσωπικού τους ελεύθερου χρόνου (Καραδήμας & συν. 2004).

Σημαντική είναι και η συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με το εργασιακό άγχος. Αποδείχτηκε ότι τόσο το φύλο όσο και η ηλικία επηρεάζουν την εμφάνισή του, με τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν περισσότερο άγχος συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ηλικιακά, πιθανότατα λόγω της έλλειψης εμπειρίας στην διδακτική διαδικασία (Byrne, 1991). Αντίστοιχα οι γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Κάντας, 2001). Οι Payne & Funham καταλήγουν στα ίδια αποτελέσματα υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες βιώνουν περισσότερο άγχος σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Λεονταρή & συν. 2000).

Σε συμφωνία με τα πορίσματα αυτά, και ο Laughlin (1984)²⁷ διαπίστωσε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο άγχος από ότι οι συνάδελφοι τους. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν μεγαλύτερο άγχος διαπιστώθηκαν και σε άλλες έρευνες (Hui & Chan, 1996.· McCormick & Solman, 1992). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και με

²⁶ Kyriacou C., Harriman .,(1993). Teacher stress and school merger, School Organisation,13(3):297-302.

²⁷ Laughlin A., (1984). Teacher stress in an Australian setting: the role of biographical mediators, Educational Studies, 10, 7-22.

ελληνικό δείγμα διαπιστώθηκε δηλαδή ότι οι γυναίκες και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν μεγαλύτερο άγχος (Λεονταρή, Κυρίδης, Γιαλαμάς, 1996).

Στον αντίποδα, σε άλλη έρευνα έχει βρεθεί ότι οι άνδρες βιώνουν εντονότερα το εργασιακό στρες από τις γυναίκες και επίσης ότι οι άντρες έχουν δυσκολία να υιοθετούν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε σύγκριση με τις γυναίκες οι οποίες διαχειρίζονται το εργασιακό άγχος πιο αποτελεσματικά (Χατζηχρήστου 2005).

Ωστόσο, μια μερίδα ερευνητών απορρίπτει τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με την εμφάνιση του εργασιακού άγχους (Kelly & Berthelsen, 1995). Γίνεται βέβαια, αντιληπτό ότι ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό και του/της προκαλεί άγχος διαφέρει ανάλογα με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά και την προσωπικότητά του (McIntyre, 1984). Με άλλα λόγια οι επιδράσεις των αγχογόνων γεγονότων πάνω στο άτομο θα εξαρτηθούν σε ένα μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση των προσωπικών του χαρακτηριστικών (δημογραφικών, βιογραφικών στοιχείων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας) και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα αυτά (Pithers & Soden, 1999).

Η σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το επαγγελματικό άγχος στους εκπαιδευτικούς δεν έχει ερευνηθεί αρκετά. Οι Kyriacou και Sutcliffe (1979)²⁸ σε μία μελέτη 130 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Μεγάλη Βρετανία διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στο άγχος και τον αντιληπτικό έλεγχο. Διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με εξωτερικό κέντρο ελέγχου, όσοι δηλαδή πίστευαν ότι τα γεγονότα της ζωής τους καθορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες και όχι από τους ίδιους, είχαν υψηλότερα επίπεδα άγχους. Σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου και το υψηλό άγχος διαπιστώθηκε και σε άλλες έρευνες (Capel, 1987, 1989. Parkes, 1991).

Γενικά θεωρείται ότι το επίπεδο του επαγγελματικού άγχους επηρεάζεται από παράγοντες όπως την ικανότητα, την αυτοεκτίμηση, τον αντιληπτικό έλεγχο και το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης (Parkes, 1991).

²⁸ Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher's stress and locus of control, *Journal of Occupation Psychology*, 52, 227-228.

Στον ελληνικό χώρο, έχουν εκπονηθεί σχετικά λίγες ερευνητικές μελέτες οι οποίες στοχεύουν στην καταγραφή και στην ανάλυση των πηγών του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αλεξόπουλος, 1992).

Εν κατακλείδι, ο τρόπος οργάνωσης των σχολικών μονάδων, η απουσία συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο περιορισμός τους στην απλή εκτέλεσή τους, η μικρή πιθανότητα επαγγελματικής ανέλιξης, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, το κλείσιμο σχολικών μονάδων και η αναγκαστική μετακίνηση των εκπαιδευτικών, η ανομοιογένεια των τμημάτων και η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση από την πλευρά των μαθητών αποτελούν ορισμένες από τις σημαντικές αιτίες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Συμπερασματικά όλοι αυτοί οι στρεσογόνοι παράγοντες σε συνδυασμό με τις προσωπικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους προκαλούν βαθιά απογοήτευση και ανησυχία, το αίσθημα ότι δεν έχουν ούτε το χρόνο, ούτε την αντοχή να αντεπεξέλθουν στις τόσες απαιτήσεις, καθώς και ένα αίσθημα σοκ που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί, κάτι που δύσκολα μπορούν να ξεπεράσουν (Καραστάθη - Παναγιώτου 2006).

2.6. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.

Οι αλλαγές που προκαλούν οι στρεσογόνες συνθήκες τόσο στην ψυχολογική και στη σωματική λειτουργία του οργανισμού όσο και στη συμπεριφορά του αποτελούν συνέπειες του άγχους στο άτομο (Πουρκός 2001). Τα συμπτώματα του άγχους όπως αναφέρονται στην βιβλιογραφία είναι κυρίως : ο έντονος φόβος και ένταση, η αυξημένη δραστηριότητα, η συμπεριφορική διέγερση, η αυξημένη διεγερσιμότητα του συμπαθητικού συστήματος, η αίσθηση κινδύνου και απειλής, η αβεβαιότητα και η υπερεργήγορση (Κλεφτάρας 1998). Στην καθημερινή ζωή οι επιπτώσεις του άγχους μπορεί να εκδηλώνονται είτε ως κακή διάθεση (στεναχώρια), είτε ως σωματικό σύμπτωμα (πονοκέφαλος), είτε ως σύνδρομο με ποικιλία συμπτωμάτων (Μπουλουγούρης 1998). Επιπλέον, το έντονο στρες πλήττει την προσωπική και κοινωνική ζωή των εργαζομένων καθώς μεταφέροντας τα εργασιακά τους

προβλήματα στην οικογένεια τους και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, αυξάνουν τις εντάσεις στις σχέσεις τους με τους γύρω τους με αποτέλεσμα να μειώνεται το ενδιαφέρον τους για κοινωνικές συναναστροφές και να οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση (Griffith & συν. 1999).

Αρκετές είναι οι έρευνες οι οποίες μελετούν τις συνέπειες του εργασιακού άγχους, όμως η προσπάθεια καταγραφής των συμπτωμάτων του εργασιακού άγχους είναι ιδιαίτερα δύσκολη λόγω μεγάλου φάσματος των επιπτώσεων και λόγω του ότι οι απόψεις των ερευνητών δίστανται, ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στην παρακάτω κατηγοριοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές σε τρεις κατηγορίες: α) στα σωματικά συμπτώματα, β) στα ψυχολογικά συμπτώματα και γ) στα συμπεριφορικά συμπτώματα (Τομασίδης, 1982. Barnett & Brennan,1995. Fontana , 1996. Κάντας , 1995).

Τα σωματικά συμπτώματα περιλαμβάνουν τη σωματική κούραση, πονοκεφάλους, υπερένταση, έλκος, ασθένειες με μεγάλη χρονική διάρκεια, γαστρεντερικά προβλήματα, υπερτάσεις, ζαλάδες, ταχυπαλμίες, στεφανιαίες παθήσεις, δυσκολίες ύπνου, μυοσκελετικούς πόνους, αλλεργίες, άσθμα, αρθριτικά προβλήματα, κόπωση , αυξημένο κάπνισμα, απώλεια σεξουαλικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Στα ψυχολογικά συμπτώματα ανήκουν η αρνητική διάθεση, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, ο εκνευρισμός, η έλλειψη υπομονής, η αδυναμία συγκέντρωσης, η ανησυχία, η εχθρότητα προς το περιβάλλον, ο φόβος για το μέλλον, η αδεξιότητα, ο εκνευρισμός, η ευερεθιστικότητα- ευθιξία.

Τέλος στα συμπεριφορικά συμπτώματα περιλαμβάνονται ο αυξημένος αριθμός διενέξεων στο επίπεδο της οικογένειας, η έντονη γκρίνια για την δουλειά, η χρήση φαρμάκων ή και αλκοόλ, η αδυναμία συγκέντρωσης, η αύξηση απουσιών από την εργασία, τα χαμηλά επίπεδα ενέργειας, η μετάθεση ευθυνών, η αδιαφορία για την κατάκτηση νέων πληροφοριών, η επιθετικότητα, η ροπή προς ατυχήματα κ.λπ. (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001. Fontana, 1996. Αντωνίου, 2005).

Ο αντίκτυπος του άγχους στον/στην εργαζόμενο/η εμφανίζεται με διαταραχή των φυσιολογικών λειτουργιών του οργανισμού. Ο/η εργαζόμενος έχει την ανάγκη ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, ακόμη και απουσίας από την δουλειά του , ενώ πολλές φορές παρουσιάζει χαμηλή αποδοτικότητα. Βέβαια, σημαντικές είναι οι επιπτώσεις και στην ίδια την εργασία διότι η χαμηλή αποδοτικότητα του/της εργαζόμενου συνεπάγεται με χαμηλή παραγωγική δραστηριότητα και ζημία στην εκάστοτε εργασία (CIDP, 2015)²⁹.

Επιπρόσθετα, οι στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν την παθογένεση σωματικών νόσων προκαλώντας αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το άγχος και η κατάθλιψη επιδρώντας άμεσα στις βιολογικές διαδικασίες που αυξάνουν τον κίνδυνο νόσου. (Cohen & Williamson 1991). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε έρευνα για τη σχέση ανάμεσα στο στρες και στη γέννηση ασθενειών έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση με ασθένειες όπως ο καρκίνος, η πρόωγη γέννηση και οι μεταδοτικές ασθένειες (Cohen & Williamson 1991), ενώ έχει ανακαλυφθεί από ερευνητές ότι ο συνδυασμός του συνεχούς στρες και της χρόνιας κόπωσης είναι βασικός αιτιολογικός παράγοντας για αρρώστιες όπως η ρευματοειδή αρθρίτιδα, το άσθμα και η υπέρταση (Chaitow 1986).

Συνήθη συμπτώματα του στρες όπως οι στομαχικές διαταραχές, η αδυναμία συγκέντρωσης, η επιτάχυνση ομιλίας, η ευερεθιστικότητα και η μελαγχολία μπορούν να λειτουργήσουν ως αποχρώσεις- ενδείξεις ασθενειών που συνδέονται με το στρες όπως: το έλκος, η υψηλή αρτηριακή πίεση, η ρευματοειδή αρθρίτιδα, η καρδιακή προσβολή, οι ημικρανίες, οι πονοκέφαλοι, το άσθμα, οι αλλεργίες, ο καρκίνος, οι δερματολογικές παθήσεις, οι κρίσεις πανικού και η κατάθλιψη (Αντωνίου 2006).

Επιπρόσθετα, ο εργασιακός φόρτος μπορεί να προκαλέσει αφενός μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης, της μνημονικής λειτουργίας, της ταχύτητας αντίδρασης, και αφετέρου την αύξηση των σφαλμάτων και των ατυχημάτων (Reason 1998).

²⁹ Chartered Institute of Personnel and Development, CIPD, 2015 . Absence Management 2015, Annual Survey Report. UK, pp. 7-13.

Κατά τους Calvo & Eysenck (2000)³⁰ τα άτομα με υψηλό άγχος επεξεργάζονται και αντιδρούν στις φοβικές και απειλητικές καταστάσεις πιο γρήγορα από τα άτομα με χαμηλά επίπεδα άγχους. Επιπλέον, έρευνες στον χώρο της κλινικής ψυχολογίας αποδεικνύουν ότι όταν ο οργανισμός έρχεται αντιμέτωπος με απειλητικά ερεθίσματα τότε η προσοχή είναι επιλεκτική και ο οργανισμός βρίσκεται σε κατάσταση εγρήγορσης (Rachman 1998).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οι εκδηλώσεις του εργασιακού στρες ενδέχεται να περιλαμβάνουν σύγχυση, επιθετικότητα, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών (Παππά 2006). Ειδικότερα οι μακροχρόνιες συνέπειες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν την μορφή συναισθηματικών εκδηλώσεων (απογοήτευση, κατάθλιψη), συμπεριφορικών εκδηλώσεων (διαταραχές του ύπνου, διατροφικές διαταραχές, αύξηση καπνίσματος, αλκοόλ, αύξηση απουσιών), ή την μορφή ψυχοσωματικών εκδηλώσεων και ασθενειών (Κάντας 2001).

³⁰ Eysenck, M.W. & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and Performance : The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*,7, 336-353.

Πίνακας: Συμπτώματα εργασιακού άγχους³¹

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ Ανησυχία, νεύρα, μειωμένα επίπεδα αντοχής, κατάθλιψη, συναισθηματικά ξεσπάσματα, βίαιη συμπεριφορά, αδικαιολόγητη ευαισθησία, έλλειψη αυτοπεποίθησης.	ΦΥΣΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ Μειωμένη ενέργεια, αδικαιολόγητη αδεξιότητα, αϋπνία, έντονοι πονοκέφαλοι, κόμπιασμα στην ομιλία.
ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ Αδυναμία συγκέντρωσης, αδυναμία καθαρής σκέψης, αμυντική στάση, επιθετικότητα.	ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ Λάθη, μειωμένη παραγωγικότητα, αυξημένη τάση για απουσίες από την εργασία, αδύναμες εργασιακές σχέσεις.

2.7. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.

Η διάγνωση του εργασιακού άγχους είναι η διαδικασία κατά την οποία μπορεί ο/η εργαζόμενος/η να ελέγξει και να διαμορφώσει το εργασιακό του περιβάλλον, ώστε να περιορίσει ή να μετριάσει όλους εκείνους τους παράγοντες που του προκαλούν άγχος (stressors) και εμποδίζουν την μέγιστη απόδοση του στην εργασία (Laing,1979)³². Η διαδικασία διάγνωσης του εργασιακού άγχους περιλαμβάνει τρία στάδια. Αρχικά, εντοπίζεται η αιτία που οδηγεί στην εμφάνιση των παραγόντων που προκαλούν άγχος, στη συνέχεια προσδιορίζονται και καταγράφονται ποιές νέες καταστάσεις μπορούν να προκαλέσουν επιπλέον στρες (distress) και έπειτα προτείνονται οι μέθοδοι πρόληψης του προβλήματος. Αποτελεσματικές μέθοδοι διάγνωσης θεωρούνται οι συζητήσεις, οι συνεντεύξεις, ατομικές ή ομαδικές, η παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια.

³¹ Ornelas Sandy and Brian H. Kleiner, New developments in managing job related stress, Equal Opportunities International, Volume 22, Number 5, 2003, pages 64-70.

³² Raitano Robert E. and Brian H. Kleiner, Stress Management: stressors, diagnosis and preventative measures, Management Research News, Volume 27, Number 4/5, 2004, pages 34-35.

Πιο συγκεκριμένα, οι συζητήσεις και οι συνεντεύξεις δίνουν την δυνατότητα συνεχόμενης ροής πληροφοριών και δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ανατροφοδότηση από και προς τους εργαζόμενους. Μάλιστα, οι ομαδικές συζητήσεις είναι ακόμη πιο αποτελεσματικές αφού οι εργαζόμενοι επιλύουν μόνοι τους διαφορές τους (Athos, 1979).

Η παρατήρηση μπορεί να έχει την μορφή φυσικής παρατήρησης ή να γίνει με ανασκόπηση αρχείων που αφορούν ποσοστά απουσιών από την εργασία ή άλλα στοιχεία (Van Maanen, 1979). Κατά την διάρκεια της μεθόδου της παρατήρησης είναι σημαντικό ο προϊστάμενος/ διευθυντής να παρατηρήσει το προσωπικό, να ακούσει τι έχει να του πει, να μελετήσει την γλώσσα του σώματος, τη φυσική τους υγεία, την διανοητική τους ικανότητα και τα μοτίβα συμπεριφοράς τους. Με τον τρόπο αυτό και χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν κατά την παρατήρηση ο προϊστάμενος/ διευθυντής θα διαπιστώσει ουσιαστικά ποιο άτομο χρειάζεται βοήθεια. Η χρήση των ερωτηματολογίων από την άλλη ως μέθοδος δίνει την δυνατότητα να εντοπιστεί το πρόβλημα με γρήγορες διαδικασίες. Η επιτυχία αυτής της μεθόδου εξαρτάται από την ποσότητα και την ποιότητα των απαντήσεων, δηλαδή αφενός θα πρέπει να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από την πλειοψηφία των εργαζομένων και αφετέρου να κατασκευαστεί ποιοτικά το ερωτηματολόγιο, δηλαδή να υπάρχει συνάφεια των ερωτήσεων με το αποτέλεσμα που επιδιώκεται. Αξίζει να σημειωθεί ότι μία σωστή και αποτελεσματική διάγνωση του άγχους των εργαζομένων απαιτεί την χρήση και των τριών μεθόδων που αναφέρθηκαν παραπάνω ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

2.8. ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.

Αναφορικά με την μέτρηση του εργασιακού άγχους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος υπολογισμού του άγχους των εκπαιδευτικών.

Οι τρόποι μέτρησης είναι δύο, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ο πρώτος είναι χρησιμοποιώντας ένα πολυδιάστατο μοντέλο υπολογισμού στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογήσουν το συνολικό τους άγχος σε μία πενταβάθμια κλίμακα από το «μηδενικό άγχος» μέχρι το «υπερβολικό άγχος».

Ο δεύτερος τρόπος αθροίζει και κατηγοριοποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μία λίστα από παράγοντες όπως το « teacher- event stress inventory » και το άγχος υπολογίζεται βάσει της συχνότητας εμφάνισης των παραγόντων που το προκαλούν και της έντασης του παραγόμενου άγχους που δημιουργείται λόγω αυτών των παραγόντων (Κυγιάκου, 2001). Μερικοί ερευνητές, προκειμένου να εκτιμήσουν τα επίπεδα του άγχους των εκπαιδευτικών έχουν χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια γενικής υγείας, συμπεριφορικούς δείκτες του άγχους , όπως οι συχνές απουσίες από τη δουλειά, η απώλεια του αυτοελέγχου, και η αϋπνία, καθώς και φυσιολογικούς δείκτες, όπως τα επίπεδα των ορμονών στα ούρα, η ταχυκαρδία, οι έντονοι πονοκέφαλοι κ.α. κατά την διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων και την άσκηση των καθηκόντων τους. Εκτός από τη χρήση των ερωτηματολογίων, η οποία αποτελεί την πιο ευρεία μέθοδο προσέγγισης του άγχους των εκπαιδευτικών , έχουν διεξαχθεί σε, μικρότερο βαθμό βέβαια, ποιοτικές έρευνες όπως συνεντεύξεις και μελέτες περίπτωσης (Κυγιάκου, 2001). Εν κατακλείδι, λόγω της σημασίας του άγχους και των συνεπειών που έχει στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών και των εργαζόμενων γενικότερα ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει μελετήσει το άγχος των εκπαιδευτικών διερευνώντας τους παράγοντες που το δημιουργούν και υπό ποιές συνθήκες. Συμπερασματικά, στα πορίσματα αυτών των ερευνών έχουν βρεθεί αιτιώδεις σχέσεις του άγχους των εκπαιδευτικών με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2007. Betoret, 2006, 2009. Schwarzer & Hallum, 2008. Kokkinos, 2007. Antoniou et al., 2006. Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001. Chan, 2006. Evers, Tomic & Brouwers, 2004).

2.9. ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

Το « εργασιακό άγχος » (“occupational stress”) ή «βιομηχανικό στρες » (“industrial stress”) είναι το άγχος που οφείλεται στην εργασία και δημιουργείται όταν ο/η εργαζόμενος αντιμετωπίζει διαφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις ή υπερφόρτωση του εργασιακού του ρόλου, όταν δηλαδή η εργασία του είναι υπερβολικά δύσκολη ή πολύ αυξημένη σε όγκο , σχετικά με τις ικανότητες που αυτός θεωρεί ότι έχει (Παππά, 2006). Το άγχος του/ της εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλωθεί με σύγχυση, αυξημένη τάση για απουσία από την εργασία, μειωμένη αποδοτικότητα τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών/τριών της τάξης. Σε έρευνες έχει βρεθεί ότι το εργασιακό άγχος πέρα από την ψυχική και σωματική φθορά του/ της εκπαιδευτικού εμποδίζει και την καλή σχολική επίδοση των μαθητών (Maslach & Jackson 1981). Η αποδοτικότητα και η χρήση διαφόρων τεχνικών διδασκαλίας πλήττονται όταν το άγχος καταβάλλει τον/την εκπαιδευτικό.

Ο καθορισμός των παραγόντων ή ο συνδυασμός των παραγόντων που οδηγούν στην ανάπτυξη υψηλού στρες είναι δύσκολος, ωστόσο σύμφωνα με κάποιους ερευνητές το άγχος ορίζεται ως μία αντίδραση αρνητικού συναισθήματος από τον/την εκπαιδευτικό (π.χ. οργή, θυμός) που συνοδεύεται από πιθανές παθολογικές μεταβολές (π.χ. ταχυπαλμία) (Kyriacou & Sutcliffe,1977,1978). Μάλιστα, οι αντιδράσεις αρνητικών συναισθημάτων λόγω του άγχους αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμηση του/της εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία το εργασιακό άγχος αφορά στις συναισθηματικές και ψυχικές αντιδράσεις σε δυσάρεστες καταστάσεις στον χώρο εργασίας και αποτελεί το δεύτερο παράγοντα κινδύνου σε αυτόν (Κεραμίδα,2004). Περίπου το 28% των εργαζομένων, δηλαδή περίπου ένας στους τρεις βιώνει εργασιακό άγχος στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Αντωνίου στο ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε,2002)

Οι ερευνητές που μελετούν το άγχος συχνά διαφωνούν για το τι είναι το άγχος και πώς μπορεί να μετρηθεί. Η απουσία ύπαρξης ενός κοινά αποδεκτού εννοιολογικού ορισμού δημιουργεί ανομοιογένεια στις τακτικές μέτρησης που χρησιμοποιούνται, καθώς οι ερευνητές εστιάζουν άλλοτε στις οργανωτικές πιέσεις, άλλοτε στις επιδράσεις των εσωτερικών συγκρούσεων στον χώρο εργασίας, άλλοτε εξετάζουν το άγχος σε συνθήκες εργασιακής δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Kyriacou (1980) ³³ η πιο διαδεδομένη μέτρηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Κάποια από αυτά αναπτύσσουν ένα μονοδιάστατο μοντέλο υπολογισμού όπου ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν το άγχος τους σε κλίμακα μονής απάντησης και άλλα αθροίζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε λίστες με παράγοντες. ³⁴ Σε άλλες έρευνες οι ερευνητές μετρούν τις συμπεριφορικές ενδείξεις του άγχους (π.χ. αϋπνία, απουσίες), άλλοι τις φυσιολογικές ενδείξεις (π.χ. ταχυκαρδία), ενώ άλλοι συμπεριέλαβαν στις έρευνές τους συνεντεύξεις, περιπτώσεις και άλλα.

2.10. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Το εργασιακό άγχος αποτελεί μία ιδιαίτερα δυσμενή κατάσταση που φθείρει ψυχικά και σωματικά τον/την εργαζόμενο και επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική του ζωή. Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις λόγω του άγχους οι εργαζόμενοι οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση. Οι συνέπειες του άγχους στον/στην εργαζόμενο είναι κεφαλαιώδους σημασίας, για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να ληφθούν προληπτικά μέτρα για την αντιμετώπισή του, προκειμένου να αντιμετωπιστεί έγκαιρα και αποτελεσματικά. Αρχικά είναι σημαντικό ο κάθε εργαζόμενος να εντοπίσει τις καταστάσεις που του προκαλούν άγχος και να προσδιορίσει τα αίτια αυτών προκειμένου να προβεί στην αντιμετώπιση τους (Needl,1980). Με άλλα λόγια θα πρέπει να επικεντρωθεί στο πρόβλημα, να το προσδιορίσει και στην συνέχεια να το επιλύσει αποτελεσματικά, γι'αυτό είναι σημαντικό να εκπαιδευτεί ο κάθε εργαζόμενος στην έγκαιρη διάγνωση των αγχογόνων συμπτωμάτων, ώστε να έχει την δυνατότητα να διαχειριστεί τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις στις πιέσεις που του ασκούνται (Lazarus & Folkman,1984). Πιο συγκεκριμένα, αν οι εκπαιδευτικοί παραδεχτούν ότι βιώνουν άγχος στην εργασία τους, αυτό θα αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα για την ορθή αντιμετώπιση του. Αυτή η παραδοχή βέβαια σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολη, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί συνδέουν το άγχος με προσωπική αδυναμία και επαγγελματική ικανότητα (Dunham,1992). Σε σχετική

³³ Kyriacou, C.(1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 3, 154-159.

έρευνα για την διαχείριση και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι υπήρχε μία σχετική άρνηση από μέρους τους για την αναζήτηση βοήθειας, την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με το εργασιακό άγχος και την χρήση βιβλίων σχετικών με το θέμα αυτό, αφού οι μισοί και περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κρίνουν αυτές τις στρατηγικές αναποτελεσματικές (Cockburn,1996). Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν και να συνειδητοποιήσουν ότι το εργασιακό άγχος είναι κάτι φυσιολογικό και ότι θα πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές αν θέλουν να το αντιμετωπίσουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά, ελαχιστοποιώντας τις αρνητικές του συνέπειες.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς θα ήταν χρήσιμο να υιοθετήσουν στρατηγικές διαχείρισης του άγχους προσωπικές, διαπροσωπικές, οργανωτικές, κοινωνικές (Dunham,1992). Είναι σημαντικό και συνάμα αναγκαίο να αποφορτίζονται από την καθημερινότητα και τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα από διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, η αποτελεσματικότητά τους μέσα στην τάξη και η εργασιακή ικανοποίηση που λαμβάνουν (Wright & Heppner,1986). Η ομαλή κοινωνική ζωή και οι καλές οικογενειακές σχέσεις βοηθούν στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών στρατηγικών. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους σε ατομικό επίπεδο είναι οι προσπάθειες που καταβάλλει το άτομο για να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί το πρόβλημα εγκαίρως. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για δράσεις που βοηθούν το άτομο να αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει το άγχος του (Παπαδάτου, Αναγνωστόπουλος, 1992). Το πιο σημαντικό σε όλη αυτή την διαδικασία είναι να μπορεί το άτομο να αναγνωρίσει τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους στον χώρο εργασίας του και άμεσα να ζητήσει βοήθεια και υποστήριξη από την οικογένειά του, από τους συναδέλφους, από το φιλικό του περιβάλλον (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Η εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης και διαχείρισης άγχους θα βοηθούσαν ιδιαίτερα στην ψυχική ενδυνάμωση του ατόμου. Επιπλέον, η έκφραση συναισθημάτων και η αξιολόγηση των καταστάσεων και της σημαντικότητας του κάθε προβλήματος αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικές για την διαχείριση του εργασιακού άγχους. Συμπερασματικά, για να μπορέσει ο εργαζόμενος να αποβάλλει το εργασιακό άγχος και να ανταπεξέλθει στην καθημερινότητα είναι σημαντικό να βελτιώσει την επικοινωνιακή και διαπραγματευτική του ικανότητα (Fontana, 1996).

Σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο οι στρατηγικές αντιμετώπισης αναφέρονται στην αλληλεπίδραση του/της εργαζόμενου με τον οργανισμό, καθώς και στις ενέργειες που έχουν στόχο την επίτευξη της καλύτερης δυνατής σχέσης μεταξύ εργαζόμενου και οργανισμού. Μάλιστα, το μοντέλο διοίκησης ενός σχολείου επηρεάζει την αλληλεπίδραση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (Pillay, Goddard, Wilss, 2005). Για τον λόγο αυτό, η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τον/την εκπαιδευτικό για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εργασία σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από πλευράς διοίκησης θα μπορούσε να επιτευχθεί με την προώθηση νέων ευκαιριών, την επίτευξη προσωπικών στόχων και τη δυνατότητα έκφρασης προσωπικών αξιών (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003).

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας αποτελεί μία ακόμη σημαντική πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς, όμως μέσω της σωματικής άσκησης, διάφορων τεχνικών χαλάρωσης και τεχνικών διαχείρισης συναισθημάτων μπορεί να ενισχυθεί η ανθεκτικότητα του/ της εκπαιδευτικού σε σχέση με τον φόρτο εργασίας. Επίσης, η σωστή αξιοποίηση του χρόνου, ο καθορισμός των προτεραιοτήτων, ο καταμερισμός και η μεταβίβαση των καθηκόντων σε όλους τους εκπαιδευτικούς μίας σχολικής μονάδας συμβάλλουν δραστικά ώστε να δημιουργηθεί θετικό κλίμα και να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το εργασιακό άγχος. Η καλή συνεργασία μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικών, ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και της διεύθυνσης για θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας συμβάλλουν στην πρόληψη του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι πολύ σημαντικό σε ένα σχολείο να υπάρχει θετικό κλίμα όπου θα ενθαρρύνεται η επικοινωνία, η διαφάνεια, η εμπιστοσύνη και η εχεμύθεια, ώστε ο/η κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να εκφράζει τον προβληματισμό του, να μοιράζεται την αδυναμία του και να μπορεί να ζητήσει την βοήθεια των συναδέλφων του (Maphalala,2014). Πολλές φορές βέβαια ο/η εκπαιδευτικός νιώθει ότι πρέπει να κρύψει τα προβλήματα της τάξης του από το υπόλοιπο προσωπικό, ίσως γιατί φοβάται ότι θα κριθεί ανεπαρκής από τους/τις συναδέλφους του. Για τον λόγο αυτό η καλλιέργεια θετικού κλίματος σε μία σχολική είναι πολύ σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, είναι πολύ σημαντικό και βοηθητικό για την πρόληψη του εργασιακού άγχους να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις και ευκαιρίες για ανταλλαγή συμβουλών και αμοιβαίας επαγγελματικής υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας (Fontana, 1986,1994).

Επιπλέον, ο ρόλος του ικανού ηγέτη-διευθυντή-προϊστάμενου είναι καθοριστικός για την πρόληψη, την αντιμετώπιση και την καταπολέμηση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει να καταρτιστούν σε θέματα διαχείρισης του προσωπικού και ενδυνάμωσής του, καθώς με τη σωστή καθοδήγηση μπορεί να ενισχυθεί η επαγγελματική υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, η συνεργασία, η επικοινωνία και η εργασιακή αυτονομία, καθώς είναι σημαντικό να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών από πλευράς διοίκησης (Varvus,1987). Επιπρόσθετα, η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να λαμβάνει μέτρα που αφορούν την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, να εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης να συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Ακόμη, είναι σημαντικό ο/η διευθυντής/ντρια να επιδιώκει την ενότητα μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας προωθώντας την καλλιέργεια και την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού και συναδελφικού κλίματος. Επιπλέον, στα σχολικά συμβούλια στα οποία θα πρέπει να ενισχύεται η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, μελών της σχολικής ομάδας και οι αποφάσεις για καίρια θέματα που τους/τις απασχολούν να λαμβάνονται με δημοκρατικό τρόπο, έτσι ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους/τις αφορούν είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποφυγή δημιουργίας άγχους. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η ευγένεια και ο σεβασμός μεταξύ των μελών της ομάδας και εξασφαλίζεται η ισότητα μέσω της διαφάνειας στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Demirtas,2010).

Συμπερασματικά, σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών μέσω: α) του εντοπισμού των αιτιών που προκαλούν άγχος και εντάσεις στην σχολική μονάδα, β) της επικέντρωσης στην διαχείριση του εργασιακού άγχους και γ) της προώθησης της συμβουλευτικής στον εργασιακό χώρο (Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος, 1992). Πιο συγκεκριμένα, η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να προβεί στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση των αιτιών που προκαλούν άγχος και εντάσεις στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της καλλιέργειας θετικού κλίματος, κλίματος συνεργασίας, σεβασμού και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Ομοίως, οι Dunham και Bath (1998) προτείνουν ένα πρόγραμμα το οποίο μπορούν να ακολουθήσουν οι σχολικές μονάδες για την μείωση του εργασιακού άγχους το οποίο περιλαμβάνει συνολικά έξι στάδια:

1. Αποδοχή του άγχους.
2. Κατανόηση της σημασίας του εργασιακού άγχους.
Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ξεκαθαρισμένη την έννοια του όρου «άγχος», λόγω του ότι έχουν χρησιμοποιηθεί πάρα πολλοί και διάφοροι ορισμοί κατά καιρούς για το άγχος και τους παράγοντες που το προκαλούν.
3. Αρχική προσέγγιση του προβλήματος μέσω του εντοπισμού των κυριότερων πιέσεων στην εργασία.
4. Προσδιορισμός και διάχυση των κυριότερων και αποτελεσματικότερων στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν για την δραστική αντιμετώπιση αυτών των πιέσεων.
5. Αναγνώριση ενδείξεων του άγχους.
6. Ανάπτυξη στρατηγικών και σχολικών προγραμμάτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, μεταξύ δηλαδή των μελών της σχολικής κοινότητας για την ορθή διαχείριση του άγχους.³⁵

Επίσης η υιοθέτηση ενός μοντέλου δημοκρατικής διοίκησης, στο οποίο όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θα συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων για θέματα που τους/τις αφορούν παίζει σημαντικό ρόλο για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Επιπλέον, το προφίλ ενός χαρισματικού και δημοκρατικού ηγέτη στα ηνία διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, ο οποίος θα αφουγκράζεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, θα προωθεί και θα ενισχύει την εξέλιξη τους διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο για την πρόληψη του φαινομένου του εργασιακού άγχους (Halley & Lock, 2007). Με άλλα λόγια, δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί μίας σχολικής μονάδας να αναγνωρίσουν και να υιοθετήσουν στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους για τους εαυτούς τους, αλλά θα πρέπει παράλληλα ολόκληρη η σχολική μονάδα να προσδιορίσει τις συνέπειες του άγχους στον εαυτό του και να διασφαλίσει μία ώθηση για την αναγνώριση του. Εξίσου σημαντικό είναι να μπορεί η κάθε σχολική μονάδα να αναγνωρίσει ότι μπορεί

³⁵ Dunham, J., & Bath, V. (1998). The benefits of whole-school stress management. In J. Dunham & V. Varma (Eds), *Stress in teachers : Past, present and future* (pp. 139-159). London: Whurr.

η ίδια να αποτελεί πηγή άγχους για τον/την εκπαιδευτικό και επομένως να είναι σε θέση υιοθετώντας τις κατάλληλες στρατηγικές να δράσει ανάλογα και όπου αυτό είναι δυνατό (Coldicott, 1985). Οι ερευνητές Cooper και Cartwright (1994)³⁶ τονίζουν ότι είναι σημαντικό να μην επικεντρώνονται οι σχολικές μονάδες μόνο στο τι μπορεί να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς για να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν το άγχος τους, αλλά να σκέφτονται με ποιό τρόπο μπορούν να αποκλείσουν, να προλάβουν ή να περιορίσουν τα αγχογόνα παραγόμενα ερέθισμα από την εργασία. Αυτό θεωρούν οι συγκεκριμένοι ερευνητές ότι θα είναι καλύτερο και πιο αποτελεσματικό για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους (Cooper & Cartwright, 1994).

Συνάμα, θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες παρεμβάσεις σε διοικητικό επίπεδο από πλευράς πολιτείας και διοίκησης όπως η βελτίωση και ο επανασχεδιασμός των διοικητικών διαδικασιών, η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής και η γενικότερη βελτίωση των συνθηκών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς (Πολυχρόνη και Αντωνίου,2006). Τέτοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν την θέσπιση ενός πιο ελαστικού ωραρίου εργασίας, αύξηση των αποδοχών, άδειες, διαλείμματα (Ross & Altmaier,1994). Επιπρόσθετα, σημαντική θα ήταν η ενίσχυση των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής κινήτρων για περαιτέρω εξέλιξη, επιμόρφωση, δια βίου μάθηση αναγνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο το αναφαίρετο δικαίωμα της επαγγελματικής και ενδοϋπηρεσιακής εξέλιξης τους (Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος, 1992). Με αυτόν τον τρόπο η εργασία θα γίνει πιο ενδιαφέρουσα προσφέροντας περισσότερα κίνητρα στους/στις εκπαιδευτικούς. Παράλληλα οι παρεμβάσεις σε επίπεδο ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα αναγκαίες για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του εργασιακού άγχους. Τέτοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να γίνουν μέσω ειδικών προγραμμάτων αγωγής υγείας οι οποίες θα στοχεύουν στη διαχείριση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πρόκειται για προγράμματα τα οποία μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τεχνικών επίγνωσης και εξειδικευμένων ασκήσεων οδηγούν τον/την εργαζόμενο/η στην αναγνώριση του προβλήματος, την αναζήτηση βοήθειας, στην αντιμετώπιση του άγχους και στην επίλυση των προβλημάτων που αυτό δημιουργεί στον/στην εργαζόμενο/η. Ενδεικτικά ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το BOIT (Burnout Intervention training for Managers and Team Leaders) , το οποίο μέσα από μία σειρά

³⁶ L.,C., & Cartwright, S. (1994). Healthy Mind; Healthy Organization- A Proactive Approach to Occupational Stress. Human Relations, 47(4), 455-471.

σεμιναρίων βοηθά τους εργαζόμενους να αναπτύξουν τις κατάλληλες ικανότητες ώστε να εντοπίσουν και να διαγνώσουν έγκαιρα οι ίδιοι τα συμπτώματα του άγχους και να προχωρήσουν στην άμεση αντιμετώπισή του μέσω της εκμάθησης ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (BOIT,2011). Επιπρόσθετα, η συνεχιζόμενη και διαζώσης εκπαίδευση, η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όλων των εργαζομένων γενικότερα σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης και αντιμετώπισης της αγχώδους συμπεριφοράς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι η συμβουλευτική στο εργασιακό περιβάλλον είναι απαραίτητη και αναγκαία ώστε οι εργαζόμενοι και εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και με τον τρόπο αυτό να προλαμβάνουν την εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Ειδικότερα η συμβουλευτική εποπτεία των σχολικών μονάδων και των εργαζομένων θα μπορούσε να πραγματοποιείται από ειδικούς όπως λόγου χάρη σχολικούς ψυχολόγους και συμβούλους ψυχικής υγείας, έργο των οποίων θα ήταν η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς μέσω της ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων, ώστε να εξασφαλίσουν μία καλύτερη ψυχική υγεία και ποιότητα στην εργασία τους και ανθεκτικότητα στο εργασιακό άγχος (Fontana, 1993). Μέσω αυτών των διαδικασιών και των στρατηγικών θα προάγεται ο σεβασμός, η καλύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η ευγενής άμιλλα και η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων. Εξάλλου η βελτίωση και η ενίσχυση της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών συνεπάγεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της καλής πορείας των μαθητών/τριών, αφού το εργασιακό άγχος δεν έχει μόνο επιπτώσεις στη σωματική και στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, αλλά ερευνητικά έχει βρεθεί ότι εμποδίζει και την καλή σχολική επίδοση των μαθητών (Maslach & Jackson 1981).

Συνεπώς γίνεται αντιληπτό ότι το μέλλον και η ευημερία ενός υγιούς εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται σε έναν μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι όντας ψυχικά υγιείς και ικανοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά το εργασιακό τους άγχος θα είναι σε θέση να εκτελέσουν σωστά την αποστολή τους προσφέροντας το καλύτερο στους μαθητές/τριες τους και γενική λειτουργία της σχολικής τους μονάδας (Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος,1992. Maslach, Scauffelli & Leiter, 2001. Coolican, 2008).

2.11. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται μία πληθώρα ερευνών σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών τόσο στην Ευρώπη, όσο στην Αμερική και την Ασία. Σύμφωνα με την Byrne (1994)³⁷ εκείνο που καλλιεργεί το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι οι συνθήκες και ο χώρος εργασίας και όχι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του/ της εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, έχει να κάνει με το ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει ενεργά στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τον/την αφορούν, έχει συχνά μεγάλο φόρτο εργασίας για το σπίτι και συχνά αντιμετωπίζει ένα αρνητικό και πιεστικό κλίμα μέσα στην τάξη (Λεοντάρη, Κυρίδης, Γιαλαμά ,2000). Γενικότερα, το φαινόμενο του εργασιακού άγχους αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές. Οι εκπαιδευτικοί που πλήττονται από το εργασιακό άγχος διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης, αύξηση της επιθυμίας για απουσία από την εργασία και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper, Trammell and Lau,1990). Πέρα από την αρνητική επίδραση του άγχους στην σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, έχει βρεθεί σε έρευνες ότι το άγχος που βιώνουν επηρεάζει την σχολική πορεία των μαθητών (Hughes,2001.Maslach & Jackson 1981). Επιπλέον, στα αίτια εμφάνισης του εργασιακού άγχους συγκαταλέγονται η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες (π.χ. προβλήματα πειθαρχίας) , έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης (Λεοντάρη, Κυρίδης, Γιαλαμά ,2000). Ερευνητικά έχει βρεθεί ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών βιώνουν άγχος και αισθήματα κόπωσης κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία αναφέρουν ότι το 1/5 των εκπαιδευτικών διακατέχεται από υψηλά επίπεδα άγχους (Dunham, 1983), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Αμερική είναι 56% (Travers & Cooper, 1996). Στις Η.Π.Α. υπολογίζεται ότι το 15% -25% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν έντονο άγχος τουλάχιστον μια φορά στην εργασιακή τους πορεία (Farber, 1991).

³⁷ Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.

Στην μελέτη των Feitler και Tokar (1982)³⁸ διαπιστώθηκε ότι μόνο το 16% των

υποκειμένων που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσε ότι θεωρεί τη δουλειά του εκπαιδευτικού «πολύ αγχώδη» ή «πάρα πολύ αγχώδη». Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Bentz και των συνεργατών του (1971)³⁹, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς ανέφερε ελαφρά ή μέτρια συμπτώματα άγχους και ότι η γενική ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών ήταν καλύτερη από ότι του γενικού πληθυσμού. Σε μία ελληνική έρευνα με υποκείμενα 370 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο ένα ποσοστό 15% δήλωσε ότι θεωρεί τη δουλειά του πολύ αγχώδη (Λεονταρή, Κυρίδης, Γιαλαμάς, 1997). Στην έρευνα των Zurlo, Pes και Cooper (2007)⁴⁰ διερευνήθηκαν οι πηγές του άγχους, οι τρόποι αντιμετώπισης του και τα αποτελέσματα του σε 320 εκπαιδευτικούς στην Ιταλία. Για την ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκε το “ Teacher Stress Questionnaire” (Travers & Cooper, 1996). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Ιταλών εκπαιδευτικών οι πιο σημαντικές πηγές άγχους ήταν: 1) η έλλειψη υποστήριξης από την διοίκηση, 2) η ελλιπής πληροφόρηση σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης των αλλαγών, 3) ο χαμηλός μισθός, 4) η αντίληψη ότι αν απουσιάσει κανείς από την δουλειά δημιουργεί πρόβλημα στην σχολική μονάδα, 5) η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν εξατομικευμένα με κάθε μαθητή, 6) η μειωμένη αναγνώριση του επαγγέλματος από το κοινωνικό σύνολο, 7) η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς σε θέματα πειθαρχίας των μαθητών/ μαθητριών , 8) τα πολυπληθή τμήματα, 9) η μειωμένη αξία και προσοχή που δίνεται στην διδασκαλία. Την ίδια χρονιά δημοσιεύτηκε ακόμη μία έρευνα στην οποία μελετήθηκε η σχέση των δημογραφικών στοιχείων με τις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών. Σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προσωπικές μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και διδακτικής εμπειρίας, κάθε και είδος του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο για τον προσδιορισμό των πηγών στρες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (Revichandran, 2007).

³⁸ Feitler, F. C., & Tokar, E. (1992). Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational Leadership*, 39, 456-458.

⁴⁰ Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C. L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, (23), 231-241.

Οι Yahaya, Hashim και Kim (2006)⁴¹ ερευνήσαν τους κύριους παράγοντες που δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς σε δείγμα 92 εκπαιδευτικών της Μαλαισίας σε συνάρτηση με τα δημογραφικά στοιχεία. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο βασικότερος παράγοντας που δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών, ενώ άλλοι παράγοντες ήταν ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη πόρων και ο χρονικός περιορισμός για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και την διοίκηση και η ελλιπής αναγνώριση του επαγγέλματος από το κοινωνικό σύνολο. Σε έρευνα που διεξήχθη στο Χονγκ Κονγκ και επιχειρήθηκε η συσχέτιση των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και των πηγών άγχους στους εκπαιδευτικούς σε δείγμα 259 εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι το 24, 5% των εκπαιδευτικών θεωρεί την εργασία του πολύ έως εξαιρετικά στρεσογόνα, με τις γυναίκες να δηλώνουν ότι βιώνουν εντονότερα το άγχος σε σχέση με τους άντρες. Αναφορικά με τον προσδιορισμό των κυριότερων πηγών άγχους στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την έρευνα συνοψίζονται στις εξής: 1) συμπεριφορά των μαθητών, 2) πίεση είτε χρονική, είτε από την διοίκηση της σχολικής μονάδας, 3) φόρτος εργασίας, 4) μειωμένη αναγνώριση (Jin, Yeung, Tand & Low, 2008). Ομάδα ερευνητών από το πανεπιστήμιο Sait Mary πραγματοποίησε έρευνα σε δείγμα 879 εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας η κυριότερη πηγή άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι ο φόρτος εργασίας (ποσοστό 79,3%). Στη συνέχεια ακολούθησαν οι αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και οι ατομικές ανάγκες των μαθητών / μαθητριών (Francis, Scott and Kelloway, Cn Centre of Occuprational Health and Safety, 2009,2010).

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκαν οι ακόλουθες πηγές άγχους σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών: 1) σχέσεις με γονείς, 2) σχέσεις με τους δασκάλους της σχολικής μονάδας και τον διευθυντή, 3) πίεση χρόνου, 4) θεσμός του επιθεωρητή, 5) προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών/ μαθητριών, 6) τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών, 7) επίπεδο των μαθητών/μαθητριών, 8) αλλαγή χώρου εργασίας (Τσιάκκιρος και Πασιαρδής, 2002).

Το 2010 δημοσιεύτηκε έρευνα που διεξήχθη στην Κίνα σχετικά με το ποιές πηγές προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 101 καθηγητές

⁴¹ Yahaya, A.H., Hashim, S., Kim, T. S. (2006). Occupational stress among technical teachers in technical school in Jolore, Melacca and Negeri Semblian, pp. 1-9 (unpublished). University of Technology Malaysia, Faculty of Education

Χημείας σε 15 σχολεία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι δέκα πιο αγχογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς είναι: 1) ο ανεπαρκής μισθός, 2) οι προσδοκίες των γονέων από τους ίδιους, 3) η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις, 4) το σύστημα αξιολόγησης, 5) ο περιορισμένος χρόνος, 6) η έλλειψη ανθρώπινου ενδιαφέροντος για το σχολείο, 7) οι απαιτήσεις των γονέων, 8) οι αλλαγές των κινήτρων των μαθητών και των ενδιαφερόντων μάθησης, 9) τα πολυπληθή τμήματα, 10) η ανομοιογένεια των μαθητών ως προς ικανότητες μάθησης (Yazhua, Qing & Ygui, 2010). Σε παρόμοια έρευνα που έγινε στην Νιγηρία σχετικά με το ποιές είναι οι πηγές άγχους σύμφωνα με τους 624 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα και τις απαντήσεις που δόθηκαν οι κυριότερες πηγές άγχους για τους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής: οι σχέσεις με τους συναδέλφους, το αναλυτικό πρόγραμμα, η βαθμολογία, οι σχέσεις με τους γονείς, οι σχέσεις με τους μαθητές, η κοινωνία, ο θεσμός της εποπτείας, το περιβάλλον διδασκαλίας και οι οικονομικές απολαβές (Lanre Olaitan et al., 2010).

Σε μία έρευνα εξέτασης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, μόνο το 17% των δασκάλων και το 25% των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ και ως προς τις άλλες δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση, οι αντίστοιχες τιμές κυμαινόταν σε χαμηλά επίπεδα (Κάντας, 1996).

Έρευνες που έχουν μελετήσει το εργασιακό άγχος στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα (Κόκκινος, 2006). Στην Ελλάδα, ο κ. Κάντας ήταν αυτός που ασχολήθηκε πρώτος με το εργασιακό άγχος διαφόρων επαγγελμάτων, μεταξύ των οποίων και των εκπαιδευτικών, με το επίπεδο της επαγγελματικής εξάντλησης-εξουθένωσης να αγγίζει το 17% στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι έρευνες αυτές επισημαίνουν την ύπαρξη του εργασιακού άγχους στον κλάδο των εκπαιδευτικών τονίζοντας, τόσο τις αιτίες όσο και τις αρνητικές επιπτώσεις αφενός στον/στην εκπαιδευτικό και αφετέρου στην επίδοση των μαθητών. Στόχος των μελετών ήταν η διασαφήνιση των πηγών που προκαλούν το άγχος των εκπαιδευτικών και ο τονισμός της ανάγκης για βελτίωση των εργασιακών συνθηκών έτσι ώστε να προληφθεί η εμφάνιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, έρευνες στην Ευρωπαϊκή Ένωση επισημαίνουν ότι το 28%

των εργαζομένων αντιμετωπίζει εργασιακό άγχος (Αντωνίου στο ΕΛ. ΙΝ. Υ. Α. Ε. , 2002). Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι η ύπαρξη επαγγελματικού άγχους στους εργαζόμενους επιβαρύνει οικονομικά σε μεγάλο βαθμό τα συστήματα υγείας των κρατών. Αυτό συμβαίνει διότι το άγχος εμφανίζεται με τη μορφή ψυχοσωματικών ασθενειών, δηλαδή τα κράτη επωμίζονται τα έξοδα της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης των εργαζομένων, την πρόωρη συνταξιοδότησή τους και οφείλουν να διαχειριστούν την χαμηλή αποδοτικότητα του εργατικού δυναμικού τους (Ganster & Rosen, 2013). Σύμφωνα με το American Psychological Association Practice Organization (2010) υπολογίζεται ότι στην Αμερική το κόστος των επιπτώσεων λόγω των απουσιών των εργαζομένων, των παραιτήσεων και των ιατρικών δαπανών ανήλθε στο ποσό των 300 δις. Δολαρίων. Αντίστοιχα, στη Μεγάλη Βρετανία οι δαπάνες ανήλθαν στο ποσό των 530 εκατ. στερλινών το 2006 (Health & Safety Executive, 2013). Κρίνεται σημαντικό να αναφέρουμε ότι η Ελλάδα βρίσκεται στην πρώτη θέση στη λίστα για το εργασιακό άγχος στην περιοχή της Ευρώπης με ποσοστό το οποίο ανέρχεται στο 55% (European Agency for Safety and Health at Work, 2009).

Μελέτη που έχει γίνει στην Κίνα από τον Chang (2009)⁴² έδειξε την αντιστρόφως ανάλογη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και του εργασιακού άγχους. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι βιώνουν έντονο εργασιακό άγχος το μεταφέρουν και στην προσωπική τους ζωή με αποτέλεσμα η καθημερινότητά τους να μην είναι ποιοτική. Στην ίδια έρευνα με θέμα « Σχέση της ποιότητας ζωής και του εργασιακού άγχους των δασκάλων» τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι έχουν χειρότερη φυσική κατάσταση υγείας σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Οι δάσκαλοι στην Κίνα αντιμετωπίζουν αγχογόνες συνθήκες εργασίας λόγω της περιορισμένης χρηματοδότησης από την κυβέρνηση και έτσι παρουσιάζουν μεγάλο κίνδυνο για επιδείνωση της υγείας τους. Στις Ηνωμένες Πολιτείες αναφέρεται ότι το 15-25% των εκπαιδευτικών βιώνουν έντονο άγχος κάποια στιγμή στην πορεία της καριέρας τους (Farber, 2001). Επιπλέον, άλλη έρευνα στην Γαλλία μας δείχνει ότι το 31-45 % των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, παραιτούνται από την δουλειά τους λόγω του εργασιακού άγχους (Laugaa et al., 2008). Έρευνα για το εργασιακό άγχος στο Ισραήλ το εμφανίζει σε χαμηλά επίπεδα. Το αποτέλεσμα αυτό εξηγείται λόγω των συνθηκών πολέμου, που βιώνουν

⁴² Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.

καθημερινά οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που τους καθιστά ικανούς να εκτιμήσουν διαφορετικά την ζωή (Pines, 2004). Τέλος, όσον αφορά στον χώρο της Ελλάδας το εργασιακό στρες παρουσιάζει υψηλά επίπεδα στον κλάδο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με το ποσοστό τους να ανέρχεται στο 17% (Κάντας, 1996). Σε έρευνα των Koustelios & Kousteliou (1998)⁴³ βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι με την εργασία τους, ενώ σε άλλη έρευνα σε δείγμα 370 εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι το ¼ δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένοι από την εργασία τους (Λεοντάρη,Κυρίδη,Γιαλαμάς,1996). Σε έρευνα με δείγμα 411 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί βίωναν επαγγελματικό άγχος (Παγοροπούλου ,Κουμπιά , Γιαβρίμη, 2002).

Είναι προφανές ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που μελετούν το εργασιακό άγχος στον επαγγελματικό κλάδο των εκπαιδευτικών γεγονός που επιβεβαιώνει την αδιαμφισβήτητη ύπαρξή του. Βέβαια δεν θα αποτελούσε πεδίο μελέτης εάν δεν θεωρούνταν αιτία για σημαντικές επιπτώσεις τόσο στον εργαζόμενο όσο και στον χώρο εργασίας και κατ' επέκταση στο σύνολο της οικονομίας και της κοινωνίας.

Συμπερασματικά, οι ερευνητές που μελετούν το επαγγελματικό άγχος υιοθετούν μία από τις παρακάτω τρεις απόψεις: Η πρώτη άποψη θεωρεί ότι το άγχος αποτελεί μια αντίδραση του ατόμου σε μια ενοχλητική ή απειλητική κατάσταση ή ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος. Οι αγχωτικές αντιδράσεις μπορεί να εκδηλωθούν σε τρία επίπεδα: το σωματικό, το ψυχολογικό ή σε επίπεδο συμπεριφοράς. Τα τρία αυτά είδη των αντιδράσεων συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά το είδος της συσχέτισης δεν είναι σαφές. Η δεύτερη άποψη θεωρεί το άγχος ως ερέθισμα. Το επίπεδο του άγχους θα εξαρτηθεί από το άτομο, τη διάρκεια και την ένταση της πίεσης που ασκείται σε αυτό από το περιβάλλον του. Η πίεση αυτή μπορεί να είναι σωματική ή συναισθηματική. Στην τρίτη άποψη οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολούνται με το άγχος δεν το θεωρούν ένα στατικό φαινόμενο, μια αντίδραση ή ένα ερέθισμα, αλλά μάλλον μια περίπλοκη διαδικασία. Υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι, και αντιδρούν προς τα ερεθίσματα που δέχονται, αλλά συνάμα επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το άγχος εμφανίζεται όταν η έκταση των αγχογόνων ερεθισμάτων υπερβαίνει τις ικανότητες

⁴³ Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relation among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82,131-136.

του ατόμου να αντιμετωπίσει τα ερεθίσματα αυτά. (Pithers & Soden, 1999).

Κεφάλαιο 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.

3.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.

Από την διεθνή βιβλιογραφία και συγκεκριμένα σύμφωνα με πορίσματα της έρευνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ) το άγχος που οφείλεται στην εργασία είναι το δεύτερο σε συχνότητα πρόβλημα υγείας και φαίνεται να επηρεάζει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, περίπου 28% των εργαζομένων (World Health Organization,2001). Ωστόσο, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μία ψυχολογική κατάσταση συναφής αλλά όχι ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος, αν και είναι άρρηκτα δεμένη με αυτό. Το άγχος μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση, ωστόσο δεν οδηγούνται σε αυτήν όλα τα άτομα που βιώνουν άγχος (Brill,1984).

Αναλυτικότερα, το εργασιακό άγχος παρουσιάζεται στο άτομο όταν οι απαιτήσεις της εργασίας του είναι αυξημένες και υπερβαίνουν τις πηγές και τις δυνάμεις του ατόμου (Lazarus & Folkman,1984). Από την άλλη, η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται στο άτομο έπειτα από μακροχρόνια ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πηγών και κατάλυση της προσαρμοστικής ικανότητας του ατόμου στις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος (Brill,1984). Αυτό αποτελεί και μία σχετική διάκριση της επαγγελματικής εξουθένωσης με το άγχος, λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη τον χρόνο (Maslach, 1993). Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να θεωρηθεί ως παρατεταμένο εργασιακό άγχος όταν οι απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος υπερβαίνουν τις ικανότητες του ατόμου.

Κατά την Maslach το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζεται μετά από επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων του εργασιακού χώρου (Maslach, 1993). Επιπρόσθετα, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται σε άτομα που ξεκινούν την επαγγελματική τους πορεία θέτοντας υψηλούς στόχους, μεγάλες προσδοκίες και προσδοκούν μία αίσθηση σημαντικότητας μέσα από την εργασία τους, ενώ εργασιακό άγχος μπορεί να βιώσει ο καθένας.

Επιπλέον, το εργασιακό άγχος μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε είδος εργασίας, ενώ η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζεται συνήθως σε επαγγέλματα που έχουν επαφή και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους για παροχή βοήθειας (Pines, 1993).

Συμπερασματικά, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αναπτύσσεται λόγω του χρόνιου και παρατεταμένου εργασιακού άγχους που βιώνει το άτομο στο εργασιακό του περιβάλλον (Brill,1984). Όπως αναφέρουν έρευνες στην Β. Ευρώπη και στην Β. Αμερική ένα ποσοστό 20 ως 30% των εκπαιδευτικών υποφέρουν από υψηλό επαγγελματικό άγχος που τους οδηγεί στην εξουθένωση. Η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach and Schaufeli, 1993). Τα φαινόμενα του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αλληλένδετα.

Τα αποτελέσματα και των δύο φαινομένων είναι όμοια, όπως σωματική εξάντληση, κούραση, πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, υπερένταση, έλλειψη υπομονής, εκνευρισμός, κατάθλιψη, χαμηλή εργασιακή απόδοση, υψηλά επίπεδα παραίτησης, ροπή σε ατυχήματα, αδυναμία συγκέντρωσης κ.α. (King, Lloyd & Chenoweth, 2002. Rothman,2008).

Επομένως, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο όρων, αφού το μακροχρόνιο εργασιακό άγχος και η αλληπάλληλη και αποτυχημένη προσπάθεια αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων οδηγούν στην ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα άτομα μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικά και ανθεκτικά σε αγχογόνες καταστάσεις και σε απαιτητικά επαγγέλματα όταν έχουν την πεποίθηση ότι η εργασία τους είναι σημαντική (Τσίτσος και Παπαπέτρου, 2008).

3.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.

Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο ερευνητικό αντικείμενο σε πολλούς εργασιακούς τομείς, ωστόσο δεν υπάρχει μέχρι σήμερα ένας αποδεκτός ορισμός. Ίσως ο ορισμός των Maslach και Jackson (1986)⁴⁴ είναι ο πλέον επικρατέστερος σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό πρόκειται για ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion), αποπροσωποποίησης (depersonalization) και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment), το οποίο μπορεί να προκύψει σε άτομα που ασχολούνται με την παροχή υπηρεσιών σε άλλα άτομα. Προσβαλλόμενοι είναι ως επί το πλείστον επαγγελματίες υγείας, εκπαιδευτικοί κ.α. (Burisch, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ως η εξάντληση όλων των προσωπικών αποθεμάτων και η ψυχική και σωματική καταπόνηση του εργαζομένου στην προσπάθεια αντιμετώπισης των καθημερινών δυσκολιών κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του δραστηριότητας. Όταν λοιπόν, η σωματική και ψυχική καταπόνηση γίνεται επίμονη μπορεί να οδηγήσει σε μακροχρόνια αδυναμία και μειωμένη ικανότητα για εργασία.

Γενικά, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να οριστεί ως μία συνεχής αρνητική ψυχοσωματική κατάσταση σχετιζόμενη με την εργασία, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξουθένωση, μειωμένη αποτελεσματικότητα, αποπροσανατολισμό, έλλειψη κινήτρων και δυσλειτουργία στην εργασία (Διομήδους et al, 2009). Περιγράφεται ως η σταδιακή μείωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον με διαρκώς αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος (Maslach and Schaufeli, 1993).

Η έλλειψη κινήτρων και η αυτοματοποιημένη εργασία έχουν ως αποτέλεσμα ο εργαζόμενος να αλλοτριώνεται απέναντι στην εργασία του και να δυσκολεύεται να ανακάμψει ακόμη και αν βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας, γι' αυτό και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης υποχωρεί δύσκολα μετά την εμφάνιση του (Potter, 2001).

⁴⁴ Maslach, C., Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

3.3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ .

Η χρήση του όρου «εξουθένωση» άρχισε να εμφανίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής την δεκαετία του 1970 ιδιαίτερα μεταξύ των ανθρώπων που εργάζονταν στις κοινωνικές υπηρεσίες. Ωστόσο, μια δεκαετία νωρίτερα το 1960, ο όρος burn out άρχισε να χρησιμοποιείται άτυπα από τους ειδικούς για να περιγράψουν τα αποτελέσματα της χρόνιας χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Pedersen, 1998). Ουσιαστικά όμως, η ανάδειξη και η πρώτη εκτεταμένη μελέτη του φαινομένου έγινε το 1974 από τον Κλινικό Ψυχολόγο Herbert Freudenberger, ο οποίος κατά την διάρκεια της εργασίας του σε κλινική τοξικομανών παρατήρησε ότι πολλοί από τους συναδέλφους του, κατά την επαφή τους με άτομα που βοηθούσαν βίωναν εξάντληση, παρουσίαζαν μειωμένη ενεργητικότητα και υιοθετούσαν αρνητική στάση απέναντι στους τοξικομανείς που φρόντιζαν και πολλές φορές εμφάνιζαν συμπτώματα κατάθλιψης. Κάποια χρόνια αργότερα (1980) ο ίδιος περιέγραψε την κατάσταση αυτή στην οποία βρίσκονταν πολλοί εργαζόμενοι ως μια κατάσταση σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, η οποία επέρχεται όταν το άτομο αφοσιώνεται σε έναν σκοπό χωρίς όμως να έχει την αναμενόμενη ανταμοιβή- αποτέλεσμα. Το σύνδρομο της εξάντλησης όπως προαναφέρθηκε εμφανίζεται σε άτομα των οποίων η εργασία σχετίζεται με την προσφορά υπηρεσιών και αρωγής στα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Freudenberger, 1980).

Κατά καιρούς δόθηκαν διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση. Μία από τις σημαντικότερες ερευνήτριες αυτού του φαινομένου ήταν η αμερικανίδα καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας Christina Maslach, η οποία ξεκίνησε την έρευνα της για το φαινόμενο αυτό το 1976. Αρχικά ασχολήθηκε με την διερεύνηση των αμυντικών μηχανισμών που αναπτύσσουν οι εργαζόμενοι σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, όπως η αποστασιοποίηση και η έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία, καταλήγοντας ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων παρουσίαζαν συναισθητική και σωματική εξάντληση ή ακόμη και αρνητικά συναισθήματα για μέλη του κοινωνικού συνόλου στα οποία πρόσφεραν την βοήθεια τους. Βασίζομενη σε αυτές τις παρατηρήσεις διατύπωσε ίσως τον πλέον πιο αποδεκτό μέχρι σήμερα ορισμό σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πιο συγκεκριμένα, ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στην οποία ο εργαζόμενος χάνει τα θετικά συναισθήματα και το ενδιαφέρον του για τους ασθενείς του, ενώ παράλληλα

αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και σταματά να νιώθει ικανοποίηση από την εργασία του (Maslach,1982).

Σε επόμενη μελέτη της καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι « ένας δείκτης φθοράς των αξιών, της αξιοπρέπειας, του πνεύματος και της θέλησης του εργαζόμενου»⁴⁵ (Maslach, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η Christina Maslach περιγράφει το φαινόμενο και την διαδικασία ανάπτυξης του σαν « ένα σπирάλ από το οποίο δύσκολα κανείς μπορεί να ξεφύγει», ενώ θεωρεί ότι η ανάπτυξη του φαινομένου αποτελεί αντίδραση του ατόμου έναντι στο χρόνιο και συνεχές άγχος που προκαλεί η αλληλεπίδραση του εργαζόμενου με μέλη του κοινωνικού συνόλου που χρήζουν «βοήθειας» στα πλαίσια της εργασίας του.

Το 1986 η Christina Maslach δημιουργεί την κλίμακα μέτρησης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης «Maslach Burnout Inventory (MBI)» , η οποία χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα στις περισσότερες ερευνητικές μελέτες για την καλύτερη και αντικειμενικότερη καταγραφή του « burnout syndrome » όσο αυτό είναι δυνατό (Schraubetal,2004).

Εν κατακλείδι, ο ορισμός των Maslach και Jackson (1986) είναι ο πλέον επικρατέστερος μέχρι σήμερα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό πρόκειται για ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion), αποπροσωποποίησης (depersonalization) και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment), το οποίο μπορεί να προκύψει σε άτομα που ασχολούνται με την παροχή υπηρεσιών σε άλλα άτομα του κοινωνικού συνόλου.

⁴⁵ Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C.P. Zalaquett & R. J. Wood, Evaluating stress: A book of resources (pp.191-218).

3.4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.

Μπορεί η προσέγγιση των Maslach και Jackson (1986)⁴⁶ να είναι η πλέον επικρατέστερη σχετικά με την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, ωστόσο το φαινόμενο αυτό ερευνήθηκε και από άλλους επιστήμονες και συνεπώς αναπτύχθηκαν και άλλα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης του φαινομένου. Πιο αναλυτικά, πολύ ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται στις επαγγελματικές συνθήκες, οι οποίες μπορεί να είναι δυσμενείς και στρεσογόνες, όπως ο φόρτος εργασίας, η διοίκηση του οργανισμού, η έλλειψη αυτονομίας και εξουσίας (Pines,1986). Άλλοι πάλι ερευνητές τονίζουν την σημασία των ατομικών παραγόντων, επισημαίνοντας ότι η εμφάνιση του φαινομένου εξαρτάται από τις προσδοκίες και τους στόχους που θέτει ο εργαζόμενος για τον ίδιο του τον εαυτό (Leiter & Maslach,1988, Dekker & Schaufeli, 1995, Antoniou,1999). Όπως έχει ήδη αναφερθεί παρατηρείται ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αναπτύσσεται περισσότερο σε άτομα που έχουν μεγάλο ενθουσιασμό, θέτουν υψηλούς στόχους και έχουν μεγάλες προσδοκίες από την εργασία τους. Γενικότερα, οι ερευνητές εξετάζουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης από διαφορετικές οπτικές γωνίες με κέντρο το άτομο (ατομικές προσεγγίσεις), τις διαπροσωπικές του σχέσεις (διαπροσωπικές προσεγγίσεις) ή με βάση τις κοινωνικούς παράγοντες και τις οργανωτικές δομές (κοινωνικές και οργανωτικές προσεγγίσεις).

Ειδικότερα, ο Freudenberger (1974)⁴⁷ αλλά και οι Pines & Aronson (1988)⁴⁸ μελέτησαν τις αιτίες ανάπτυξης του φαινομένου με βάση τον χαρακτήρα και τις προσδοκίες του ατόμου. Ο πρώτος ερευνητής θεωρεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται σε άτομα με υψηλές προσδοκίες και μη ρεαλιστικούς στόχους στην εργασία τους και οι άλλοι δύο ερευνητές τοποθετούν την αιτία ανάπτυξης του φαινομένου πάλι στο άτομο πιστεύοντας ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν το άτομο αδυνατεί να δώσει νόημα στην εργασία του και να αντλήσει ικανοποίηση από αυτήν.

⁴⁶ Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied social psychology annual*, 5, 133-153.

⁴⁷ . Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

⁴⁸ Pines, A., & Aronson, E. (1988). Career burnout: Causes and cures. Free press

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές προσεγγίσεις αυτές μελετούν την επίδραση των σχέσεων που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο για την ανάπτυξη του φαινομένου.

Ο Meier (1983)⁴⁹ ερευνά το φαινόμενο υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης και πιστεύει ότι η ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων αρνητικών βιωμάτων στον χώρο εργασίας που έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία χαμηλών προσδοκιών και την έλλειψη κινήτρων. Η Maslach (1976)⁵⁰ θεωρεί επίσης ότι η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης πηγάζει από τον χαρακτήρα των διαπροσωπικών σχέσεων στον χώρο εργασίας και τον τρόπο με τον οποίο τις αντιμετωπίζει το άτομο. Ακόμη, οι Buunk & Schaufeli (1993)⁵¹ καταλήγουν στο ότι η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται όταν παρουσιάζεται ανισορροπία στην κοινωνική ανταλλαγή ανάμεσα στον « δότη βοήθειας (care giver) και σε αυτόν που την δέχεται (recipient) ». Βασικό στοιχείο της θεωρίας αυτής είναι η αναμονή ανταμοιβής από πλευράς δότη, η οποία όταν δεν έρχεται προκαλεί ανισορροπία στην κοινωνική σχέση γεγονός που συντελεί στην ανάπτυξη του φαινομένου. Αντίστοιχη είναι και η προσέγγιση των Astudillo W. & Mendinueta C. (1996)⁵² σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης αυτών που προσφέρουν βοήθεια και αυτών που την δέχονται. Επιπλέον, επαγγελματική εξουθένωση είναι δυνατόν να οφείλεται και στην ασυμφωνία των προσδοκιών που μπορεί να έχουν οι εργαζόμενοι για την εργασία τους και στο πως την αντιμετωπίζουν στην πραγματικότητα σε θέματα όπως ο φόρτος εργασίας ή η συναδελφική αλληλεγγύη με αποτέλεσμα το άτομο να επενδύει όλο και λιγότερο στην εργασία του (Schaufeli et al. 1996).

Όσον αφορά στις κοινωνικές προσεγγίσεις μελετούν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης με γνώμονα την σημασία των κοινωνικών δομών για την ανάπτυξη του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, ο Karger (1981)⁵³ υιοθετεί μία διαφορετική προσέγγιση για την αιτία εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Θεωρεί ότι πηγάζει από την « αντικειμενοποίηση – εμπορευματοποίηση » της

⁴⁹ Meier, Scott,.(1983). Toward a Theory of Burnout,pp.899-910.

⁵⁰ Maslach, C.(1976). Burned out. Human Behaviour, 5. In Child and Youth Care Forum, 2, 100-113.

⁵¹ Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory.

⁵² Astudillo W., Mendinueta, C. (1996). Support Care Cancer.1996, Nov. 4(6):408-15. Centro de Salud La Paz, San Sebastian, Spain.

⁵³ Karger, H. J.(1981). Burnout as Alienation. Social Service Review,55,pp.270-283.

εργασίας, δηλαδή από την μετατροπή των κοινωνικών δεξιοτήτων της εργασίας σε εμπορεύσιμο είδος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σύμφωνα με τον Karger την αποπροσωποποίηση και απομάκρυνση μεταξύ του επαγγελματία και του πελάτη και επιπλέον την ανάπτυξη δυσμενών εργασιακών σχέσεων. Ακόμη, μελέτες τις Handy (1988)⁵⁴ οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τόσο οι λειτουργίες μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, όσο και οι οργανωτικές δομές τους πιθανόν να επηρεάζουν βαθύτατα την συμπεριφορά και τις ενέργειες των εργαζομένων, οδηγώντας τους ακόμη και στην επαγγελματική εξουθένωση.

Σχετικά με τις οργανωτικές προσεγγίσεις η εμφάνιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης μελετάται σε σχέση με τους οργανωτικούς παράγοντες και τις επιπτώσεις που έχει αυτή η οργάνωση στους εργαζόμενους.

Ο Cherniss (1980)⁵⁵ περιγράφει το burn-out ως μια διαδικασία στην οποία η εργασιακή πίεση μεταβάλλει αρνητικά την συμπεριφορά και την επαγγελματική στάση του εργαζόμενου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρία στάδια: α) εργασιακό στρες: εμφανίζεται όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να υλοποιηθούν οι στόχοι εργασίας (reality shock), β) εξάντληση: ο εργαζόμενος αρχίζει να νιώθει απογοήτευση λόγω έλλειψης των οργανωτικών δομών και αρχίζει να καλλιεργεί μία στάση απάθειας, γ) αμυντική κατάληξη: στο στάδιο αυτό αρχίζει η εκδήλωση διαφορετικής συμπεριφοράς του εργαζόμενου για να μπορέσει να αμυνθεί στις ψυχολογικές πιέσεις που δέχεται.

Ο Golembiewski (1984)⁵⁶ πιστεύει ότι η επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσεται αρχικά λόγω των αγχογόνων παραγόντων μέσα στον χώρο εργασίας και εξελίσσεται με συμπτώματα σωματικά και μειωμένη επίδοση στην εργασία γεγονός που έχει αρνητική επίδραση όχι μόνο στο άτομο, αλλά και στην επιχείρηση- οργανισμό.

Τέλος υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τα στάδια εξέλιξης της υιοθετώντας ένα ενιαίο μοντέλο, όπως το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)⁵⁷ και άλλα τα οποία αναλύονται στην συνέχεια.

⁵⁴ Handy, J. A. (1998). Theoretical and Methodological Problems Within Occupational Stress and Burnout Research. *Human Relations*, 41(5), 351-369.

⁵⁵ Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout*, 135-150. Washington, DC: Taylor & Francis.

⁵⁶ Golembiewski, R. T. (1984). An orientation to Psychological Burnout: Probably something old, definitely something new. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 153-161.

⁵⁷ Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Prentice Hall Inc., New Jersey.

3.5. ΟΡΓΑΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Το ερωτηματολόγιο της Maslach (Maslach Burnout Inventory- MBI) αποτελεί το πιο σύνηθες και διαδεδομένο όργανο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Maslach & Jackson,1986. Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις αυτοξιολόγησης, 9 για την συναισθηματική εξάντληση, 5 για την αποπροσωποποίηση και 8 ερωτήσεις για την προσωπική επίτευξη. Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιείται μία τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου (MBI Form Ed) αυτού στην οποία έχει γίνει η αντικατάσταση της λέξης « αποδέκτης των υπηρεσιών» με την λέξη «μαθητής/ μαθήτρια» (Κάντας, 1996). Στην περίπτωση αυτή το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 ερωτήσεις τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός απαντά και αξιολογεί σε επτάβαθμη κλίμακα από το «ποτέ» έως το «κάθε μέρα» τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη). Όσο χαμηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνεται στην αποπροσωποποίηση και στην συναισθηματική εξάντληση τόσο μεγαλύτερη είναι εξουθένωση, ενώ όσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που ορίστηκαν από τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου Maslach & Jackson είναι οι εξής : 0.90 για την συναισθηματική εξάντληση, 0.79 για την αποπροσωποποίηση και 0.71 για την προσωπική επίτευξη (Maslach & Jackson,1986). Σε έρευνες που έγιναν στον ελληνικό πληθυσμό και σε εργαζόμενους σε κοινωνικά επαγγέλματα, όπως γιατροί, νοσηλεύτες, κοινωνικοί λειτουργοί και εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι δείκτες ήταν χαμηλότεροι. Συγκεκριμένα, για την συναισθηματική εξάντληση $\alpha=0.82$, για την αποπροσωποποίηση $\alpha=0.66$ και για την προσωπική επίτευξη $\alpha=0.77$. Παρότι οι δείκτες είναι ελαφρώς κατώτεροι από αυτούς του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, είναι μέσα στα όρια που έχουν βρεθεί από άλλες έρευνες (Κάντας, 1996. Byrne, 1994)

3.6. ΤΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.

Τα συμπτώματα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους/στις εργαζόμενους είναι κυρίως ψυχολογικά. Ωστόσο δεν συνεπάγεται πάντα ότι οι εργαζόμενοι που νιώθουν μόνιμα κόπωση πάσχουν από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ αντίθετα οι εργαζόμενοι που πάσχουν από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ενδέχεται να μην εκφράζουν την κόπωση ως κύριο παράπονο τους και συνεπώς να μην αντιλαμβάνονται ότι πάσχουν από το σύνδρομο αυτό (Διομήδους κ.α., 2009).

Τα συμπτώματα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν σε μεγάλο βαθμό κοινά στοιχεία με τα συμπτώματα της κατάθλιψης, του συνδρόμου μετατραυματικού στρες και με τις αγχώδεις διαταραχές (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1992). Στην περίπτωση αυτή το άτομο αισθάνεται κόπωση, πέρα από το άγχος που βιώνει στην εργασία του καθημερινά και εμφανίζει κάποια οργανικά- σωματικά, συναισθηματικά- ψυχολογικά και συμπεριφορικά συμπτώματα (Αντωνίου, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, στα οργανικά- σωματικά συμπτώματα συγκαταλέγονται όλα τα χαρακτηριστικά που αφορούν στις τυπικές εκδηλώσεις στρες και άγχους όπως πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, δυσκολίες ύπνου, υπερένταση, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές διατροφής και μυοσκελετικοί πόνοι (Tyler & Cushway, 1998). Η κακή σωματική υγεία του/της εργαζόμενου είναι δυνατόν να επηρεάσει ταυτόχρονα την ψυχική του υγεία, την ψυχολογία του και την συμπεριφορά του. Έτσι, στα συναισθηματικά- ψυχολογικά συμπτώματα ανήκουν με το έντονο στρες, η ανία, το χαμηλό «ηθικό», η μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, η ματαίωση, η ανησυχία, ο έντονος εκνευρισμός και η απουσία συναισθηματικού ελέγχου. Τα συμπεριφορικά συμπτώματα άπτονται σε προβλήματα στην επικοινωνία, σε συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον, σε αδυναμία συγκέντρωσης, σε τάση απουσίας από την δουλειά. Επιπρόσθετα, ενδέχεται να επηρεαστεί αρνητικά η προσωπική και κοινωνική ζωή του εργαζόμενου μεταφέροντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο εργασιακό του περιβάλλον στην οικογένεια, στους φίλους του και εν γένει στον κοινωνικό του περίγυρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις διαπροσωπικές του σχέσεις, καθώς το άτομο χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ευθιξία, ενώ παράλληλα μειώνεται το ενδιαφέρον του για κοινωνικές συναναστροφές και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που το άτομο οδηγείται στην κοινωνική απομόνωση (Griffithetal., 1999).

Αντίστοιχα, η Κοντοθανάση- Φατούρου (2007) κατηγοριοποιεί τα συμπτώματα και τις συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρεις κατηγορίες που σχετίζονται με α) την σωματική υγεία και ευεξία, β) τη συμπεριφορά και γ) με την ψυχολογική ισορροπία και υγεία.⁵⁸

Σύμφωνα με την κατά Potter θεωρία τα συμπτώματα του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες συμπτωμάτων, στα αρνητικά συμπτώματα, όπως η μη ικανοποίηση, η αγωνία, η κατάθλιψη, οι έντονες εκρήξεις θυμού, οι συχνές διαμαρτυρίες και αισθήματα αδικίας προερχόμενα από το εργασιακό περιβάλλον. Η δεύτερη κατηγορία συμπτωμάτων κατά Potter είναι τα διαπροσωπικά προβλήματα, όπως προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, ευερεθιστότητα, μειωμένη απόδοση στην εργασία, κοινωνική απομόνωση. Αναφορικά με την μειωμένη απόδοση στην εργασία αυτή χαρακτηρίζεται από δυσκολία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής και δυσκολία στην ολοκλήρωση μιας εργασίας. Επίσης, το άτομο που πλήττεται από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να οδηγηθεί στην κατάχρηση ουσιών (κάπνισμα, οινόπνευμα, φάρμακα, ναρκωτικά). Ακόμη, πολύ συχνά έχει παρατηρηθεί σε άτομα που βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης να αλλάζουν τις διατροφικές τους συνήθειες, είτε αυξάνοντας είτε μειώνοντας τις ποσότητες του φαγητού τους. Επιπλέον, πολύ συχνά έχει παρατηρηθεί ότι το άτομο αναπτύσσει αισθήματα κατωτερότητας, προσωποποιεί την αποτυχία στην εργασία, μετατρέπει τον ενθουσιασμό σε κυνισμό μη λαμβάνοντας καμία ικανοποίηση από την εργασία του. Μάλιστα, όταν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο ο/η εργαζόμενος/η αντιμετωπίζει τους/τις συναδέλφους του σαν εχθρούς, άτομα που θέλουν το κακό του και τον/την υποσκάπτουν, δηλαδή αποκτά εμμονές. Σε κοινωνικό επίπεδο παρατηρείται άρνηση δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, απώλεια ενδιαφέροντος για τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις, κοινωνική απομόνωση και εκφυλισμός των σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Όταν τα συμπτώματα αυτά επιδεινωθούν περισσότερο, το άτομο οδηγείται σε μια κατάσταση καταστολής και στην κατάθλιψη. Στο προχωρημένο αυτό στάδιο είναι αναγκαία και επιβεβλημένη η λήψη ψυχοθεραπευτικής και φαρμακευτικής βοήθειας (Potter, 2001).

⁵⁸ Κοντοθανάση- Φατούρου, Β., (2007). Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών. Μία εμπειρική έρευνα στην περιοχή του Αγρινίου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνει τρία στάδια, τα οποία είναι σημαντικό ο/η εργαζόμενος/η να είναι σε θέση να τα αναγνωρίσει και να αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου, ώστε να μην φτάσει στο τρίτο στάδιο, στο οποίο και πιθανότατα να έχει την ανάγκη της φαρμακευτικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο είναι η ανησυχία. Στο στάδιο αυτό το άτομο νιώθει έντονη ανησυχία σε τέτοιο βαθμό που πλήττεται η λειτουργικότητα του και η αποδοτικότητα του στην εργασία. Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο της απομάκρυνσης, στο οποίο το άτομο απομακρύνεται από τους/τις συναδέλφους του, ασκεί μηχανικά τα εργασιακά του καθήκοντα και τελικά απομονώνεται προσπαθώντας να διατηρήσει την ψυχική του ηρεμία. Πολλές φορές μάλιστα λόγω αυτής της δυσάρεστης συμπεριφοράς του ατόμου που πάσχει από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης οι συνάδελφοι τείνουν από την πλευρά τους να απομονώνουν το άτομο αυτό και να μην λειτουργούν υποστηρικτικά αφού δεν είναι πάντα σε θέση να αναγνωρίσουν την ύπαρξη του συνδρόμου. Τέλος, το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι αυτό της εξουθένωσης στο οποίο το άτομο βιώνει έντονη κόπωση, η οποία οδηγεί είτε σε συμπεριφορές οργής, θυμού και έντονου εκνευρισμού, είτε σε πλήρη απάθεια. (Διομήδους κ.α., 2009).

Σύμφωνα με τους Kaslow & Schulman (1987)⁵⁹ οι εργαζόμενοι όταν βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αρνούνται να εργαστούν, αισθάνονται περιθωριοποιημένοι, συγχύζονται, παρεκτρέπονται, εκνευρίζονται, έχουν συχνές αδιαθεσίες χωρίς συγκεκριμένη αιτία και συχνά έχουν τάσεις φυγής αλλά και αυτοκτονίας. Αναφορικά με την περίπτωση των εκπαιδευτικών τα συμπτώματα που εμφανίζουν όταν βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν ημικρανίες και έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία. Επίσης, παρουσιάζουν έλλειψη διάθεσης, αδυναμία και συνεχή τάση αυταρχικής συμπεριφοράς και επιθετικότητα. Ταυτόχρονα, αισθάνονται ανίσχυροι και δειλοί να αντιμετωπίσουν τυχόν συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον και επιθυμούν εσωτερική ηρεμία, ενώ δεν ενδιαφέρονται για τη δουλειά αδιαφορώντας συνειδητά. Όλα τα προαναφερθέντα συμπτώματα προέρχονται από απαντήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σε σχετική έρευνα για το ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

⁵⁹ Kaslow, F. W., & Schultz, N. O. (1987). How to Be Sane and Happy as a Family Therapist or The Reciprocal Impact of Family Therapy Teaching and Practice and Therapists' Personal Lives and Mental Health. *Journal of Psychotherapy & the Family*, 3(2), 79-96.

(Σούλης, 1997). Γενικότερα γίνεται αντιληπτό ότι είναι κοινά αποδεκτό από τους περισσότερους ερευνητές ότι τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζονται σε τρία επίπεδα : τις σωματικές επιπτώσεις και εκδηλώσεις στην υγεία του/ της εργαζόμενου/ης, τις επιπτώσεις στην ψυχολογία του/της και τις αλλαγές στην συμπεριφορά (Bennett,1994).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν τους μαθητές ως τον κυριότερο παράγοντα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Wallius. 1982). Ο Cherniss (1985)⁶⁰ από την άλλη τονίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι υψηλότερη σε εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και αυτό γιατί η εργασία τους σχετίζεται με την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, η οποία δεν είναι πάντοτε επιτυχής. Επιπρόσθετα, με βάση τα αποτελέσματα ερευνών, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα στην χώρα μας λόγω της οικονομικής κρίσης πλήττονται όχι μόνο από σωματική, αλλά και συναισθηματική κόπωση και εξάντληση. Πιο συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι που έχουν βιώσει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης θεωρούν ότι η εργασία τους έχει απορροφήσει όλη την ενέργεια τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι αναποτελεσματικοί στην εργασία, να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έντονο άγχος. Μάλιστα δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που προσωποποιούν αυτό το άγχος θεωρώντας ως δική τους αποτυχία και αδυναμία. Στην περίπτωση αυτή κάθε τι καινούργιο σύγχυση, επιτείνει την ανασφάλεια τους αφού θεωρούν ότι είναι ανεπαρκείς και ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν. Έτσι τείνουν να επιλέγουν συνήθως την απομόνωση και έχουν τάσεις φυγής από το εργασιακό τους περιβάλλον, προκειμένου να διατηρήσουν την εσωτερική τους ηρεμία (Shukla & Trivedi,2008).

Συμπερασματικά, τα συμπτώματα που οδηγούν στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζονται και επιδεινώνονται σταδιακά μέχρι που ξεφεύγουν από τον έλεγχο του/της εργαζόμενου, έχοντας οδυνηρές επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική του υγεία. Για τον λόγο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης βοηθά αποτελεσματικά τους εργαζόμενους για την δραστική αντιμετώπιση του με την βοήθεια των κατάλληλων στρατηγικών.

⁶⁰ Cherniss, C. (1985). Stress, burnout and the special services provider. *Special Services in the Schools*, 2(1), 45-61.

3.7. ΑΙΤΙΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο για τον λόγο αυτό οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολήθηκαν συστηματικά με την μελέτη του φαινομένου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιορίσουν τα βαθύτερα αίτια εμφάνισης αυτού του φαινομένου. Μάλιστα, ιδιαίτερη εντύπωση προξενούσε το γεγονός ότι στον ίδιο εργασιακό χώρο με τις ίδιες ακριβώς απαιτήσεις και συνθήκες για όλους τους/τις εργαζόμενους υπήρχαν εργαζόμενοι οι οποίοι πλήττονταν από το σύνδρομο αυτό, ενώ άλλοι όχι. Σήμερα, οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι οι βασικές αιτίες για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας και ένα μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον στο οποίο οι εργαζόμενοι καλούνται να προσαρμόζονται συνεχώς, τα ατομικά χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα του ίδιου του εργαζόμενου και το εργασιακό άγχος. Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο όρων, αφού το μακροχρόνιο εργασιακό άγχος και η αλλεπάλληλη και αποτυχημένη προσπάθεια αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων οδηγούν στην ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με τους Maslach και Leiter (2005) ⁶¹υπάρχουν δύο βασικές αιτίες που οδηγούν τον/την εργαζόμενο/η στην επαγγελματική εξουθένωση. Αυτές είναι: α) ο φόρτος εργασίας, οι αξίες που επικρατούν στον χώρο εργασίας, η αμοιβή και η κοινωνική δικτύωση και β) η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία και η οικογενειακή κατάσταση του/της εργαζόμενου. Ομοίως κατά τον Παππά (2006) ⁶²οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι:

1. Προσωπικοί, δηλαδή συνδέονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του/ της εργαζόμενου.
2. Διαπροσωπικοί, δηλαδή εξαρτώνται από τις σχέσεις του/ της εργαζόμενου με τους/ τις συναδέλφους του, την επιρροή και την αλληλεπίδραση που έχει με αυτούς.

⁶¹ Maslach, C., & Leiter, M.P. (2005). Stress and burnout: The critical research in Cooper, C.L. (Ed.), Handbook of Stress Medicine and Health, Lancaster : CRC Press.

⁶² Παππά Ε., 2006 . Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων,14.

3. Οργανωτικοί, δηλαδή συνδέονται με το εργασιακό περιβάλλον, με τον διευθυντή/ προϊστάμενο/ εργοδότη.

Αναλυτικότερα, στην κατηγορία των προσωπικών παραγόντων, δηλαδή των παραγόντων που συνδέονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου εντάσσονται τα δημογραφικά στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική τάξη, η προϋπηρεσία. Σε έρευνες έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία του εργαζόμενου και στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης στα ατομικά χαρακτηριστικά κατατάσσονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/ της εργαζόμενου όπως η προσαρμοστική του ικανότητα, η ικανότητα του να μπορεί να λειτουργεί υπό συνθήκες πίεσης και άγχους, η στάση του απέναντι στην εργασία και οι προσδοκίες και επιδιώξεις που έχει από τον ίδιο τον εαυτό σε σχέση με την εργασία του, δηλαδή που στοχεύει και τι θέλει να πετύχει (Firth- Gozens & Payne,1999). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται επίσης οι δεξιότητες του ατόμου, οι κλίσεις του, οι ικανότητες και οι αξίες του, χαρακτηριστικά τα οποία οφείλονται σε βιολογικούς παράγοντες είτε αποκτήθηκαν κατά την διάρκεια της ζωής του ατόμου (Δημητρόπουλος, 1998). Τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζόμενου, το περιβάλλον και οι εμπειρίες που έχει επηρεάζουν και τις κοινωνικές του δεξιότητες , επομένως είναι αλληλένδετα με την δεύτερη κατηγορία αυτή των διαπροσωπικών παραγόντων. Αναφορικά με τους οργανωτικούς παράγοντες έχει διαπιστωθεί από διάφορες έρευνες ότι οι συνθήκες εργασίας και ο τρόπος διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την εμφάνιση ή μη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για παράδειγμα σε ένα εργασιακό περιβάλλον υπό ένα αυταρχικό μοντέλο διοίκησης οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν πολύ πιο εύκολα έντονο άγχος και είναι πολύ πιθανόν να οδηγηθούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, σωρευτικά λειτουργεί και μία σειρά άλλων παραγόντων όπως ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη ανταμοιβής και κινήτρων, η χαμηλές απολαβές, η ανεπαρκής ψυχολογική υποστήριξη των εργαζόμενων από πλευράς διοίκησης (Παπαδόπουλος, 2005).

Πέρα όμως από όλους αυτούς τους παράγοντες τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών συγκλίνουν στο ότι η βασικότερη αιτία εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το εργασιακό άγχος. Πηγές αγχώδους συμπεριφοράς θεωρούνται τα ατομικά χαρακτηριστικά του/ της

εργαζόμενου, τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος και η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των δύο (Cherniss,1980. Leitter, 1990).

Συμπερασματικά και με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ο προσδιορισμός των αιτιών που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση είναι ιδιαίτερα δύσκολος. Ωστόσο, με την βοήθεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης μπορούν να εξαχθούν τα εξής συμπεράσματα:

- I. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εμφανιστεί μεμονωμένα σε άτομα που εργάζονται σε μία επιχείρηση, σε ένα σχολείο, σε έναν οργανισμό και όχι σε όλους και όλες τους/ τις εργαζόμενους.
- II. Η ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου.
- III. Η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει συνάφεια με την υγεία των εργαζομένων, δηλαδή εμφανίζεται κυρίως σε άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας. Ωστόσο μπορεί να εμφανιστεί και σε υγιή άτομα.
- IV. Ο/ η εργαζόμενος/η σχεδόν πάντα βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια ιδιαίτερα αρνητική εμπειρία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την μειωμένη αποδοτικότητα του στην εργασία, την χαμηλή αυτοεκτίμηση, την κοινωνική απομόνωση (Maslach & Jackson, 1986. Παπαθανασίου, 2012. Αντωνίου,2006. Tyler & Cushway, 1998).

3.8. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.

Η λήψη προληπτικών μέτρων για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια ιδιαίτερη δυσάρεστη κατάσταση για τον/ την εργαζόμενο με σημαντικές και οδυνηρές συνέπειες για την ψυχική και σωματική του υγεία. Οι στρατηγικές αντιμετώπισής της δεν διαφέρουν από τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί τα δύο αυτά φαινόμενα είναι αλληλένδετα. Τα πρώτα λοιπόν βήματα που θα πρέπει να κάνει το άτομο που πάσχει από επαγγελματική εξουθένωση είναι να εντοπίσει τις καταστάσεις στο εργασιακό του περιβάλλον που του προκαλούν άγχος και να προσδιορίσει τα αίτια τους, ώστε να μπορέσει να τις αντιμετωπίσει δραστικά και αποτελεσματικά (Needl, 1980). Για τον λόγο αυτό είναι κεφαλαιώδους σημασίας η εκπαίδευση των εργαζομένων, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης και παράλληλα η άρτια κατάρτιση τους με τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν δραστικά αυτά τα συμπτώματα (Lazarus & Folkman, 1984).

Η επαγγελματική ικανοποίηση λειτουργεί ως ασπίδα στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο εργαζόμενος λαμβάνει επαγγελματική ικανοποίηση από την εργασία του και εργάζεται σε ένα περιβάλλον ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό περιορίζεται ο κίνδυνος εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η δημιουργικότητα, η ελευθερία και η δυνατότητα εξέλιξης σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση (Τούκας, 2010). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι σε διάφορες ερευνητικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και αφορούν τους λόγους εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης τονίζεται η σημασία της μείωσης των πηγών που προκαλούν άγχος (stressors) και παράλληλα η σημασία της ενίσχυσης των πηγών για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Καλαντζή, 2007). Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να επαλειφθεί πριν καν εμφανιστεί. (Hogan & McKnight, 2007). Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να ενισχυθεί η ανθεκτικότητα των εργαζομένων απέναντι στο άγχος και την εξουθένωση, να επιδιωχθεί από πλευράς διοίκησης η ενεργός συμμετοχή τους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και η έκφραση της άποψής τους για θέματα που

τους αφορούν άμεσα. Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικό να έχουν πρόσβαση σε δομές ψυχολογικής υποστήριξης και βοήθειας όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Καλαντζή, 2007). Συν τοις άλλοις, στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να συμβάλλουν η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων. Η δια βίου μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, καθώς δίνει την προοπτική της επαγγελματικής εξέλιξης στον εργαζόμενο, ενισχύει την δημιουργικότητά του και κατά συνέπεια αυξάνεται η επαγγελματική του ικανοποίηση. Ακόμη, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική η βελτίωση των συνθηκών εργασίας, η δυνατότητα ξεκούρασης και αποφόρτισης, η αλλαγή του τρόπου αμοιβής ή η αύξηση των απολαβών, η ψυχολογική ενίσχυση και υποστήριξη, η κοινωνική προστασία, καθώς και η παροχή κινήτρων στους/ στις εργαζόμενους (Central & Eastern European Harm Reduction Network, 2006).

Επιπλέον, σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο η πολιτεία πέρα από την διοίκηση οφείλει να λάβει τα κατάλληλα προληπτικά μέτρα με στόχο την προστασία των εκπαιδευτικών με παρεμβάσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο (Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις σε διοικητικό και οργανωτικό επίπεδο μπορούν να περιλαμβάνουν: α) ημερίδες και διαλέξεις ενημέρωσης και πρόληψης για το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση και την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, β) ενίσχυση ενός κλίματος θετικής εργασιακής κουλτούρας, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για θέματα που τους/ τις αφορούν εκφέροντας την άποψη τους, γ) χαμηλός φόρτος εργασίας, δ) παροχή κινήτρων για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική εξέλιξη, ε) δυνατότητα ακούσιας- απομάκρυνσης του / της εκπαιδευτικού από το εργασιακό περιβάλλον για μεγάλο χρονικό διάστημα, στ) αύξηση των σχολικών πόρων.

Γενικότερα, υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του εργασιακού άγχους. Η πρωτογενής, η δευτερογενής και η τριτογενής παρέμβαση (Murphy, 2003). Πιο συγκεκριμένα, η πρωτογενής περιλαμβάνει την αναγνώριση των πηγών που προκαλούν άγχος στον εργαζόμενο και την μείωση των αγχογόνων παραγόντων (Burke & Greenglass, 1993).

Βασικός στόχος της πρωτογενούς παρέμβασης είναι η επιδίωξη μιας υγιούς σχέσης ανάμεσα στα εργασιακά καθήκοντα και υποχρεώσεις του/της εργαζόμενου και στις προσωπικές ανάγκες του. (Elkin & Rosch, 1990).

Σε αυτό το στάδιο παρέμβασης μπορούν να αναπτυχθούν στρατηγικές όπως ο επαναπροσδιορισμός των εργασιακών ρόλων, η συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, ο καθορισμός στόχων και ο επανασχεδιασμός των εργασιακών καθηκόντων, η αναδιανομή των εργασιακών ρόλων (Καλαντζή,2008).

Στην δευτερογενή παρέμβαση ο στόχος είναι η διαχείριση της κόπωσης, της εξουθένωσης που νιώθει ο/η εργαζόμενος και η μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί το άγχος. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό ο / η εργαζόμενος να προβεί σε ασκήσεις χαλάρωσης μέσω της σωματικής άσκησης και οργάνωση του χρόνου και του εργασιακού πλαισίου (Cartwright & Cooper,1994).

Στο στάδιο της δευτερογενούς παρέμβασης πραγματοποιούνται προγράμματα συμβουλευτικής στους/στις εκπαιδευτικούς για το πώς μπορούν να αλλάξουν την εργασιακή τους συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής τους με ροπή σε έναν υγιεινό τρόπο ζωής (Cooper, Dewe, & O'Driscoll, 2001). Επίσης, σε διάφορες έρευνες αποδείχθηκε ότι η αισιοδοξία και η υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο (οικογένεια, φίλους, συναδέλφους) συμβάλλει στην αποφυγή του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στο τρίτο στάδιο, αυτό της τριτογενούς παρέμβασης παρέχονται υπηρεσίες θεραπείας και ψυχολογικής υποστήριξης σε πάσχοντες εργαζόμενους. Στο στάδιο αυτό δίνεται έμφαση στην επαγρύπνηση και ενθάρρυνση του ατόμου να αναλάβει δράση με την βοήθεια της παροχής κατάλληλων συμβουλών και πιθανότατα στο στάδιο αυτό ο εργαζόμενος να έχει την ανάγκη της φαρμακευτικής αγωγής (Murphy,2003).

Γενικότερα, οι περισσότερες παρεμβάσεις γίνονται στο πρώτο και δεύτερο στάδιο των παρεμβάσεων λόγω του ότι είναι πιο εύκολες και έχουν χαμηλότερο κόστος. Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούν στην διαχείριση αγχογόνων πηγών στο εργασιακό περιβάλλον και σε στρατηγικές συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Cartwright & Cooper, 1994).

4.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ).

4.1. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΩΜΕΝΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ.

Ο βασικός στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης εστιάζεται στην διερεύνηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στον προσδιορισμό των πηγών που δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Ο ερευνώμενος πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 110 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που φοίτησαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα « Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙΘ και εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα τρία δημοτικά σχολεία της περιοχής της Σίνδου.

4.2. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΓΕΘΟΥΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί που πληρούσαν τις προϋποθέσεις για την συμμετοχή στην έρευνα και έλαβαν ερωτηματολόγιο ήταν 150. Από αυτούς οι 40 δεν απάντησαν όποτε και εξαιρέθηκαν του δείγματος. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί (ποσοστό συμμετοχής 73,3%) οι οποίοι απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Όλοι ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί που φοίτησαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα « Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙΘ και εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα τρία δημοτικά σχολεία της περιοχής της Σίνδου. Κρίθηκε σκόπιμο το δείγμα να αποτελείται τόσο από άνδρες όσο και από γυναίκες και να περιλαμβάνει όλες τις ηλικιακές ομάδες ώστε να είναι η εφικτή η εξέταση της ύπαρξης του άγχους με βάση το φύλο και την ηλικία. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία και συγκεκριμένα με την μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας (ή περιστασιακής δειγματοληψίας).

4.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από 110 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φοίτησαν στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του ΑΤΕΙΘ στην « Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Κατά τα λοιπά δημογραφικά στοιχεία οι 110 συμμετέχοντες διακρίνονται ως εξής:

- 32 άντρες και 78 γυναίκες.
- Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν ηλικία από 20 έως 49 ετών.
- Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση είναι από 1 έως 16 και άνω χρόνια.

Τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στους τρεις πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας δημογραφικών 1 : Μεταβλητή Φύλο

φύλο	freuency	percent	valid percent
άντρας	32	29,09	29,09
γυναίκα	78	70,91	70,91
total	110	100	100

Πίνακας Δημογραφικών 2: Μεταβλητή Ηλικία

Ηλικία	Frequency	percent	valid percent
,00	1	,9	,9
23	3	2,72	2,72
25	2	1,81	1,81
26	4	3,63	3,63
27	1	0,9	0,9
28	8	7,27	7,27
29	6	5,45	5,45
30	8	7,27	7,27
31	10	9,09	9,09
32	8	7,27	7,27
33	8	7,27	7,27
34	3	2,72	2,72
35	1	0,9	0,9
36	8	7,27	7,27
37	8	7,27	7,27
38	10	9,09	9,09
39	10	9,09	9,09
40	3	2,72	2,72
41	1	0,9	0,9
42	1	0,9	0,9
43	1	0,9	0,9
44	1	0,9	0,9
45	1	0,9	0,9
46	1	0,9	0,9
47	1	0,9	0,9
48	1	0,9	0,9
49	1	0,9	0,9
total	110	100	100

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>
20-29	1	24	21,82
30-39	2	74	67,27
40-49	3	12	10,91
<i>Σύνολο</i>		110	100,0

Πίνακας Δημογραφικών 3: Μεταβλητή Χρόνια προϋπηρεσίας

χρόνια προϋπηρεσίας	frequency	percent	valid percent
1 έως 5	36	32,73	32,73
6 έως 10	42	38,18	38,18
11 έως 15	24	21,82	21,82
16 και άνω	8	7,27	7,27
total	110	100	100

4.4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διαδικασία διανομής διήρκεσε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2018 όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Οι προϋποθέσεις για την συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα ήταν: α) να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και β) η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην έρευνα.

4.5. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.

Για την επιλογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων ερευνήθηκε και ελήφθη υπόψη το υλικό και η εμπειρία προηγούμενων ερευνών σε διεθνές επίπεδο. Επιλέχθηκε με βάση τα παραπάνω η χρήση ερωτηματολογίου για την διεκπεραίωση της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά από την ερευνήτρια, καθώς το ερωτηματολόγιο εστάλη στο προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των συμμετεχόντων και συμπληρώθηκε διαδικτυακά. Η διαδικασία διανομής και συμπλήρωσης διήρκησε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2018. Μετά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ακολούθησε η διαδικασία συλλογής και αξιολόγησης των στατιστικών δεδομένων.

4.6. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε για ερευνητικό εργαλείο ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με τίτλο «Διερεύνηση των πηγών του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και πως αυτό επηρεάζει την αποδοτικότητά τους», έπειτα από μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, το οποίο κατασκευάστηκε από την Μουζούρα στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής (Μουζούρα, 2005). Για την κατασκευή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου η Μουζούρα βασίστηκε στην διεθνή βιβλιογραφία και συγκεκριμένα στα ερωτηματολόγια των Hui and Chan (1996), των Kyriacou and Satcliffe (1998) και των Okebucola Jejede (1989). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε από την Μουζούρα για εκπόνηση ερευνητικής μελέτης σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το ερωματολόγιο της Μουζούρα υπέστη κάποιες μετατροπές από την ερευνήτρια προκειμένου να ανταποκρίνεται περισσότερο στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι μετατροπές περιλαμβάνουν την προσθήκη δηλώσεων που αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Δημοτικού σχολείου, αλλά και την αφαίρεση κάποιων δηλώσεων που δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Οι δηλώσεις που δεν χρησιμοποιήθηκαν και αφαιρέθηκαν αφορούν στις δυσκολίες μετάβασης στο σχολείο, στην καθυστέρηση αποστολής των βιβλίων και του καθορισμού της εξεταστέας ύλης και στην διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών/μαθητριών από διαφορετικές όμως τάξεις. Οι δηλώσεις που προστέθηκαν στο εν λόγω ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την εργασιακή ανασφάλεια (Zurlo et al., 2007), στον ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων (Cartwright & Cooper, 1997) και στον φόρτο εργασίας για το σπίτι (Shernoff et al., 2011).

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις, οι οποίες ταξινομούνται σε τρεις ενότητες ως εξής:

- Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στις πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα στην παρούσα ενότητα οι συμμετέχοντες αξιολογούν τους διάφορους παράγοντες που τυχάνει να δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Στην ενότητα αυτή υπάρχουν 20 ερωτήσεις κλίμακας Likert με βάση το ερωτηματολόγιο της Μουζούρα (2005).
- Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην επίδραση του εργασιακού άγχους στην απόδοση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Στα πλαίσια της παρούσας ενότητας αναζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν το εργασιακό άγχος επηρεάζει την αποδοτικότητά τους.
- Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Τα σχετικά στοιχεία που διερευνώνται είναι τρία και μελετώνται σε ισάριθμες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχει ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα.

Το σύνολο των 26 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι ποσοτικές μεταβλητές. Ειδικότερα, δύο ερωτήσεις είναι διχοτομικές, τρεις ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής, ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις είναι κλίμακας Likert. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερωτήσεις των εννοιών που αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή της πρώτης και της δεύτερης ενότητας, είναι στην πλειοψηφία τους κλίμακας Likert, καθώς ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων επιτρέπει πιο σαφή αποτύπωση της στάσης των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα όλες οι ερωτήσεις ανήκουν στην κλίμακα Likert. Στην δεύτερη ενότητα υπάρχει μία ερώτηση διχοτομική (ερώτηση 1), η οποία έχει ως στόχο να ελέγξει το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ή όχι εργασιακό άγχος. Όσον αφορά τις υπόλοιπες ερωτήσεις

αυτές περιλαμβάνονται στην τρίτη ενότητα που αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εν λόγω έρευνα ήταν εθελοντική, ενώ η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη.

4.7. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ιχνηλάτηση των πηγών επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς και η εξαγωγή συμπερασμάτων ώστε αυτά να χρησιμοποιηθούν ως γνώμονας για την πρόληψη και αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους και κατ' επέκταση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πιο συγκεκριμένα, ασχολείται με τη μελέτη των παραγόντων που προκαλούν το εργασιακό άγχος, τη σχέση εργασιακού άγχους και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών κι όλα αυτά σε συνάρτηση με τα εξής δημογραφικά χαρακτηριστικά: φύλο, ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας.

4.8. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.

4.8.1. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ.

Η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε μέσω του προγράμματος Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων (S.P.S.S., Statistical Package for Social Sciences). Οι σχετικοί στατιστικοί έλεγχοι αφορούσαν σε:

- α) Υπολογισμό των μέσων όρων(M.O.)και των τυπικών αποκλίσεων(T.A.).
- β) T-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

Ελέγχθηκε εάν χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια οι διάφορες ερωτήσεις- δηλώσεις (items) που αποτελούν τις επιμέρους συνιστώσες της κλίμακας, εάν δηλαδή συσχετίζονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό, ώστε να εκφράζουν κάτι κοινό (Κιοσέογλου, 2011).

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα.

5.1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου του άγχους των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα προκύπτει ότι το 65,45% των εκπαιδευτικών νιώθουν ότι η εργασία τους, τους προκαλεί άγχος.

Σε σχέση με το φύλο 70 γυναίκες απάντησαν θετικά στο ότι η εργασία τους προκαλεί άγχος, (ποσοστό 63,6 %). Αναφορικά με τους άντρες οι 40 απάντησαν θετικά στην ίδια ερώτηση, (ποσοστό 36,4%). Κατόπιν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι, ποσοστό 69,44% θεωρούν ότι το άγχος επηρεάζει την αποδοτικότητά τους στην εργασία. Οι συμμετέχοντες έδιναν απαντήσεις στην ερώτηση βαθμονόμησης σε κλίμακα από το «συμφωνώ απόλυτα» έως το «διαφωνώ αρκετά». Μετά από την περιγραφή του δείγματος της παρούσας ερευνητικής μελέτης παρατίθενται οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και η ανάλυσή τους στα ερωτήματα του ερευνητικού μας εργαλείου (ερωτηματολόγιο), προκειμένου να δοθεί μια ρεαλιστική εκτίμηση των αποτελεσμάτων. Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται και οι μέσες τιμές των ερωτήσεων που απαντήθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα Likert

Πίνακας 5.1.1: Άγχος στην εργασία.

Άγχος στην εργασία	frequency	percent	valid percent
ΝΑΙ	72	65,45	65,45
ΟΧΙ	38	34,55	34,55
total	110	100	100

Πίνακας 5.1.2. : Άγχος και αποδοτικότητα στην εργασία.

Άγχος και αποδοτικότητα στην εργασία	frequent	percent	valid percent
1=Συμφωνώ απόλυτα	24	33,33	33,33
2= Συμφωνώ αρκετά	26	36,11	36,11
3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	19,44	19,44
4=Διαφωνώ αρκετά	8	11,11	11,11
5= Διαφωνώ απόλυτα			
	38	ελλείπουσες	ελλείπουσες
total	110	100	100

Statistics

Άγχος και αποδοτικότητα στην εργασία

N	Valid	72
	Missing	38

5.2. ΠΗΓΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.

Στα πλαίσια της παρούσας υποενότητας θα εξετασθούν οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να γίνει πιο εύκολη η διαχείριση των αποτελεσμάτων έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων στις παρακάτω πηγές εργασιακού άγχους:

- Συμπεριφορά μαθητών
- Μάθηση μαθητών
- Εκπαιδευτική πολιτική- οικονομική κρίση
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Διοίκηση και οργάνωση
- Φόρτος εργασίας

Πίνακας 5.2.1 : Παράγοντες άγχους εκπαιδευτικών.

Πηγές άγχους	άντρας(n=32)		γυναίκα (n=78)		Σύνολο (n=110)	
	μέση τιμή	τυπική απόκλιση	μέση τιμή	τυπική απόκλιση	μέση τιμή	τυπική απόκλιση
Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	3,2188	0,97499	3,2703	1,02432	3,2547	1,00533
Μάθηση των μαθητών	2,9063	0,85607	2,8108	1,16661	2,8396	1,07912
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	3,2188	0,94132	2,9459	1,04543	3,0283	1,01847
Αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	3,5625	1,01401	3,7973	1,03341	3,7264	1,02848
Ανεπαρκής μισθός	3,5938	0,91084	3,8649	1,05108	3,783	1,01423
Συγκρούσεις και ανταγωνισμός με συναδέλφους	3,1875	1,06066	3,3243	1,29391	3,283	1,22478
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3,0313	0,89747	3,027	0,99275	3,0283	0,96073
φόρτος εργασίας	3,0938	1,02735	2,973	1,14644	3,0094	1,10837
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	2,9063	0,85607	2,8108	1,16661	2,8396	1,07912

Όσον αφορά τον παράγοντα «συμπεριφορά των μαθητών-τριών» παρατηρείται ότι αποτελεί σημαντική πηγή άγχους με βάση τα ποσοστά που παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

συμπεριφορά των μαθητών	frequent	percent	valid percent
1= καθόλου	2	1,82	1,82
2=λίγο	8	7,27	7,27
3= μέτρια	26	23,64	23,64
4=πολύ	58	52,73	52,73
5= πάρα πολύ	16	14,55	14,55
total	110	100	100

Ο δεύτερος παράγοντας που όπως προκύπτει από την ερευνητική μελέτη αποτελεί σημαντική πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς είναι η μάθηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί εξάγεται το συμπέρασμα ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές για το μάθημα τους προκαλεί μεγάλο άγχος με τα μεγαλύτερα ποσοστά να σημειώνονται, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα στο «πολύ» έως το «μέτρια» της κλίμακας.

έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα από τους μαθητές	frequent	percent	valid percent
1= καθόλου	2	1,82	1,82
2=λίγο	10	9,09	9,09
3= μέτρια	32	29,09	29,09
4=πολύ	38	34,55	34,55
5= πάρα πολύ	28	25,45	25,45
total	110	100	100

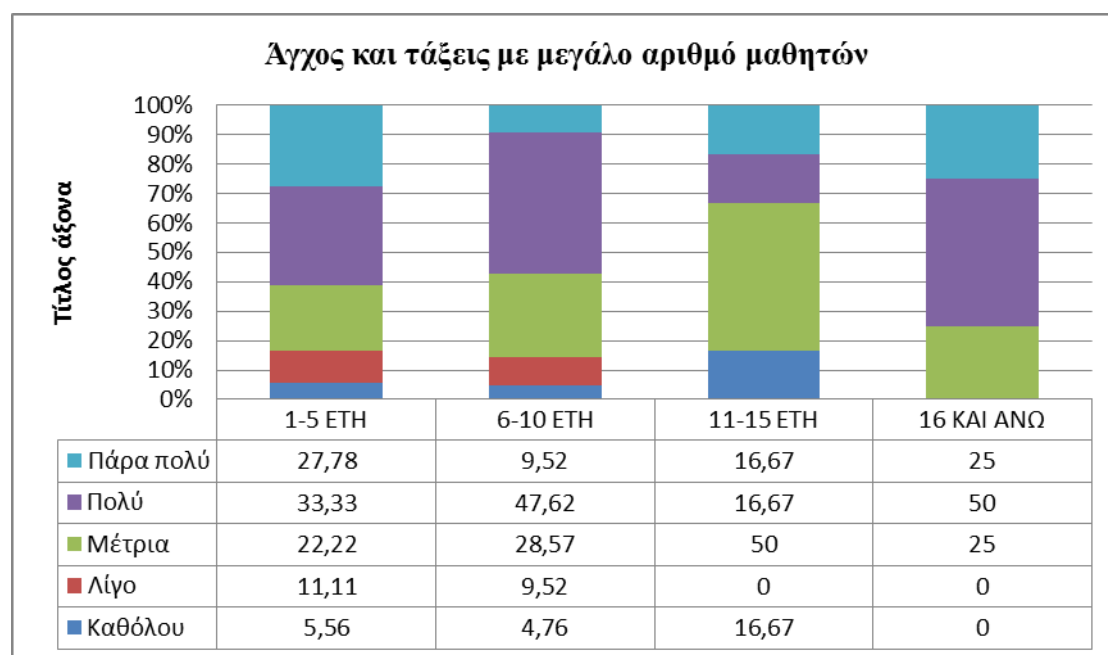
Η ανομοιογένεια των τάξεων ως προς το επίπεδο των μαθητών δημιουργεί άγχος περισσότερο στους νεώτερους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, παρά στους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

ανομοιογένεια ως προς το επίπεδο των μαθητών		male	female	
καθόλου		1	1	0,018182
λίγο		8	2	0,090909
μέτρια		10	22	0,290909
πολύ		10	18	0,345455
Πάρα πολύ		3	25	0,254545
total		32	78	
	expected			
		0,581818	1,418182	
		2,909091	7,090909	
		9,309091	22,69091	
		11,05455	26,94545	
		8,145455	19,85455	
	χ2		0,000361	

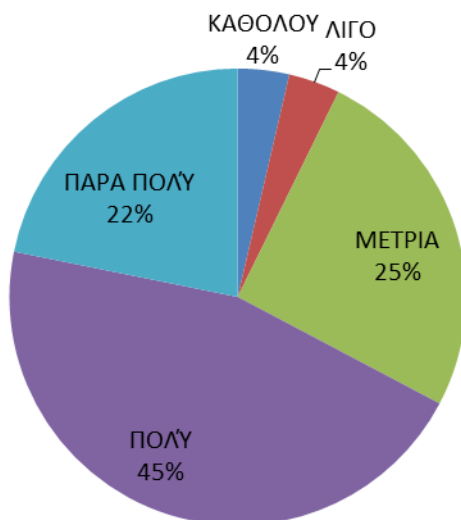
ανομοιογένεια και χρόνια υπηρεσίας	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	total	
1 μέχρι 5	2	10	10	10	4	36	0,327273
6 μέχρι 10	0	4	16	16	6	42	0,381818
11 μέχρι 15	0	8	10	6	0	24	0,218182
16 και άνω	0	2	2	4	0	8	0,072727

Επιπλέον, τα πολυάριθμα τμήματα και η ταυτόχρονη διαχείριση όλων των μαθητών αποτελεί παράγοντα άγχους για τους εκπαιδευτικούς χωρίς όμως να σημειώνεται μεγάλη διαφορά στα ποσοστά άγχους στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Ακόμη, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η διαχείριση των περιπτώσεων αυτών αποτελεί αγχογόνο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών στα πλαίσια του παράγοντα της μάθησης των μαθητών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς, για τον λόγο αυτό όταν παρατηρείται η έλλειψη αυτής της συνεργασίας προκαλείται άγχος στους εκπαιδευτικούς.

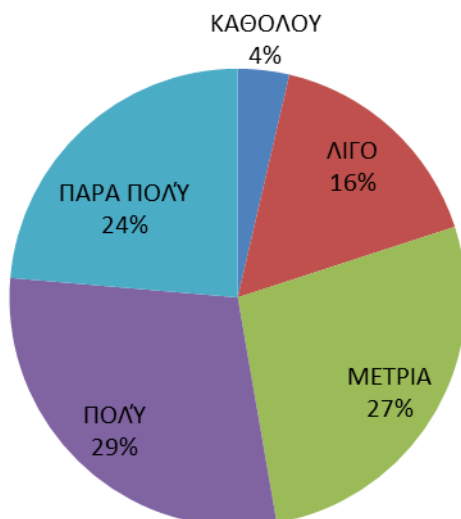
Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.



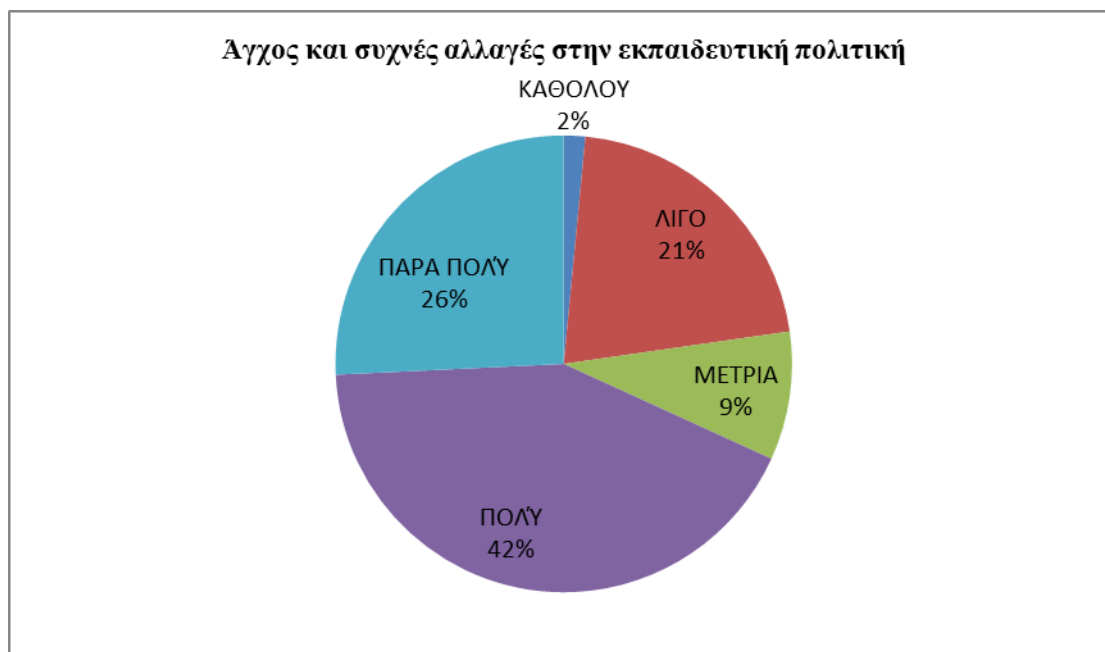
Άγχος και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες



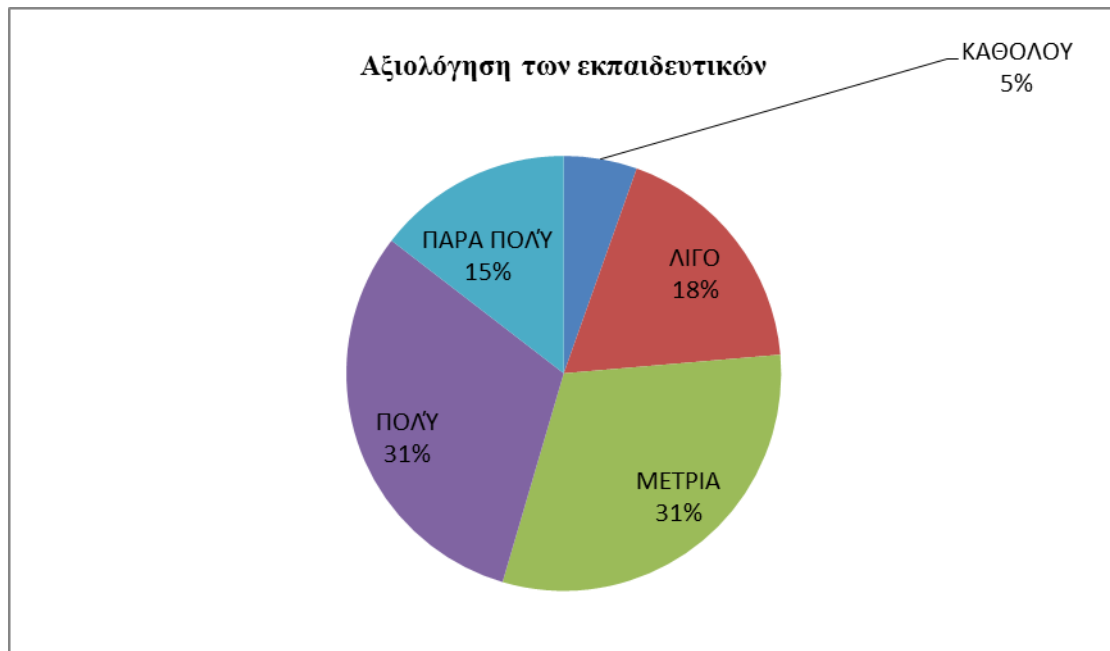
Άγχος και έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς



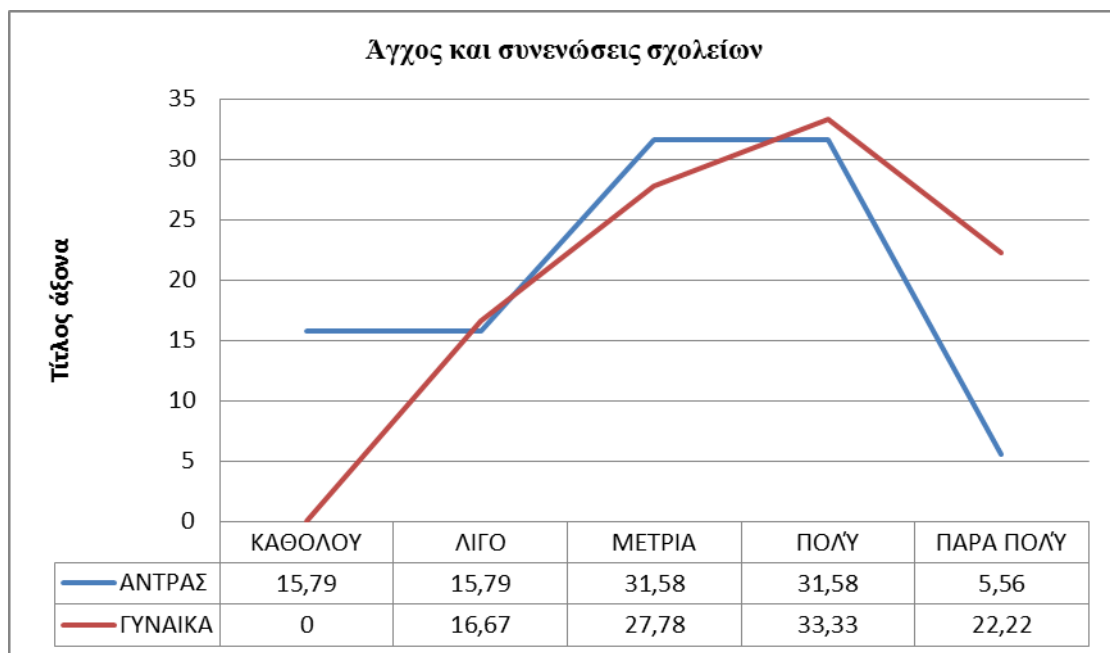
Ο τρίτος βασικός αγγογόνος παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και η οικονομική κρίση. Οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας δημιουργούν άγχος «πολύ» έως «πάρα πολύ» στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Τα ποσοστά των απαντήσεων απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί.



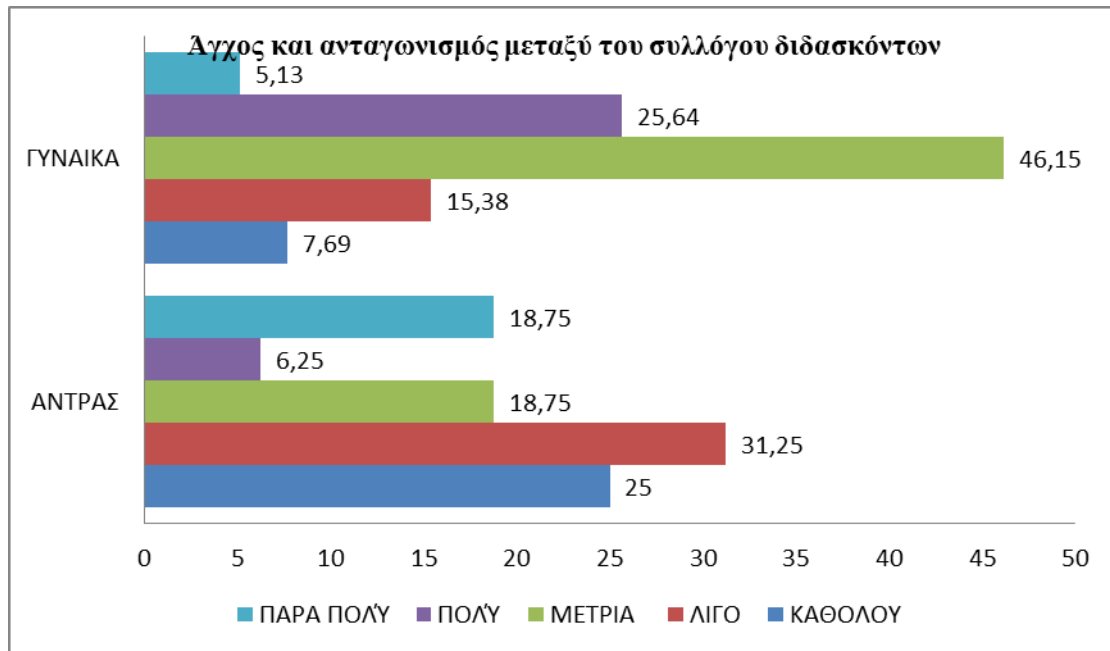
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας δεν παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό άγχους για τους εκπαιδευτικούς της εν λόγω ερευνητικής μελέτης. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι τους προκαλεί «μέτρια» έως «πολύ» άγχος.



Οι συνενώσεις των σχολείων λόγω της οικονομικής κρίσης φαίνεται να αγχώνει τόσο τις γυναίκες όσο και τους άντρες που συμμετείχαν στην έρευνα.

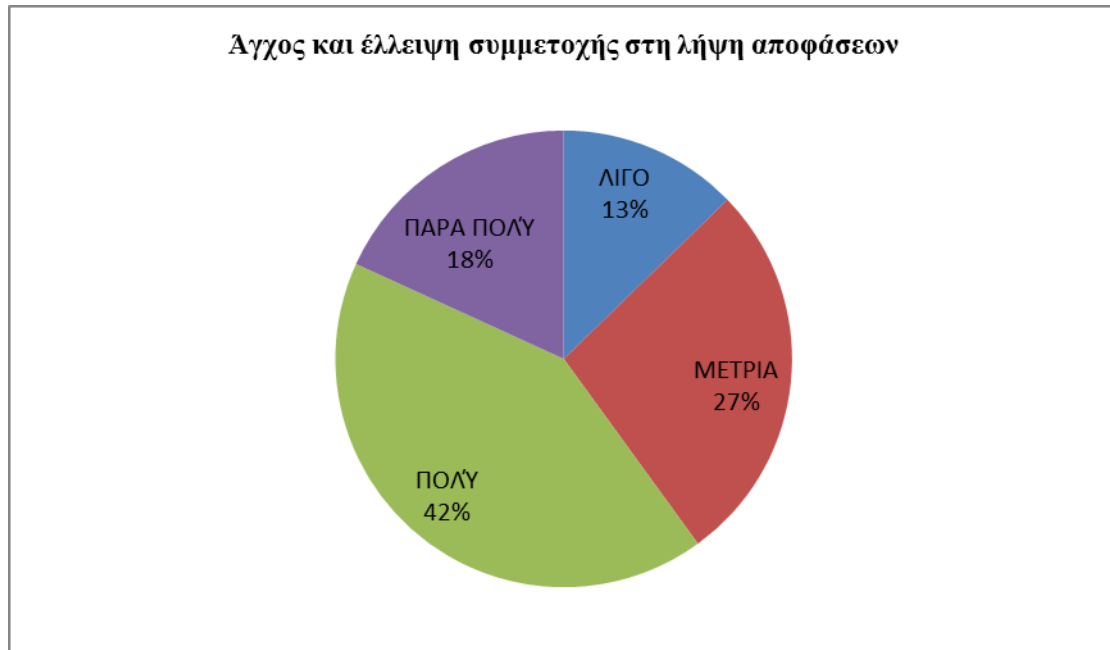


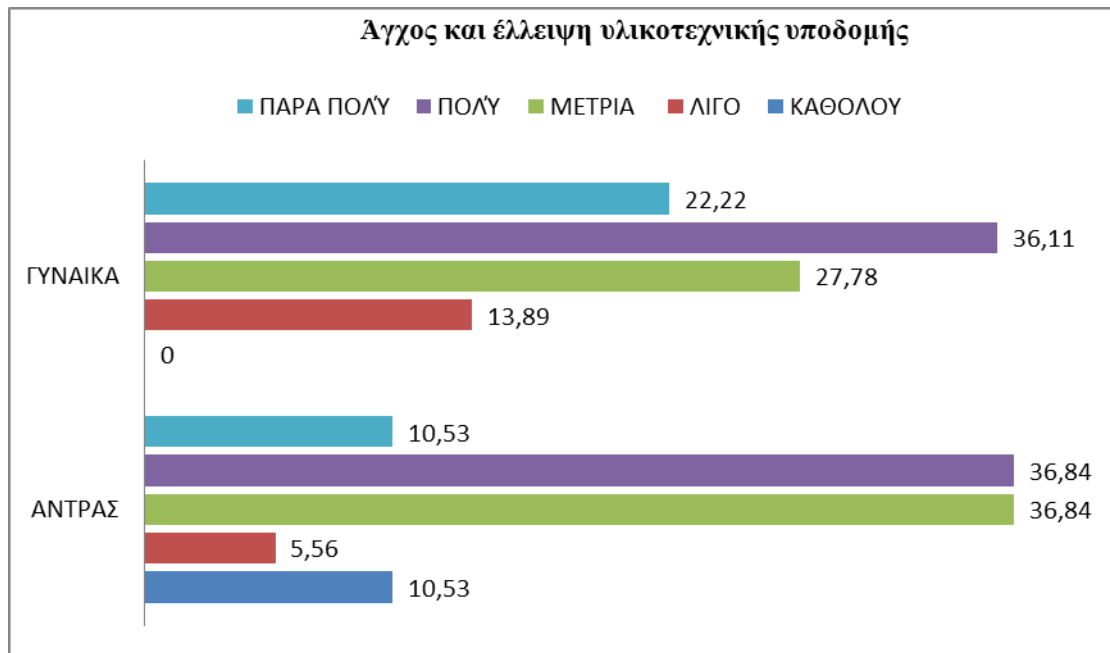
Αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα που συμβάλλει στην καλλιέργεια άγχους στους εκπαιδευτικούς και αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον σύλλογο διδασκόντων παρατηρείται ότι οι γυναίκες επηρεάζονται περισσότερο αρνητικά από τον ενδεχόμενο ανταγωνισμό που υπάρχει μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.



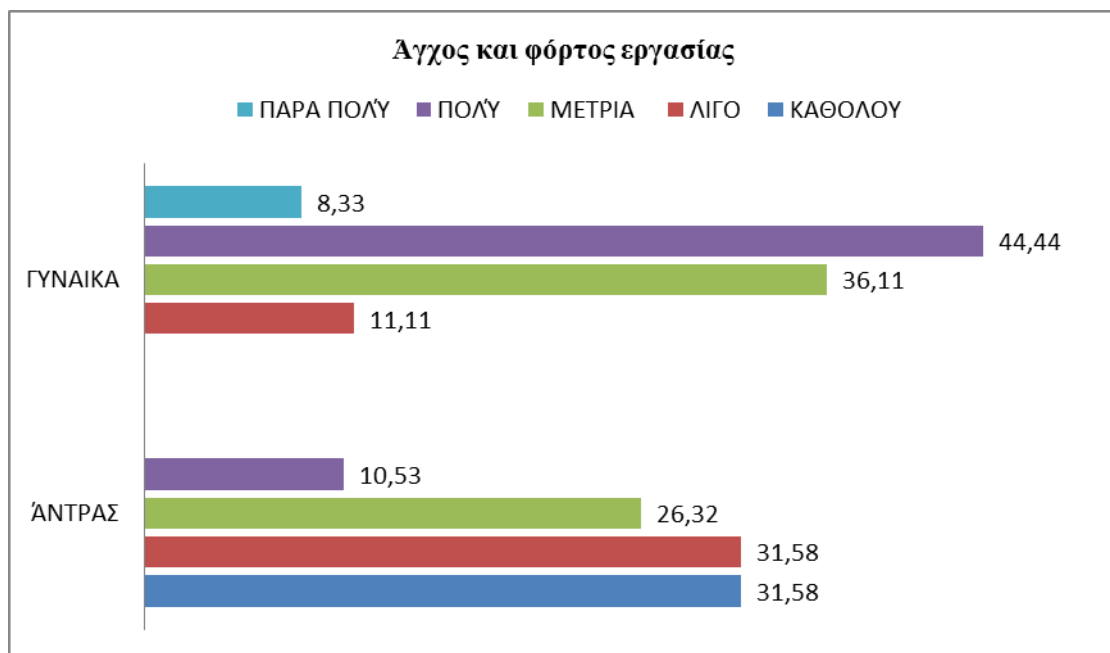
Η διοίκηση και οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα άγχους για τους εκπαιδευτικούς, τόσο στους άντρες όσο και τις γυναίκες που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, όπως δήλωσαν οι

εκπαιδευτικοί η έλλειψη συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν τους δημιουργεί πολύ άγχος. Επιπλέον, η ελλιπής οργάνωση και υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων συμβάλλει αρνητικά για την ανάπτυξη άγχους.





Ο φόρτος εργασίας αποτελεί ακόμη έναν αγχογόνο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς. Όπως δηλώνουν τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ο φόρτος εργασίας τους προκαλεί άγχος και πίεση. Οι γυναίκες του δείγματος με ποσοστό 44,44%, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα δηλώνουν ότι ο φόρτος εργασίας τους προκαλεί πολύ άγχος.



Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.

Ορμώμενη από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξάγεται το συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο μέρος του ερευνώμενου πληθυσμού των εκπαιδευτικών νιώθει ότι η εργασία τους τους προκαλεί άγχος (ποσοστό 65,4%) , με την πλειονότητα αυτών να δηλώνει ότι το παραγόμενο άγχος επηρεάζει αρνητικά την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα στην εργασία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης συνάδουν με τα αποτελέσματα προηγούμενων διεθνών ερευνών (Yahaya et al., 2006) αλλά και ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Λεοντάρη και συν., 2002. Antoniou et al., 2000) σχετικά με το επαγγελματικό άγχος και τις πηγές εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε πρόσφατη έρευνα το ποσοστό του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ανέρχεται στο 55% (European Agency for Safety and Health at Work, 2009). Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και ποιές είναι οι συνθήκες που το δημιουργούν σύμφωνα με τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, σύμφωνα με την βιβλιογραφία το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών προκύπτει από τις αντιλήψεις του/ της εκπαιδευτικού για τις απαιτήσεις της εργασίας του και την ικανότητα του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές (Lazarus & Folkman, 1984). Αναλυτικότερα, το άγχος του/ της εκπαιδευτικού αποτελεί για τον ίδιο μία δυσάρεστη εμπειρία, κατά την οποία βιώνει αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, αγωνία, ματαίωση, κατάθλιψη και ενδεχομένως σοβαρές μεταβολές στην σωματική του υγεία, π.χ. ταχυπαλμίες (Kyriacou, 2001). Μάλιστα, το χρόνια εργασιακό άγχος οδηγεί στην ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Μπαραμπούτη και συν., 2009).

Από την επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν από τον ερευνώμενο πληθυσμό αναφορικά με το ποιες συνθήκες του επαγγέλματός τους είναι αυτές που αποτελούν τις συχνότερες και σοβαρότερες πηγές άγχους ιεραρχήσαμε τις πέντε πλέον στρεσογόνες πηγές με την εξής σειρά σοβαρότητας και συχνότητας:1) οικονομική κρίση-εκπαιδευτική πολιτική, 2) μάθηση των μαθητών, 3) έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς 4) προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών , 5) διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία με τους συναδέλφους και την διοίκηση της

σχολικής μονάδας, 6) έλλειψη συμμετοχής στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους/ τις αφορούν.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως μία από τις βασικότερες πηγές στρες του επαγγέλματός τους την εκπαιδευτική πολιτική και την οικονομική κρίση. Η ανάδειξη αυτού του παράγοντα ως από τους σημαντικότερους σε βαρύτητα για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να εξηγηθεί στα πλαίσια των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών συνθηκών που αναδεικνύει το εθνικό εκπαιδευτικό μας σύστημα (Kyriacou, 2001).

Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης μπορεί να γίνει κατανοητό για ποιο λόγο οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, προκρίνουν τελικά αυτή την επαγγελματική συνθήκη ως τη σημαντικότερη πηγή άγχους, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερα δυσχερή οικονομική και κοινωνική κατάσταση της χώρας μας τα τελευταία χρόνια με συνέπειες σε όλους τους τομείς μεταξύ αυτών και ο τομέας της εκπαίδευσης με σημαντικές μειώσεις στους μισθούς των εκπαιδευτικών. Ο ανεπαρκής μισθός έχει αναφερθεί και σε παλαιότερες έρευνες τόσο στην Ελλάδα (Λεοντάρη και συν., 1997) ,όσο και σε διεθνείς ερευνητικές μελέτες (Yazhua et al., 2010. Zurlo et al., 2007. Lanre Olaitan et al., 2010) ως πηγή άγχους των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι προσφέρουν πολύ περισσότερα στην εργασία τους απ'ότι αμείβονται από αυτήν. Ειδικότερα στην χώρα μας όπου οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών ανήκουν στις τελευταίες θέσεις μεταξύ των υπόλοιπων χωρών (ΟΟΣΑ, 2007). Οι χαμηλές απολαβές των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον αυξημένο φόρτο εργασίας και την μειωμένη κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος τους συνδέονται άρρηκτα με την δημιουργία άγχους.

Η εργασιακή ανασφάλεια είναι μια πηγή επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών η οποία εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία σε τόσο υψηλή θέση, αν και συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία (Majeed et al., 2011. Blase,1986).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική η Chang (2009) αναφέρει ότι «οι μεταρρυθμίσεις προκαλούν άγχος και ανικίνητρο στους εκπαιδευτικούς λόγω της έλλειψης ταυτότητας, αίσθησης του σκοπού και της αποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια των αλλαγών».⁶³ Οι αλλαγές προσδιορίζονται ως σημαντικοί στρεσογόνοι παράγοντες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών γιατί δίνουν την αίσθηση του ελέγχου

⁶³ Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout : Examining the emotional work of teachers. Educational Psychology Review, 21, 193-218.

επί του επαγγέλματός τους. (Cox, Boot, Cox with Harrison, 1988)⁶⁴. Η αλλαγή ωθεί σε μια ανισορροπία ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή που θα επαναφέρει την ισορροπία στη σχέση ανάμεσά τους. Επιπλέον, η έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν αποτελεί μία ακόμη σημαντική πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό και με ευρήματα προηγούμενων ερευνών τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν συμβάλλει στην μείωση του εργασιακού στρες (Collie, 2010) και αυτό γιατί συμμετέχοντας σε αυτή την διαδικασία προάγεται το αίσθημα ελέγχου και αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, νιώθουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι πιθανότητες εμφάνισης άγχους (Μουζούρα, 2005).

Επιπλέον, φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας πως οι καθημερινές συνθήκες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν τις υπηρεσίες τους, τόσο σε επίπεδο μαθητών/ μαθητριών όσο και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων με την σχολική κοινότητα αποτελούν σημαντικές πηγές άγχους.

Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας επαγγελματικού στρες σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών εμφανίζει, επίσης, θετική συνάφεια με τη διάσταση του επαγγελματικού άγχους .

Η καθημερινή ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τις συμπεριφορές των μαθητών/ μαθητριών μέσα και έξω από την τάξη θεωρείται ο πιο διαδεδομένος εργασιακός παράγοντας που συνδέεται με την παραγωγή επαγγελματικού άγχους. Συγκεκριμένα, η πειθαρχία των μαθητών έχει συνδεθεί με τη συναισθηματική εξάντληση (Chan , 2006. Evers et al., 2004), επειδή ενοχοποιείται για δυσάρεστα συναισθήματα όπως η απελπισία, η απόγνωση, η αμηχανία (Friedman, 2006). Ο λόγος που η «άτακτη» συμπεριφορά των μαθητών συνδέθηκε με την παραγωγή επαγγελματικού άγχους είναι επειδή οι εκπαιδευτικοί εξαντλούνται από το χρόνο και τον κόπο που καταβάλλουν, ενώ η πειθάρχηση της τάξης θεωρείται προαπαιτούμενο για τη διδασκαλία όλων των υπόλοιπων αντικειμένων του σχολείου (Kokkinos, 2007. Shernoff et al., 2011). Σύμφωνα σχετική έρευνα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών συνοψίζονται στα εξής: 1) κακομεταχείριση της περιουσίας του σχολείου,

⁶⁴ Cox, T., Boot, N., Cox, S., with Harrison, S. (1988). Stress in Schools: An Organisational Perspective, Work and Stress 2 (4) pp: 353-362.

2) έλλειψη προσπάθειας, 3) εχθρότητα απέναντι σε άλλους μαθητές, 4) παραμέληση των υποχρεώσεων- καθηκόντων τους , 5) υπερκινητικότητα, 6) φασαρία, 7) αδιαφορία για το μάθημα, 8) παραβίαση των σχολικών κανόνων και των κανόνων της τάξης (Geving, 2007).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών/ μαθητριών πολλές φορές ανατρέπουν τον ημερήσιο σχεδιασμό του μαθήματος για τον οποίο πιθανόν να έχει αφιερωθεί αρκετός χρόνος από τους/τις εκπαιδευτικούς, δημιουργούν αναστάτωση και δυσφορία στη τάξη, αφήνοντας στους εκπαιδευτικούς μια αίσθηση ματαίωσης, εκνευρισμού και επαγγελματικής ανεπάρκειας.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές και οι δυσκολίες τους στη μάθηση αποτελεί παράγοντα βαρύνουσας σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, διότι αφορά ουσιώδεις πτυχές του επαγγέλματός τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα παρόμοιων ερευνών τόσο στην Ελλάδα (Μουζούρα, 2005. Antoniou et al., 2000). όσο και στο εξωτερικό (Geving, 2007. Yazhua et al., 2010) Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες και η απουσία ενδιαφέροντος για την μάθηση δυσχεραίνουν την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων και αυτό καλλιεργεί αισθήματα απογοήτευσης στους/στις εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε αρνητική ανατροφοδότηση και σε αισθήματα ματαίωσης λόγω της έλλειψης κινήτρων και ενδιαφέροντος για την μαθησιακή διαδικασία από τους μαθητές/ μαθήτριες. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση αυτή νιώθουν ότι έχουν μικρή επιρροή για να πείσουν τους μαθητές/ μαθήτριες να συμμετέχουν και να προσπαθήσουν. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αποτελεσματικότητά τους με τις επιδόσεις και την επιτυχία των μαθητών τους δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος (Geving, 2007).

Ο παράγοντας άγχους που αφορά στις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την εξάντληση και την παραγωγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Οι επαγγελματικές αυτές συνθήκες που εντοπίζονται στο περιβάλλον, επικρατούν πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας και αφορούν στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και σε θέματα που άπτονται των εργασιακών σχέσεων, όπως η αυτονομία και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελούν πηγές στρες για τις/τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας. Αναντίλεκτα, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο στην εργασιακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα και άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες

οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν μία από τις βασικότερες πηγές εργασιακού άγχους (Lanre et al.,2010).

Αναφορικά με τον παράγοντα « έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς» , ο ίδιος αποτελεί σοβαρή πηγή στρες για τους /τις εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσα ερευνητικής μελέτης , ενώ η πίεση που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί εκ μέρους των γονέων για την τελειότητα, τις υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική εξουθένωση και στην παραγωγή επαγγελματικού άγχους (Stoeber & Rennert, 2008).

Κεφάλαιο 7: Συμβολή της έρευνας.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνήθηκε το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και οι πηγές επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα προστίθενται στην υπάρχουσα βάση ερευνητικών δεδομένων και αποτυπώνουν την κατάσταση προσδιορίζοντας τις πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Οι εκπαιδευτικοί κατέχοντας καίρια θέση στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν σαφώς την ποιότητα της διδασκαλίας, την παιδαγωγική διαδικασία και το παραγόμενο μαθησιακό προϊόν. Συνεπώς, είναι σημαντική η επίγνωση των παραγόντων εκείνων που υπεισέρχονται και επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή και η περαιτέρω ευαισθητοποίηση για την διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους και τον προσδιορισμό των παραγόντων που το προκαλούν.

Η έρευνα αυτή επιχείρησε να προσεγγίσει ένα πολύ μικρό τμήμα από ένα ευρύ ερευνητικό πεδίο επιλέγοντας ορισμένες από τις πολλές σε αριθμό μεταβλητές που αφορούν στην λειτουργικότητα και επαγγελματική υγεία των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης σχετίζονται με τα ευρήματα που προκύπτουν από την σχετική βιβλιογραφία και τα δευτερογενή στοιχεία που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ωστόσο, τα δεδομένα εύκολα μπορούν να αλλάξουν καθώς αλλάζουν οι εποχές και οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που αυτές επιφέρουν, καθώς και το δείγμα του ερευνώμενου πληθυσμού που χρησιμοποιείται στις διάφορες έρευνες. Ασφαλώς το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο

προσφέρεται για περισσότερη μελλοντική διερεύνηση, αφού η περαιτέρω διερεύνηση μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στο επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

Αντικείμενο μελλοντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος θα ήταν να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα των διάφορων προγραμμάτων αντιμετώπισης του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης και η εισαγωγή σχολικών ψυχολόγων στις σχολικές κοινότητες για προληπτική αντιμετώπιση του στρες των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, αν η εκάστοτε πολιτεία αφουγκράζεται με σθένος αυτό που οι Maslach και Leiter (1999)⁶⁵ επισημαίνουν, ότι δηλαδή το πιο πολύτιμο και ακριβό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι άνθρωποι Του, οφείλει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα προληπτικά και κατασταλτικά με παρεμβάσεις τόσο σε ατομικό, όσο και σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο για την πρόληψη και αντιμετώπιση του ζητήματος.

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα- Προτάσεις.

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να εντοπίσει τις κυριότερες πηγές άγχους, με την ελπίδα να συμβάλει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας στον κλάδο της παιδείας. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν μέτρια έως υψηλά σε κάποιες περιπτώσεις επίπεδα άγχους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα ώστε να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα δημόσια αλλά και στα ιδιωτικά σχολεία. Η συνειδητοποίηση και η πρόληψη του εργασιακού άγχους είναι καίριας σημασίας ζήτημα, καθώς η αντιμετώπιση του προλαμβάνει ανεπιθύμητες συνέπειες για την επαγγελματική αλλά και την προσωπική ζωή του ατόμου. Η πρόληψη μάλιστα θα μπορούσε να βοηθήσει και στην αποφυγή της βίωσης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης του εργαζόμενου. Προληπτικά θα μπορούσαν να πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια ή συνεδρίες στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, με αντικείμενο

⁶⁵ Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberg & A. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.

την γνωστοποίηση και αντιμετώπιση διάφορων αγχογόνων καταστάσεων που απασχολούν συνήθως τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν καλύτερα στην εργασία τους και να αποφεύγουν την ανάπτυξη υψηλού άγχους.

Παρά τις όποιες αδυναμίες ή περιορισμούς, όπως ο μικρός αριθμός του δείγματος, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για βελτίωση των συνθηκών του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία με την σειρά της θα επιφέρει υψηλό επίπεδο ποιότητας στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

1. Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Alder, B.** (2005). Κίνητρα Συναισθήματα και Στρες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδριώτης, Κ.** (2003). Ποσοτική έρευνα και ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 11.5. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αντωνίου, Α.-Σ.** (2005). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης στις Μονάδες Ψυχικής Υγείας & Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης. Αθήνα: Μονάδα Υποστήριξης & Παρακολούθησης «Ψυχαργός – Β΄ Φάση»
- Αντωνίου, Α. Σ.** (2006). Εργασιακό στρες. Αθήνα: Παραδισιανού.
- Αργυροπούλου, Κ., (1996).** Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 106, 101-110.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Η.** (2001). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλάκη, Ε.** (2001). Η γνωστική διάσταση του άγχους και η παρεμβολή του στις γνωστικές δυσκολίες. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σελ. 165-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιώτη, Α. & Νόβα-Καλτσούνη, Χ.** (2002). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης : Περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα- Επαγγελματικό προφίλ του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 126, 91-102.
- Δημητρόπουλος, Γ.** (1998). Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Chaitow, L.** (1986). Στρες. Αίτια- Αποτελέσματα και πλήρες πρόγραμμα αντιμετώπισης του με φυσικές μεθόδους. Αθήνα: Διόπτρα.

- Cohen, L. & Manion, L.** (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coolican, H.** (2008). Ψυχολογία της εργασίας. Αθήνα: Παπαζήσης
- Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας.** (2000). Τρίτη Ευρωπαϊκή Έρευνα σχετικά με τις συνθήκες εργασίας 2000. Λουξεμβούργο
- 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 Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Fontana, D.** (1996). Άγχος και η αντιμετώπισή του. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fontana, D.** (1996). Ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kennerley, H.** (1999). Ξεπερνώντας το Άγχος. Ένας Οδηγός Αυτοβοήθειας με Γνωστικές-Συμπεριφορικές Τεχνικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α.** (1995). Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας, σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή, κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α.** (1999). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους δημοσίους υπαλλήλους. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.), Κείμενα από το 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας, (σελ. 425-442). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κάντας, Α.** (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κόλλια, Η., Ρούση-Βέργου, Χ., Γεωργίου, Ε., Τσίλια, Α. Μ. Τζάβελου, Ε. & Γλυκού, Μ.** (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού, (σελ. 395-434). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραστάθη-Παναγιώτου, Μ.** (2006). Στρες στο χώρο του σχολείου. Στο Α.Σ. Αντωνίου (Επιμ.), Εργασιακό στρες. Αθήνα: Παραδισιανού.

Κατσουλάκης Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών, στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Σ Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, τ.2, ΕΑΠ. Πάτρα

Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών. Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.

Κελπανίδης, Μ., (2002). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κλεφτάρας, Γ. (1998). Η κατάθλιψη σήμερα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 7 (30), 139-161.

Howitt, D. & Cramer, D. (2003). Στατιστική με το SPSS 11 για WINDOWS. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μάνος, Ν. (1998). Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ματσαγγούρας Η. & Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. Κίνητρο, 5, 157-172

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. στο Μπαγάκης, Γ. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Molloy, G., Pierce, M. & King, N. (2001). Teacher stress: shifting the blame from the person to the environment. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους, (σελ. 203-215). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μλεκάνης, Γ.** (2005). Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Μπεζεβέγκης, Η.** (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σελ. 29-60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλουγούρης, Γ.** (1998). Φοβίες και η αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νταρής, Ν.** (2010). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία που υποβλήθηκε στο ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 18-11-16 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19534>
- Ξωχέλης, Π.** (2006). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ.** (1995). Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β.** (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 11, 135-142. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr, 11/12/2006.
- Παπαναούμ, Ζ.**, (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π.** (2007). Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 22/11/2016 από το διαδίκτυο: <http://www.epapanis.blogspot.com>
- Παρασκευόπουλος, Ι.** (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρουλάκης, Ν.** (1975). Ψυχολογία της προσαρμογής. Αθήνα.
- Πολυζωάκης, Ε.** (2008). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο. Εκπαιδευτικά, 87, 172-184.

- Πομάκη, Γ. & Αναγνωστοπούλου, Τ.** (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σελ. 259-274). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ.** (2001). Ιδιοσυγκρασία και άγχος: επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σελ. 61-110). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Προμπονά, Σ.** (2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής του 7ου γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1992β). Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.,** (2002). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ.** (2008). Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση εκπαιδευτών του ΟΑΕΔ.. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από το διαδίκτυο:
<http://repository.edulll.gr/1093>
- Σακελλαρόπουλος, Π.** (1995). Εγχειρίδιο Ψυχιατρικής Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικής Ψυχιατρικής. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τερζής, Ν.** (1993). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: πρόγραμμα και πραγματικότητα, πράγματα και πρόσωπα. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τομασίδης, Χ.** (1982). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσουκαλάς, Κ.** (1993). Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 – 1922). Αθήνα: Θεμέλιο.

Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης. (2005). Οδηγός Οργάνωσης και Λειτουργίας Κέντρου Ψυχικής Υγείας. Αθήνα.

Φρειδερίκου, Φ. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση.- Αθήνα: Ύψιλον

Χαραμής, Π. (2004). Σχέσεις και συνθήκες εργασίας. Επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www. agonsyn.gr](http://www.agonsyn.gr)

Χατζηχρήστου, Χ. (2005). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεματική ενότητα: Αντιμετώπιση Αγχογόνων Καταστάσεων. Αθήνα: Τυποθητώ-Γιώργος Δάρδανος.

2. Ξενόγλωσση

American Psychological Association Practice Organization (2013). *APA Survey Finds US Employers Unresponsive to Employee Needs*. Ανάκτηση από www.apa.org

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.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M.C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2), 170-180.

Barnett, R. C. & Brennan, R. T. (1995). The relationship between job experiences and psychological distress: A structural equation approach. *Journal of Organizational Behaviour*, 16, 259-276.

Beehr, T. A. & Newman, J. E. (1978). Job stress, employee health and organizational effectiveness: a facet analysis, model, and literature review. *Personnel Psychology*, 31, 665-699.

Beehr, T. A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. London: Routledge.

Bennett, K.D., 1994. Confidence intervals for age estimates and deposition times in late-Quaternary sediment sequences. *The Holocene* 4, 337–348

BOIT, (2011). Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders. A practice report. Ανακτήθηκε 16-5-16 από:
http://www.burnoutintervention.eu/fileadmin/user_upload/BOIT_Good_practice_brochure_EN.pdf.

Brill, P., L.(1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6,12-14

Burke, R.J., & Greenglass, E.R. & Schwartz, R., (1996). Predicting teacher burnout over time : Effects of work stress, social support and self doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and coping: An international journal*, 9, 261-275.

Cannon, W. B., (1914). The inter relation of emotions as suggested by recent physiological researchers, *American Journal of Psychology*, 25: 256-282.

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.

Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(3), 279-288.

Cartwright S. & Cooper C. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage publications

Chan, K.B., Lai, G., Ko, Y.C., Boey, K.W. (2000). Work stress among six professional groups: the Singapore experience. *Social Science & Medicine*, 50,

1415-1432.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.

Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organizations. New York:Preager.

Cohen, S. & Williamson, G. M. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychological Bulletin*, 1095-24.

Cooper C. L. & Cartwright, S. L. (1994). No Hassle: Taking the stress Out of Work. London: Century.

Cooper , C. L., Marshall, J. (1976). Occupational sources of Stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health, *Journal of occupational psychology*, Vol.49, No.1, pp.12

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: Press.

Cooper, C. L. & Watson, M. (1991). Cancer and stress: psychological, biological and coping studies. ChicHester: Wiley.

Cooper, C. L. (1980). Work stress in white - and blue - collar jobs. *Bulletin of the British Psychological Society*, 33, 49-51.

Cooper, C. L., Cooper, R. D. & Eaker, L. H. (1988). Living with stress. Harmondsworth: Penguin.

Cooper, C. L., Dewe, P. & O' Driscoll, M. (2001). Organise Stress: A review and critique of theory, research and application. Lo Sage.

Cox, T., Mackay, C. J., Cox., S., Watts, C. & Brockley, T. (1978). Stress and well being in school teachers. Paper presented to the Ergonomics Society «Conference Psychological response to occupational stress». University of Nottingham.

Cox T. (1993), Psychosocial and Organizational Hazards: Monitoring and control. Occasional Series in Occupational Health, No.5. World Health Organization (Europe), Copenhagen, Denmark.

Cox, T., Boot, N., Cox, S., with Harrison, S. (1988). Stress in Schools: An Organisational Perspective, *Work and Stress* 2 (4) pp: 353-362.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Dunham J. (1992). *Stress in teaching*. Rutledge. New York

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press

European Agency for Safety and Health at Work (2009). *OSH in figures: stress at work-facts and figures*. Ανάκτηση από <https://osha.europa.eu>

Farber, A. (2000). *Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture* JCLP/InSession: Psychotherapy in Practice. Syndrome: A Theory of inner Exhaustion. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Farber, A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fessler R. & Christensen J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Feitler, F. C., & Tokar, E. (1992). Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational Leadership*, 39, 456-458.

Fisher S. (1986). *Stress and strategy*. London: Lawrence Erlbaum associates.

Fishman S. & Pantalon M. (1997). Ιδιωτική άσκηση επαγγέλματος. Στο Α. Καλαντζή-

Firth-Gozens J. & Payne R. (1999). Stress in health professionals: psychological and organizational causes and interventions. U.K: John Wiley & Sons.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. Journal of Social Issues.

Freud, S. (1936). The problem of anxiety. Norton: N. York.

Friedman, I.A. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. Journal of Educational Research, 84(6), 325–333.

Gkorezis, P., & Petridou, E. (2012). The Effect of Extrinsic Rewards on Public and Private Sector Employees' Psychological Empowerment: a collaborative approach. The International Journal of Human Resource Management, 23(17).

Goodlad, J. & Fields, S. (1993). Teachers for renewing schools. In G.G. Goodlad & T.C. Lovitt (Επιμ.), Integrating general and special education, (σελ. 229-252). New York: Merrill, McMillan Publishing Co.

Gold, Y. & Roth, R. (1993). Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution. London: The Falmer press.

Golebiewski R.T. & Munzenrider R.I. (1988). Phases of burnout developments in concepts and applications. New York: Praegent.

Halley-Lock A. (2007). Up close and personal: Employee networks and job satisfaction in a human service context. Social Service Review, 81, 4.

Harrison, R. V. (1985). The person-environment fit model and the study of job stress. In T. A. Beehr & R. S. Bhagat (Eds.), Human stress and cognition in organizations (pp. 23-55)

Herzberg, FI, Mausner B., & Snyderman, BB (1959). The motivation to work. New York: Wiley.

Herbert, T. B. & Cohen, S. (1993). Stress and immunity in humans: A meta-analytic review. *Psychosomatic Medicine*, 55, 346-379.

Herbert, T. B. & Cohen, S. (1993). Stress and immunity in humans: A meta-analytic review. *Psychosomatic Medicine*, 55, 364-379.

Hubert J., Gable R. & Iwanicki E. (1990). The relationship of teacher stress to school organizational health. *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, 1, 185-207.

Ingersoll, R. & Merrill, L. (2012). Seven trends: The transformation of the teaching force. CPRE Working Paper (#WP-01). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. Ανακτήθηκε στις

31/10/2016

από

http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1261&context=gse_pus

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.J. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. Στο *Journal of manarerial psychology* (pp. 178-187).

Kahn, R. (1986). Job burnout: Prevention and remedies. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 33.

Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–311.

Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243

Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relation among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82,131-136.

- Kyriakou, C., & Sutcliffe, J.** (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1–6.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J.** (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J.** (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J.** (1979). A note of teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Kyriacou, C.** (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 3, 154-159.
- Laugaa, Rascle, Bruchon- Schweitzer,** (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue europeenne de pssychologie appliqué* , pp. 241-251.
- Lanre Olaitan, O., Oyerinde, O.O., Obiyemi, O. & Kayode, O.** (2010). Prevalence of job stress among primary school teachers in South- west Nigeria. *African journal of Microbiology Research*, 4, 339-342.
- Lazarus, R. & Folkman, S.** (1984). Stress, appraisal and coping. In B. Phillips: *Educational and psychology perspectives on stress in students, teachers and parents*. Brandon: Vermont: Clinical psychology publishing company.
- Lee, R., & Ashforth, B.** (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133.
- Leiter, M. & Maslach, C.** (2005). A mediation model of job burnout. In A.-S. Antoniou & C.L. Cooper (Eds.): *Research Companion to Organizational Health Psychology*. Edward Elgar: Northampton, MA.

Leiter, M. & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving you relationships with work*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leiter, P. & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. In Perrewe', P.L. and Ganster, D.C. (Eds), *Emotional and Physiological Processes and Positive Interventions Strategies Research in Occupational Stress and Well Being*. Amsterdam: JAI Press, 3, 91-134.

Leiter, P. & Maslach, C. (2000). *Preventing Burnout and Building Engagement: A Complete Program for Organizational Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leiter, P, & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297–308.

Leiter, M. (1990). The impact of family resources, control coping and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43,1067-1083

Levine, S. (2000). Influence of psychological variables on the activity of the hypothalamic-pituitaryadrenal axis. *European Journal of Pharmacology*, 34.

Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (1), 77-88.

Marmot, M & Bell R. (2009). How the financial crisis affect health?. Department of Epidemiology and Public Health, London, pp. 13-14

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensions perspective. In W. Schaufeli, C.

Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research in Cooper, C.L. (Ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health*, Lancaster: CRC Press.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. California.: Consulting Psychologists Press.

Maslach C. & Jackson, S. (1981). *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting psychologists press.

Maslach, C., Jackson, S.E and Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout inventory Manual* (3rd ed.). Yalo Alte. CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout*. New York, NY: Jossey-Bass.

Maslach, C. & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In C. Maslach, W. Scaufeli & T. Marek: *Professional burnout: recent developments in theory and practise*. London: Taylor & Francis, 1-16.

McGrath, E. (1976). Stress and behavior in organizations. In M.D. Dunnette: *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1351-1395.

Needl, (1980). Teacher stress: Sources and consequences. *Journal of School Health*, 50(2), 96-99.

OECD (2003) 'More and Better Jobs? Aggregate Performance During the Past Decade', in *OECD Employment Outlook* (Paris: OECD).

Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T.** (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537-550
- Pete, R., Geissler, H. and Siegrist, J.,** 1998. Associations of effort-reward imbalance at work and reported symptoms in different groups of male and female public transport workers, *Stress Medicine*, 14, pp.175-182.
- P. Le Blanc, J. de Jonge and W. Schaufeli,** Introduction to work and organizational psychology. A European perspective, edited by Nik Chmiel, 1999, pp. 166-167.
- Rachman, S.** (1998). *Anxiety*. U.K: Psychology Press.
- Reason, J.** (1998). Achieving a safe culture: theory and practice. *Work and Stress*, 12, 293-306.
- Schaufelli, W. & Buunk, B.** (2003). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing, in M. Schabracq, J. Winnubst & C. Cooper: *The handbook of work and health psychology*. Chister Wiley, 383-429.
- Schaufelli, W. & Enzmann, D.** (1998). *The burnout companion to study and practice, acritical analysis*. U.K: Taylor & Francis.
- Schultz, W.** (1986). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51
- Romer, Paul, "Increasing Returns and Long-run Growth" *Journal of Political Economy* 94, 1002-1037.
- Schwarzer, R., & Hallum, S.** (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.
- .
- Selye, H.** (1946). The General Adaptation Syndrome and diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 6, 117-230.
- Selye, H.** (1956). *The stress of Life*. New York: McGraw Hill.
- Selye, H.** (1975). *Stress Without Distress*. New York: J.B. Lippincott.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/ low- reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), pp. 27-41.

Spector, P. E. (1998). A control theory of the job stress process. In C.L. Cooper (Ed), *Theories of organizational stress*, pp. 153-169. Manchester, UK: Oxford University Press.

Spielberger, C. (1972). Άγχος-Στρες και πώς να τα καταπολεμήσετε. Αθήνα: Ψυχογιός.

Theorell T, Karasek RA. Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *J Occup Health Psychol.* 1996;1(1):9-26

Travers, C.J., Cooper, C.L. (1993). Job satisfaction and occupational stress among UK teachers. Στο *Mental Health* (pp. 203-219)

Travers, C. J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure-stress in the teaching profession.* London: Routledge.

Vavrus, M. (1987). Reconsidering Teacher Alienation: A Critique of Teacher Burnout in the Public Schools. *The Urban Review*, 19 (3), 179-188. 249

Wright, L., & Heppner, M. (1986). A Facilitator's Guide to Career Transition Workshops for Educators. *Journal of Career Development*, 13 (1), 39-48.
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2065/1/02_chapter_06.pdf

Waldron, H. A., & Edling, C. (1997). *Occupational health practice* (4th ed.). Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.

Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health* , pp. 750-755.

Yashuan, L., Qing, Z., & Ygui, Z. (2010). An investigation into sources of stress among high school chemistry teachers in China. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 9, 1658-1665.

Yahaya, A.H., Hashim, S., Kim, T. S. (2006). Occupational stress among technical teachers in technical school in Jolore, Melacca and Negeri Sembilan, pp. 1-9 (unpublished). University of Technology Malaysia, Faculty of Education.

Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C. L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, (23), 231-241.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην « Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε τυχαίο δείγμα εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που φοίτησαν στο συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα και σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα τρία Δημοτικά σχολεία της Σίνδου. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο, να διερευνήσει τις αιτίες του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και το αν η ύπαρξη άγχους επηρεάζει την αποδοτικότητά τους. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Είναι σημαντικό να διαβάσετε προσεχτικά και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις έτσι ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί η συμμετοχή σας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί μόλις λίγα λεπτά και είναι εθελοντική.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

ΜΕΡΟΣ Α. ΠΗΓΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα παρακαλώ να απαντήσετε πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελούν για εσάς οι παρακάτω παράγοντες.

Καθόλου:1 Λίγο:2 Μέτρια:3 Πολύ:4 Πάρα πολύ:5

1. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών σας;

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

2. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελούν για εσάς **οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

3. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελούν για εσάς **οι ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο των μαθητών;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

4. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελούν για εσάς **οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

5. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών σας;

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

6. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα από τους μαθητές σας;

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

7. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς η έλλειψη συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων από την διεύθυνση του σχολείου για θέματα τα οποία σας αφορούν (καταμερισμός ευθυνών, υλοποίηση προγραμμάτων κ.α.);

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

8. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς η έλλειψη προοπτικών καριέρας;

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

9. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς η εφαρμογή Νέων Μεθόδων Διδασκαλίας στην τάξη σας;

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

10. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.α.);

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

11. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς η μη έγκαιρη στελέχωση των σχολείων από εκπαιδευτικούς;

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

12. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελούν για εσάς οι συνενώσεις σχολείων;

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

13. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς ο μεγάλος φόρτος εργασίας στο σπίτι;

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

14. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελούν για εσάς **οι συχνές αλλαγές που συμβαίνουν στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

15. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς **το θέμα του μισθού σας;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

16. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς **η οικονομική κρίση που υπάρχει αυτή την περίοδο στην Ελλάδα;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

17. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελούν για εσάς **οι συγκρούσεις μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

18. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς **ο ανταγωνισμός μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

19. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς **η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

20. Πόσο μεγάλη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για εσάς **το μεγάλο μέγεθος ενός σχολείου;**

1 = Καθόλου	2 = Λίγο	3 = Μέτρια	4 = Πολύ	5 = Πάρα πολύ

ΜΕΡΟΣ Β. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥΣ

1. Νιώθετε ότι η εργασία σας, σας δημιουργεί άγχος;

1 = ΝΑΙ

2 = ΟΧΙ

2. Αν απαντήσατε **ΝΑΙ** στην προηγούμενη ερώτηση:

α: Θεωρείτε ότι το άγχος σας επηρεάζει την αποδοτικότητά σας;

1 = Συμφωνώ απόλυτα	2 = Συμφωνώ αρκετά	3 = Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	4 = Διαφωνώ αρκετά	5 = Διαφωνώ απόλυτα

β: Επιλέξτε ποιος από τους παρακάτω παράγοντες εργασιακού άγχους πιστεύετε ότι επηρεάζει περισσότερο την αποδοτικότητά σας στην εργασία σας.

- 1 = Διεύθυνση σχολείου
- 2 = Σύλλογος διδασκόντων
- 3 = Υλικοτεχνική υποδομή
- 4 = Μαθητές
- 5 = Γονείς

3. Υπάρχει η άποψη: «Το άγχος είναι καταστροφικό για την ανθρώπινη υγεία και αρνητικός παράγοντας για την μέγιστη αποδοτικότητα ενός εργαζομένου».

1 = Συμφωνώ απόλυτα	2 = Συμφωνώ αρκετά	3 = Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	4 = Διαφωνώ αρκετά	5 = Διαφωνώ απόλυτα

ΜΕΡΟΣ Γ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1 . Φύλο:

1 = Άνδρας 2 = Γυναίκα

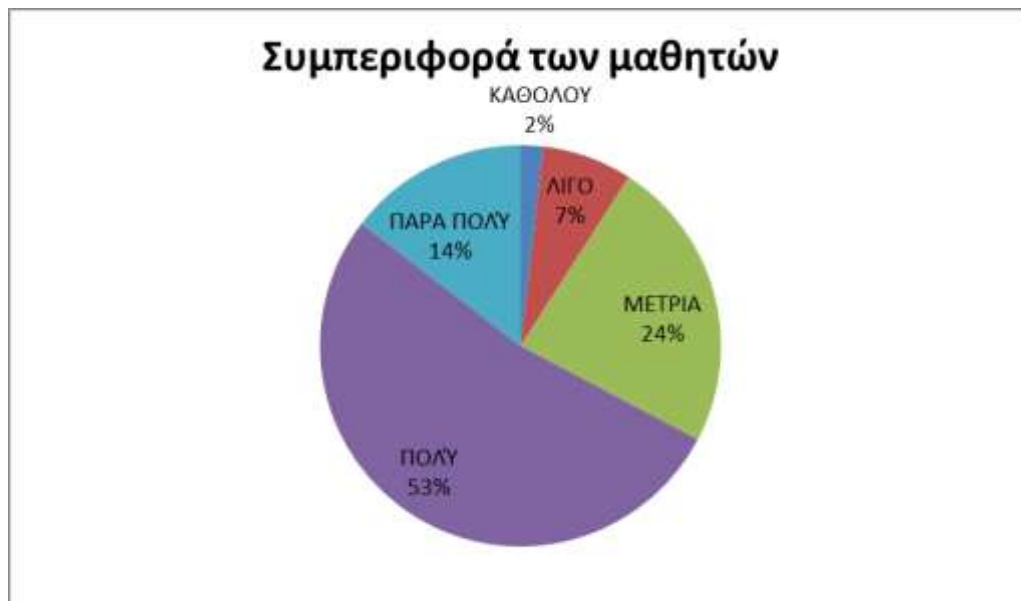
2 . Ηλικία:

1 = 20- 29 4 = 50 – 59
2 = 30 – 39 5 = 60 και άνω
3 = 40 – 49

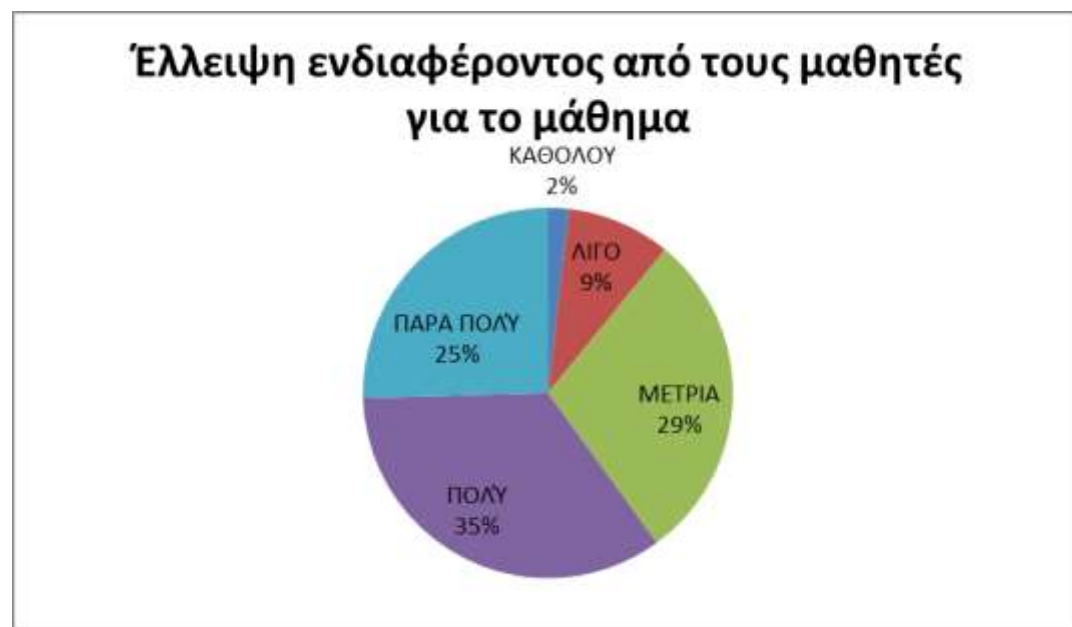
3. Χρόνια προϋπηρεσίας:

1 = 1- 5 2 = 6- 10 3 = 11- 15 4 = 16 και άνω

Πίνακας 1.1



Πίνακας 1.2



Πίνακας 1.3. Άγχος και ανομοιογένεια τάξεων ως προς το επίπεδο των μαθητών.

