ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διπλωματική Εργασία

Επαγγελματική εξουθένωση: ζήτημα εργασιακού άγχους και μόνο;

Χριστίνα Τσουκαλά

Τριμελής Επιτροπή:
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής (Επιβλέπων)
Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής
Δημήτριος Φωτεινός, Επίκουρος Καθηγητής

2018
ΑΘΗΝΑ

© ΕΚΠΑ, 2018

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: Χριστίνα Τσουκαλά

Αριθμός Μητρώου: 215045

Υπογραφή:

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσους βοήθησαν και συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Παπακωνσταντίνου, επιβλέποντα καθηγητή μου στο Π.Μ.Σ. «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», ο οποίος, με την ευγένεια, την βοήθεια και τον επαγγελματισμό του, με ενέπνευσε από το πρώτο έτος φοίτησής μου στο πρόγραμμα να εστιάσω στο αντικείμενο της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η στήριξη και η καθοδήγησή του στην εκπόνηση της εργασίας μου ήταν διαρκής, ουσιαστική και αποτελεσματική τόσο σε οργανωτικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές και συναδέλφους μου, οι οποίοι βοήθησαν στη διαλογή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου της έρευνάς μου και η συνεισφορά των οποίων ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Ευχαριστώ, επίσης, θερμά και όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα έρευνα, αφού η συμμετοχή τους υπήρξε απαραίτητη και καθοριστική για την διεξαγωγή της.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην αδερφή μου και στους φίλους μου, που ο καθένας με τον δικό του τρόπο με στήριζε, μου συμπαραστεκόταν και έδειχνε κατανόηση καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου απέναντι στους γονείς μου, τους ανθρώπους που μου παρέχουν τόσο ηθική όσο και οικονομική στήριξη όλα τα χρόνια της ζωής μου και διαμορφώνουν γύρω μου ένα άνετο περιβάλλον, εντός του οποίου έχω τη δυνατότητα να εργάζομαι και να επεκτείνω τις γνώσεις μου.

Επαγγελματική εξουθένωση: ζήτημα εργασιακού άγχους και μόνο;

Περίληψη: Η εργασία επιχείρησε να εντοπίσει τα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προσπάθησε να προσδιορίσει της πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά και να αναδείξει για πρώτη φορά ερευνητικά τις άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους τους. Ειδικότερα, επιχείρησε να αναζητήσει πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, καθώς και διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και ως προς τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος. Το δείγμα αποτέλεσαν 292 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας (N = 109) και Δευτεροβάθμιας (N = 183) εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, αποτελούμενο από τρία τμήματα: το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών, το Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (MBI-ES) και μια κλίμακα δημογραφικών στοιχείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, με τους πρωτοβάθμιους να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους δευτεροβάθμιους. Ως σημαντικότερη πηγή εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς αναδείχθηκε ο ανεπαρκής μισθός, ενώ μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους τους, η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα. Η επαγγελματική εξουθένωση φάνηκε να συσχετίζεται με τους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, με τη συναισθηματική εξάντληση να είναι η μόνη διάσταση που συσχετίζεται θετικά με όλους τους παράγοντες. Τέλος, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τη σοβαρότητα εμφάνισης ορισμένων μόνο παραγόντων άγχους μεταξύ των πρωτοβάθμιων και των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών, πηγές εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών, άρρητες πηγές άγχους εκπαιδευτικών, επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί

Professional burnout: only an issue of occupational stress?

Abstract: The study attempted to identify the levels of teachers' stress and burnout. In addition, it tried to specify the sources of teachers' occupational stress and reveal the untold, both occupational and not, sources of teachers' stress, for the first time on research. Particularly, the study attempted to seek possible correlations between the factors of teachers' stress and their burnout, as well as the differences between primary and secondary teachers, as far as the stress levels, the burnout levels and the stressful factors are concerned. The sample consisted of 292 Primary (N = 109) and Secondary (N = 183) education teachers in Attica. The data was collected by using an online questionnaire, composed by three sections: the Sources of Emotional Tension (Stress) Questionnaire, the Maslach Burnout Inventory (MBI-ES) and a demographic data scale. The results indicated that teachers experience medium levels of stress and burnout, with primary education teachers experiencing higher stress levels than the secondary education ones. Insufficient salary appeared to be the most significant source of occupational stress for teachers, while among the untold, both occupational and not, sources of teachers' stress, the economic crisis which is affecting the country. Burnout seemed to have a statistical correlation with the factors of teachers' stress, with emotional exhaustion being the only dimension that positively correlates with all the factors. In the end, there were statistically significant differences in the severity of certain stressful factors between primary and secondary teachers.

Keywords: teachers' occupational stress, sources of teachers' occupational stress, untold sources of teachers' stress, teachers' burnout, primary teachers, secondary teachers

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI (Maslach et al., 1996)..... 121

Πίνακας 2: Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών..... 125

Πίνακας 3: Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις Διαστάσεις του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996)..... 125

Πίνακας 4: Κατανομή με βάση το φύλο..... 129

Πίνακας 5: Κατανομή με βάση την ηλικία..... 129

Πίνακα; 6: Κατανομή με βάση την οικογενειακή κατάσταση..... 130

Πίνακας 7: Κατανομή με βάση την ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους..... 130

Πίνακας 8: Κατανομή με βάση τον αριθμό των τέκνων..... 130

Πίνακας 9: Κατανομή με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης..... 131

Πίνακας 10: Κατανομή με βάση τον τύπο του σχολείου..... 131

Πίνακας 11: Κατανομή με βάση τη σχέση εργασίας..... 131

Πίνακας 12: Κατανομή με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση..... 132

Πίνακας 13: Κατανομή με βάση το επιστημονικό πεδίο..... 133

Πίνακας 14: Κατανομή με βάση τον επιπλέον τίτλο σπουδών..... 133

Πίνακας 15: Ταξινόμηση πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη σοβαρότητά τους..... 134

Πίνακας 16: Ταξινόμηση άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη σοβαρότητά τους..... 137

Πίνακας 17: Συσχετίσεις άρρητων παραγόντων άγχους και δημογραφικών χαρακτηριστικών (N = 292)..... 143

Πίνακας 18: Επίπεδα άγχους πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών στην περιφέρεια Αττικής..... 146

Πίνακας 19: Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών στην περιφέρεια Αττικής 146

Πίνακας 20: Συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων άγχους και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών στην περιφέρεια Αττικής 147

Πίνακας 21: Συσχέτιση μεταξύ της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης..... 149

Πίνακας 22: Συσχετίσεις παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης..... 153

Πίνακας 23: Σύγκριση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια)..... 155

Πίνακας 24: Σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια) 156

Πίνακας 25: Σύγκριση των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια) 160

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή 13

Μέρος Α΄-Βιβλιογραφική Προσέγγιση 20

2. Εργασιακό άγχος 20

2.1. Ορισμός του άγχους (stress) 20

2.2. Ορισμός του εργασιακού άγχους (occupational stress) 23

2.3. Θεωρητικά μοντέλα εργασιακού άγχους 27

2.4. Το άγχος των εκπαιδευτικών (teacher stress) 30

2.5. Πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών 33

2.5.1. Προέλευση των πηγών εργασιακού άγχους 33

2.5.2. Εκπαιδευτικοί και κατηγορίες παραγόντων εργασιακού άγχους 34

2.5.3. Έρευνες σχετικές με τις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών 38

2.6. Άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών για τις οποίες δυσκολεύονται να συζητήσουν 45

2.6.1. Κύρος και δημόσια εικόνα εκπαιδευτικού 46

2.6.2. Εσωτερική σύγκρουση ρόλων 48

2.6.3. Αλλαγές στην προσωπική ζωή (οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα) 49

2.6.4. Απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά 51

2.6.5. Στάση γονέων 53

2.6.6. Σεξουαλική παρενόχληση 53

2.6.7. Ανταγωνισμός και έλλειψη συναδελφικής υποστήριξης 54

2.6.8. Δέκα άρρητοι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών κατά τον Perrenoud (1995) 55

2.7. Μέτρηση του στρες των εκπαιδευτικών 60

2.8. Συνέπειες του στρες στους εκπαιδευτικούς 62

3. Επαγγελματική εξουθένωση 66

3.1. Ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) 66

3.1.1. Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακό άγχος 73

3.2. Διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης 76

3.3. Θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης 79

3.4. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών 83

3.4.1. Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών 88

3.4.2. Αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών 90

3.4.3. Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς 94

3.4.4. Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών . 98

3.4.4.1. Έρευνες σχετικές με τη διαφοροποίηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας από εκείνων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 107

Μέρος Β΄-Εμπειρική Προσέγγιση 111

4. Η έρευνα 111

4.1. Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας 111

4.2. Διατύπωση του σκοπού της έρευνας 112

5. Μεθοδολογία της έρευνας 114

5.1. Είδος της έρευνας 114

5.2. Δείγμα της έρευνας 115

5.3. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου 115

5.3.1. Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών (Παράρτημα, σ. 230-233) 117

5.3.2. Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών [Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES), Maslach, Jackson, & Schwab, 1996] (Παράρτημα, σ. 234-235) 120

5.3.3. Δημογραφικά Στοιχεία (Παράρτημα, σ. 236-237) 123

5.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των μετρήσεων 123

5.5. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας 126

5.6. Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης 127

6. Αποτελέσματα..... 129

6.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος 129

6.2. Διαβάθμιση πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους 133

6.3. Διαβάθμιση άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους 136

6.3.1. Συσχέτιση των άρρητων παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά 140

6.4. Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών 145

6.5. Συσχέτιση της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών..... 147

6.6. Παράγοντες άγχους, επίπεδα άγχους και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..... 150

6.6.1. Συσχέτιση των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξουθένωση 150

6.6.2. Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..... 155

6.6.3. Διαφοροποίηση παραγόντων άγχους μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..... 157

6.7. Ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων..... 163

7. Συμπεράσματα-Συζήτηση..... 170

7.1. Διαβάθμιση πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους 170

7.2. Διαβάθμιση άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους 175

7.2.1. Συσχέτιση των άρρητων παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά 185

7.3. Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών 193

7.4. Συσχέτιση της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών..... 195

7.5. Παράγοντες άγχους, επίπεδα άγχους και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..... 197

7.5.1. Συσχέτιση των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξουθένωση 197

7.5.2. Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..... 208

7.5.3. Διαφοροποίηση παραγόντων άγχους μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..... 209

7.6. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας 212

7.7. Εφαρμογές της παρούσας έρευνας 213

7.8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 215

8. Βιβλιογραφία 218

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο 229

1. Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαία επιστημονική πρόοδο, που δημιουργεί αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το σχολείο καλείται να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για τους σύγχρονους ρόλους του πολίτη και, κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες κρίσης και εκπαιδευτικές ανάγκες ως φορέας μετάδοσης γνώσεων, στάσεων και εμπειριών (Καραγιάννη, 2013, σ. 76).

Το επάγγελμα, όμως, του εκπαιδευτικού δεν συνίσταται μόνο στην παιδαγωγική και ακαδημαϊκή διαδικασία που συντελείται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, εκτός από ζητήματα που σχετίζονται με το επίπεδο της μάθησης των παιδιών, είναι επιφορτισμένος με πολλά άλλα γραφειοκρατικά-διαδικαστικά ζητήματα του σχολείου. Συγκεκριμένα, οφείλει, σε συνδυασμό με τις προκλήσεις και τις αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής που δρομολογούνται, να διατηρεί ουσιαστικές σχέσεις επικοινωνίας με τη διοίκηση του σχολείου, τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών. Επιπλέον, ο κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα που διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την προσωπικότητα, την οικογενειακή του κατάσταση, το μορφωτικό του επίπεδο. Η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων συνθέτει ένα εργασιακό περιβάλλον που καθιστά το επάγγελμα αρκετά αγχωτικό (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006, Kyriacou, 2001 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 13), βρίσκοντας τον εκπαιδευτικό συχνά αντιμέτωπο με την κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος και κάνοντάς τον, με αυτό τον τρόπο, να αισθάνεται αβεβαιότητα και ανασφάλεια στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του (Kyriacou & Sutcliffe,1978α, Kyriacou, 2001).

Ως εκ τούτου, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι ένα υπαρκτό και διαρκώς αυξανόμενο πρόβλημα με την πάροδο των ετών (Karavas, 2010 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 13). Ο Cooper (1988 στο Μπάλιου, 2005, σ. 14), άλλωστε, αφού κατέταξε τα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα σε κατηγορίες, ανάλογα με τον βαθμό άγχους που προκαλούν στους εργαζομένους, διαπίστωσε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το περισσότερο αγχογόνο.

Το άγχος αυτό των εκπαιδευτικών είναι απόρροια συγκεκριμένων στρεσογόνων παραγόντων και πηγών, μεταξύ των οποίων συνήθως ανήκουν: οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, η σύγκρουση ρόλων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη πειθαρχίας και η χαμηλή επίδοση των μαθητών, η δυσκολία επικοινωνίας και συνεννόησης με συναδέλφους και διευθυντή, η πίεση χρόνου και ο φόρτος εργασίας, οι εκπαιδευτικές αλλαγές, η περιορισμένη κοινωνική αναγνώριση, ο μισθός, η αυξημένη εγρήγορση για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της δουλειάς και η προσωπικότητα του ατόμου (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002 / Κόκκινος, 2006 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 17).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δυσκολεύονται να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους και να συζητήσουν για ορισμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, αλλά και γενικότερα στην καθημερινότητα και στην προσωπική τους ζωή, με αποτέλεσμα το άγχος που τους δημιουργείται από αυτά να είναι ακόμα μεγαλύτερο. Τέτοιου είδους άρρητα προβλήματα αποτελούν το μειωμένο κύρος και η δημόσια εικόνα τους ως εκπαιδευτικών (Perrenoud, 1995, Κάντας, 2001, Μπάλιου, 2005, Νόβα-Καλτσούνη, 2010 / Botomor, 1990 στο Μπάλιου, 2005, σ. 24 / Βαγιανός, 2000 στο Μπάλιου, 2005, σ. 24 / Kob, 1971 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 308 / Havighurst & Neugarten, 1957 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 308-309), η εσωτερική σύγκρουση ρόλων που βιώνουν (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, Μπάλιου, 2005), η αλλαγές που επιφέρουν τα οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα στην προσωπική τους ζωή (Μπάλιου, 2005, Αντωνίου, 2006 / Kondilis, Giannakopoulos, Gavana, Ierodiakonou, Waitzkin, & Benos, 2013 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 60-61 / Hall & Hall, 1980, Crosby, 1985, Frone, 2002, Dohrenwend & Dohrenwend, 1974, Bahagat, 1983 στο Αντωνίου, 2006, σ. 144 / Duxbury & Higgins, 1991 στο Αντωνίου, 2006, σ. 146 / Pearlin & Turner, 1987 στο Κάντας, 1995, σ. 112-113 / Cooke & Rousseau, 1984 στο Αντωνίου, 2006, σ. 145), οι απειλές, η βία και η επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να αντιμετωπίζουν από τον περίγυρό τους στην εργασία (Μπάλιου, 2005, Dunham, 2001, Okçu & Çetin, 2017 / Hammond, 1983, Wanberg, 1984 στο Μπάλιου, 2005, σ. 62 / Reykowsky, 1966, 1969 στο Πουρκός, 2001, σ. 68 / Health and Safety Commission, 1990 στο Dunham, 2001, σ. 189 / Βλάχος, 2008 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 322), η αδιάφορη και αμέτοχη στάση των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους (Μπάλιου, 2005 / Boyer, 1988 στο Μπάλιου, 2005, σ. 64), η σεξουαλική παρενόχληση στο χώρο

εργασίας τους (Αντωνίου, 2006 / Davidson & Cooper, 1992 στο Αντωνίου, 2006, σ. 132 / Fisher, 1993, Greenberg & Baron, 1995 στο Αντωνίου, 2006, σ. 133), καθώς και ο ανταγωνισμός και η έλλειψη συναδελφικής υποστήριξης (Αντωνίου, 2006 / Cartwright & Cooper, 1997, Sparks & Cooper, 1999 στο Αντωνίου, 2006, σ. 133 / Bernin & Theorell, 2001, McKenna, 1994, Hingley & Cooper, 1986, Cartwright & Cooper, 1994 στο Αντωνίου, 2006, σ. 134).

Επιπλέον, ο Perrenoud (1995) σε σχετικό άρθρο του επεσήμανε δέκα άρρητους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών ως ιδιαίτερα στρεσογόνους: τον φόβο, την αρνούμενη γοητεία που ασκείται από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές τους, την εξουσία των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους, την αξιολόγηση των μαθητών τους, το δίλημμα που αντιμετωπίζουν σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για την διατήρηση της τάξης εντός της σχολικής αίθουσας, το δίλημμα αναφορικά με το πώς να χρησιμοποιήσουν το σχολικό εγχειρίδιο στη διδασκαλία τους, τη μοναχικότητα του διδακτικού τους έργου, την ανία και την μονοτονία που αισθάνονται στην εργασία τους, τη στάση τους απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, καθώς και την προσπάθειά τους για διατήρηση της αυτονομίας τους. Σε αυτό το άρθρο βασίστηκε και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας σχετικά με την αναζήτηση των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, για τις οποίες οι ίδιοι συχνά δυσκολεύονται να συζητήσουν. Η συγκεκριμένη ιδέα αποτελεί ερευνητική πρωτοτυπία γιατί δεν έχει μελετηθεί ξανά στην Ελλάδα ως τώρα.

Σύμφωνα με τον Kyriacou (1978 στο Μπάλιου, 2005, σ. 14), το άγχος αποτελεί μία μορφή αντίδρασης με αρνητική χροιά απέναντι στην παρατεταμένη πίεση, η οποία δεν μπορεί να ελεγχθεί από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που διαθέτει το κάθε άτομο. Όσοι το βιώνουν εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι ο θυμός, η αγωνία, η απογοήτευση και η απόγνωση (Kyriacou, 2001). Αποτέλεσμα, λοιπόν, της παρατεταμένης πίεσης των εκπαιδευτικών είναι η εμφάνιση ενός σοβαρότερου ψυχοκοινωνικού φαινομένου, του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1998).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία 30 χρόνια σε αρκετές χώρες, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και η Ελλάδα (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Έχει, μάλιστα, διαπιστωθεί ότι περίπου το 30% των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων διεθνώς παρουσιάζει ξεκάθαρα συμπτώματα εξουθένωσης (Antoniou, Polychroni, & Walters,

2000, Capel, 1992, Kyriacou, 1987, Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 2), ενώ λόγω της σοβαρότητας των συμπτωμάτων της και του μεγέθους των συνεπειών της αποτελεί αντικείμενο συνεχούς διερεύνησης της επιστημονικής κοινότητας.

Η επικρατέστερη άποψη ισχυρίζεται ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται με τη μορφή τριών διαστάσεων, που είναι θεμελιωδώς ξεχωριστές αλλά εμπειρικά συσχετιζόμενες: α) τη συναισθηματική εξάντληση, β) την αποπροσωποποίηση και γ) την περιορισμένη προσωπική επίτευξη (Maslach & Jackson, 1986). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Hendrickson (1979 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 3), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που ξεκινά όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα αδιαφορίας για το επάγγελμά του.

Σκοπό, λοιπόν, της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η προσπάθεια διερεύνησης των δύο παραπάνω ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, με έμφαση στις άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών της περιφέρειας Αττικής. Παρά των όποιων περιορισμών της μελέτης, όπως της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε έναντι της ποιοτικής, του βολικού δείγματος μιας συγκεκριμένης περιοχής σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων και της ερευνητικής απειρίας, τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να αποτελέσουν τεκμήρια για τους υπευθύνους της διοίκησης, ώστε να λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των παρακάτω υποθέσεων:

1. Οι πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους.

2. Οι άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους.

3. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της.

4. Η ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

5. Οι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής τους εξουθένωσης για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

6. Οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης από τους πρωτοβάθμιους.

7. Οι παράγοντες άγχους, όπως τους αντιλαμβάνονται οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί, διαφέρουν από το πώς τους αντιλαμβάνονται οι πρωτοβάθμιοι.

Για την διερεύνηση των προαναφερθέντων υποθέσεων κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας ως καταλληλότερης για την περιγραφή στάσεων και τη μελέτη και εξήγηση σχέσεων ανάμεσα στις επιμέρους μεταβλητές. Το προς μελέτη δείγμα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής. Επιπλέον, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από τρία επιμέρους τμήματα, με τα δύο πρώτα να είναι αναγνωρισμένα, αξιόπιστα και έγκυρα: το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών, το Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών [Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES), Maslach, Jackson, & Schwab, 1996] και τα Δημογραφικά Στοιχεία. Τέλος, για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε το στατιστικό πακέτο που εφαρμόζεται στις κοινωνικές επιστήμες SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences).

Αναλυτικότερα, η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το μέρος Α΄ της θεωρητικής προσέγγισης και το μέρος Β΄ της εμπειρικής προσέγγισης. Στο πρώτο μέρος, αυτό της θεωρητικής προσέγγισης του θέματος, παρουσιάζονται οι έννοιες του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης γενικά, αλλά και ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, βάσει της υπάρχουσας διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας.

Συγκεκριμένα, το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, με το οποίο ξεκινά η θεωρητική προσέγγιση, αφορά εξολοκλήρου το εργασιακό άγχος. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον γενικό ορισμό του άγχους. Στη συνέχεια, ορίζεται γενικά το εργασιακό άγχος και παρατίθενται τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν διαμορφωθεί σχετικά με αυτό. Παράλληλα, ορίζεται το άγχος των εκπαιδευτικών, αναλύονται οι πηγές του

εργασιακού τους άγχους, δίνοντας έμφαση στις έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με αυτές, ενώ αναλύονται και οι άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, για τις οποίες εκείνοι συχνά δυσκολεύονται να συζητήσουν. Αναφορά γίνεται, στο τέλος του κεφαλαίου, και στην μέτρηση του στρες των εκπαιδευτικών, καθώς και στις συνέπειες που αυτό επιφέρει στους ίδιους.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και σύγκρισή της με το εργασιακό άγχος. Στη συνέχεια, αναλύονται οι διαστάσεις του συνδρόμου, τα θεωρητικά μοντέλα και οι προσεγγίσεις του. Επιπλέον, ορίζεται πιο συγκεκριμένα η επαγγελματική εξουθένωση που αφορά τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας έμφαση στη μέτρησή της, στα αίτια που την προκαλούν, στις επιπτώσεις που επιφέρει στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με αυτή, τόσο γενικά όσο και ειδικότερα για τη διαφοροποίησή της μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος, αυτό της εμπειρικής προσέγγισης του θέματος, παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα-συζήτηση των αποτελεσμάτων, συσχετιζόμενα με άλλες εμπειρικές και βιβλιογραφικές έρευνες.

Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο, με το οποίο ξεκινά η εμπειρική προσέγγιση, αναφέρονται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας και διατυπώνονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, περιγράφεται το είδος και το δείγμα της, αναλύεται διεξοδικά το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά την διεξαγωγή της και παρουσιάζεται ο έλεγχος αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων στο δείγμα. Στο τέλος του κεφαλαίου περιγράφεται αναλυτικά η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, καθώς και οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης που επιλέχθηκαν.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα κατά ερευνητικό ερώτημα και υπόθεση, αποτελέσματα που βρέθηκαν έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Το κεφάλαιο κλείνει με μία σύντομη ανακεφαλαίωση όλων των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τέλος, στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τον σκοπό και τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν αρχικά τεθεί, παραθέτοντας πιθανές ερμηνείες των αποτελεσμάτων και σχολιάζοντάς τα σε συσχέτιση με αντίστοιχες προϋπάρχουσες έρευνες. Το τελευταίο αυτό κεφάλαιο, αλλά και η εργασία συνολικά, ολοκληρώνεται με τη διατύπωση ορισμένων περιορισμών της έρευνας, τη διατύπωση πιθανών εφαρμογών που αυτή θα μπορούσε να έχει, καθώς και με προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Μέρος Α΄-Βιβλιογραφική Προσέγγιση

2. Εργασιακό άγχος

2.1. Ορισμός του άγχους (stress)

Σύμφωνα με τον Κάντα (1995, σ. 101), το άγχος (που εδώ θεωρείται συνώνυμο με το στρες) αποτελεί φυσιολογική εκδήλωση κάθε ανώτερου ζώντος οργανισμού, εφόσον συνδέεται άμεσα με την επιβίωσή του. Στα ζώα, για παράδειγμα, εκδηλώνεται συχνά με το δίλημμα «φυγή ή επίθεση». Στην περίπτωση, όμως, του ανθρώπου, ο οποίος ζει εντός μιας οργανωμένης κοινωνίας με συγκεκριμένους κανόνες, τέτοιου είδους αντιδράσεις ενώπιον στρεσογόνων καταστάσεων δεν αποτελούν λύση. Το άγχος, επομένως, πηγάζει από τη σχέση και την αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος και μπορεί να οριστεί ως η πίεση που ασκεί το περιβάλλον στο άτομο. Σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται ότι η πίεση αυτή έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, δηλαδή οι ίδιες συνθήκες μπορούν για μερικούς ανθρώπους να αποτελέσουν πηγές άγχους, ενώ για άλλους όχι (Κάντας, 1995, σ. 101-102).

Κατά τον Fontana (1996 στο Τάσκου, 2012, σ. 20), ο όρος στρες αναφέρεται στην «κινητοποίηση των προσαρμοστικών ικανοτήτων του νου και του σώματος». Ο ορισμός αυτός τονίζει πως ορισμένα άτομα τείνουν να αντιμετωπίζουν «πολλούς στρεσογόνους παράγοντες χωρίς δυσκολία, ενώ άλλα άτομα συντρίβονται ψυχολογικά και σωματικά από τις καταλυτικές πιέσεις που δέχονται».

Συγκεκριμένα, ο Μαρούδας (2012) στο άρθρο του επισημαίνει πως η ίδια κατάσταση ή ερέθισμα δεν προκαλεί τις ίδιες αντιδράσεις, τουλάχιστον ως προς το μέγεθος του στρες, σε όλους τους ανθρώπους. Εκείνο που εκλαμβάνεται ως στρεσογόνο αίτιο για ένα άτομο, σε κάποιο άλλο μπορεί να φαίνεται ευχάριστη πρόκληση ή και διασκέδαση. Τοιουτοτρόπως, το στρες φαίνεται να έχει ταυτοχρόνως θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Με αυτή την παραδοχή ο Selye (1982 στο Κάντας, 1995, σ. 102) μίλησε για «καλό» και «κακό» άγχος (eustress και distress). Ως «καλό» άγχος θεωρεί τη γενική αναστάτωση του οργανισμού, που έχει, όμως, περιθώρια πραγμάτωσης (π.χ. το άγχος του αθλητή ενώπιον του αγώνα ή το άγχος μπροστά σε ένα νέο έργο που μας έλκει και μπορεί να πραγματοποιηθεί).

Το “eustress” μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για τα άτομα. Το “distress” αναφέρεται στην πιο συνηθισμένη πλευρά του στρες και είναι συχνή η χρήση του στη διεθνή βιβλιογραφία ως συνώνυμο της λέξης στρες (Αντωνίου, 2006, σ. 56). Ακόμη παραπέρα, οι Morse και Furst (1979 στο Αντωνίου, 2006, σ. 56) αναφέρονται στο ουδέτερο στρες, το λεγόμενο “neustress”, ως έναν όχι απαραίτητα βοηθητικό ή επιβλαβή τύπο στρες.

Η Αναγνωστοπούλου (2010 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 8), με τη σειρά της, επισημαίνει ότι το δυσλειτουργικό στρες (distress) εμφανίζεται όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευσης, θυμού, ανεπάρκειας κτλ.), τα οποία εμποδίζουν το άτομο να συνεχίζει τη δράση του, ενώ το παραγωγικό-δημιουργικό στρες (eustress) όταν κρατά το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για την επίτευξη των στόχων του (McKenna, 1994 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 8).

Γενικότερα, το άγχος μπορεί να οριστεί ως μια εσωτερική εμπειρία ή κατάσταση που δημιουργεί έλλειψη φυσιολογικής ή ψυχολογικής ισορροπίας μέσα στο άτομο. Με άλλα λόγια το άγχος είναι μια απάντηση βιολογική, φυσική και ψυχολογική στις αιτίες που το προκαλούν (Ζαβλανός, 2002, σ. 138). Ο Selye (1956 στο Ζαβλανός, 2002, σ. 138) θεωρεί ότι: α) το άγχος δεν είναι μόνο νευρική ένταση, β) το άγχος δεν μπορεί να έχει μόνο θετικές συνέπειες, γ) το άγχος δεν είναι κάτι που πρέπει να αποφευχθεί, δ) η πλήρης απουσία άγχους ισοδυναμεί με τον θάνατο.

Οι Lazarus και Folkman (1984 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 8-9) ορίζουν το στρες ως τη διαδικασία κατά την οποία στο άτομο που βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα δυνητικά απειλητικό γεγονός συμβαίνει μια ανακλαστική, γνωστική πράξη εξισορρόπησης, όπου σταθμίζονται οι αντιλαμβανόμενες απαιτήσεις του γεγονότος απέναντι στην ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέλθει σε αυτές. Τα γεγονότα που θεωρούνται δυνητικές απειλές προκαλούν την αντίδραση του στρες, μια σειρά, δηλαδή, από φυσιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές που αμφισβητούν σοβαρά τις ικανότητες του ατόμου. Το πιο χαρακτηριστικό έναυσμα για την αντίδραση του στρες είναι η αντίληψη ότι οι πόροι αντιμετώπισης ενός ατόμου είναι ανεπαρκείς για το χειρισμό των απαιτήσεων που τίθενται από τα γεγονότα της ζωής. Αν οι απαιτήσεις θεωρούνται υπέρτερες των διαθέσιμων πόρων του ατόμου, προκαλείται την αντίδραση του στρες.

Η Καλαντζή (2007 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 7) στην εργασία της αναφέρει ότι : «το άγχος αποτελεί φυσιολογική εκδήλωση κάθε ανώτερου ζώντος οργανισμού και οριοθετείται ως μία ειδική ανταλλαγή ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο είδος συστήματος, άτομο-κοινωνία, και σε ένα συγκεκριμένο είδος περιβάλλοντος». Συνεπώς, το άγχος (στρες) μπορεί να θεωρηθεί ως ουσιαστική έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλονται στο άτομο από το περιβάλλον του, από τη μία πλευρά, και τις ικανότητες απόκρισης του ατόμου στις απαιτήσεις αυτές, από την άλλη, ιδιαίτερα κάτω από συνθήκες όπου η αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις, σύμφωνα με τις υποκειμενικές εκτιμήσεις του ατόμου, θα έχει σοβαρές συνέπειες για αυτό (McGrath, 1970 στο Κάντας, 1995, σ. 102).

Επιπλέον, κατά τον Spielberger (1972 στο Τάσκου, σ. 20), το άγχος είναι μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση ή συνθήκη, η οποία χαρακτηρίζεται από υποκειμενικά αισθήματα έντασης, φόβου και ανησυχίας, καθώς και από αυξημένη δραστηριότητα του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Θεωρείται ως μία κατάσταση αγωνίας, ανησυχίας και αβεβαιότητας (Γκίκα, 1995 στο Ποταμιάνος, 1995 στο Τάσκου, 2012, σ. 20).

Ο Miller (1979 στο Ζαβλανός, 2002, σ. 140) γράφει ότι το άγχος αρχίζει με την αγωνία, δηλαδή μια διαταραχή που δημιουργείται από κάποιο είδος έλλειψης ισορροπίας μέσα στο άτομο. Όλοι οι άνθρωποι βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με κάποιες καταστάσεις που είναι απειλητικές ή που δεν έχουν αρμονία μεταξύ τους. Αυτή η αγωνία ή η ανησυχία οδηγεί στην ένταση. Η ένταση είναι μια φυσική αντίδραση στην αγωνία. Όταν το άτομο βρίσκεται κάτω από ένταση, διάφορες νευρικές ωθήσεις προκαλούν αλλαγές στο σώμα του. Όταν η ένταση φτάσει σε κάποιο βαθμό σφοδρότητας, λέμε ότι βρίσκεται κάτω από το άγχος. Ίσως, κατά τον Miller (1979 στο Ζαβλανός, 2002, σ. 140), είναι καλύτερα να λέγεται ότι το άτομο υποφέρει από στενοχώρια.

Συνοπτικά, το στρες αφορά τους τρόπους που αντιδρούν οι άνθρωποι στις εξωτερικές συνθήκες (Μαρούδας, 1996 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 7) και ορίζεται ως η ψυχολογική δυσφορία ή ένταση που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες – καταστάσεις, οι οποίες θέτουν υπέρμετρες απαιτήσεις σε ένα άτομο (Cullent, Link, Wolfe & Frank, 1985 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 7). Τότε ενεργοποιείται μία αντίδραση του οργανισμού για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Η φύση της αντίδρασης εξαρτάται από τον συνδυασμό διαφόρων επιπέδων,

συμπεριλαμβάνοντας την έκταση των απαιτήσεων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τους πόρους αντιμετώπισης του ατόμου, τους περιορισμούς που το άτομο προσπαθεί να αντιμετωπίσει και τη στήριξη που δέχεται από τους άλλους (Roxas, 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 7).

Το άγχος, τέλος, δεν εξετάζεται μόνο στην βιβλιογραφία της ιατρικής επιστήμης, αλλά και στην βιβλιογραφία της Οργάνωσης και Διοίκησης των διαφόρων οργανισμών. Πρόσφατα, τα αποτελέσματα των μελετών που προέκυψαν από την ιατρική επιστήμη και αυτά που προέκυψαν από το μάνατζμεντ συνδυάστηκαν σε ένα περισσότερο κατανοητό πλαίσιο, το οποίο δίνει τη σχέση ανάμεσα στα αίτια που δημιουργούν το άγχος στα άτομα ενός οργανισμού και των φυσιολογικών και ψυχολογικών ανωμαλιών που προκαλούν το άγχος στα άτομα. Γενικά, μια επισκόπηση των δύο βιβλιογραφιών προτείνει τα παρακάτω:

α. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία οργανωτικών και περιβαλλοντικών καταστάσεων που δημιουργούν το άγχος.

β. Διαφορετικά άτομα αντιδρούν διαφορετικά στις ίδιες καταστάσεις.

γ. Η ένταση και το μέγεθος του άγχους που παρουσιάζεται στο άτομο είναι δύσκολο να προβλεφθεί.

δ. Τα αποτελέσματα ενός παρατεινόμενου άγχους στο άτομο μπορούν να προκαλέσουν μια αλλαγή στην συμπεριφορά του ή μια αλλαγή φυσιολογική ή και τις δύο (π.χ. στομαχικές διαταραχές, αδυναμία συγκέντρωσης, επιτάχυνση ομιλίας, ευερεθιστότητα και μελαγχολία).

ε. Οι συνέπειες ενός παρατεινόμενου άγχους στο άτομο μπορούν να προκαλέσουν χρόνιες ασθένειες, όπως βλάβη της στεφανιαίας της καρδιάς (Ζαβλανός, 2002, σ. 139).

2.2. Ορισμός του εργασιακού άγχους (occupational stress)

Σε όλες τις εξελιγμένες κοινωνίες η εργασία και το επάγγελμα κατέχουν την πρώτη θέση στη ζωή ενός ενήλικα για τους ακόλουθους λόγους. Πρώτον, το να έχει κανείς μια δουλειά είναι συχνά προϋπόθεση για να υπάρχει ένα σταθερό εισόδημα και, συνεπώς, ανεξαρτησία από τα παραδοσιακά συστήματα υποστήριξης (την οικογένεια, την κοινωνική πρόνοια κ.ο.κ.). Επιπλέον, το επίπεδο του εισοδήματος επιδρά καθοριστικά σε ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών στη ζωή. Δεύτερον, η επαγγελματική

εκπαίδευση και η απόκτηση της κατάλληλης επαγγελματικής θέσης αποτελούν σημαντικά στοιχεία της κοινωνικοποίησης. Μέσω της παιδείας, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της απόκτησης μιας κοινωνικής θέσης πραγματοποιείται η προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, αποκτάται μια βασική κοινωνική ταυτότητα έξω από την οικογένεια και διαμορφώνεται η δραστηριότητα που κατευθύνεται σε συγκεκριμένους στόχους στη ζωή του ανθρώπου. Επίσης, το επάγγελμα αποτελεί σημαντικό κριτήριο κοινωνικής ικανοποίησης. Τέλος, τα οργανωσιακά περιβάλλοντα δημιουργούν συνεχείς απαιτήσεις που διαποτίζουν, περισσότερο από οποιεσδήποτε άλλες απαιτήσεις, τη ζωή ενός ανθρώπου. Απορροφούν τη μεγαλύτερη ποσότητα του ενεργού χρόνου στη μέση ηλικία, παρέχοντας με αυτό τον τρόπο μια πηγή επαναλαμβανόμενων θετικών και αρνητικών αντιλήψεων, συναισθημάτων και συναφών συμπεριφορών (Siegrist, Falck, & Joksimovic, 2007, σ. 111).

Η εργασία δεν θεωρείται πια καταναγκασμός, αλλά έχει μετατραπεί σε ανθρώπινη αξία. Το άτομο έχει ενσωματώσει απόλυτα την αίσθηση του καθήκοντος και το σύστημα αξιών του έχει σαν βάση την εργασία. Η ιδέα της πραγμάτωσης του ατόμου μέσω της εργασίας γίνεται συνείδηση, ενώ ο σωστός άνθρωπος είναι ο άνθρωπος του καθήκοντος (Κορωναίου, 1999 στο Τάσκου, 2012, σ. 22).

Πολυάριθμες θεωρίες έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για να περιγράψουν τα αίτια και τις επιπτώσεις του άγχους που συνδέεται με την εργασία (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 311).

Σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις (French, 1973, French, Caplan, & Van Harrison, 1982, Lazarus & Folkman, 1984 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 311) για την ψυχολογική υπερένταση στον εργασιακό χώρο, το άγχος προκύπτει όταν το άτομο δεν διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες, δεξιότητες ή τα ενεργειακά αποθέματα προκειμένου να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις που προέρχονται από το εργασιακό του περιβάλλον.

Με άλλα λόγια, η πίεση που μπορεί να βιώνει το άτομο σε σχέση με την εργασία του συνδέεται με την περιορισμένη εναρμόνισή του με το εργασιακό του περιβάλλον. Όσο μικρότερη, λοιπόν, είναι η προσαρμογή του ατόμου στον χώρο εργασίας, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα μειωμένης παραγωγικότητας αλλά και προβλημάτων υγείας. Ως εκ τούτου, όταν οι επαγγελματικές απαιτήσεις υπερβούν την ικανότητά του να διαχειριστεί αποτελεσματικά την κατάσταση, τότε το άτομο βιώνει

συναισθήματα ματαίωσης, άγχους, θλίψης ή και θυμού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 311).

Οι Cobb και Rose (1973 στο Παππά, 2006, σ. 136) μίλησαν για το λεγόμενο «βιομηχανικό άγχος», το οποίο αποτελεί όρο συνώνυμο με το εργασιακό άγχος. Ο όρος αυτός αναφέρεται στο άγχος του ρόλου, όπου ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει διφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από τους άλλους, ή σε υπερφόρτιση του ρόλου του, όταν η εργασία είναι υπερβολικά δύσκολη ή πάρα πολλή σε ποσότητα, σχετικά με την ικανότητα που πιστεύει ότι έχει ο ίδιος.

Σύμφωνα με τους Ber και Newman (1978 στο Τάσκου, 2012, σ. 24) το εργασιακό άγχος είναι «μία κατάσταση αλληλεπίδρασης σχετικών με την εργασία παραγόντων και εργαζομένου, που βιώνεται ως απειλή, μέσα από την οποία διαφοροποιείται η σωματική ή/και ψυχολογική λειτουργία του ατόμου και αποκλίνει του φυσιολογικού». Το άγχος είναι ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό το κατά πόσο ο εργαζόμενος αποδίδει στη δουλειά του και το ποιο θα είναι το ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας του (Τάσκου, 2012, σ. 24).

Οι Leiter και Maslach (2008, σ. 23) από την πλευρά τους, επισημαίνουν ότι το εργασιακό στρες έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός εργασιακός κίνδυνος, ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα τόσο στην υγεία όσο και στην επίδοση στην εργασία. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι η εσωτερική εμπειρία του στρες που έχει ο εργαζόμενος παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην επίδραση των εξωτερικών απαιτήσεων της δουλειάς (παράγοντες στρες) και τα σχετιζόμενα με την εργασία αποτελέσματα (όπως οι απουσίες ή οι ασθένειες).

Η καθημερινή έκθεση σε ιδιαίτερα αγχογόνες συνθήκες απορρυθμίζει την συνηθισμένη αντίδραση συναγερμού του ατόμου, η οποία αποτελεί υγιή απάντηση στο στρες. Σύμφωνα με τον Selye (1975 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 311), η παρατεταμένη αυτή έκθεση σε ψυχοπιεστικές συνθήκες ορίζεται ως *σύνδρομο γενικής προσαρμογής*, όπου το άτομο ενεργοποιείται για να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο/την απειλή, σιγά-σιγά προσαρμόζεται στις αγχογόνες συνθήκες, χρησιμοποιώντας, όμως, μεγάλα ποσά ενέργειας, και αν παραμείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αυτή την κατάσταση, εξαντλείται και οδηγείται στον θάνατο.

Το εργασιακό άγχος, επομένως, δημιουργείται, όταν υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ εργασιακού περιβάλλοντος και ικανοτήτων του ατόμου να ανταποκριθεί με

επιτυχία στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου περιβάλλοντος (Μπάλιου, 2005, σ. 50). Οι French και Caplan (1972 στο Μπάλιου, 2005, σ. 50), μέσα από τη διατύπωση της θεωρίας τους για τη «συμβατότητα ατόμου-περιβάλλοντος», όρισαν με ακρίβεια την έννοια της ασυμβατότητας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσαρμόζεται στο εργασιακό του περιβάλλον.

Όσον αφορά τα επαγγέλματα, ο Κάντας (1995, σ. 103) επισημαίνει ότι ορισμένα είναι εκ φύσεως περισσότερο αγχογόνα από κάποια άλλα. Ιδιαίτερα αγχογόνα είναι τα επαγγέλματα εκείνα που συνεπάγονται σχέσεις με ανθρώπους, απαιτούν ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, ή οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι δυνατόν να έχουν σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλου είδους συνέπειες. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται τα ένστολα επαγγέλματα, τα καλλιτεχνικά, τα επαγγέλματα διοίκησης και εμπορίου, παραγωγής και κατασκευών, τα επαγγέλματα υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών.

Κατά τον Μαρούδα (2012), μια γενικότερη θεώρηση του επαγγελματικού στρες οδηγεί στη διαπίστωση τεσσάρων βασικών μοντέλων περιγραφής και ερμηνείας του, ως εξής:

I) Μηχανιστικό μοντέλο: Σύμφωνα με αυτό, το στρες ορίζεται με βάση τα χαρακτηριστικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και θεωρείται ως πίεση που ασκείται στο άτομο από το περιβάλλον.

II) Φυσιολογικό μοντέλο: Το στρες ορίζεται με βάση τον τρόπο αντίδρασης που εμφανίζει το άτομο και θεωρείται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του.

III) Αλληλεπιδραστικό μοντέλο: Είναι μάλλον το πιο διαδεδομένο και υποστηρίζει ότι το επαγγελματικό στρες είναι το αποτέλεσμα μιας υποκειμενικής αξιολόγησης που πραγματοποιείται από το άτομο ως προς την επικινδυνότητα κάποιου περιβαλλοντικού ερεθίσματος, την έλλειψη κάποιας ισορροπίας ή τη σύγκρουση ανάμεσα στις επαγγελματικές απαιτήσεις και στην αδυναμία του να τις αντιμετωπίσει.

IV) Μοντέλο Kyriacou & Sutcliffe (1978a): Πρόκειται για μία σύνθεση των παραπάνω μοντέλων, η οποία προβαίνει σε μια διάκριση μεταξύ πραγματικών πηγών επαγγελματικού στρες και απλώς πιθανών πηγών, ανάλογα με τον τρόπο αντίληψης και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του κάθε ατόμου.

Σύμφωνα, τέλος, με τον Αντωνίου (2002 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 10), υπολογίζεται ότι το 28% (1 στους 3 περίπου) των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση βιώνει εργασιακό στρες, ενώ η Ελλάδα καταλαμβάνει την πρώτη θέση στην Ευρώπη στο εργασιακό άγχος, με ποσοστό 55% (European Agency for Safety and Health at Work, 2009 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 59).

2.3. Θεωρητικά μοντέλα εργασιακού άγχους

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν στρες στον εργασιακό χώρο, συναντά κανείς αρκετά μοντέλα τα οποία έχουν στόχο να περιγράψουν, να εξηγήσουν και να προβλέψουν αυτή τη σχέση. Τα θεωρητικά αυτά μοντέλα μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες:

1. Μοντέλα τα οποία εστιάζουν στις εργασιακές συνθήκες και στις επιπτώσεις που έχουν αυτές στην υγεία των εργαζομένων, και τα οποία μελετούν κυρίως τις συνθήκες εργασίας, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους ίδιους τους εργαζομένους.

2. Μοντέλα τα οποία εξετάζουν κυρίως την εναρμόνιση των εργασιακών συνθηκών και του εργαζομένου: αν δηλαδή και σε ποιο βαθμό το εργαζόμενο άτομο εκπληρώνει τις προσδοκίες του και καλύπτει τις ανάγκες του μέσα από τη δουλειά του, καθώς και κατά πόσο άτομο και εργασία συμβαδίζουν ως προς τις βασικές τους αρχές (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 265).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι βασικές αρχές των σημαντικότερων μοντέλων, τα οποία άρχισαν να διαμορφώνονται από τη δεκαετία του 1970:

Το «Οργανωτικό Μοντέλο Στρες» διαμορφώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στο πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν από τους Caplan, Cobb, French, Harrison, και Pinneau (1975 στο Αντωνίου, 2006, σ. 73) και δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ των στρεσογόνων παραγόντων και των αντιδράσεων των ατόμων σε αυτούς, οι οποίες μετριάζονται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την κοινωνική υποστήριξη. Προτεραιότητα δίνεται στην υποκειμενική θεώρηση του εργασιακού περιβάλλοντος, ιδιαίτερα σε σχέση με στρεσογόνους παράγοντες, όπως η αμφισβήτηση και/ή σύγκρουση των ρόλων, η έλλειψη συμμετοχής, η αβεβαιότητα για το επαγγελματικό μέλλον, ο εργασιακός φόρτος, οι εργασιακές σχέσεις και η περιορισμένη αξιοποίηση των δεξιοτήτων (Αντωνίου, 2006, σ, 73). Στο μοντέλο αυτό

ουσιαστικά, που έχει γίνει γνωστό κυρίως ως μοντέλο «Εναρμόνισης Ατόμου-Περιβάλλοντος» (French & Caplan, 1972 στο Spielberger & Reheiser, 2007, σ. 132-133), οι ατομικές διαφορές ευθύνονται για την πιθανή μετατροπή της πίεσης που αισθάνεται το άτομο σε στρες (Γιαννακίδου, 2014, σ. 13).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ο Σκανδιναβός ερευνητής Karasek (1979 στο Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 265) προτείνει το θεωρητικό μοντέλο «Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης». Σύμφωνα με αυτό, οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν ουσιαστικά τον εργαζόμενο είναι τρεις: α) η ίδια η εργασία, το έργο που ο εργαζόμενος καλείται να επιτελέσει, β) η ανεξαρτησία του εργαζομένου να ορίζει τις παραμέτρους της εργασίας του και το δικαίωμά του να παίρνει πρωτοβουλίες· με άλλα λόγια, τα περιθώρια ελέγχου που έχει στη δουλειά του, και γ) οι κοινωνικές σχέσεις με προϊσταμένους, συναδέλφους και υφισταμένους (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 265).

Οι τρεις αυτοί παράγοντες, τόσο ο καθένας χωριστά όσο και όλοι μαζί σε αλληλεπίδραση, επηρεάζουν καθοριστικά τον εργαζόμενο. Ουσιαστικά η ύπαρξη ενός μόνο από τους τρεις δεν είναι αρκετή για να προκαλέσει στρες (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 266). Πιο συγκεκριμένα, ο εργαζόμενος βρίσκεται σε συνθήκη υψηλού άγχους «όταν οι εργασιακές απαιτήσεις είναι υψηλές, η δυνατότητα επιλογών και η πρόσβασή του στη λήψη αποφάσεων μικρή και οι κοινωνικές του σχέσεις κακές» (Karasek, 1979 στο Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 266). Σε αντίθεση με το προηγούμενο μοντέλο, το μοντέλο του Karasek (1979 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 13) δεν θεωρεί πως τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι αυτά που μεσολαβούν ανάμεσα στο στρες και την πίεση, αλλά η δυνατότητα άσκησης ελέγχου και η ύπαρξη ή ανυπαρξία κοινωνικής στήριξης, που είναι χαρακτηριστικά της ίδιας της εργασίας (Γιαννακίδου, 2014, σ. 13).

Αργότερα οι Lazarus και Folkman (1984 στο Spielberger & Reheiser, 2007, σ. 136) ανέπτυξαν το μοντέλο «Συναλλακτικής Διαδικασίας», το οποίο αναφέρεται στο ψυχολογικό στρες και την αντιμετώπισή του. Το μοντέλο αυτό θεωρεί το στρες ως διαδικασία η οποία περιλαμβάνει μια πολύπλοκη συναλλαγή μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντός του. Εφαρμόζοντας αυτό το μοντέλο στο εργασιακό στρες, ο Lazarus (1991 στο Spielberger & Reheiser, 2007, σ. 136) τονίζει τη διάκριση μεταξύ των πηγών του στρες στον εργασιακό χώρο και των συναισθηματικών αντιδράσεων που προκύπτουν όταν ένας παράγοντας στρες αξιολογείται γνωσιακά ως απειλητικός.

Μια διευρυμένη μορφή του μοντέλου «Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης» θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτό που προτάθηκε από τους Siegrist, Peter, Junge, Cremer, και Seidel (1990 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 13-14), το μοντέλο ανισορροπίας «Προσπάθειας-Ανταμοιβής». Σύμφωνα με αυτό, το εργασιακό στρες εξετάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο απονεμητικής δικαιοσύνης (distributive justice) και επικεντρώνεται στην αμοιβαιότητα της σύμβασης εργασίας (Siegrist et al., 2007, σ. 113). Συγκεκριμένα, όταν η προσπάθεια που καταβάλλει ο εργαζόμενος είναι δυσανάλογη των επαγγελματικών ανταμοιβών, (μισθός, αυτοεκτίμηση, ασφάλεια, ευκαιρίες στην καριέρα, κοινωνική αναγνώριση), τότε αυτός βιώνει πίεση και είναι πιθανόν αργότερα να αντιμετωπίσει προβλήματα υγείας (Γιαννακίδου, 2014, σ. 13-14).

Τέλος, το μοντέλο «Εργασιακών Απαιτήσεων-Εργασιακών Πόρων» των Bakker και Demerouti (2007 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 14) εννοιολογικά ενσωματώνει και επεκτείνει τα μοντέλα «Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης» και «Προσπάθειας-Ανταμοιβής», πρεσβεύοντας ότι πολλοί διαφορετικοί πόροι μπορούν να αμβλύνουν την ανεπιθύμητη επιρροή των εργασιακών απαιτήσεων, και όχι μόνο η αυτονομία, όπως υποστηρίζεται στο μοντέλο «Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης». Οι εργασιακές απαιτήσεις και οι πόροι, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε περίσταση, εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε επαγγέλματος. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι εργασιακές απαιτήσεις περιλαμβάνουν τις σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές του επαγγέλματος που απαιτούν διαρκή σωματική, ψυχολογική προσπάθεια ή κόστος, όπως οι διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και το κακό φυσικό περιβάλλον εργασίας. Θα πρέπει, επίσης, να προστεθεί ότι, παρά το γεγονός πως οι εργασιακές απαιτήσεις δεν είναι απαραίτητα αρνητικές, μπορούν να μετατραπούν σε στρεσογόνους παράγοντες, όταν για την ικανοποίηση αυτών των απαιτήσεων καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια, από την οποία ο εργαζόμενος δεν ανακάμπτει επαρκώς (Meijman & Mulder, 1998 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 14). Οι πόροι μπορεί να εντοπίζονται σε διάφορα επίπεδα, όπως αυτά της οργάνωσης, και να αφορούν, για παράδειγμα, το μισθό ή τις ευκαιρίες για σταδιοδρομία, το επίπεδο των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, τη σαφήνεια του ρόλου, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αλλά και το ίδιο το έργο μέσα από την ανατροφοδότηση ή την ποικιλία δεξιοτήτων (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007 στο

Γιαννακίδου, 2014, σ. 14), οι οποίες μπορούν να μειώσουν τις εργασιακές απαιτήσεις, καθώς και τις συναφείς ψυχολογικές/σωματικές προσπάθειες ή το κόστος.

Από την παραπάνω θεωρητική ανάπτυξη των μοντέλων του στρες το μοντέλο «Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης» που πρότεινε ο Karasek (1979 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 15) έχει κινητοποιήσει το μεγαλύτερο ποσοστό της έρευνας. Πρόκειται για την ευρύτερα αποδεκτή ως κυρίαρχη θεωρητική προσέγγιση στο χώρο του επαγγελματικού στρες, μιας και επιτρέπει συγκεκριμένες προβλέψεις ως προς ποιες πτυχές του εργασιακού περιβάλλοντος προκαλούν πίεση και ποια επαγγέλματα είναι περισσότερο ευεπίφορα στην ανάπτυξη του άγχους (Guglielmi & Tatrow, 1998 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 15).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως το μοντέλο «Εναρμόνισης Ατόμου-Περιβάλλοντος» είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στις Η.Π.Α., ενώ το μοντέλο «Απαιτήσεων-Ελέγχου-Κοινωνικής Στήριξης» και οι διάφορες παραλλαγές του είναι οι κυρίαρχες θεωρίες επαγγελματικού άγχους στην Ευρώπη, ιδιαίτερα στη Σκανδιναβία, όπου το προσωπικό ασκεί μεγαλύτερο ποσοστό ελέγχου στις εργασιακές συνθήκες και στην εργασιακή οργάνωση (Guglielmi & Tatrow, 1998 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 15).

2.4. Το άγχος των εκπαιδευτικών (teacher stress)

Αν και η κοινή γνώμη θεωρεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τα πλέον προνομιούχα λόγω των εκτεταμένων διακοπών και του περιορισμένου διδακτικού ωραρίου, τα ερευνητικά δεδομένα το κατατάσσουν στα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα παγκοσμίως (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005, O.E.C.D., 2013a, Travers & Cooper, 1993 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 59). Ο Cooper (1998 στο Μπάλιου, 2005, σ. 14) κατέταξε τα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα σε κατηγορίες, ανάλογα με το βαθμό άγχους που προκαλούν στους εργαζομένους, και διαπίστωσε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το περισσότερο αγχογόνο. Ανάμεσα, δε, σε 26 διαφορετικά επαγγέλματα, σύμφωνα με τους Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor και Millet (2005 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 15) το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κατατάχθηκε στα έξι (6) περισσότερο στρεσογόνα και σε αυτά που παρέχουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Για τους εκπαιδευτικούς το πρόβλημα είναι πολύ σπουδαίο. Η κοινωνία μας, ο μοντέρνος τρόπος ζωής και το κλίμα στα περισσότερα από τα σχολεία έχουν δημιουργήσει μια επιδημία που λέγεται άγχος. Το επιπλέον άγχος επιβαρύνει τους δασκάλους και τους διευθυντές με κούραση, πονοκεφάλους, στομαχικές διαταραχές και άλλα πολλά. Οι εκπαιδευτικοί, κάτω από την πίεση που δημιουργείται εξαιτίας των καθημερινών απαιτήσεων της τάξης και του σχολείου, βρίσκονται σε πολύ δύσκολη θέση, για να πραγματοποιήσουν τους σκοπούς του οργανισμού και τους δικούς τους. Έτσι, στην αγωνία που συχνά δημιουργείται από τις παράλογες απαιτήσεις της εργασίας, προστίθεται και η έλλειψη ικανοποίησης του ίδιου του ατόμου από τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να αισθάνεται απογοητευμένο και ανικανοποίητο (Ζαβλανός, 2002, σ. 139-140).

Ως επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, κατά τους Kyriacou και Sutcliffe (1977 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 59), ορίζεται ένα σύνολο δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων (λ.χ. θυμός, στενοχώρια, κατάθλιψη) που ενδέχεται να βιώνει ο εκπαιδευτικός εξαιτίας διαφόρων πτυχών και απαιτήσεων του επαγγέλματός του και το οποίο αισθάνεται ως απειλή απέναντι στην αυτοεκτίμηση και την ευτυχία του. Ομοίως ορίζουν το στρες του εκπαιδευτικού και οι Maslach και Jackson (1984 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 10). Έρευνες έδειξαν ότι περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί το επάγγελμά του εξαιρετικά στρεσογόνο (Jepson & Forrest, 2006 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 59), ενώ σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Borg & Riding, 1991 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 59). Ειδικότερα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στρες σε ποσοστό 54% (E.A.S.H.W., 2009 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 59).

Σύμφωνα πάλι με τον Kyriacou (1978 στο Μπάλιου, 2005, σ. 14) , το άγχος αποτελεί μια μορφή αντίδρασης με αρνητική χροιά στην παρατεταμένη πίεση, η οποία δεν μπορεί να ελεγχθεί από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που διαθέτει το κάθε άτομο, με αποτέλεσμα πολλές φορές ο εκπαιδευτικός να οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση, ένα φαινόμενο το οποίο θα εξετασθεί παρακάτω. Τονίζεται, δηλαδή, ο διαμεσολαβητικός ρόλος που παίζει η αντίληψη των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους επαγγέλματος, οι οποίες συνιστούν απειλή για την ευεξία τους, και γίνεται αναφορά στους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται για να μειώσουν αυτή την απειλή (Μπαρμπούτη, Κουτσούρα, Βλαχάκη, & Χριστοδουλίδου,

2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 10). Άλλες φορές πάλι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαθέτει τους κατάλληλους μηχανισμούς αντιμετώπισης του άγχους, αλλά κάποια άλλη διάσταση της προσωπικότητάς του να μην του επιτρέπει να λειτουργήσει όπως εκείνος θα επιθυμούσε, με αποτέλεσμα να απογοητεύεται (Μπάλιου, 2005, σ. 14).

Πολλοί εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται όλο κι πιο συχνά για τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος και ταυτόχρονα για την επιδείνωση των όρων εργασίας, κυρίως μέσω των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, την έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αλλά και την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (Πυργιωτάκης, 1992α, 1992β στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 322). Σύμφωνα με στοιχεία γερμανικών ερευνών, μόνο 4% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φτάνουν το προβλεπόμενο όριο συνταξιοδότησης. Ο μέσος όρος ηλικίας αυτών που συνταξιοδοτούνται πρόωρα λόγω κάποιας ασθένειας είναι το 58ο έτος. Από αυτή την κατηγορία 50% έχουν μια διάγνωση για εξουθένωση, ενώ οι μισοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς έχουν αναζητήσει ιατρική βοήθεια για το πρόβλημα αυτό, ήδη από τα πρώτα πέντε χρόνια της επαγγελματικής τους καριέρας (Sieland, 2000, 2001 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 322).

Σύμφωνα με επίσημα στατιστικά στοιχεία της Γερμανίας, κατά την πρώτη δεκαετία του 2000 οι εκπαιδευτικοί που έφταναν το συντάξιμο όριο ηλικίας (65ο έτος) μειώνονταν κάθε χρόνο κατά 10%. Οι σημαντικότερες αιτίες για την πρόωρη αποχώρηση ήταν ψυχικές και ψυχοσωματικές παθήσεις, κατάθλιψη, σύνδρομο εξουθένωσης («Burnout»), άγχος και σύνδρομο πανικού, κινησιολογικά προβλήματα (Weber, Weltle, & Lederer, 2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 322).

Παρόμοια φαίνεται να είναι και η κατάσταση στην περίπτωση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπου το παρατεταμένο εργασιακό στρες έχει συσχετιστεί με ψυχοσωματικά συμπτώματα και ασθένειες, όπως: κόπωση, πονοκεφάλους και αϋπνίες (Georgas & Giakoumaki, 1984, Κλεφταράς, 1998, Πουρκός, 2001, Παππά, 2006, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 327).

Σε έρευνα των Pines, Aronson, και Kafry (1981 στο Μπάλιου, 2005, σ.14) υποστηρίζεται ότι η απογοήτευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την αυτονομία, με τις εργασιακές σχέσεις και με την ευρύτερη κοινωνική στήριξη. Ένα

εργασιακό κλίμα μέσα στο οποίο υπάρχει έλλειψη δομής και οργάνωσης και, παράλληλα, χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, συνεχείς τριβές και γραφειοκρατική υπερπαρουσία, απογοητεύει τον εργαζόμενο και συγκεντρώνει τις προϋποθέσεις να προξενήσει επαγγελματική εξουθένωση. Συνεπώς, το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση, υπάρχει κίνδυνος να πάρουν θέση μάστιγας τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για την ίδια την εκπαίδευση (Μπάλιου, 2005, σ. 14).

Σύμφωνα με τους Travers και Cooper (1996 στο Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2006, σ. 544), από την συνεχή έκθεση σε παρατεταμένο άγχος οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε επισφαλή σωματική και ψυχική υγεία, σε δυσαρέσκεια από την εργασία, σε πρόωρη αφυπηρέτηση, σε μεγάλο αριθμό απουσιών, σε πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα και, τέλος, στην επαγγελματική εξουθένωση. Το άγχος μπορεί, λοιπόν, να προκαλέσει σημαντικές συνέπειες, αφενός, στα άτομα και, αφετέρου, στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ, ταυτόχρονα, μπορεί να στοιχίσει ακριβά, τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και σε οικονομικό κόστος, με αποτέλεσμα «σήμερα, το κόστος του άγχους για ένα έθνος ή για συγκεκριμένους οργανισμούς να είναι εξαιρετικά υψηλό» (Cartwright & Cooper, 1997, σ. 10 στο Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2006, σ. 544).

2.5. Πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

2.5.1. Προέλευση των πηγών εργασιακού άγχους

Τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάστηκε έντονη ερευνητική δραστηριότητα σε μία επιμέρους περιοχή της έρευνας για το στρες, η οποία αναφέρεται στους παράγοντες που εντοπίζονται στους χώρους εργασίας. Οι λόγοι για αυτό το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον είναι κυρίως τρεις:

1. Ο εργασιακός χώρος απαιτεί υψηλή αποδοτικότητα και παραγωγικότητα, χαρακτηρίζεται από υψηλές απαιτήσεις και πίεση χρόνου (Hancock & Meshkati, 1988 στο Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 259).

2. Στη σύγχρονη πραγματικότητα ο εργασιακός χώρος αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο για την αποδοχή και αναγνώριση του ενήλικου ατόμου (Siegrist, 1996 στο Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 259-260).

3. Το στρες επιδρά αρνητικά, όχι μόνο στην ποιότητα της εργασίας ή στο επίπεδο παραγωγικότητας και ασφάλειας, αλλά και στην υγεία των εργαζομένων (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 260).

Σύμφωνα με τον Πουρκό (2001, σ. 71), οι στρεσογόνοι παράγοντες θεωρούνται αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Υπό αυτή την έννοια, τα αίτια του άγχους βασίζονται στην έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων (απροσδόκητες και ανεξέλεγκτες καταστάσεις, σημαντικές αλλαγές, καταστάσεις με ακραίο ή υπερβολικό επίπεδο και ένταση ερεθισμάτων, εσωτερικευμένες αξίες κλπ.), που μπορεί να είναι αντικειμενικές ή υποκειμενικές, και των ικανοτήτων του ατόμου να τις αντιμετωπίσει (Krohne & Laux, 1982, McGrath, 1970, Ratajczak & Adamiec, 1989, Schulz & Schonpflug, 1982, Strelau, 1988 στο Πουρκός, 2001, σ. 72).

Ο Ζαβλανός (2002, σ. 142) επιβεβαιώνει αυτή την άποψη, επισημαίνοντας ότι τα άτομα δεν παρουσιάζουν το ίδιο επίπεδο άγχους σε μία δεδομένη αιτία. Αυτό οφείλεται στις ατομικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων σχετικά με το φύλλο, την ηλικία, την κληρονομικότητα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την κοινωνική υποστήριξη, την αντίληψη και τους τρόπους αντιμετώπισης.

Κατά τα λεγόμενα των Everard και Morris (1999, σ. 147), οι αιτίες του άγχους λειτουργούν σωρευτικά. Μπορεί, όμως, κάποιος να οξύνει το άγχος και από μόνος του, αν είναι τελειομανής και θέτει δυσεπίτευκτους στόχους, αν τον απασχολεί υπερβολικά η γνώμη των άλλων για τον ίδιο, αν συσσωρεύει συναισθήματα, αν δεν είναι αρκετά κατηγορηματικός ώστε να λέει όχι σε παράλογες απαιτήσεις.

2.5.2. Εκπαιδευτικοί και κατηγορίες παραγόντων εργασιακού άγχους

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, εκείνος καλείται να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες και εκπαιδευτικές ανάγκες ως φορέας μετάδοσης γνώσεων, στάσεων και εμπειριών. Βρίσκεται αντιμέτωπος με την κριτική για κάθε έλλειψη,

πρόβλημα ή ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος και μερικές φορές νιώθει αβεβαιότητα και ανασφάλεια, προσπαθώντας να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του (Καραγιάννη, 2013, σ. 76).

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα επαγγελματικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί άγχος, αίσθηση απαξίωσης αλλά και επιφυλακτικότητα απέναντι σε εκπαιδευτικές προσπάθειες για καινοτομία. Υπάρχουν προβλήματα που αφορούν τη διδακτέα ύλη, καθώς και το μοναδικό βιβλίο (στην ελληνική, κυρίως, εκπαίδευση) χωρίς εκπαιδευτικό εναλλακτικό υλικό, την παιδαγωγική, επιστημονική καθοδήγηση και επιμόρφωση, που συντελούν στη δημιουργία αισθήματος από μέρους των εκπαιδευτικών ότι εκτελούν τον ρόλο του διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικών εντολών και κατευθύνσεων. Όλα αυτά συμβαίνουν, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα της διδασκαλίας (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, χ.χ. στο Καραγιάννη, 2013, σ. 76).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας σε διεθνές επίπεδο (Schwab, Jackson, & Schuler, 1986, Georgas & Giakoumaki, 1984, Bryne, 1991, Cooper & Kelly, 1993, Browers & Tomic, 2000, Frolin, 2001, Dorman, 2003, Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, Antoniou, et al., 2006, Rebore, 2007, Skaalvik & Skaalvik, 2009 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 324) προκύπτει ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό στρες και, κατ' επέκταση, με την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς μπορούν να προσδιοριστούν σε δύο βασικά επίπεδα: σε *ατομικό* και σε *οργανωσιακό* επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα,

- Σε *ατομικό* επίπεδο: η ηλικία (νεότεροι εκπαιδευτικοί), το φύλο (γυναίκες), η μικρή επαγγελματική-διδακτική εμπειρία, η οικογενειακή κατάσταση (οικογενειακές υποχρεώσεις), τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (κίνητρα, γενική αυτοεκτίμηση), οι ανεπαρκείς οργανωτικές ικανότητες και η ανεπαρκής εκπαίδευση αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό στρες και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.
- Σε *οργανωσιακό* επίπεδο: η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και οι φτωχές εργασιακές συνθήκες, η άσχημη/μη συνεργάσιμη συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της πειθαρχίας, οι ετερογενείς και μεγάλες τάξεις, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου, τα γραφειοκρατικά και διοικητικά

καθήκοντα, το ακανόνιστο πρόγραμμα, η ασάφεια του ρόλου και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού, οι νέες απαιτήσεις εργασίας και η αβεβαιότητα που δημιουργείται από τις συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων, η γραφειοκρατία, τα προβλήματα με την σχολική διοίκηση και ο ρόλος του διευθυντή/ντριας του σχολείου, η ανεπαρκής επικοινωνία, η έλλειψη εποπτικής στήριξης, ο χαμηλός βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων και η οργανωσιακή κουλτούρα, οι μικρές ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης και αναγνώρισης, η χαμηλή κοινωνική στήριξη και η αλληλεπίδραση οικογενειακών και σχολικών συνθηκών αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό στρες και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 325).

Η εκπαιδευτική, όμως, διαδικασία, σύμφωνα με τον Connors (1983 στο Μπάλιου, 2005, σ. 65), επηρεάζεται και από μία σειρά παραγόντων που σχετίζονται με τον δομημένο φυσικό σχολικό χώρο, όπως: α) η διάταξη και η χρήση των χώρων του διδακτηρίου, β) η διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας, γ) ο φωτισμός του διδακτηρίου, δ) ο θόρυβος στο σχολικό χώρο, και ε) ο συνωστισμός. Ο φυσικός και δομημένος χώρος, από τη στιγμή που αποτελεί στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσδιορίζει τη μορφή της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ καθηγητών και μαθητών.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, όπως το γεωφυσικό περιβάλλον, ο δομημένος χώρος, ο θόρυβος, ο συνωστισμός, επηρεάζουν τον ψυχισμό, την πορεία ανάπτυξης και τη συμπεριφορά του ατόμου, ενώ δηλώνουν με έμμεσο τρόπο το περιεχόμενο αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 1999 στο Μπάλιου, 2005, σ. 65).

Ο Dunham (2001, σ. 186-187), βασιζόμενος στη μελέτη των Earnshaw και Cooper (1996 στο Dunham, 2001, σ. 186-187) στην προσπάθειά του να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα για τη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών, υποστήριξε πως οι πηγές του εργασιακού τους στρες συνοψίζονται στις εξής έξι κατηγορίες: παράγοντες εσωγενείς στην εργασία (εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας, νέες τεχνολογίες, ωράρια κλπ.), ρόλος του εκπαιδευτικού στον οργανισμό (ασάφεια ρόλου, σύγκρουση ρόλων, επάρκεια προετοιμασίας για την επιτέλεση του ρόλου), εργασιακές σχέσεις (με

προϊσταμένους, υφισταμένους και συναδέλφους), επαγγελματική ανάπτυξη (εξέλιξη, ασφάλεια, διάσταση προσδοκιών και απονεμόμενου κύρους κλπ.), οργανωτική δομή και κλίμα (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, κλίμα και κουλτούρα της οργάνωσης), διασύνδεση σπιτιού και εργασίας (ζευγάρι εργαζομένων, σχέση ανάμεσα στην εργασία και την οικογένεια).

Κατά την Παππά (2006, σ. 137), το στρες του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες:

α) Τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου.

β) Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

γ) Τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.

δ) Τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.

ε) Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού.

Στην Ελλάδα, επιπλέον πηγές που βρέθηκαν ότι προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς, κατά τη Μούζουρα (2005), είναι: οι καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης, η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων, η έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς και η διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων. Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου της έρευνάς της χώρισε τις πηγές που προκαλούν στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πέντε κατηγορίες παραγόντων και αυτές είναι οι εξής: α) θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου, β) θέματα σχετικά με τον οργανισμό, γ) θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, δ) θέματα σχετικά με την έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ε) θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου.

Οι Klassen και Chiou (2010 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 7), λίγα χρόνια αργότερα, πρότειναν ένα διαχωρισμό των παραγόντων που οδηγούν στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών σε: α) σχετικούς με την εργασία, όπως η διαχείριση του χρόνου και ο εργασιακός φόρτος, β) σχετικούς με τον οργανισμό, όπως η σύγκρουση ρόλων, η αμφισβήτηση ρόλου, η λήψη αποφάσεων, το κλίμα της

σχολικής τάξης, η ανασφάλεια, και γ) προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο και ο τύπος προσωπικότητας. Επιπλέον, οι υποφωτιζόμενες και ασφυκτικά γεμάτες αίθουσες, τα πενιχρά μέσα διδασκαλίας, η ελλιπής εκπαίδευση σε μοντέρνα εκπαιδευτικά θέματα, οι συνεχείς γραφειοκρατικές αλλαγές και οι υπερβολικές απαιτήσεις της διοίκησης αναφέρονται ως σημαντικές πηγές άγχους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Antoniou et al., 2006, Κόκκινος, 2007, Koustelios, 2001, Scott & Dinham, 2003 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 7).

2.5.3. Έρευνες σχετικές με τις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Σε ερευνητικές μελέτες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχει προκύψει ότι οι πηγές του άγχους και της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών συνδέονται με: τις μη-ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, τις προβληματικές συνθήκες έντασης, την ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τις χαμηλές αμοιβές, την έλλειψη κονδυλίων και υποστήριξης από την πολιτεία, την οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου, την έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη, την ασάφεια του ρόλου σχετικά με τις απαιτήσεις και τους στόχους της εργασίας, τις φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους, την έλλειψη επικοινωνίας, τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη, το κακό σχολικό κλίμα και τον εκνευρισμό στην τάξη, τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, την έλλειψη σεβασμού και τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, την μη-ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που τους αφορούν, την κοινωνική αμφισβήτηση κ.ά. (Αλεξόπουλος, 1990, Kantas & Vassilaki, 1997, Δημητρόπουλος, 1998, Koustelios & Kousteliou, 1998, Κάντας, 1998, 2001, Παπαναούμ, 2001, Τσιπλητάρης, 2002, Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002, Καραδήμας, Καλαντζή-Αζίζι, Κόλλια, Ρούση-Βέργου, Γεωργίου, Τσίλια, Τζάβελου, & Γλυκού, 2004, Μλεκάνης, 2005, Antoniou et al., 2006 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 327).

Σε έρευνα που διεξήγαγε το Πανεπιστήμιο του Κάσελ (Γερμανία) σε 2834 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που συνταξιοδοτήθηκαν μεταξύ 1996 και 2000 για λόγους υγείας, προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία αναφορικά με το θέμα

αυτό (Dauber & Vollstaedt, 2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 322). Από την ανάλυση των στοιχείων προέκυψε ότι στον κάθε εκπαιδευτικό ενυπάρχουν περισσότερα από ένα προβλήματα υγείας που οδηγούν στην πρόωρη συνταξιοδότηση. Ως ιδιαίτερα επιβαρυντικοί παράγοντες για την υγεία αναφέρθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς το πλήθος των απαιτήσεων και επιβαρύνσεων κατά την άσκηση του επαγγέλματος, με κυριότερες τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά αίθουσα, την απειθαρχία των μαθητών, τα διαφορετικά επίπεδα επίδοσης μεταξύ των μαθητών, την αδιαφορία για το μάθημα, τον θόρυβο στην τάξη, την πίεση της υπευθυνότητας, την αναποτελεσματικότητα των μέσων πειθαρχίας και τιμωρίας, τις αυξημένες απαιτήσεις της διοίκησης, τον αυξημένο όγκο της εργασίας στην διάρκεια της εβδομάδας. Αντίθετα, πολύ μικρή σημασία ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι είχαν για την πρόωρη συνταξιοδότησή τους παράγοντες όπως: η διδασκαλία αντικειμένων ξένων προς την ειδικότητά τους, η επιμόρφωση εκτός του χρόνου και του χώρου υπηρεσίας τους, οι χαμηλές αποδοχές, η χρήση νέων τεχνολογιών, οι διαφωνίες με την διοίκηση του σχολείου, ο ανταγωνισμός με τους συναδέλφους, η κακή κατάσταση ή οι ελλείψεις στις κτηριακές υποδομές (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 323).

Λίγο αργότερα, οι Molloy, Pierce, και King (2001, σ. 212-214) επεσήμαναν, μέσα από σχετική έρευνά τους, τα προβλήματα με τους μαθητές, τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου ως τις σημαντικότερες πηγές εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στον τύπο του σχολείου ως βασική παράμετρο αύξησης της πίεσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους.

Το 2010 δημοσιεύτηκε έρευνα που έγινε στην Κίνα σε 101 εκπαιδευτικούς χημείας σε 15 σχολεία για τις πηγές που τους προκαλούν στρες και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι δέκα πρώτες πηγές άγχους για τους εκπαιδευτικούς χημείας της Κίνας ήταν: 1) ο ανεπαρκής μισθός και η ανεπαρκής επιβράβευση, 2) οι προσδοκίες της κοινωνίας και των γονέων, 3) η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ώστε να αντεπεξέλθουν στις καινούργιες απαιτήσεις, 4) το σύστημα αξιολόγησης, το οποίο βασίζεται κυρίως στα αποτελέσματα των εξετάσεων των μαθητών, 5) ο περιορισμένος χρόνος που έχουν για να εκτελέσουν τις εντολές των διευθυντών, 6) η έλλειψη ανθρώπινου ενδιαφέροντος στο σχολείο, 7) οι αυξημένες απαιτήσεις των γονιών και 8) οι αλλαγές των κινήτρων των μαθητών και των ενδιαφερόντων μάθησης (ισοψηφία με την πηγή 7), 9) οι πολλοί μαθητές και ο λίγος χώρος για πειράματα, και 10) οι πολλές

διαφορετικές ικανότητες των μαθητών για να μαθαίνουν (Yazhua, Qing, & Ygui, 2010 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 25-26).

Την επόμενη χρονιά (2011) δημοσιεύτηκε ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε 14 εκπαιδευτικούς αστικής περιοχής από τρία σχολεία με υψηλό κίνδυνο φτώχειας στην πολιτεία Midwestern της Αμερικής. Σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπίσει, μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πηγές και τις επιδράσεις του στρες, όπως, επίσης, και τους πόρους που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες αποτελούσαν: η έλλειψη υλικών (π.χ. βιβλία, χαρτιά, φωτοτυπικό, υπολογιστές κλπ.) και ανθρώπινων πόρων (π.χ. ασφάλεια, νοσοκόμοι, μέντορες, ειδικοί κλπ.), η υπερφόρτωση εργασίας (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, προετοιμασία τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα κλπ.), η αποδιοργάνωση του σχολείου (π.χ. έλλειψη υποστήριξης από τους προϊσταμένους, ελλιπής επικοινωνία σχετικά με τις πολιτικές αλλαγές, έλλειψη πειθαρχικών πολιτικών κλπ.), η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. λεκτική και σωματική βία, μη συμμόρφωση κλπ.), οι πολιτικές ευθύνες (π.χ. έλεγχος και αυστηρή εποπτεία από τους προϊσταμένους, επιδόσεις των μαθητών στα διαγωνίσματα) και η διδασκαλία μαθητών διαφορετικού επιπέδου μάθησης (π.χ. διδάσκουν πολλές φορές το ίδιο μάθημα μέχρι να το μάθουν όλοι). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το επαγγελματικό στρες επιδρούσε στις προσωπικές τους σχέσεις (μειωμένη υπομονή με την οικογένεια, δυσκολία διατήρησης φίλων κλπ.) και στην φυσική τους υγεία (συχνές αρρώστιες, δυσκολία ύπνου, ανθυγιεινή διατροφή και εξουθένωση), ενώ, παράλληλα, θεωρούσαν τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους ως τους σημαντικότερους παράγοντες για τη μείωση του στρες (Shernoff, Mehata, Atkins, Torf, & Spencer, 2011 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 28).

Στην Ελλάδα, τρία χρόνια αργότερα, οι Anastasiou και Papakonstantinou (2014) διεξήγαγαν έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, το στρες και την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο, μέσω της οποίας αποκάλυψαν ότι η ηθική ανταμοιβή, οι καλές εργασιακές συνθήκες, η παρακίνηση από τον διευθυντή και η συμμετοχή στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων συνιστούν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που ασκούν θετική επίδραση στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2015, σ. 188-189) σε μια πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήγαγαν μέσω συνεντεύξεων σε δείγμα 34 Νορβηγών εκπαιδευτικών (30 εν ενεργεία και 4 συνταξιοδοτημένων) έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ηλικιών ή με διαφορετικό επίπεδο καριέρας ανέφεραν τις ίδιες πηγές εργασιακού στρες. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι επιβαρύνονταν από υπερβολικό φόρτο εργασίας, πίεση χρόνου, έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους και δυσκολία προσαρμογής της διδασκαλίας τους στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

Ένα χρόνο αργότερα, οι Sadeghi και Sa' adatpourvahid (2016) δημοσίευσαν έρευνα που διεξήγαγαν σε δείγμα 149 εκπαιδευτικών Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε σχολεία της Ούρμιας του Ιράν, σύμφωνα με την οποία το 29,93% των συμμετεχόντων ανέφεραν αισθήματα στρες από την εργασία τους με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Ως πιο επιβαρυντικές πηγές για τους ίδιους αναδείχθηκαν ο ανεπαρκής μισθός, η εργασιακή ασφάλεια και η συμπεριφορά της διοίκησης, ενώ η διδασκαλία μικτών τάξεων, η διδασκαλία του αντίθετου φύλου και οι σχέσεις με τους συναδέλφους αναφέρθηκαν ως οι λιγότερο επιβαρυντικές. Περισσότεροι του 1/3 των εκπαιδευτικών της έρευνας υποστήριξαν ότι είναι κάπως ή πολύ δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, ενώ, παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και οι εργασιακές συνθήκες παίζουν σημαντικό ρόλο στο επίπεδο του εργασιακού στρες που εμφανίζουν.

Επιστρέφοντας, όμως, στον ελληνικό χώρο, η εργασία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά και από τις συνεχείς και συχνές μετακινήσεις τους από τόπο σε τόπο και από σχολείο σε σχολείο, καθώς και από την έλλειψη ουσιαστικής επιμορφωτικής πολιτικής (Πυργιωτάκης, 1992, Μλεκάνης, 2005 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 327). Οι συχνές αλλαγές στη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού στην Ελλάδα αποτελούν μια πάγια πρακτική δεδομένου: α) του θεσμού των αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών που καλύπτουν λειτουργικά κενά, β) των πολυάριθμων μεταθέσεων και αποσπάσεων που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο, γ) των υπεράριθμων εκπαιδευτικών που τοποθετούνται στις περιφέρειες για την κάλυψη των λειτουργικών κενών που δημιουργούνται κάθε χρόνο (Μλεκάνης, 2005 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 333), ενώ η επιμορφωτική πολιτική είναι αποσπασματική και δεν καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους δασκάλους (Κάντας, 1998, Pomaki & Anagnostopoulou, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 328), οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών παρουσιάζουν μεγαλύτερο άγχος από τους καθηγητές των αστικών και ημιαστικών περιοχών (Λεονταρή, Κυρίδης, & Γιαλαμάς, 2000), με τους νεότερους να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και ψυχική επιβάρυνση από τους μεγαλύτερους και εμπειρότερους συναδέλφους τους, ενώ οι γυναίκες φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερο εργασιακό στρες σε σχέση με τους άνδρες, ιδιαίτερα σε θέματα όπως ο φόρτος και οι συνθήκες εργασίας και η αλληλεπίδραση οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων (Georgas & Giakoumaki, 1984, Κάντας, 1998, 2001, Λεονταρή κ.ά., 2000, Antoniou et al., 2006, Γεωργογιάννης, Γκόβαρης, & Γιαννακά, 2006, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 328).

Σε παλαιότερη έρευνα των Κασσωτάκη και Βάμβουκα (1981 στο Μπάλιου, 2005, σ. 31) σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Κρήτης, είχε διαπιστωθεί ότι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιεσμένοι και απογοητεύονται είναι: ο υπερβολικός φόρτος εργασίας στο σπίτι, η πίεση για την εξάντληση της διδακτέας ύλης, η προσπάθειά τους για να προετοιμαστούν για τη διδασκαλία, οι κακές συνθήκες εργασίας και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη αναγνώρισης του έργου τους από τους μαθητές τους και η αμφιβολία για την αποδοτικότητα της δουλειάς τους, το εξαντλητικό ωράριο εργασίας, η δυσκολία να αντεπεξέλθουν οικονομικά στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις λόγω χαμηλού μισθού και η αξιολόγηση των μαθητών.

Η Μπάλιου (2005), 24 χρόνια αργότερα, μέσα από τη διδακτορική της διατριβή σχετικά με τις απογοητεύσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη εκπαιδευτική διαδικασία με δείγμα 593 καθηγητών από σχολεία όλης της Ελλάδας, υποστήριξε ότι στρεσογόνοι παράγοντες για τον εκπαιδευτικό μπορούν να θεωρηθούν η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, με τους συναδέλφους, με τον εργασιακό χώρο και, γενικότερα, με τις ποικίλες απαιτήσεις του επαγγέλματος, οι οποίοι συχνά οδηγούν σε εξουθενωτικές πιέσεις, ιδιαίτερα όταν συνοδεύονται από φόρτο εργασίας.

Έπειτα από 7 χρόνια, η διπλωματική εργασία της Χαραλάμπους (2012) με δείγμα 420 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών

σχολείων της Αττικής, έδειξε ότι οι τρεις πρώτες επαγγελματικές πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς ήταν: ο ανεπαρκής μισθός, η μη συμμετοχή στις αποφάσεις και η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές. Η διαβάθμιση σε σοβαρότητα των επαγγελματικών πηγών στρες διέφερε στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των ιδιωτικών και δημοσίων εκπαιδευτικών.

Σε μια πιο σύγχρονη έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014), δείγματος 93 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναδείχτηκαν, μεταξύ άλλων, τα οικονομικά προβλήματα ως κύρια αιτία επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, ειδικότερα των νεότερων από αυτούς και των γυναικών. Συγκεκριμένα, η διαβάθμιση των πηγών επαγγελματικού στρες των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε φθίνουσα σειρά ως προς τις διάμεσες τιμές, φάνηκε ότι παράγει μια ενδιαφέρουσα εικόνα, διαφορετική από αντίστοιχες έρευνες που είχαν λάβει χώρα ως τότε στην Ελλάδα και το εξωτερικό, αφού ως κύριες πηγές εργασιακού άγχους καταγράφηκαν: α) η ανεπαρκής αμοιβή, β) οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, και γ) η εργασιακή ανασφάλεια.

Την ίδια χρονιά, τα αποτελέσματα της έρευνας της Γιαννακίδου (2014) σχετικά με την ιεράρχηση των αντιλαμβανόμενων πηγών επαγγελματικού στρες βάσει της σοβαρότητας και της συχνότητας εμφάνισής τους σε δείγμα 200 δασκάλων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων του νομού Ξάνθης, έδειξαν ότι οι συχνότερες και σοβαρότερες πηγές άγχους του επαγγέλματός τους είναι: 1) οι «μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών», 2) η «εργασιακή ανασφάλεια», 3) οι «συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής», 4) η «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», και 5) ο «ανεπαρκής μισθός». Η ανάδειξη των «μη έγκαιρων/περιορισμένων σε αριθμό τοποθετήσεων αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών» ως πρώτης σε βαρύτητα πηγής για τους εκπαιδευτικούς του νομού Ξάνθης, δεν συναντάται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία στις πρώτες θέσεις ως καταγεγραμμένη πηγή επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά μπορεί να εξηγηθεί στα πλαίσια των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών συνθηκών που αναδεικνύει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και τις επικρατούσες τάσεις της κοινωνίας την παρούσα συγκυρία που έλαβε χώρα η έρευνα.

Ένα χρόνο αργότερα, η Πετσή (2015), έπειτα από έρευνα που διεξήγαγε σε δείγμα 165 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χαλκιδικής, εντόπισε μεγάλο βαθμό επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς, με βασικές

πηγές την οικονομική κρίση και γενικότερα με θέματα που έχουν να κάνουν με τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και με θέματα που αφορούν το σχολείο ως οργανισμό.

Η έρευνα του Δαβράζου (2015), κατά το ίδιο χρονολογικά έτος, επιβεβαίωσε τη διεθνή βιβλιογραφία όσον αφορά τους κυριότερους παράγοντες που ευθύνονται για το στρες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί είναι ο χαμηλός μισθός, το χαμηλό κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, ενώ οι σημαντικότερες πηγές στρες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τις μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, τις ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό και την πίεση χρόνου. Ο εκπαιδευτικός στη παρούσα έρευνα θεωρεί ότι δεν αμείβεται ικανοποιητικά, ενώ, παράλληλα, φαίνεται να χρειάζεται στην καθημερινότητά του την υποστήριξη ειδικών στο σχολείο, όπως, για παράδειγμα, του σχολικού ψυχολόγου.

Από την πρόσφατη διπλωματική εργασία του Σπυρομήτρου (2016) με δείγμα 211 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων της περιφέρειας Δυτικής Θεσσαλονίκης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν, συνολικά, μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους με κύριες πηγές θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση και την αναγνώριση του επαγγελματικού τους κύρους, ενώ την ίδια χρονιά η Σπανιώλου (2016) υποστήριξε ότι οι κυριότεροι παράγοντες εργασιακού άγχους των 92 φιλολόγων που πήραν μέρος στην έρευνά της ήταν ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου, οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες, η μαθησιακή διαδικασία και η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη υποστήριξης, επιμόρφωσης, επαγγελματικού κύρους, οργάνωσης, λειτουργίας και υποδομών του σχολείου και, λιγότερο, οι διαπροσωπικές σχέσεις. Το άγχος αυτό των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα της Σπανιώλου (2016) σχετίζεται με τον χρόνο εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το υποχρεωτικό ωράριο και τον αριθμό των διδακτικών αντικειμένων.

Συνοπτικά, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μεταξύ των σημαντικών πηγών άγχους των εκπαιδευτικών έχουν αναφερθεί ο ανεπαρκής μισθός, η μη ύπαρξη ειδικών επιστημόνων στα σχολεία, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος, το ωράριο, η αξιολόγηση, καθώς και οι συχνές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα

(Δαβράζος, 2015, Μαρούδας, 1999, Μούζουρα, 2005, Χαραμής, 2004 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 7).

Ωστόσο, το άγχος που θα βιώσει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικό και εξαρτάται από την ιδιαίτερη, πολυσύνθετη διάδραση μεταξύ των στρεσογόνων πηγών και της προσωπικότητας, των αξιών, των ικανοτήτων και των ξεχωριστών συνθηκών που βιώνει ο καθένας (Kyriacou, 2001). Τα αποτελέσματα των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 15) αναφορικά με το στρες των Κυπρίων εκπαιδευτικών ενισχύουν αυτή την άποψη, αφού έδειξαν ότι τα άτομα με προσωπικότητα τύπου Α βίωναν μεγαλύτερο βαθμό άγχους από τα άτομα με προσωπικότητα τύπου Β. Στο ίδιο μήκος κύματος φαίνεται να κινείται η έρευνα της Μούζουρα (2005), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα τύπου Α (ανταγωνιστικοί, φιλόδοξοι κλπ.) βιώνουν περισσότερο άγχος από άλλους συναδέλφους τους, ενώ, αντιθέτως, στοιχεία της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση, η ψυχική ανθεκτικότητα και η εσωτερική έδρα ελέγχου, φανερώθηκε ότι αναστέλλουν την εμφάνιση του άγχους.

Έπειτα, λοιπόν, από αυτή τη σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, θα πρέπει να αναφερθεί πως ένα σημαντικό κομμάτι της παρούσας έρευνας έγκειται στην προσπάθεια επιβεβαίωσης και επέκτασης των ανωτέρω ερευνών σχετικά με τις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.

2.6. Άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών για τις οποίες δυσκολεύονται να συζητήσουν

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τα πιο τέλεια και έτσι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται πιο πολύ από κάθε άλλο επαγγελματία να αποκρύπτουν τις ατέλειές τους (Perrenoud, 1995). Η προσπάθεια απόκρυψης, όμως, αυτών των ατελειών επιφέρει άγχος στους εκπαιδευτικούς, το οποίο επιδρά αρνητικά τόσο στην εργασιακή όσο και στην προσωπική τους ζωή. Για τον λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη ενότητα πρόκειται να γίνει μία συνοπτική ανασκόπηση αυτών των ατελειών, καθώς και των γενικότερων προβλημάτων με τα οποία έρχονται συχνά αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί και τα οποία δυσκολεύονται να ομολογήσουν. Ονομαστικά αυτά τα

προβλήματα, τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια, είναι τα εξής: 1) κύρος και δημόσια εικόνα εκπαιδευτικού, 2) εσωτερική σύγκρουση ρόλων, 3) αλλαγές στην προσωπική ζωή (οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα), 4) απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, 5) στάση γονέων, 6) σεξουαλική παρενόχληση, 7) ανταγωνισμός και έλλειψη συναδελφικής υποστήριξης, και 8) δέκα άρρητοι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών κατά τον Perrenoud (1995).

2.6.1. Κύρος και δημόσια εικόνα εκπαιδευτικού

Η δημόσια εικόνα ενός επαγγέλματος είναι πολύ σημαντική τόσο για τους επαγγελματίες όσο και για τους οργανισμούς στους οποίους εκείνοι εργάζονται. Η εικόνα αυτή τους καθορίζει και τους κάνει να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα επαγγέλματα. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η έννοια της δημόσιας εικόνας δεν είναι αδιάφορη ούτε στους μεν ούτε στους δε. Το ίδιο παρατηρούμε ότι συμβαίνει και στην περίπτωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στο οποίο, ακριβώς επειδή η δημόσια εικόνα όσων ασκούν το συγκεκριμένο επάγγελμα σχετίζεται άμεσα με την εικόνα του σχολείου όπου εκείνοι διδάσκουν, το κράτος και οι ιδιωτικοί σχολικοί οργανισμοί καθορίζουν και ελέγχουν εκτενώς, προς όφελός τους, τους διαγωνισμούς, τους όρους πρόσληψης, την παιδεία και την διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που δημιουργούν ή που προσλαμβάνουν (Perrenoud, 1995, σ. 1).

Από τα λεγόμενα, όμως, του Κάντα (2001, σ. 218) προκύπτει ότι η στάση της κοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς έχει αλλάξει. Από τη μια μεριά τους αποδίδει χαμηλότερο κοινωνικό κύρος και από την άλλη τους επιρρίπτει περισσότερες ευθύνες για τα προβλήματα και τα αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι το έργο του εκπαιδευτικού επηρεάζεται άμεσα από τον σημαντικότατο παράγοντα του κύρους του επαγγέλματος, έναν παράγοντα που του προσδίδει η άσκηση αυτού του ρόλου στο πλαίσιο της κοινωνικής ιεραρχίας. Ο Άγγλος κοινωνιολόγος Botomor (1990 στο Μπάλιου, 2005, σ. 24) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι: «Το κοινωνικό γόητρο των εκπαιδευτικών έχει μειωθεί, εξαιτίας της καθολικής εκπαίδευσης στις βιομηχανικές κοινωνίες, και οι αξίες που μεταδίδει ο δάσκαλος δεν ασκούν πια την ίδια επιρροή, επειδή έρχονται σε αντιπαράθεση με άλλες, που προβάλλονται στο παιδί από τη οικογένεια, την ομάδα ομηλίκων και τα

μέσα μαζικής επικοινωνίας». Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, σήμερα δύσκολα διακρίνεται και διαφοροποιείται ως μορφωμένο άτομο και προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να καταβάλλεται συνεχώς μεγάλη προσπάθεια. Ο Βαγιανός (2000 στο Μπάλιου, 2005, σ. 24) επισημαίνει ότι η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, όταν αποκτηθούν, δεν είναι δυνατόν να έχουν διαχρονική επάρκεια και, για τον λόγο αυτό, πρέπει να διευρύνονται και να βελτιώνονται ακατάπαυστα. Έτσι μόνο θα βελτιωθούν: ο ρόλος του, η υπόληψή του και το κοινωνικό του γόητρο.

Παράλληλα, ο εξαστισμός της κοινωνίας λειτούργησε εναντίον της δημόσιας εικόνας του πάλαι ποτέ γνωστού και προνομιούχου «δασκάλου» της μικρής κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός της σημερινής μεγαλούπολης είναι ασήμαντη προσωπικότητα, δεν υπερέχει σε τίποτα και δεν διακρίνεται για τίποτα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του σήμερα, ως μέλη ενός ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, παρατηρούν ότι η «κοινωνική απόσταση» που τους χωρίζει από άλλες ομάδες με αντίστοιχους τίτλους σπουδών μικραίνει όλο και περισσότερο. Πολλές φορές, μάλιστα, ανήκουν σε χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική τάξη από εκείνη των μαθητών τους (Μπάλιου, 2005, σ. 161).

Είναι, συνεπώς, ευρέως διαδεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απολαμβάνουν του κύρους και της αναγνώρισης που τους αξίζει (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 308). Συχνά, όμως, παρατηρείται ότι συντελούν και οι ίδιοι στη διαιώνιση αυτής της κατάστασης, κατηγορώντας από μόνοι τους το εκπαιδευτικό σύστημα (Perrenoud, 1995, σ. 1) για τις ελλείψεις του και υποτιμώντας σε μεγάλο βαθμό το κύρος του ίδιου τους του επαγγέλματος (Kob, 1971 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 308). Ο επιτονισμός του χαμηλού κύρους των εκπαιδευτικών από τους ίδιους δεν αποτελεί προσωπικό τους θέμα, αλλά πρόκειται για «βαθιά ριζωμένο σύμπτωμα κοινωνικής συνείδησης», το οποίο συντίθεται ή από το οποίο προκύπτει η αίσθηση της κοινωνικής απομόνωσης. Αυτό, ενδεχομένως, να οφείλεται σε ασάφειες και αντιφάσεις του επαγγέλματος αυτού καθεαυτού. Για παράδειγμα, από τη μία πλευρά, η ίδια η φύση της εργασίας τούς τοποθετεί στον κόσμο των παιδιών, χωρίς να έχουν συγκεκριμένο ρόλο στην κοινωνία των ενηλίκων, ενώ από την άλλη, είναι εκτεθειμένοι στο συνεχή έλεγχο και την κριτική αυτής της κοινωνίας (Havighurst & Neugarten, 1957 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 308-309).

Παρ' όλα αυτά, όταν πλήττεται η δημόσια εικόνα και το κύρος των εκπαιδευτικών από τρίτους, εκείνοι συσπειρώνονται και αποκρύπτουν τις διαφωνίες

τους, προκειμένου να διατηρήσουν την ιερή ενότητα του επαγγέλματός τους. Δυστυχώς, καμία αρχή δεν μπορεί να ελπίζει ότι θα ελέγχει πλήρως τη δημόσια εικόνα της, γιατί πάντοτε οι άνθρωποι θα σκέφτονται και θα εκφράζουν τη γνώμη τους μέσα στην κοινωνία στην οποία ζουν (Perrenoud, 1995, σ. 1).

2.6.2. Εσωτερική σύγκρουση ρόλων

Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2010, σ. 300), δεν έχει σημασία ποιο συγκεκριμένο πρόσωπο είναι ο δάσκαλος, για να γνωρίζουμε ποιες αρμοδιότητες έχει και πώς πρέπει να συμπεριφέρεται. Οι αρμοδιότητες αυτές, που είναι ανεξάρτητες από ατομικά χαρακτηριστικά, συνιστούν, στην προκειμένη περίπτωση, την κοινωνική θέση «δάσκαλος».

Δυστυχώς, οι συγκρούσεις στο πλαίσιο ρόλων που απορρέουν από την κατοχή μιας και της αυτής κοινωνικής θέσης αποτελούν συχνό φαινόμενο. Ο δάσκαλος μπορεί να βιώσει εσωτερική σύγκρουση ρόλων, καθώς ο ρόλος του βρίσκεται σε ένα σημείο τομής ανταγωνιστικών ενδιαφερόντων. Από τη μια πλευρά, προσπαθεί, στο πλαίσιο του ρόλου του, να κάνει πράξη αντιλήψεις που είχε αναφορικά με το επάγγελμα του δασκάλου, να ανταποκριθεί δηλαδή στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του, ενώ, από την άλλη, προσπαθεί να ικανοποιήσει τις κάθε λογής απαιτήσεις και προσδοκίες που έχουν από τον ρόλο του οι διαφορετικές ομάδες, όπως είναι οι μαθητές, οι γονείς, η Εκκλησία, η διοίκηση του σχολείου και η πολιτεία, η οικονομία κλπ. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 303).

Η σύγκρουση ρόλων, επομένως, πέραν του ότι μπορεί να προέλθει από τον συνδυασμό οικογένειας και εργασίας (π.χ. εργαζόμενη μητέρα), επέρχεται συχνά και από την ανάθεση στον εργαζόμενο πολλών διαφορετικών ρόλων μέσα στην ίδια την εργασία του. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, σύγκρουση ρόλων μπορεί να επέλθει όταν η διοίκηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να προβεί σε ασύμβατες, ακατάλληλες και αλληλοσυγκρουόμενες ενέργειες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός έχει την αίσθηση ότι μέσα του υπάρχει σύγκρουση ρόλων, όταν η διοίκηση απαιτεί από αυτόν να διεκπεραιώσει ταυτόχρονα δύο ή περισσότερα καθήκοντα, που πολύ πιθανόν να απαιτούν και διαφορετικό τύπο συμπεριφοράς εκ μέρους του. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός, παραδείγματος

χάριν, θα πρέπει να παράγει ποιοτικό διδακτικό έργο για το οποίο θα πρέπει να αξιολογηθεί, ενώ το σχολείο δεν του παρέχει κάποια στοιχειώδη δυνατότητα χρήσης εποπτικών μέσων διδασκαλίας ή τη δυνατότητα παρέκκλισης από το πρόγραμμα σπουδών. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, πρέπει να είναι υπεύθυνος για την τήρηση της πειθαρχίας, αλλά, παράλληλα, δεν έχει τη δικαιοδοσία να την επιβάλλει, όπως ο ίδιος κρίνει κατάλληλα, χωρίς την έγκριση της διεύθυνσης του σχολείου (Μπάλιου, 2005, σ. 69).

Άλλες φορές πάλι, η σύγκρουση ρόλων συμβαίνει να είναι αποτέλεσμα ανάθεσης ή εκτέλεσης καθήκοντος μη επαγγελματικού χαρακτήρα ή σύγκρουσης του συστήματος αξιών των εκπαιδευτικών με εκείνο των συναδέλφων τους ή της διεύθυνσης. Αυτός είναι και ένας λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ζητήσουν να μετατεθούν σε άλλο σχολείο (Μπάλιου, 2005, σ. 69).

Όπως, λοιπόν, προκύπτει από τα παραπάνω, η εσωτερική σύγκρουση ρόλων, την οποία αρκετά συχνά τυχαίνει να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί ένα από τα καίρια ζητήματα για τα οποία εκείνοι δυσκολεύονται να συζητήσουν.

2.6.3. Αλλαγές στην προσωπική ζωή (οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα)

Οι αλλαγές που επέρχονται στην προσωπική ζωή ενός εκπαιδευτικού μπορούν να τον κάνουν περισσότερο επιρρεπή στο επαγγελματικό άγχος, ενώ, ταυτόχρονα, αποτελούν έναν από τους παράγοντες για τους οποίους ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να συζητήσει. Πηγές άγχους θεωρούνται, όμως, τόσο οι θετικές αλλαγές που επέρχονται στη ζωή ενός ατόμου όσο και οι αρνητικές, επειδή και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται προσαρμογή σε νέες συνθήκες (Μπάλιου, 2005, σ. 46-47).

Παράλληλα με την ένταση και την εξουθένωση που μπορεί να βιώνει στην εργασία του, ο εκπαιδευτικός, όπως και όλοι οι πολίτες, καλείται να διαχειριστεί μια σειρά από άλλες δύσκολες καταστάσεις στην ιδιωτική του ζωή. Στην περίπτωση του Έλληνα εκπαιδευτικού, οι δύσκολες αυτές καταστάσεις είναι απότοκες της οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια: οι δραστικές περικοπές των μισθών και των επιδομάτων, η ανεργία, η υπέρογκη αύξηση της φορολογίας, το αυξημένο κόστος διαβίωσης, οι μειωμένες παροχές υγείας και πρόνοιας είναι μόνο λίγα από τα μέτρα που ανέτρεψαν τον οικογενειακό

προγραμματισμό και οδήγησαν στην πτώση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών (Kondilis et al., 2013 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 60-61). Επομένως, το άγχος και τα συμπτώματα της εξουθένωσης που ενδεχομένως πλήττουν τον εκπαιδευτικό στην εργασία του, δεν αποσυμπιέζονται στην ιδιωτική του ζωή, αλλά, αντιθέτως, διογκώνονται.

Η σωματική και ψυχική ευεξία, όμως, των εργαζομένων μπορεί να επηρεαστεί και από άλλου είδους καταστάσεις της προσωπικής ζωής, πέραν των οικονομικών προβλημάτων και ευθυνών, που πιθανότατα να συμπεριλαμβάνουν οικογενειακά προβλήματα, διενέξεις μεταξύ συζύγων και άλλα συναφή συμβάντα, όπως διαζύγια, χωρισμούς ή ανατροφή παιδιών μόνο από έναν γονέα (Hall & Hall, 1980, Crosby, 1985, Frone, 2002 στο Αντωνίου, 2006, σ. 144), καθώς και γενικότερες κρίσεις ζωής (Dohrenwend & Dohrenwend, 1974 στο Αντωνίου, 2006, σ. 144). Γεγονότα τέτοιας φύσεως αποτελούν συνήθως εν δυνάμει πηγές στρες, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν την απόδοση του εργαζομένου, την αποτελεσματικότητά του και την προσαρμογή του στην εργασία (Bahagat, 1983 στο Αντωνίου, 2006, σ. 144), ενώ, παράλληλα, αποτελούν ζητήματα για τα οποία εκείνος δυσκολεύεται να συζητήσει.

Η οικογένεια «διπλής καριέρας», για παράδειγμα, θεωρήθηκε αιτία πολλών προβλημάτων και δυσχερειών για τους εργαζομένους που προέρχονται και από τα δύο φύλα. Η κατάσταση αυτή ανάγκασε τις εργαζόμενες γυναίκες να εργάζονται στην πραγματικότητα διπλά, σε δύο διαφορετικά πόστα (δουλειά και σπίτι), προσπαθώντας ταυτόχρονα να συνδυάσουν τους απαιτητικούς οικογενειακούς και επαγγελματικούς τους ρόλους και να ανταποκριθούν στις ποικίλες υποχρεώσεις τους (Αντωνίου, 2006, σ. 146). Το 1991, οι Duxbury και Higgins (στο Αντωνίου, 2006, σ. 146) διαπίστωσαν ότι τα ζευγάρια που εργάζονται και οι δύο, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο στρες εξαιτίας των υψηλών προσδοκιών τους τόσο στο επαγγελματικό πεδίο όσο και σε εκείνο της οικογένειας.

Σύμφωνα με τους Pearlin και Turner (1987 στο Κάντας, 1995, σ. 112-113), τα κυριότερα προβλήματα που αναφύονται μεταξύ των δύο συζύγων και τα οποία δημιουργούν άγχος που μεταφέρεται προς τον χώρο εργασίας τους είναι: α) η έλλειψη αμοιβαιότητας, όταν ο ένας από τους δύο πιστεύει ότι η προσφορά του στην οικογένεια είναι μεγαλύτερη από αυτή του άλλου, β) η ανισότητα στη συναισθηματική προσφορά, που πιθανόν διαβλέπει ο ένας από τους δύο, γ) η έλλειψη αυτοβεβαίωσης, όταν ο ένας από τους δύο συζύγους νιώθει ότι η αυτοεικόνα του δεν επιβεβαιώνεται

στα μάτια άλλων μελών της οικογένειας, και δ) η διάψευση των προσδοκιών όσον αφορά τον ρόλο του/της συζύγου, η απογοήτευση, δηλαδή, ως προς αυτά που περίμενε από το γάμο.

Ωστόσο, τα πορίσματα της μελέτης των Cooke και Rousseau (1984 στο Αντωνίου, 2006, σ. 145) σε δείγμα δασκάλων έδειξαν ότι, αν και οι οικογενειακές απαιτήσεις συγκρούονταν με τις εργασιακές, η οικογένεια παρείχε υποστήριξη και χαλάρωση στα άτομα. Η οικογενειακή υποστήριξη ήταν ιδιαίτερα ευεργετική για τους δασκάλους, καθώς μέσω της διαδικασίας αυτής αντιμετώπιζαν πιο αποτελεσματικά -σε σύγκριση με αδέσμευτους συναδέλφους τους- τις δυσμενείς σωματικές επιπτώσεις του εργασιακού στρες (π.χ. πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου).

2.6.4. Απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά

Άλλα σημαντικά προβλήματα που αναφέρουν με δυσκολία οι εκπαιδευτικοί είναι η βία, ψυχολογική ή/και σωματική, που επικρατεί στα σχολεία μεταξύ μαθητών, αλλά και εκείνη που ασκείται στους εκπαιδευτικούς από τους μαθητές τους (Hammond, 1983, Wanberg, 1984 στο Μπάλιου, 2005, σ. 62). Άξιες λόγου είναι και οι επιθέσεις ή οι απειλές που δέχονται οι εκπαιδευτικοί, εντός και εκτός του σχολείου, από γονείς και από μαθητές. Προφανώς ενοχλεί τους εκπαιδευτικούς και ο βανδαλισμός του εξοπλισμού του σχολικού κτηρίου από μέρους των μαθητών, καθώς και η βία ή οι απειλές απέναντι στη διεύθυνση του σχολείου (Μπάλιου, 2005, σ. 62).

Ο Reykowsky (1966, 1969 στο Πουρκός, 2001, σ. 68) αναφέρει τις απειλές ως έναν από τους επιβαρυντικούς παράγοντες της ανθρώπινης ψυχολογίας. Όπως υποστηρίζει, πρόκειται για τις διάφορες καταστάσεις που απειλούν το άτομο, τόσο με τη σωματική (π.χ. τραυματισμός κλπ.) όσο και με την κοινωνική έννοια (κριτική από τους άλλους, συμβιβασμός κλπ.), καταστάσεις, δηλαδή, στις οποίες το υποκείμενο νιώθει να χάνει κάποιες σημαντικές για τον εαυτό του αξίες. Η ουσία μιας απειλής θεωρεί ότι βασίζεται στην προβλεπτική ικανότητα του ανθρώπου σε σχέση με τα πράγματα.

Ο Dunham (2001, σ. 189), από την πλευρά του, επισημαίνει την ύπαρξη της σχολικής βίας ως πηγή αρνητικού στρες στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έκθεση της Επιτροπής Υγείας και Ασφάλειας (1990 στο Dunham, 2001, σ. 189), στην οποία ο

ίδιος παραπέμπει, οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από τα επίπεδα απειλητικής συμπεριφοράς και σωματικής βίας που ασκούν προς αυτούς οι μαθητές. Στην έκθεση αυτή αναφέρεται η έρευνα της Επιτροπής Elton (1989 στο Dunham, 2001, σ. 189) σχετικά με τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την πειθαρχία των μαθητών, η οποία αποκάλυψε ότι «μεταξύ 2500 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ερωτήθηκαν κατά τη διάρκεια μίας εβδομάδας, το 15% (1 στους 7) είχε υποστεί λεκτική κακοποίηση και το 0,5% (1 στους 200) είχε βιώσει περιστατικά καθαρά βίαιης φύσεως» (Health and Safety Commission, 1990 στο Dunham, 2001, σ. 189 / Βλάχος, 2008 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 322).

Σε μια πρόσφατη έρευνα των Okçu και Çetin (2017) σχετικά με το επίπεδο εκφοβισμού που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επαρχία Σιίρτ της Τουρκίας, καθώς και του βαθμού που ο εκφοβισμός αυτός επηρεάζει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε θετική και μεσαίου επιπέδου σχέση μεταξύ του βαθμού έκθεσης των εκπαιδευτικών στον εκφοβισμό μέσω της εργασίας ή των κοινωνικών τους σχέσεων και του επιπέδου της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μειώνεται όταν αυξάνονται οι εμπειρίες εκφοβισμού που συνδέονται με το επάγγελμά τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις, ενώ, παράλληλα, αυξάνεται ο βαθμός της επαγγελματικής τους εξουθένωσης.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αποφεύγουν να αναφέρονται σε άσχημες εμπειρίες που έχουν από την εκπαιδευτική διαδικασία και, πιο συγκεκριμένα, σε αυτές που προέρχονται από τη συμπεριφορά των μαθητών. Αντί να εξωτερικεύσουν το πρόβλημά τους, προτιμούν τη σιωπή και, με αυτό τον τρόπο, η αδιαφορία και η αδράνεια γίνεται και στους ίδιους βίωμα. Έτσι, δεν είναι σε θέση πλέον να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις που εμφανίζονται στο χώρο εργασίας, αφού δεν διαθέτουν και τις απαιτούμενες στρατηγικές αντιμετώπισης. Το αποτέλεσμα είναι να γίνονται και οι ίδιοι απαθείς, αδιάφοροι και, κατά συνέπεια, να «ανταποδίδουν» την αδιαφορία που εισπράττουν, μην έχοντας τη διάθεση να επενδύσουν πάνω στους μαθητές τους (Hammond, 1983, Wanberg, 1984 στο Μπάλιου, 2005, σ.62-63).

2.6.5. Στάση γονέων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς, και γενικότερα το οικογενειακό περιβάλλον, αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Την ίδια στιγμή, όμως, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η στήριξη των γονέων μπορεί να συμβάλει στη σχολική επιτυχία των μαθητών τους, αντιλαμβάνονται ότι μπορεί και να επιδράσει είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο στο δικό τους έργο (Μπάλιου, 2005, σ. 63).

Οι γονείς εθεωρούντο μέχρι πρότινος εξωτερικός φορέας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δυστυχώς, όμως, στην Ελλάδα έγινε κατάχρηση αυτού του προνομίου ένταξης των γονέων στο σχολείο από τους ίδιους και σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς, αντιλαμβανόμενοι τον ρόλο τους με δόση αλαζονείας, δημιούργησαν προβλήματα στην καθημερινή λειτουργία του ιδρύματος. Οι διαπληκτισμοί μεταξύ μερίδας γονέων και εκπαιδευτικών και η επιθετική στάση ή οι απειλές ορισμένων γονέων προς τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους αποτελούν φαινόμενα με αυξανόμενη συχνότητα στα σχολεία (Μπάλιου, 2005, σ. 63-64), για τα οποία οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δυσκολεύονται να συζητήσουν.

Η συμμετοχή, πάντως, των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι, σε γενικές γραμμές, ευπρόσδεκτη από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι γονείς θεωρούνται ως πηγή άγχους μόνο όταν δεν συνεργάζονται. Πάνω στο θέμα αυτό, έγινε αποκαλυπτική μελέτη από τον Boyer (1988 στο Μπάλιου, 2005, σ. 64), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται φοβερή απογοήτευση, όταν οι γονείς τους αγνοούν. Αποκαλύπτουν, μάλιστα, ότι αρκετά υψηλό ποσοστό γονέων δεν συμμετέχει στην υπόθεση της μόρφωσης των παιδιών τους, μετατοπίζοντας την ευθύνη που τους αναλογεί, αναφορικά με οποιαδήποτε αποτυχία των παιδιών τους, στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Αποτέλεσμα, λοιπόν, είναι οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν πως οι προσπάθειές τους δεν εκτιμώνται ούτε αναγνωρίζονται από τους γονείς των μαθητών τους (Μπάλιου, 2005, σ. 64-65).

2.6.6. Σεξουαλική παρενόχληση

Οι εργαζόμενες γυναίκες ανεξαρτήτως θέσης (π.χ. νεότερες ή διευθύντριες) μπορεί να έρθουν αντιμέτωπες με το στρεσογόνο πρόβλημα της σεξουαλικής παρενόχλησης (Davidson & Cooper, 1992 στο Αντωνίου, 2006, σ. 132). Η αυξημένη συχνότητα του φαινομένου στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα έχει ήδη αποδειχθεί από πολλές σφυγμομετρήσεις και στατιστικές ως ένας σοβαρός στρεσογόνος παράγοντας για το γυναικείο εργαζόμενο πληθυσμό (Αντωνίου, 2006, σ. 133).

Ο Fisher (1993 στο Αντωνίου, 2006, σ. 133) υποστηρίζει ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ σεξουαλικής παρενόχλησης και ποικίλων σοβαρών συμπτωμάτων σωματικών ασθενειών, καθώς, επίσης, και υψηλών επιπέδων αποχώρησης από την εργασία. Οι εργαζόμενες γυναίκες δεν καταφέρνουν συνήθως να αντεπεξέλθουν υπό τέτοιες συνθήκες πίεσης στην εργασία τους, πόσο μάλλον όταν δεν έχουν την ευχέρεια ή τη δυνατότητα να μιλήσουν ανοικτά για αυτές. Στην περίπτωση δε των γυναικών εκπαιδευτικών, δεν είναι λίγες οι φορές που εκείνες τυγχάνει να πέσουν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης του διευθυντή ή των συναδέλφων τους, των μαθητών ή, ακόμα, και των γονέων των μαθητών τους.

Συνοπτικά, οι στρεσογόνες συνθήκες εργασίας εξαιτίας της σεξουαλικής παρενόχλησης έχουν δύο σοβαρές αιτίες: α) την άμεση καταπάτηση της γυναικείας αξιοπρέπειας και β) την αμφισβήτηση εκ μέρους του υπαιτίου (της σεξουαλικής παρενόχλησης) της ικανότητας της γυναίκας να εκτελέσει τα καθήκοντά της (Greenberg & Baron, 1995 στο Αντωνίου, 2006, σ. 133).

2.6.7. Ανταγωνισμός και έλλειψη συναδελφικής υποστήριξης

Οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων μπορούν να είναι τόσο βοηθητικές όσο και επιβλαβείς για τα άτομα (Cartwright & Cooper, 1997, Sparks & Cooper, 1999 στο Αντωνίου, 2006, σ. 133). Έχουν αναγνωριστεί, μάλιστα, δύο βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν αυτό τον τύπο σχέσεων στην εργασία: ο ανταγωνισμός και η έλλειψη συναδελφικής υποστήριξης (Αντωνίου, 2006, σ. 134).

Ο ισχυρός ανταγωνισμός στους σημερινούς οργανισμούς παίζει καθοριστικό ρόλο, όχι μόνο στις «κάθετες» (προϊστάμενος-υφιστάμενος) σχέσεις, αλλά και στις «οριζόντιες» (μεταξύ συναδέλφων), καθώς ο συναγωνισμός και ο ανταγωνισμός

αποτελούν πολύ συχνά αιτιώδεις παράγοντες που οδηγούν στη διατήρηση ενός κλίματος γενικευμένης δυσπιστίας μεταξύ των συνεργατών (Bernin & Theorell, 2001 στο Αντωνίου, 2006, σ. 134). Για παράδειγμα, το να μοιράζεται κανείς τα προβλήματά του με τους συναδέλφους του, ενδεχομένως να μην χρησιμοποιείται ως τεχνική επίλυσης προβλημάτων από τους εργαζομένους, εξαιτίας του φόβου ότι πιθανότατα δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν και να αποδώσουν επαρκώς στην εργασία τους (McKenna, 1994 στο Αντωνίου, 2006, σ. 134).

Όσον αφορά την έλλειψη επαρκούς συναδελφικής υποστήριξης, αρκετές Αμερικανικές και Βρετανικές μελέτες έχουν επισημάνει το ενδεχόμενο της κοινωνικής μόνωσης που αντιμετωπίζουν οι προϊστάμενοι των οργανισμών (Hingley & Cooper, 1986 στο Αντωνίου, 2006, σ. 134). Επιπλέον, όπως οι προϊστάμενοι με δύσκολο χαρακτήρα, έτσι και οι υφιστάμενοί τους με παρόμοιο χαρακτήρα αποτελούν πηγή στρες για άλλους ανθρώπους του οργανισμού «γιατί αγνοούν τις διαπροσωπικές πλευρές των αισθημάτων και ευαισθησίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων» (Cartwright & Cooper, 1994, σ. 22 στο Αντωνίου, 2006, σ. 134).

Με αφορμή, λοιπόν, όλα τα παραπάνω, σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες του ανταγωνισμού και της ελλιπούς συναδελφικής υποστήριξης, θα πρέπει να τονιστεί ότι και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, ως επαγγελματίες και εργαζόμενοι, βιώνουν συχνά αυτού του είδους τις καταστάσεις στην εργασία τους, χωρίς, όμως, να διαθέτουν πάντοτε την ευχέρεια να συζητήσουν για αυτές ανοικτά.

2.6.8. Δέκα άρρητοι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών κατά τον Perrenoud (1995)

Ο Perrenoud (1995, σ. 2), στο άρθρο του για την «Κρυφή πλευρά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού», προσπαθεί να αναλύσει όσα «δεν λέγονται» ανοικτά από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το επάγγελμά τους, δίνοντας έμφαση στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (κοινοί εκπαιδευτικοί) που ασκούν με σεβασμό την εργασία τους. Συγκεκριμένα, αναφέρει δέκα άρρητους παράγοντες για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συζητήσουν, παράγοντες οι οποίοι μειώνουν το κύρος και τη δημόσια εικόνα των εκπαιδευτικών και, προφανώς, τους προκαλούν άγχος.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Perrenoud (1995, σ. 2-7), το άρθρο του οποίου αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και καινοτομίας για την παρούσα έρευνα, οι δέκα αυτοί άρρητοι παράγοντες είναι οι εξής:

1) *Ο φόβος*: Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει διλήμματα, κρίνεται, κρίνει κλπ. Ο φόβος οφείλεται στη γενικότερη αστική κρίση και στο ολοένα αυξανόμενο συναίσθημα της αστικής ανασφάλειας. Μπορεί να διαφέρει μεταξύ ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού ή ενός εκπαιδευτικού που εργάζεται σε μια ήσυχη περιοχή, είναι, όμως, παρών και δεν γίνεται σχεδόν καθόλου λόγος για την ύπαρξή του. Δεν συζητούνται αρκετά οι φοβίες και τα άγχη, μικρά ή μεγάλα, που εμφανίζονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

2) *Η αρνούμενη έλξη (γοητεία)*: Προκειμένου να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών τους, μιας και τα προγράμματα είναι άχαρα και αποκρουστικά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το τρικ της γοητείας, χωρίς, όμως, να παραδέχονται ότι αυτό αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης για τους μαθητές. Στον κόσμο της εκπαίδευσης επικρατεί πουριτανισμός. Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να το ονομάζουν γοητεία και καταφεύγουν σε λιγότερο «απειλητικούς» για τη θέση και το επάγγελμά τους χαρακτηρισμούς, όπως είναι το παρουσιαστικό, το χάρισμα, η αίσθηση του χιούμορ. Αν το σχολείο αρέσκεται να πιστεύει ότι κανείς μαθαίνει, όχι για τα ωραία μάτια του εκπαιδευτικού ούτε για το κοινωνικό παιχνίδι που δημιουργείται γύρω από τη γνώση, αλλά για την ουσιαστική αξία της γνώσης αυτής καθεαυτής, τότε κάνει λάθος.

3) *Η εξουσία της ντροπής*: Οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να παραδέχονται ανοικτά ότι ασκούν εξουσία. Ντρέπονται για αυτή την αρμοδιότητά τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκήσει «βία», που είναι επίπονη για τον ίδιο και δεν του προκαλεί ευχαρίστηση. Δεν νιώθει άνετα με την εξουσία, δεν την ευχαριστιέται, τον ενοχλεί. Στην ουσία λειτουργεί εξαναγκαστικά και πιεστικά προς τους μαθητές που αρνούνται, που δεν θέλουν να μελετήσουν κατά τη διάρκεια των ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ομολογούν την εξουσία που υφίστανται, αλλά όχι εκείνη που ασκούν οι ίδιοι. Παραδέχονται ότι απολαμβάνουν να διαμορφώνουν χαρακτήρες, αλλά όχι να ασκούν εξουσία.

4) *Η παντοδυναμία της αξιολόγησης*: Για τον Ranjard (1984 στο Perrenoud, 1995, σ. 3-4) η εξουσία είναι ταυτόσημη με την αξιολόγηση, ενώ η αξιολόγηση είναι αυθαίρετη και έχει καταστροφικές συνέπειες. Οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν μπροστά στις αντιφάσεις του ρόλου τους: από τη μία, να πρέπει να είναι κοντά στα παιδιά και, από

την άλλη, να πρέπει να τα αξιολογήσουν. Η αξιολόγηση, δυστυχώς, αποτελεί τον μόνο τρόπο του συστήματος να επιβληθεί στους μαθητές και καταλαμβάνει το 1/3 του χρόνου του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρέσκονται να συζητούν για αυτή, διότι τη θεωρούν απαξιωτική για τις σπουδές τους. Αποτελεί άχαρο μέρος της εργασίας τους, αφού δηλώνει την αποτυχία ορισμένων μαθητών.

5) *Το δίλημμα της τάξης (ησυχίας)*: Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει ένα δίλημμα: Θα διαλέξει την αυταρχική στρατηγική στη διδασκαλία του, μέσω του πλήρως καθορισμού του περιεχομένου και των ασκήσεων του μαθήματος, ώστε να μη χάσει τον έλεγχο και την εξουσία του μέσα στην τάξη, ή την ελευθεριάζουσα, αφήνοντας τα πράγματα να εξελιχθούν και να τα αντιμετωπίσει όσο καλύτερα μπορεί στην πορεία, έστω και αν δεν έχει την ιδανική αντίδραση τη στιγμή που θα χρειαστεί; Ένας εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να γνωρίζει τα πάντα ούτε να προετοιμαστεί για καθετί που θα συμβεί στην τάξη. Καμία από τις δύο στρατηγικές και την εφαρμογή τους δεν επιθυμείται να συζητείται από τους εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη τα παιδιά είναι στρατιωτάκια και στη δεύτερη οποιοδήποτε λάθος του εκπαιδευτικού θα κριθεί και δεν διορθώνεται. Κάθε στρατηγική έχει ρίσκο και όποια και αν ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός νιώθει ευάλωτος: η αυστηρή αδιαφορεί για τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και θέτει τον μαθητή στο περιθώριο, ενώ η εναλλακτική κατακρίνεται από τους γονείς και την επιθυμία τους για ορθόδοξες πρακτικές και συγκεκριμένες γνώσεις.

6) *Το κομμάτι του μαστορέματος*: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τα εκπαιδευτικά εργαλεία του (σχολικό εγχειρίδιο, πρόγραμμα σπουδών) και να τα χρησιμοποιεί καταλλήλως. Δύο είναι οι στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει στη διδασκαλία του, δηλαδή δύο είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να «μαστορέψει» και να χρησιμοποιήσει τα εργαλεία του, και του προκαλούν δίλημμα: α) Να ακολουθεί πιστά το σχολικό εγχειρίδιο, κάτι που για ορισμένες τάξεις αποτελεί αποτυχία, αφού δεν λαμβάνει υπόψιν το επίπεδο και την ψυχική κατάσταση των μαθητών, ή β) να ελαφρύνει το πρόγραμμα, χωρίς να έχει ως πρώτη έγνοια τη διεκπεραίωση και ολοκλήρωση της ύλης. Οι εκπαιδευτικοί ρισκάρουν να χαρακτηριστούν είτε ως μη δημιουργικοί και κομφορμιστές, για την πρώτη περίπτωση, είτε ως τυχοδιώκτες για ευχαρίστηση, για τη δεύτερη, και, για τον λόγο αυτό, δυσκολεύονται να παραδεχτούν ποια από τις δύο αυτές στρατηγικές επιλέγουν να ακολουθήσουν. Ο πραγματικός,

όμως, επαγγελματίας αναγνωρίζει το δίλημμα και δέχεται την κριτική είτε του «αδύναμου χαρακτήρα» είτε του «τυχοδιώκτη».

7) *Η αμφιλεγόμενη μοναξιά*: Η έννοια αυτή έγκειται στο ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι, από τη μία πλευρά, μοναχικό, διότι ο εκπαιδευτικός κλείνει την πόρτα της τάξης, η οποία τον προστατεύει και του επιτρέπει να κάνει αυτό που θέλει, και, από την άλλη, ομαδικό, διότι «μοιράζεται την τρέλα του» με τους μαθητές του, ξεδιπλώνει την ξεχωριστή προσωπικότητά του, την ταυτότητα και τις αξίες του εντός της σχολικής τάξης. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μοναχικό γιατί η κλειστή πόρτα της τάξης του προσφέρει αυτονομία, δίνοντάς του τη δυνατότητα να κάνει πιο εύκολα αυτό που θέλει, χωρίς να ακολουθεί τις επιταγές του οργανισμού και της κοινωνίας, να είναι δημιουργικός και αποτελεσματικός. Όποια στρατηγική και αν ακολουθεί, είτε κάνει μέσα στην τάξη όσα του επιβάλλονται χωρίς να ξεφεύγει (κομφορμιστής) είτε αποκλίνει από το καθιερωμένο, δυσκολεύεται να την ομολογήσει και να συζητήσει για αυτήν. Η διοίκηση ευγνωμονεί και επαινεί τους δημιουργικούς εκπαιδευτικούς, αλλά δεν θα τους υποστηρίξει σε περίπτωση που χρειαστεί να λογοδοτήσει για τη δημιουργικότητά τους σε εκείνους που ακολουθούν τους νόμους κατά γράμμα. Ομαδικό γίνεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μόνο μέσα στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός καταθέτει «το γούστο και το χρώμα του».

8) *Η ανία και η μονοτονία*: Το αίσθημα ανίας και μονοτονίας δεν συνδέεται με την έλλειψη δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού ή με την έλλειψη προβλημάτων προς επίλυση, αλλά με τον τρόπο που πρέπει να οργανώνει τη δουλειά του ώστε να τα συνδυάζει όλα και να ασχολείται λίγο με όλα. Πρόκειται για έναν τρόπο οργάνωσης που δεν του επιτρέπει να ασχολείται σε βάθος και πραγματικά με τα προβλήματα που ανακύπτουν, παρά μόνο επιφανειακά, και τον καταδικάζει να ζει διαρκώς με την αμφιβολία και το δυστυχές συναίσθημα ότι κάτι καλύτερο θα μπορούσε να κάνει, αν είχε τη δυνατότητα να αφοσιωθεί πλήρως στα προβλήματα αυτά. Δεν είναι, δηλαδή, τα καθημερινά προβλήματα που οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην ανία, αλλά το διάχυτο συναίσθημα τύψεων που τον διακατέχει και το οποίο δεν μπορεί να ομολογήσει. Στα πρώτα χρόνια της καριέρας του δεν αισθάνεται πλήξη γιατί γυρίζει τις τάξεις και τις ανακαλύπτει. Αργότερα, δεν πλήττει γιατί ασχολείται με καινοτομίες. Έπειτα, όμως, από δέκα χρόνια εργασίας χάνει την ενέργειά του. Σε όλα τα επαγγέλματα υπάρχει ρουτίνα, αλλά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταδικάσει την επανάληψη και να ζήσει μια παιδαγωγική περιπέτεια.

9) *Το ανομολόγητο χάσμα*: Υπάρχει χάσμα μεταξύ των όσων ανακαλύπτουν και προτείνουν προς εφαρμογή οι ερευνητές και των όσων εφαρμόζουν στην πραγματικότητα καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στην τάξη εξαιτίας της αμάθειάς τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν ομολογούν εύκολα ότι «δεν ξέρουν να πράξουν» ή ότι «δεν ήρθαν στην εκπαίδευση γι' αυτό», δηλαδή για να πρέπει να μάθουν και να εφαρμόσουν νέες πρακτικές. Δεν ομολογούν εύκολα την αμάθειά τους ή ότι ξέρουν να κάνουν λιγότερα πράγματα από αυτά που υποτίθεται πως θα έπρεπε να γνωρίζουν. Υπάρχει χάσμα ανάμεσα στις νόρμες των ερευνητών και των όσων μπορούν πραγματικά να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς μέσα σε μία σχολική τάξη. Οι γνώσεις εξελίσσονται και οι εκπαιδευτικοί είναι καταδικασμένοι να λειτουργούν με τη συναίσθηση της αμάθειάς τους. Ένας εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, δεν αρκεί πλέον να γνωρίζει το γνωστικό του αντικείμενο, αλλά απαιτείται να κατέχει και γνώσεις ψυχογλωσσικές και γνωστικής ψυχολογίας. Αυτές, όμως, τις γνώσεις δεν τις έχει αφομοιώσει και έτσι δεν μπορεί να τις εφαρμόσει. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται και οι εκπαιδευτικοί μένουν μετέωροι: Οι λόγοι που επέλεξαν το επάγγελμα και οι ικανότητές τους δεν συμβαδίζουν πια με τις καινούργιες απαιτήσεις. Η εξέλιξη της κοινωνίας δημιουργεί προοδευτικά νέες ανάγκες και ελάχιστοι εφαρμόζουν τα όσα καταδεικνύουν οι έρευνες. Οι νέες ανάγκες (εξατομικευμένη μάθηση, πολιτισμική συνύπαρξη) και οι νέες στρατηγικές πρέπει να γίνουν οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών.

10) *Η ελευθερία χωρίς την υπευθυνότητα*: Οι εκπαιδευτικοί «παίζουν σε διπλό ταμπλό»: θέλουν να προστατεύουν την ελευθερία τους στην εργασία τους χωρίς να αποκαλύπτουν πώς δρουν, σε αντιδιαστολή με μία αληθινή αξιολόγηση που πρέπει να υποστούν. Κάθε κοινωνικός ρόλος, όπως και αυτός του εκπαιδευτικού, ονειρεύεται να απολαύσει την απόλυτη ελευθερία με απόλυτη ατιμωρησία. Έτσι, ρίχνει ένα πέπλο καπνού πάνω από τις πράξεις του. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, ρίχνουν ένα πολύ πυκνό πέπλο και δεν ομολογούν εύκολα, για παράδειγμα, τον χρόνο που προετοιμάζονται για το μάθημά τους εκτός των ωρών της σχολικής τάξης. Επίσης, δυσκολεύονται να εξηγήσουν σε ποιους δίνουν λογαριασμό (προϊσταμένους, μαθητές, γονείς, συναδέλφους, συνείδησή τους). Αποτέλεσμα είναι ο καθένας να λέει ό,τι θέλει για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να του αποδίδει είτε κατηγορίες είτε επευφημίες. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θέλουν να δρουν ελεύθερα και αυτόνομα, αλλά έτσι δεν θα αξιολογηθούν επαρκώς.

Οι δέκα αυτοί παράγοντες, σύμφωνα με τον Perrenoud (1995, σ. 7), δεν αποσιωπώνται από τους εκπαιδευτικούς μόνο για προσωπικούς λόγους, αλλά γιατί υπάρχουν κοινοί μηχανισμοί που θέλουν να παραπλανούν τους άλλους, ή ακόμα και τους ίδιους τους εαυτούς των εκπαιδευτικών, πλάθοντας το μύθο της αυτοκυριαρχίας και του ορθολογισμού του επαγγέλματός τους. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν ισχύει τίποτα τέτοιο. Αντιθέτως, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι απολύτως ανθρώπινο, όπως φανερώνουν και οι παραπάνω ανομολόγητοι παράγοντες, χωρίς τίποτα το εξευτελιστικό, και δεν χρειάζεται να κρύβεται η αυθεντικότητά του πίσω από κανέναν μύθο περί ορθολογισμού. Δεν πρέπει, δηλαδή, σε καμία περίπτωση να αποτελεί θύμα μιας υπέρμετρης αξιοπρέπειας αφού, όχι μόνο δεν είναι αποκομμένο από την κοινωνία, αλλά αλληλεπιδρά μαζί της.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα περίπλοκο επάγγελμα και όσοι το ασκούν δεν επωφελούνται από την άρνηση της πολυπλοκότητας και την προσπάθεια ωραιοποίησής του. Αν οι εκπαιδευτικοί αφηγούνταν ανοικτά όσα περνούν καθημερινά, καθώς και ποιες δεξιότητες επιστρατεύουν για να αντεπεξέλθουν, τόσο οι γονείς όσο και ολόκληρη η κοινωνία θα ήταν λιγότερο αφελείς και απαξιωτικοί απέναντί τους (Perrenoud, 1995, σ. 8).

Έπειτα, λοιπόν, από την ανωτέρω καταγραφή και σύνοψη των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, είναι ευνόητο πως μέσω της παρούσας έρευνας θα γίνει μία προσπάθεια ανάδειξης και επιβεβαίωσης όλων αυτών των πηγών άγχους συνολικά και, μάλιστα, για πρώτη φορά εντός του πλαισίου της ελληνικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί πως το άρθρο του Perrenoud (1995) αναφορικά με την «Κρυφή πλευρά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και βάση για τη μελέτη των άρρητων πηγών άγχους των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα.

2.7. Μέτρηση του στρες των εκπαιδευτικών

Ο Kyriacou (2001) αναφέρει ότι η πιο διαδεδομένη μέθοδος υπολογισμού του εκπαιδευτικού στρες είναι τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Παρακάτω παρατίθενται σύντομα τα βασικά χαρακτηριστικά δύο τέτοιων ερωτηματολογίων.

Από τη μία, λοιπόν, υπάρχουν αυτά που αναπτύσσουν ένα μονοδιάστατο μοντέλο υπολογισμού και τα οποία ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν το συνολικό τους στρες σε μία μονής απάντησης κλίμακα. Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978b) έχουν χρησιμοποιήσει σε έρευνά τους αυτό τον τρόπο υπολογισμού, ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς: «Γενικά, πόσο στρεσογόνο θεωρείτε το επάγγελμά σας ως εκπαιδευτικοί;», σε τετρα-βάθμια κλίμακα Likert από το «ελαφρά στρεσογόνο» μέχρι το «υπερβολικά στρεσογόνο».

Από την άλλη, υπάρχουν τα ερωτηματολόγια που αθροίζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μία λίστα από παράγοντες. Ένα παράδειγμα, κατά τον Kyriacou (2001 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 17), αποτελεί το "teacher-event stress inventory", το οποίο βασίζεται στο άθροισμα της συχνότητας εμφάνισης των στρεσογόνων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς με τον βαθμό που αυτοί οι παράγοντες τους προκαλούν στρες (Kyriacou & Pratt, 1985 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 17).

Ο δεύτερος τρόπος μέτρησης που προαναφέρθηκε πρόκειται να χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα έρευνα, ώστε να διερευνηθούν οι υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους πηγές που τους προκαλούν στρες στην εργασία τους. Βάση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου θα αποτελέσει το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασε η Χαραλάμπους (2012, σ. 17), με πρότυπο εκείνο της Μούζουρα (2005), για την κατασκευή του οποίου η τελευταία στηρίχθηκε στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Επιπλέον, βάσει του συγκεκριμένου τύπου ερωτηματολογίου, θα κατασκευαστούν εκ νέου ορισμένα στοιχεία-δηλώσεις, με σκοπό τη διερεύνηση των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών.

Ανά διαστήματα, σύμφωνα με την Χαραλάμπους (2012, σ. 17-18), έχουν χρησιμοποιηθεί σε διεθνείς έρευνες διάφορα παρόμοια ερωτηματολόγια που διερευνούν το στρες στους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους παράγοντες που συντελούν σε αυτό (π.χ. του Oshrat, 1989, του Boyle, 1995, των Travers και Cooper, 1996 και του Rajendran, 1998).

Επίσης, ο Kyriacou (2001 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 18) σημειώνει ότι κάποιες άλλες έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει μετρήσεις της πνευματικής και φυσικής

ασθένειας (όπως ερωτηματολόγια της γενικής υγείας και της πρόωρης συνταξιοδότησης οφειλόμενης στην ασθένεια), συμπεριφορικές ενδείξεις του στρες (όπως απουσίες, αϋπνίες και έλλειψη ψυχραιμίας) και φυσιολογικές ενδείξεις (όπως τα επίπεδα ορμονών στα ούρα που σχετίζονται με το στρες και τα επίπεδα του χτύπου της καρδιάς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας). Άλλοι ερευνητές, κατά τα λεγόμενά του, συμπεριέλαβαν στις έρευνές τους συνεντεύξεις, περιπτώσεις κλπ..

2.8. Συνέπειες του στρες στους εκπαιδευτικούς

Οι περισσότεροι ερευνητές διατυπώνουν την άποψη ότι το άγχος δημιουργεί τρία είδη συνεπειών ή αποτελεσμάτων στο άτομο που το βιώνει:

- Σωματικά συμπτώματα: πονοκέφαλοι, ταχυπαλμίες, αρτηριακή πίεση, έκκριση αδρεναλίνης και νοραδρεναλίνης, έκκριση θυροξίνης, διαταραχές στην πέψη, δερματικές αντιδράσεις, έκκριση ενδορφινών και κορτιζόνης, μείωση σεξουαλικής ορμόνης.
- Ψυχολογικά συμπτώματα: κατάθλιψη, μειωμένη αυτοπεποίθηση, αδυναμία συγκέντρωσης, εχθρότητα προς το περιβάλλον, αγωνία, ένταση, ανία, διαταραχές προσωπικότητας, εξασθένηση ηθικών περιορισμών, υποχονδρία, αύξηση πιθανότητας σφαλμάτων, εξασθένηση ικανοτήτων οργάνωσης και προγραμματισμού, διαταραχές σκέψης, παραισθήσεις.
- Συμπεριφορικά συμπτώματα: μείωση ενδιαφερόντων, μειωμένη ικανοποίηση, χαμηλή απόδοση, μετάθεση ευθυνών, αύξηση απουσιών από την εργασία, κατάχρηση ουσιών, αυξημένο κάπνισμα, πτώση ενεργητικότητας, διαταραχές ύπνου (Καραδήμας, 2004 στο Κατσιούλα, 2014, σ. 9 / Ζαβλανός, 2002, σ. 142 / Fontana, 1993, σ. 20-34 στο Μαρούδας, 2012).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα επιπλέον συμπτώματα οργανικής φύσεως, τα οποία προκαλούνται στο άτομο που κατέχεται από άγχος, όταν αυτό έχει ξεπεράσει τα προσωπικά του όρια ανοχής και αντοχής: ατυχήματα, αλκοολισμός, αλλεργία, ανορεξία, έλκος, αρρυθμία, άσθμα, υψηλή χοληστερόλη, βρογχικά, διαβήτης, διάρροια, ζαλάδες, δυσπεψία, επιληψία, πυρετός, φόβος, γαστρίτιδα, υστερία, αδυνάτισμα, ρευματικά, θυρεοειδής, καρδιακά νοσήματα, κολίτιδα,

μελαγχολία, απώλεια ή εξασθένηση της μνήμης, νεύρα, τάση αυτοκτονίας, έκζεμα (Ζαβλανός, 2002, σ. 142).

Είναι εμφανής, οπωσδήποτε, η σημασία των προαναφερθέντων αρνητικών συνεπειών του υπερβολικού στρες στην άσκηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, το οποίο απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και τήρηση ευαίσθητων ισορροπιών σε επικοινωνιακό επίπεδο (Μαρούδας, 2012). Ειδικότερα στο χώρο των εκπαιδευτικών, το άγχος εκδηλώνεται με αυξανόμενη απαισιοδοξία αναφορικά με τη δυσμενή προοπτική για επαγγελματική ικανοποίηση ή με τη σταθερή πρόθεση εγκατάλειψης της εργασιακής θέσης, που συνοδεύεται από συναισθήματα ματαίωσης και εξάντλησης (Αργυροπούλου, 1999, σ, 102 στο Μαρούδας, 2012).

Στην εργασία της η McKenzie (2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 16) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν ένα σημαντικό βαθμό στρες, έχουν χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και υψηλά επίπεδα αρνητικού στρες (Finlay-Jones, 1986, Hammen & de Mayo, 1982 στο McKenzie, 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 16). Αναφέρει, επίσης, ότι το εκπαιδευτικό στρες αποτελεί κύριο πρόβλημα για την εκπαίδευση, αφού μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μειωμένη πνευματική και φυσική υγεία και, επιπλέον, επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο και την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Το στρες, όπως προσθέτει, επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής του εκπαιδευτικού: τις σχέσεις του με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τη διοίκηση, την οικογένεια και τους φίλους (Kyriacou & Pratt, 1985 στο McKenzie, 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 17).

Σύμφωνα με τους Travers και Cooper (1996 στο Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2006, σ. 544), από την συνεχή έκθεση σε παρατεταμένο άγχος οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε επισφαλή σωματική και ψυχική υγεία, σε δυσαρέσκεια από την εργασία, σε πρόωρη αφυπηρέτηση, σε υψηλό βαθμό απουσιών, σε πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα και, τέλος, στην επαγγελματική εξουθένωση. Το άγχος μπορεί, λοιπόν, να προκαλέσει σημαντικές συνέπειες στα άτομα και μπορεί να στοιχίσει ακριβά, τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και σε οικονομικό κόστος, με αποτέλεσμα «σήμερα, το κόστος του άγχους για ένα έθνος ή για συγκεκριμένους οργανισμούς να είναι εξαιρετικά υψηλό» (Cartwright & Cooper, 1997, σ. 10 στο Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2006, σ. 544).

Το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2002 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 16), ανέφερε ότι, σύμφωνα με το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (ILO, 2000 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 16), οι 15 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στοιχεία 1998), διέθεταν για ασθένειες που πηγάζουν από το εργασιακό στρες περίπου 265.000.000.000 ευρώ ετησίως, δηλαδή το 3-4% κατά μέσο όρο του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (ΑΕΠ) των χωρών. Επιπρόσθετα, ποσοστό 50-60% των χαμένων ημερών εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση βρέθηκε ότι σχετίζονται, κατά κάποιο τρόπο, με το στρες.

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μινεσότα, έδειξε ότι το 40% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι το άγχος που βίωναν στην εργασία τους είχε σοβαρές επιπτώσεις στην προσωπική και οικογενειακή τους ζωή, ενώ μόλις το 12% των εκπαιδευτικών ανέφεραν μικρό βαθμό άγχους από την εργασία (Black, 2003 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 46-47).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών που μελετούν τις αρνητικές συνέπειες του άγχους, καθώς και τις επιπτώσεις του στους φυσιολογικούς και ψυχολογικούς τρόπους έκφρασης των εκπαιδευτικών, εμφανίζεται πλήθος αρνητικών συνεπειών στους εκπαιδευτικούς, μεταξύ των οποίων αναφέρονται η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η φτωχή επαγγελματική ικανοποίηση, η παρατεταμένη απουσία από την εργασία, η περιορισμένη λήψη αποφάσεων και η κακή κρίση (Eccles, 1987 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 8). Σε επίπεδο οργανικών συμπτωμάτων, ως συνέπειες του άγχους στους εκπαιδευτικούς, έχουν καταγραφεί επίπονοι πονοκέφαλοι, εκνευρισμός, κακή διάθεση, εξάντληση, απογοήτευση και απώλεια αυτοπεποίθησης (Dunham, 1980 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 8).

Αποτέλεσμα της παραπάνω κατάστασης είναι το άγχος να οδηγεί και στην εμφάνιση αρνητικών συνεπειών στη λειτουργία των σχολείων, την απόδοση των εκπαιδευτικών, τη γνωστική διαδικασία των μαθητών, την ευμάρεια των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008, De Nobile & McCormick, 2005 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 8). Επίσης, κατά τον Fisher (1995, σ. 11-12 στο Μαρούδας, 2012), επηρεάζεται αρνητικά το περιβάλλον της τάξης, η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και, τελικά, η επίτευξη των εκπαιδευτικών επιδιώξεων και στόχων, αλλά και των γενικότερων σκοπών παιδαγωγικής φύσης. Συνεπώς, πλήττεται το σύνολο των όψεων του εκπαιδευτικού

έργου, μεταξύ των οποίων και η ικανότητα *μεταφοράς μάθησης* (Fisher, 1995, σ.11-12 στο Μαρούδας, 2012).

Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί, ότι δεν εμφανίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τον ίδιο βαθμό άγχους και πίεσης, αφού ο ίδιος επαγγελματικός τίτλος (π.χ. εκπαιδευτικός) δεν συνεπάγεται και ομογενοποίηση των ατόμων που τον μοιράζονται. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει διαφορετικές προκλήσεις, απαιτήσεις, και ανταμοιβές ανάλογα με το εάν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, αν βρίσκεται σε αστικό κέντρο ή σε αγροτική περιοχή, αν οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε μαθητές πανεπιστημίου ή νηπιαγωγείου, αν διακρίνονται από μαθησιακές δυσκολίες ή αν προέρχονται από υποβαθμισμένες περιοχές που μαστίζονται από κοινωνικά προβλήματα. Καθένα από τα διάφορα μοντέλα επαγγελματικού άγχους που υπάρχουν, θα προέβλεπε διαφορετικές επιπτώσεις σε καθεμία από αυτές τις υποκατηγορίες εκπαιδευτικών (Guglielmi & Tatrow, 1998 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 46-47).

Ωστόσο, η σπουδαιότερη και πιο επικίνδυνη συνέπεια της παρατεταμένης έκθεσης των εκπαιδευτικών σε συνθήκες υψηλού επαγγελματικού άγχους είναι η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Σπυρομήτρος, 2016, σ. 8). Η επαγγελματική εξουθένωση, που είναι αποτέλεσμα παρατεταμένου εργασιακού άγχους, έχει αρνητικές συνέπειες στην ατομική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή των εργαζομένων και προκαλεί, επίσης, ένα πλήθος συμπτωμάτων, τα οποία διερευνώνται σε αρκετές έρευνες (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010 στο Κατσιούλα, 2014, σ. 9). Η συγκεκριμένη έννοια πρόκειται να αναλυθεί στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

3. Επαγγελματική εξουθένωση

3.1. Ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout)

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ψυχολόγους, τους κοινωνιολόγους, αλλά και τους ειδικούς σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, καθώς έχουν αναγνωρίσει τις σημαντικές της επιπτώσεις στο άτομο, στον οργανισμό και γενικότερα στην οικονομία και την παραγωγή (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21, Αμαραντίδου, 2010, σ. 39, Δαβράζος, 2015, σ. 1173, Αναγνωστίδης, 2016, σ. 24). Το εν λόγω πρόβλημα φαίνεται να ευθύνεται για εκατομμύρια χαμένες εργάσιμες ημέρες ετησίως, καθώς και για σειρά δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων των εργαζομένων και ασθενειών ψυχοσωματικής φύσεως (Δαβράζος, 2015, σ. 1173).

Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα η φράση “to burn oneself out” περιέγραφε το να δουλεύεις πολύ και να πεθαίνεις γρήγορα (Partridge, 1961 στο Αμαραντίδου, 2010, σ. 39), το να «αναλώνεσαι προοδευτικά εκ των ένδον μέχρι του σημείου της απανθράκωσης» (Maslach & Jackson, 1984 στο Αναγνωστίδης, 2016, σ. 24). Ως ψυχολογικός όρος, η επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Bradley (1969 στα Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21, Αμαραντίδου, 2010, σ. 39) για να περιγράψει ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε επαγγέλματα που σχετίζονται με παροχή βοήθειας.

Η πρώτη, όμως, φάση της μελέτης του φαινομένου ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970, όταν ο ψυχίατρος Freudenberger (1974, σ. 159-165, και στα Δανιηλίδου, 2013, σ. 12, Δεμερούτη, 2001, σ. 231-232, Αντωνίου, 2007, σ. 186, Μπάλιου, 2005, σ. 18, Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21, Αμαραντίδου, 2010, σ. 39, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 313, Παππά, 2006, σ. 137, Γαλάνης, 2010, σ. 19, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, σ. 31, Αναγνωστίδης, 2016, σ. 24) χρησιμοποίησε τον όρο «burnout», ο οποίος συχνά μέχρι τότε χρησιμοποιείτο στην άτυπη καθημερινή γλώσσα από τους ειδικούς, για να περιγράψουν τα αποτελέσματα της μακρόχρονης χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Pedersen, 1998 στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 12), με σκοπό να αναδείξει ομοιότητες στην συμπεριφορά (σταδιακή

εξάντληση ενέργειας, απώλεια κινήτρων και δέσμευσης) των εθελοντών εργαζομένων στα ψυχιατρικά ιδρύματα όπου εργαζόταν. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του, ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» περιγράφει «τα συμπτώματα σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης σε επαγγελματίες υπηρεσιών ψυχικής υγείας και γενικότερα σε χώρους που δημιουργούνται στενές σχέσεις μεταξύ επαγγελματιών και ατόμων που έχουν την ανάγκη τους» (Γαλάνης, 2010, σ. 19).

Συγκεκριμένα, ο Freudenberger (1974 στο Παππά, 2006, σ. 137) παρατήρησε στο χώρο όπου εργαζόταν ότι οι πολυάσχολοι και υπεύθυνοι συνάδελφοί του παρουσίαζαν συχνά συμπτώματα σωματικής εξάντλησης και υπνηλίας και γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί και καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους και τους πελάτες, οι οποίες πολλές φορές εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά συμπτώματα. Όπως είπε χαρακτηριστικά, η κατάσταση αυτή, η αποτυχία, η φθορά ή η εξάντληση, είναι αποτέλεσμα των υπέρμετρων απαιτήσεων της δουλειάς από τον εργαζόμενο σε ενέργεια, προσπάθεια και προσόντα (Δανιηλίδου, 2013, σ. 12, Δεμερούτη, 2001, σ. 232, Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21, Αμαραντίδου, 2010, σ. 39-40, Αναγνωστίδης, 2016, σ. 24). Αργότερα, ο Freudenberger (1980 στα Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21, Αμαραντίδου, 2010, σ 39-40) περιέγραψε την κατάσταση αυτή ως μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής, ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Η εξουθένωση αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο εργασιακού άγχους -υπερβολικού, χρόνιου και επίπονου άγχους- το οποίο ξεπερνά τα όρια αντοχής του ατόμου και μπορεί να περιγραφεί ως: η αυξανόμενη εξάντληση των συναισθηματικών και σωματικών αντοχών, η αποπροσωποποίηση, ο κυνισμός, το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, το αίσθημα της ανεπάρκειας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης, εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών με τις οποίες έρχεται το άτομο αντιμέτωπο καθημερινά στο εργασιακό του περιβάλλον (Maslach & Schaufeli, 1993, Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001, Dorman, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 313). Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση», επί της ουσίας, χρησιμοποιείται για την περιγραφή της ψυχοσωματικής κατάστασης και εργασιακής απόδοσης ενός προσώπου (ή ομάδας προσώπων) ενταγμένου στην παραγωγική διαδικασία. Δηλώνει τη σχεδόν ολοκληρωτική εκμηδένιση της επαγγελματικής (και προσωπικής) υπόστασης του ατόμου (Δανιηλίδου, 2013, σ. 12, Βασιλόπουλος, 2012, σ. 18-19),

αφού συνήθως εξαιτίας της το άτομο εμφανίζει μειωμένη παραγωγικότητα, συχνές απουσίες, σταδιακή απόσυρση και, τελικά, παραίτηση από το συγκεκριμένο επάγγελμα (Maslach et al., 2001 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 18-19). Η κατάσταση αυτή μπορεί να επικρατεί σε διάφορους εργασιακούς χώρους, να συμβαίνει σε διάφορες στιγμές και σε διάφορα άτομα, και έχει ως συνέπεια τις αλλαγές στην συμπεριφορά, αλλά και στην ψυχολογία ενός εργαζομένου (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 313).

Το όνομα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διερεύνηση του όρου της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι εκείνο της ψυχολόγου Christine Maslach (1976 στα Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21, Αμαραντίδου, 2010, σ. 40, Γαλάνης, 2010, σ. 19, Δανιηλίδου, 2013, Αντωνίου & Θεοδόση-Πολυμέρη, 2008, Αντωνίου, 2007, Μπάλιου, 2005). Η Maslach (1976, 1982 σ. 32, και στα Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Αντωνίου, 2007, σ. 187, Αναγνωστίδης, 2016, σ. 25, Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21, Αμαραντίδου, 2010, σ. 40, Γαλάνης, 2010, σ. 19, Δανιηλίδου, 2013) έδωσε ίσως τον περιεκτικότερο ορισμό για την επαγγελματική εξουθένωση, ορίζοντάς την ως «ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί, παύει να αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά και την απόδοσή του, και διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του και την εργασία του».

Η ίδια ως κοινωνική ψυχολόγος, μελετούσε τα συναισθήματα και το στρες στον εργασιακό χώρο και μετά από πολλές συνεντεύξεις ατόμων που ανήκαν σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα, κατέληξε σε κάποια σταθερά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21). Ουσιαστικά, όρισε την εξουθένωση ως μια αρνητική ατομική εμπειρία που αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον (Αμαραντίδου, 2010, σ. 40).

Η εμπειρική ή ερευνητική φάση ξεκινά το 1980, με τις Maslach και Pines να τοποθετούν την επαγγελματική εξουθένωση σε περίοπτη θέση στην «επιστημονική ατζέντα» (στα Schaufeli & Enzmann, 1998, Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21). Η δουλειά γίνεται περισσότερο ποσοτική και αρχίζουν να χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια, μεθοδολογία έρευνας και μεγαλύτερα δείγματα (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σ. 21).

Οι Pines και Kafry (1978 στο Αμαραντίδου, 2010, σ. 40) ανέφεραν ότι τα άτομα που αισθάνονται εξουθένωση είναι αυτά που δεν αντέχουν άλλο την επαγγελματική πίεση, αισθάνονται ολοκληρωτικά πως πνίγονται από το εργασιακό στρες και έχουν φτάσει σε σημείο κατάρρευσης.

Οι Pines και Aronson (1981, 1988 στα Αμαραντίδου, 2010, σ. 40, Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 105, Αναγνωστίδης, 2016, σ. 25, Δανιηλίδου, 2013, Μπάλιου, 2005), σε έναν άλλο ορισμό, περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση σαν μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από μακροχρόνια εμπλοκή σε καταστάσεις συναισθηματικά απαιτητικές. Ωστόσο, δεν περιορίζουν την εφαρμογή της επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας, όπως είχε προταθεί αρχικά, αλλά αντίθετα την διερευνούν και σε τομείς, όπως οι οικογενειακές σχέσεις (Pines, 1996 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 105) και οι πολιτικές συγκρούσεις (Pines, 1993b στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 105). Η μέτρηση που εφαρμόζει η Pines απομακρύνεται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνδρόμου που συν-εμφανίζεται με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης και αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μονοδιάστατη έννοια που αξιολογείται από μία μόνο κλίμακα, που δίνει μια συνολική βαθμολογία (Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 105).

Από πολλούς ερευνητές έχει δοθεί έμφαση στην ψυχοκοινωνική προσέγγιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με την οποία, οι διαφορές ανάμεσα σε κουλτούρες και ο τρόπος με τον οποίο αυτές διαμορφώνουν τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά των δύο φύλων έχουν βαρύνουσα σημασία σε σχέση με το σύνδρομο (Αντωνίου & Θεοδόση-Πολυμέρη, 2008, σ. 251-252).

Πολύ σημαντική, όμως, και εξίσου ενδιαφέρουσα προσέγγιση του συνδρόμου είναι η ψυχοδυναμική-υπαρξιακή, η οποία βασίζεται σε δύο βασικές παραδοχές. Η πρώτη θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να πιστεύουν ότι η ζωή τους έχει νόημα και ότι αυτά που κάνουν είναι χρήσιμα και έχουν κάποια σημασία (Pines, 1993a στα Αμαραντίδου, 2010, σ. 40, Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 105 / Pines, 2000 στο Αντωνίου & Θεοδόση-Πολυμέρη, 2008, σ. 252). Η ανάγκη αυτή αποτελεί βασικό κίνητρο κάθε ανθρώπου. Έτσι, οι άνθρωποι που προσπαθούν να δώσουν νόημα στη ζωή τους μέσα από την επαγγελματική τους δραστηριότητα, αν αποτύχουν, αισθάνονται ή είναι επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα, οι άνθρωποι που δεν είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένοι στην εργασία τους και που δεν

επενδύουν συναισθηματικά σε αυτή, θεωρώντας ότι δεν δίνει κανένα νόημα στη ζωή τους, δεν «απειλούνται» από επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 1993a στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 105). Η δεύτερη παραδοχή υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να επιλέγουν επάγγελμα το οποίο τους δίνει τη δυνατότητα να αναπαράγουν τις σημαντικές για εκείνους παιδικές εμπειρίες και να εκπληρώνουν μέσω αυτού παιδικά όνειρα και προσδοκίες, οι οποίες τους έχουν μεταβιβαστεί, κατά κάποιο τρόπο, από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Pines & Yanai, 2000 στο Αντωνίου & Θεοδόση-Πολυμέρη, 2008, σ. 252).

Από τη στιγμή που η επιλογή επαγγέλματος και καριέρας περιλαμβάνει τόσο σημαντικά και συναισθηματικά φορτισμένα στοιχεία, τα άτομα εισέρχονται στην επαγγελματική αρένα με ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες και ελπίδες και υψηλό βαθμό εμπλοκής του «εγώ». Κατά συνέπεια, η επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με την ψυχοδυναμική-υπαρξιακή προσέγγιση, αναφέρεται σε μία κατάσταση κατά την οποία τα άτομα με υψηλά κίνητρα και πίστη σε αξίες τείνουν να απολέσουν ολοκληρωτικά την εσωτερική τους ισορροπία (Αντωνίου & Θεοδόση-Πολυμέρη, 2008, σ. 252-253).

Σύμφωνα με την Παππά (2006, σ. 138), ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιείται για ένα ευρύτατο φάσμα επαγγελμάτων, ενώ τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές τον συσχετίζουν με το αποτέλεσμα επιβαρύνσεων στην εργασία, το στρες και την ψυχολογική προσαρμογή. Το άτομο που χαρακτηρίζεται από επαγγελματική εξουθένωση διέρχεται από τα ακόλουθα τρία στάδια:

α) Κατά το πρώτο στάδιο, βιώνει μία ανισορροπία μεταξύ των πηγών βοήθειας και των απαιτήσεων όσον αφορά την εργασία του και, επομένως, κατακλύζεται από άγχος.

β) Κατά το δεύτερο στάδιο, χαρακτηρίζεται από μία άμεση, περιορισμένης χρονικής διάρκειας συναισθηματική αντίδραση απέναντι σ' αυτή την «ανισορροπία», η οποία διακρίνεται από συναισθήματα φόβου, έντασης, υπνηλίας και εξάντλησης. Επομένως, νιώθει πίεση που εκδηλώνεται με τα προηγούμενα συμπτώματα (σωματικής και ψυχολογικής φύσης).

γ) Κατά το τρίτο στάδιο, παρατηρούνται αλλαγές στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου, όπως, για παράδειγμα, ένας αποστασιοποιημένος, μηχανικός ή αλαζονικός τρόπος αντιμετώπισης των ατόμων που εξυπηρετεί (πελατών) για την ικανοποίηση των προσωπικών του αναγκών (Παππά, 2006, σ. 138).

Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Richardsen, 1996· Hughes, 2001 στο Παππά, 2006, σ. 138).

Επανερχόμενοι στους ορισμούς του συνδρόμου, ο Cherniss (1980a στο Αναγνωστίδης, 2016, σ. 24-25) τόνισε ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει άμεση σχέση με την ψυχολογική απομάκρυνση του ατόμου από την εργασία του, καθώς και με τις αρνητικές προσωπικές αλλαγές που βιώνει λόγω των υπερβολικών απαιτήσεων αυτής.

Αξιοσημείωτη είναι και η ερμηνεία των Edelwich και Brodsky (1980 στο Γαλάνης, 2010, σ. 20), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια διαδικασία αυξανόμενης απογοήτευσης, που, παράλληλα, παρουσιάζει σταδιακή απώλεια της ενέργειας, του ιδεαλισμού και των στόχων και αφορά επαγγελματίες παροχής βοήθειας.

Κατά τους Farber και Miller (1981 στο Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006, σ. 1065), με τον όρο εξουθένωση περιγράφεται η αρνητική ψυχολογική εμπειρία του ατόμου που αποτελεί απόκριση στο εργασιακό στρες. Η εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά, ως συνέπεια μιας έντονης ψυχοπιεστικής κατάστασης, αλλά είναι αποτέλεσμα συσσωρευμένων πιέσεων στον εργασιακό χώρο, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε δυσπροσαρμοστικές αποκρίσεις αντιμετώπισης και χαμηλή απόδοση στην εργασία.

Ο Brill (1984 στο Αμαραντίδου, 2010, σ. 40), με τη σειρά του, πρότεινε και αυτός έναν ορισμό του συνδρόμου που είναι λιγότερο γνωστός και πιο εξειδικευμένος, σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση δυσφορίας και δυσλειτουργίας ενός ατόμου χωρίς ψυχοπαθολογία, το οποίο (1) έχει λειτουργήσει για ένα διάστημα σε ικανοποιητικά επίπεδα στην ίδια θέση εργασίας και (2) δεν θα επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας χωρίς εξωτερική βοήθεια ή αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος. Στην θεώρηση αυτή σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανικανοποίητες προσδοκίες και ανάγκες του ατόμου.

Το 1987 ο Etzion (στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 19) διατυπώνει τον δικό του ορισμό για την επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, οι συνεχείς και δύσκολα αναγνωρίσιμες ασυμφωνίες μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντικών

χαρακτηριστικών είναι η πηγή μιας αργής και κρυφής διαδικασίας ψυχολογικής διάβρωσης.

Το 1993, κατά τον Hallsten (στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 19), η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν η αναπαράσταση ενός ενεργού αυτό-προσδιοριστικού ρόλου απειλείται ή διαταράσσεται χωρίς να υπάρχει άλλος εναλλακτικός διαθέσιμος ρόλος για το άτομο.

Λίγα χρόνια αργότερα, οι Schaufeli και Enzmann (1998, σ. 31, και στο Ξένου & Αντωνίου, 2008, σ. 289) υποστήριξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι «μια σταθερή, αρνητική, συσχετιζόμενη με την εργασία πνευματική κατάσταση 'φυσιολογικών' ατόμων, η οποία πρωταρχικά χαρακτηρίζεται από εξάντληση και συνοδεύεται από αρνητικό στρες, αίσθηση μειωμένης αποτελεσματικότητας, μειωμένο κίνητρο και ανάπτυξη δυσλειτουργικών στάσεων και συμπεριφορών στην εργασία. Αυτή η ψυχολογική κατάσταση αναπτύσσεται βαθμιαία αλλά μπορεί να μην γίνει για μεγάλο διάστημα αντιληπτή από το εμπλεκόμενο άτομο. Είναι το αποτέλεσμα αναντιστοιχίας μεταξύ προθέσεων και εργασιακής πραγματικότητας».

Πιο σύγχρονος, όμως, ορισμός του συνδρόμου είναι εκείνος του Shirom (2010 στο Γαλάνης, 2016, σ. 21), ο οποίος ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως τη σταδιακή εξάντληση των ενεργειακών αποθεμάτων των εργαζομένων, λόγω κάποιων χρόνιων εργασιακών στρεσογόνων συνθηκών, με κύρια συμπτώματα τη σωματική και συναισθηματική εξάντληση και τη γνωστική αδυναμία.

Τέλος, το γεγονός ότι το εύρος της έννοιας του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα μεγάλο, αλλά και το ότι έχουν διατυπωθεί για αυτό πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, οδήγησε στην ανάγκη ταξινόμησης των ορισμών του σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες προσπαθούν να το ερμηνεύσουν και να το προσεγγίσουν (Αναγνωστίδης, 2016, σ. 26, Δανιηλίδου, 2013, σ. 15-16). Οι ερμηνείες αυτές είναι οι εξής:

1. Οι ατομικές ερμηνείες, οι οποίες εστιάζουν στις εσωτερικές διαδικασίες που συντελούνται στον επαγγελματικά εξουθενωμένο εργαζόμενο.

2. Οι διαπροσωπικές ερμηνείες, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερο βάρος στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εργοδότες και στους εργαζομένους.

3. Οι κοινωνικές ερμηνείες, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν όλους εκείνους τους κοινωνικούς παράγοντες που τροφοδοτούνται μέσα από το κοινωνικό κατεστημένο και συντελούν στην εμφάνιση της εξουθένωσης.

4. Οι οργανωτικές ερμηνείες, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει επιπτώσεις τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στην επιχείρηση (Αναγνωστίδης, 2016, σ. 26, Δανιηλίδου, 2013, σ. 15-16).

3.1.1. Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακό άγχος

Πολύ συχνά οι έννοιες του «εργασιακού άγχους» και της «επαγγελματικής εξουθένωσης» συγχέονται και χρησιμοποιούνται παράλληλα, γεγονός που δεν είναι σωστό, αφού πρόκειται για δύο έννοιες που συνδέονται εννοιολογικά αλλά δεν είναι ταυτόσημες. Είναι σημαντικό, επομένως, στη συγκεκριμένη εργασία να επιχειρηθεί μια αποσαφήνιση μεταξύ των δύο όρων, ώστε να γίνουν κατανοητές οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ τους και να αποφεύγεται η λανθασμένη χρήση τους (Γαλάνης, 2010, σ. 29).

Αρχικά, όσον αφορά την ταύτιση μεταξύ των δύο εννοιών, θα πρέπει να αναφερθεί, σύμφωνα με μια εκδοχή της Μπάλιου (2005, σ. 15-16), ότι, ενώ το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση θεωρητικά αποτελούν διαφορετικά φαινόμενα, τα όρια μεταξύ τους είναι μερικές φορές δυσδιάκριτα. Το μόνο σαφές είναι ότι εκείνοι που βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση έχουν βιώσει ή βιώνουν μεγάλο βαθμό άγχους.

Συγκεκριμένα, ο Payne (1982 στο Μπάλιου, 2005, σ. 16) διατύπωσε την άποψη ότι η βιβλιογραφία αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, αποτελεί μια απλή επανάληψη εκείνης του άγχους και οδηγεί και πάλι στην ίδια έννοια και στις ίδιες έρευνες. Ουσιαστικά, το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες διότι βασίζονται στις ίδιες θεωρίες, οι οποίες αφορούν καταστάσεις που δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση των εργαζομένων με το περιβάλλον εργασίας τους (Schaufeli, Van Dierendonck, & Van Gorp, 1996 στο Γαλάνης, 2010, σ. 30). Αν, δηλαδή, το επαγγελματικό άγχος οριστεί με βάση τις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος στο άτομο, θα μπορούσε και η επαγγελματική εξουθένωση να οριστεί ως μια μορφή επαγγελματικού άγχους, εφόσον

η εμφάνισή της καθορίζεται από τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της εργασίας (Cordes & Dougherty, 1993 στα ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., 2003, σ. 78, Αντωνίου & Θεοδόση-Πολυμέρη, 2008, σ. 250-151).

Εν συνεχεία, σε μία δεύτερη εκδοχή, σύμφωνα με τον Κάντα (1996 στα Αναγνωστίδης, 2016, σ. 25, Δανιηλίδου, 2013, σ. 13), οι διαφορετικοί ορισμοί που διατυπώνονται για την επαγγελματική εξουθένωση έχουν ως σκοπό να την ξεχωρίσουν από το επαγγελματικό άγχος. Ο Rudow (1999 στο Μπάλιου, 2005, σ. 17) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο που χρειάζεται αρκετά χρόνια, για να εμφανιστεί, ενώ το στρες είναι μία προσωρινή προσαρμοστική διαδικασία (Brill, 1984 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 313). Ο Selye (1976 στο Μπάλιου, 2005, σ. 17) δε, από την πλευρά του, είχε τονίσει ότι το άγχος είναι αναπόφευκτο, ενώ τα επόμενα χρόνια φάνηκε πως η επαγγελματική εξουθένωση προλαμβάνεται.

Ακολούθως, οι Schaufeli και Enzmann (1998 στο Γαλάνης, 2010, σ. 29-30) διαφοροποιούν την επαγγελματική εξουθένωση από το επαγγελματικό άγχος, καθώς ορίζουν την πρώτη ως «ένα πολυδιάστατο σύνδρομο, το οποίο περιλαμβάνει την ανάπτυξη δυσλειτουργικών στάσεων και συμπεριφορών στην εργασία», συμπτώματα που δεν υπάρχουν στο εργασιακό στρες. Αυτή την άποψη είχε διατυπώσει και η Maslach (1993 στο Δεμερούτη, 2001, σ. 236) λίγα χρόνια νωρίτερα.

Ακόμη, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, ενώ το στρες μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε τύπο εργασίας, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να εμφανίζεται συχνότερα σε επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών (εκπαιδευτικούς, νοσηλευτές, γιατρούς κ.ά.), που περιλαμβάνουν ρόλους που συνεπάγονται τη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους, καθώς και σε εργαζομένους που ξεκινούν την καριέρα τους με ενθουσιασμό, θέτουν πολύ υψηλούς στόχους και προσδοκίες και αναμένουν να αποκομίσουν μια αίσθηση σημαντικότητας από το επιτελούμενο έργο τους (Pines, 1993, Dessler, 1997 στα Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 314, Δεμερούτη, 2001, σ. 236/ Pines, 2005 στο Γαλάνης, 2010, σ. 29-30 / Δανιηλίδου, 2013, σ. 13). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Friedman (2000 στο Greenglass, 2008, σ. 113-114) η επαγγελματική εξουθένωση, σε αντίθεση με το εργασιακό στρες, μπορεί να θεωρηθεί ως συνδεόμενο με την εργασία σύνδρομο, το οποίο προέρχεται από το γεγονός ότι το άτομο αντιλαμβάνεται ένα σημαντικό χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες

επαγγελματικής επιτυχίας και την πολύ λιγότερο ικανοποιητική πραγματικότητα που παρατηρεί.

Μια τρίτη και τελευταία εκδοχή, κατά την Μπάλιου (2005, σ. 17), υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι τίποτα άλλο από μια αρνητική αντίδραση στο ήδη υπάρχον εργασιακό άγχος (Κάντας, 1995 στο Καραγιάννη, σ. 77), που διαφέρει, όμως, από αυτό ως προς την ένταση ή τη διάρκεια και που έχει ως αποτέλεσμα την πλήρη και ολοκληρωτική συναισθηματική απομάκρυνση των εργαζομένων από τη δουλειά τους (Hargreaves, 1978, Daley, 1979 στο Μπάλιου, 2005, σ. 16). Αν αποδεχτούμε την επαγγελματική εξουθένωση ως τελικό στάδιο άγχους, τότε υπονοείται ότι αυτή αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία με εξελικτική πορεία, και όχι ένα στατικό γεγονός (Holland, 1982 στο Μπάλιου, 2005, σ. 16). Έχει διαπιστωθεί ότι σε περιβάλλοντα εργασίας, στα οποία επικρατεί άγχος, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εξουθενωθούν οι εργαζόμενοι (Seidman & Zager, 1986 στο Μπάλιου, 2005, σ. 16).

Σύμφωνα με τον Κάντα (1996 στο Αναγνωστίδης, 2016, σ. 25), η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι ένα παρατεταμένο επαγγελματικό άγχος, που βρίσκεται έξω από τα όρια αντοχής του ατόμου, δηλαδή το άτομο δεν μπορεί να το υπερβεί και να το αντιμετωπίσει. Συγκεκριμένα, καταλύεται η προσαρμοστική του ικανότητα εξαιτίας μιας μακροχρόνιας ανισορροπίας μεταξύ απαιτήσεων και πηγών, εξαιτίας, δηλαδή, παρατεταμένου και χρόνιου εργασιακού στρες (Brill, 1984 στο Δεμερούτη, 2001, σ. 236 / Αντωνίου, Αναγνωστοπούλου, & Γάκη, 2010 στο Καραγιάννη, 2013, σ. 77-78 / Αμαραντίδου, 2010, σ 42-43, Δανιηλίδου, 2013, σ. 13).

Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι το στρες από μόνο του δεν οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 1993, Iacovides, Fountoulakis, & Kaprinis, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 313 / Αναγνωστοπούλου, 2010 στο Καραγιάννη, 2013, σ. 77). Σύμφωνα, μάλιστα, με την Greenglass (2008, σ. 113), τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς την ποσότητα του στρες που αισθάνονται στη δουλειά τους όσο και ως προς το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Το στρες αποτελεί μια προσωρινή προσαρμοστική διαδικασία, όπως προαναφέρθηκε, που συνοδεύεται από σωματικά και ψυχικά συμπτώματα (Brill, 1984 στα Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 313, Δεμερούτη, 2001, σ. 236,

Γαλάνης, 2010, σ. 29-30), ενώ η επαγγελματική εξουθένωση μια κατάρρευση, ψυχική και σωματική, που συνοδεύεται από χρόνια δυσλειτουργία στην εργασία, αίσθημα αποτυχίας και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Αμαραντίδου, 2010, σ 42-43, Γαλάνης, 2010, σ. 29-30).

Μπορεί, λοιπόν, και οι δύο έννοιες να αναφέρονται σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις ατόμου-περιβάλλοντος, όπως έχει υποστηριχθεί παραπάνω, αλλά είναι υποκειμενικής φύσεως, μιας και το βασικότερο ρόλο παίζουν οι εκτιμήσεις του ίδιου του ατόμου και όχι οι αντικειμενικές συνθήκες (Handy, 1988 στο Δεμερούτη, 2001, σ. 236). Το στρες, δηλαδή, μπορεί να είναι θετικό ή αρνητικό ανάλογα με το πώς το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τη δυνατότητα προσαρμογής του στις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος (Lazarus, 1993 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 314), ενώ η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί εξορισμού αρνητικό φαινόμενο. Κατά συνέπεια, ένας αγχώδης εργαζόμενος μπορεί να εργάζεται αποτελεσματικά σε στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα, αν πιστεύει, για παράδειγμα, ότι η εργασία του είναι σημαντική και αποτελεί πρόκληση (Lazarus & Folkman, 1984, Pines, 1993, Dessler, 1997, Iacovides et al., 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 314), σε αντίθεση με έναν εξουθενωμένο εργαζόμενο, ο οποίος καταρρέει και αποστασιοποιείται από το επάγγελμά του.

3.2. Διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ακολουθώντας το κυρίαρχο μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση των Maslach και Jackson (1981, 1982, 1986 στα Μουταβέλης, 2015, σ. 123, Παππά, 2006, σ. 137-138), σύμφωνα με το οποίο το burnout είναι ένα πολυδιάστατο σύνδρομο που μπορεί να παρατηρηθεί σε άτομα που εργάζονται σε επαγγέλματα όπου κυριαρχεί η διανθρώπινη επαφή (Παναγόπουλος, 2013, σ. 17), η επαγγελματική εξουθένωση συντίθεται από τις εξής τρεις βασικές διαστάσεις:

1. *Συναισθηματική εξάντληση* (emotional exhaustion). Θεωρείται το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στη διάρκεια του σταδίου αυτού (το οποίο σχετίζεται με το άγχος) τα άτομα αισθάνονται ότι οι προσδοκίες τους για την εργασία τους διαψεύδονται, θεωρούν ότι οι απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, ή οι απαιτήσεις που έχουν από τον εαυτό τους για το επάγγελμα, τους καταβάλλουν, νιώθουν ότι έχουν

εξαντληθεί τα αποθέματα της διάθεσής τους να προσφέρουν στους άλλους, ή ότι δεν είναι τόσο υπεύθυνοι ή αποδοτικοί στην εργασία τους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 43, Παναγόπουλος, 2013, σ. 17). Με άλλα λόγια, οι συναισθηματικές πηγές ανατροφοδότησης του εργαζομένου είναι εξαντλημένες εξαιτίας του φόρτου εργασίας και των διαπροσωπικών συγκρούσεων, ενώ αισθάνεται ότι πλέον δεν έχει την απαιτούμενη ενέργεια για να αντιμετωπίσει μια ακόμα ημέρα εργασίας ή να βοηθήσει κάποιον που έχει ανάγκη, ότι δεν μπορεί να προσφέρει ψυχολογικά και συναισθηματικά στους αποδέκτες της εργασίας του (Μουταβέλης, 2015, σ. 123, Παναγόπουλος, 2013, σ. 17, Σπανιώλου, 2016, σ. 26).

2. *Αποπροσωποποίηση* (depersonalization). Θεωρείται συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και, σύμφωνα με τον Κάντα (1996 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44), μηχανισμός άμυνας απέναντι σε αυτή. Κατά το στάδιο της αποπροσωποποίησης (το οποίο σχετίζεται με τη διαπροσωπική διάσταση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης), ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει απρόσωπα, με ουδέτερες έως και αρνητικές, κυνικές και σκληρές συμπεριφορές και αισθήματα τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (Μουταβέλης, 2015, σ. 124, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44, Σπανιώλου, 2016, σ. 26, Παππά, 2006, σ. 137-138). Πολλές φορές, μάλιστα, τυχαίνει να τους χαρακτηρίζει υποτιμητικά, θεωρώντας ότι, κατά κάποιον τρόπο, «αξίζουν τα προβλήματά τους» (Μουταβέλης, 2015, σ. 124), συμπεριφορά η οποία είναι εντελώς αντιεπαγγελματική (Παναγόπουλος, 2013, σ. 17). Μια τέτοιου είδους υπερβολικά αποστασιοποιημένη απόκριση προς τους άλλους ανθρώπους, είναι εύλογο να φτάνει συχνά στην απώλεια του ιδεαλισμού ή και της ανθρωπιάς (Σπανιώλου, 2016, σ. 26-27).

3. *Αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης* (loss of personal accomplishment). Θεωρείται συνέχεια του προηγούμενου σταδίου (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 43). Όσο αυξάνεται η αποπροσωποποίηση τόσο τα άτομα απογοητεύονται από τα επιτεύγματά τους στην εργασία και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα να νιώθουν αποτυχημένα (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44, Παναγόπουλος, 2013, σ. 17, Σπανιώλου, 2016, σ. 26-27). Στο στάδιο αυτό της μειωμένης προσωπικής επίτευξης (το οποίο σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση), ο εργαζόμενος αισθάνεται δυστυχισμένος και ανεπαρκής, εμφανίζοντας την τάση να αξιολογεί αρνητικά τη δουλειά και την απόδοσή του (Μουταβέλης, 2015, σ. 123, Παναγόπουλος, 2013, σ. 17, Σπανιώλου, 2016, σ. 26-27). Οι αντιδράσεις αυτές

σχετίζονται με την κακή ψυχολογική κατάσταση και την ανικανότητα διαχείρισης των απαιτήσεων της δουλειάς που βιώνει, ενισχυμένα από την έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη (Σπανιώλου, 2016, σ. 26-27).

Οι διαστάσεις αυτές θεωρείται ότι εμφανίζονται διαδοχικά, καθώς αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης των εργαζομένων (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, σ. 369-368). Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί, ότι όσα προαναφέρθηκαν συμβαίνουν και εξαρτώνται τόσο από εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή χαρακτηριστικά που αφορούν την ίδια την φύση της εργασίας, όσο και από εσωτερικούς, οι οποίοι αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζομένου (Μουταβέλης, 2015, σ. 124).

Ενώ στην αρχή οι Maslach και Jackson (1986 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 17-18) υπέθεσαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συμβεί μόνο σε επαγγελματίες που έχουν να κάνουν άμεσα με ανθρώπους, στη συνέχεια επαναπροσδιόρισαν το σύνδρομο ώστε να μην αναφέρεται ειδικά και μόνο σε τέτοια επαγγέλματα. Έτσι, η επαγγελματική εξουθένωση, από κρίση στην σχέση με ανθρώπους της δουλειάς, μετατράπηκε σε κρίση στην σχέση με την ίδια την δουλειά. Μετά από αλλαγές στα πρώτα διαγνωστικά εργαλεία, που έγιναν από τις Maslach και Leiter (1997 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 17-18 / Maslach, Jackson, & Leiter, 1996 στο Maslach & Leiter, 2008, σ. 24), οι τρεις νέες και πιο γενικές διαστάσεις που περιλαμβάνει η επαγγελματική εξουθένωση είναι η συναισθηματική εξάντληση, ο κυνισμός και η επαγγελματική αναποτελεσματικότητα.

Η αποπροσωποποίηση μετονομάστηκε σε «κυνισμό», παρ' όλο που εξακολουθούσε να αναφέρεται στο ίδιο σύνολο συμπτωμάτων. Η έννοια του κυνισμού περιλαμβάνει πλέον την αποστασιοποίηση και από άλλους ανθρώπους στην εργασία, εκτός από τους αποδέκτες των υπηρεσιών (Maslach et al., 2001, σ. 399). Ωστόσο, η νέα ονομασία αυτής της διάστασης του συνδρόμου δημιουργεί και νέα προβλήματα (Shirom & Melamed, 2008, σ. 70). Ως νέος όρος στην ψυχολογία και τη οργανωσιακή συμπεριφορά, ο «κυνισμός» χρησιμοποιείται αναφερόμενος σε αρνητικές στάσεις που περιλαμβάνουν την απογοήτευση, τη διάλυση των ψευδαισθήσεων και την έλλειψη εμπιστοσύνης σε οργανώσεις, ομάδες ή αντικείμενα (Anderson & Bateman, 1997, Dean, Koneru, Lee, Kamath, Cutting, Hand, & Goldberg, 1998 στο Shirom & Melamed, 2008, σ. 70-71). Η Abraham (2000 στο Shirom & Melamed, 2008, σ. 71) υποστήριξε ότι ο εργασιακός κυνισμός, μία από τις μορφές κυνισμού που είχε

προσδιορίσει στην έρευνά της, έχει την τάση να συνδέεται στενά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο Garden (1987 στο Shirom & Melamed, 2008, σ. 71), όμως, που είχε διατυπώσει νωρίτερα την άποψη ότι αυτή η διάσταση του συνδρόμου μετρά αρκετές διαφορετικές μεταξύ τους συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένης της εχθρότητας, της απόρριψης και της αδιαφορίας, τόνισε πως η εγκυρότητά της είναι δύσκολο να αποδειχτεί.

Η τρίτη διάσταση πήρε το νέο όνομα «μειωμένη αποτελεσματικότητα» ή «αναποτελεσματικότητα», προκειμένου να συμπεριλάβει τις αυτοαναφορές χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας, έλλειψης επίτευξης, έλλειψης παραγωγικότητας και ανικανότητας (Leiter & Maslach, 2001 στο Shirom & Melamed, 2008, σ. 71). Η Maslach (1998, σ. 70), μάλιστα, υποστήριξε ότι η προσθήκη των διαστάσεων του κυνισμού και της μειωμένης προσωπικής αποτελεσματικότητας στη βασική διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης ήταν αιτιολογημένη, διότι προστίθεται έτσι το διαπροσωπικό στοιχείο της επαγγελματικής εξουθένωσης στην εννοιολογική σύλληψη του φαινομένου.

Συνοπτικά, κατά τις Maslach, Jackson, και Leiter (1996 στο Maslach & Leiter, 2008, σ. 24), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιγράφει το τελικό σημείο ενός τρισδιάστατου συνεχούς φάσματος ενεργητικότητας, συμμετοχής και αποτελεσματικότητας. Στο αντίθετο άκρο βρίσκεται η εργασιακή δέσμευση, που χαρακτηρίζεται από το αίσθημα της ενεργητικότητας, της συμμετοχής και της αποτελεσματικότητας. Η θέση, λοιπόν, ενός ατόμου σε αυτό το συνεχές φάσμα, από την εξουθένωση μέχρι τη δέσμευση, έχει άμεσες συνέπειες στην ποιότητα ζωής του και έμμεσες συνέπειες στην υγεία και την επίδοσή του (Maslach & Leiter, 2008, σ. 24).

3.3. Θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Εκτός του μοντέλου των τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson (1981, 1982), το οποίο αναλύθηκε προηγουμένως και στο οποίο θα βασιστεί και η παρούσα έρευνα, δεδομένου ότι οι περισσότερες μελέτες που αφορούν την επαγγελματική

εξουθένωση εκπαιδευτικών βασίζονται σε αυτό (Κάντας, 1996, Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002, Μούζουρα, 2005, Χαραλάμπους, 2012 στο Δαβράζος, 2015, σ. 1175), έχουν διαμορφωθεί για την εξέτασή της, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, και άλλα μοντέλα και προσεγγίσεις που είναι άξια αναφοράς. Τα πιο σημαντικά από αυτά πρόκειται να παρουσιαστούν συνοπτικά και με χρονολογική σειρά στη συνέχεια.

Αρχικά, ένα από τα βασικά μοντέλα που προτάθηκε για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι εκείνο των Edelwich και Brodsky (1980 στα Δαβράζος, 2015, σ. 1175, Χαραλάμπους, 2012, σ. 34, Αντωνίου 2007, σ. 189-190), σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά μία διεργασία αποϊδανικοποίησης της εργασιακής πραγματικότητας που αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια: i) το στάδιο του «ενθουσιασμού», ii) το στάδιο της «αμφιβολίας και αδράνειας», iii) το στάδιο της «απογοήτευσης και ματαίωσης» και, τέλος, iv) το στάδιο της «απάθειας». Στο μοντέλο αυτό η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως μια διαδικασία κατά την οποία η απογοήτευση των επαγγελματιών υγείας αυξάνεται σταδιακά, εξαιτίας της προοδευτικής απώλειας του ενθουσιασμού και των επιδιώξεων που έχουν οι ίδιοι για την εργασία τους. Η μεταβολή της στάσης και συμπεριφοράς των επαγγελματιών γίνεται αρνητική λόγω του αυξημένου εργασιακού άγχους (Schaufeli, Buunk 2003 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 24-25).

Την ίδια περίοδο εμφανίζεται και το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980 στα Δαβράζος, 2015, σ. 1175, Χαραλάμπους, 2012, σ. 34, Αντωνίου 2007, σ. 190), σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά μία διαδικασία διαδραστική που εξελίσσεται και ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις: τη φάση του «εργασιακού στρες», τη φάση της «εξάντλησης» και τη φάση της «αμυντικής κατάληξης».

Δύο χρόνια αργότερα, οι Kobasa, Meddy, και Kahn (1982 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 24) υποστήριξαν, σε μία δική τους προσέγγιση, ότι οι εργαζόμενοι με ανθεκτικότητα στο στρες εμφανίζουν σπανιότερα προβλήματα υγείας που προκύπτουν από την επαγγελματική εξουθένωση. Η ανθεκτικότητα ενός επαγγελματία χαρακτηρίζεται από την αίσθηση προσωπικού και μόνο ελέγχου στις καταστάσεις, την ικανότητα ενεργούς παρέμβασης στη δουλειά του και την αντιμετώπιση των δυσκολιών ως «προκλήσεις» που θα τον κάνουν ακόμη πιο δυνατό. Η χαμηλή ανθεκτικότητα αντίστοιχα οδηγεί σε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και το αντίστροφο. Από την άλλη πλευρά, ο μεγάλος συναισθηματικός δεσμός με το

επάγγελμα προκαλεί συχνά ψυχική φθορά. Η πίστη στον εαυτό του και η ικανότητα προσαρμογής στις καταστάσεις προφυλάσσει τον εργαζόμενο από το άγχος και τη συναισθηματική εξάντληση (Παναγόπουλος, 2013, σ. 24).

Την επόμενη χρονιά, ο Sarason (1983 στο Μπάλιου, 2005, σ. 39), με το κοινωνικό-ιστορικό μοντέλο του, έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι το κοινωνικό σύνολο, και όχι τα μεμονωμένα άτομα ή τα ιδρύματα, είναι εκείνο που συντελεί με τη στάση του στην επίσπευση της εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Εξέτασε τη θεωρία του ατομικισμού σε αντιπαραβολή με εκείνη της συλλογικότητας. Συνοπτικά, ανέφερε ότι, όταν δεν συντρέχουν οι κατάλληλες συνθήκες, κάτω από τις οποίες θα μπορεί η κοινωνία να ενδιαφέρεται για το άτομο, τότε είναι σχεδόν αδύνατο εκείνοι που παρέχουν υπηρεσίες μέσω του επαγγέλματός τους προς το κοινωνικό σύνολο να εργάζονται αποτελεσματικά (Μπάλιου, 2005, σ. 39).

Το 1988 εμφανίζεται το μοντέλο της Pines (Pines & Aronson, 1988 στα Δαβράζος, 2015, σ. 1175, Shirom & Melamed, 2008, σ. 74-75, Δαβράζος, 2015, σ. 1175, Χαραλάμπους, 2012, σ. 34), το οποίο αξιολογεί την επαγγελματική εξουθένωση με βάση μία μόνο κλίμακα που δίνει μία συνολική βαθμολογία (burnout measure), και η οποία φαίνεται να αντιστοιχεί στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης του μοντέλου των Maslach και Jackson (1982).

Την ίδια περίπου χρονολογία, ορισμένοι ερευνητές άρχισαν να ενδιαφέρονται για την αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητας (ατομικών χαρακτηριστικών) και του εργασιακού περιβάλλοντος ως αιτία εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Cooper & Baglioni, 1988, Maslach, 2001, Vachon, 1987 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 21). Σε αυτή την τάση σημασία έχει η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Η προσέγγιση αυτή πρεσβεύει ότι οι συνθήκες εργασίες μπορούν να λειτουργούν ως εξωτερικό ερέθισμα, αλλά δεν είναι αυτές που καθορίζουν τα επίπεδα άγχους. Το πόσο πιεστικό είναι ένα γεγονός εξαρτάται από τον τρόπο που το αντιλαμβάνεται και το αντιμετωπίζει ο επαγγελματίας ανάλογα με τις ικανότητες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του (Παναγόπουλος, 2013, σ. 21).

Το 1993 οι Buunk και Schaufeli (στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 21-22), ακολουθώντας το μοντέλο της Maslach (1993 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 21-22), αποπειράθηκαν να συνδέσουν την επαγγελματική εξουθένωση με τις διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής στο διαπροσωπικό επίπεδο. Βασική θέση αυτής της

προσέγγισης είναι ότι η επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσεται αρχικά στο κοινωνικό και διαπροσωπικό πλαίσιο της εργασίας και ότι για να κατανοήσουμε την ανάπτυξή της πρέπει να δοθεί προσοχή στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και διαμορφώνουν τις συμπεριφορές των άλλων στον εργασιακό χώρο. Οι συγγραφείς διακρίνουν δύο πλευρές της διαδικασίας της κοινωνικής ανταλλαγής, την αμοιβαιότητα και τη συναισθηματική μετάδοση, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε δύο ξεχωριστές προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το 1997 οι Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος (στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 24), διατυπώνοντας, με τη σειρά τους, τη δική τους προσέγγιση για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, υποστήριξαν ότι απαραίτητη συνθήκη για την ανάπτυξή της αποτελεί η ύπαρξη ισχυρών συνειδητών ή ασυνείδητων κινήτρων, στόχων, προσδοκιών και φιλοδοξιών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, θεωρείται ότι η δημιουργία της επαγγελματικής εξουθένωσης εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο επαγγελματίας ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις στρεσογόνες συνθήκες της εργασίας του, καθώς και από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ίδιου, που συχνά δεν ταιριάζουν με τις εργασιακές εμπειρίες του, με αποτέλεσμα να εμφανίζει εργασιακό άγχος. Το άγχος αυτό ίσως οδηγήσει αργότερα σε επαγγελματική εξουθένωση, αν δεν υιοθετηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης και αν λείπουν τα κατάλληλα προσωπικά ή οργανωτικά αποθέματα αντιμετώπισης από τον εργαζόμενο.

Ένα πιο σύγχρονο μοντέλο για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί εκείνο των Shirom και Melamed (Shirom & Ezrachi, 2003 στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 23). Η σύλληψη της εξουθένωσης που βρίσκεται πίσω από αυτό το μοντέλο και το ομώνυμο ερωτηματολόγιό του επηρεάστηκε από τη δουλειά της Maslach και των συνεργατών της, καθώς και από της Pines και των συνεργατών της. Το Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) θεωρητικά βασίζεται στη θεωρία του Hobfoll (1989, 1998 στα Δανιηλίδου, 2013, σ. 23, Shirom & Melamed, 2008, σ. 75) για τη διατήρηση των πόρων. Η θεωρία αυτή έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για να εξηγήσει την επαγγελματική εξουθένωση (Halbesleben & Rathert, 2008, Neveu, 2007, Wright & Cropanzano, 1998 στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 23). Το SMBM, λοιπόν, έχει επηρεαστεί από το μοντέλο του Hobfoll (Hobfoll & Shirom, 1993, 2000 στα Δανιηλίδου, 2013, σ. 23, Shirom & Melamed, 2008, σ. 76) και αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από τρεις πτυχές: τη σωματική κόπωση, που περιγράφεται ως αίσθημα κούρασης και

μειωμένης ενέργειας, τη συναισθηματική εξάντληση, που περιγράφεται ως έλλειψη ενέργειας για έκφραση συναισθημάτων συμπάθειας προς τους άλλους, και τη γνωστική κόπωση-φθορά, που περιγράφεται ως μειωμένη διανοητική ευκινησία (Shirom, Melamed, Toker, Berliner, & Shapira, 2005 στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 23 / Shirom & Melamed, 2008, σ. 75). Η επαγγελματική εξουθένωση ακολουθεί έπειτα από παρατεταμένη έκθεση σε χρόνιο στρες (Shirom & Melamed, 2008, σ. 75) και οι τρεις αυτές πτυχές της είναι άμεσα συνδεδεμένες (Hobfoll & Shirom, 2000 στα Δανιηλίδου, 2013, σ. 23, Shirom & Melamed, 2008, σ. 76).

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί και το μοντέλο της Κοπεγχάγης που προτάθηκε το 2005 από τους Kristensen, Borritz, Villadsen, και Christensen (στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 24) και αποτελεί το πιο καινούργιο μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση. Οι δημιουργοί του συγκεκριμένου μοντέλου κατασκεύασαν το ομώνυμο ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην πραγματικότητα, το μοντέλο της Κοπεγχάγης ήταν η απάντηση των Kristensen et al. (2005 στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 25) στη δριμεία κριτική που άσκησαν οι ίδιοι, αλλά και άλλοι ερευνητές, στο μοντέλο και, κυρίως, στο ερευνητικό εργαλείο των Maslach και Jackson (1982). Έτσι δημιούργησαν ένα μοντέλο και ένα ερωτηματολόγιο με τρεις υποκλίμακες: την προσωπική εξουθένωση, την επαγγελματική εξουθένωση και την εξουθένωση που σχετίζεται με την επαφή με ανθρώπους (πελάτες, συναδέλφους, ασθενείς, μαθητές κλπ.) (Kristensen et al., 2005 στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 25). Η θεωρητική βάση του μοντέλου προέρχεται από τον ορισμό που έδωσαν στην επαγγελματική εξουθένωση οι Schaufeli και Greenglass (2001, σ. 501), σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική εξουθένωση είναι «μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής κόπωσης που προκύπτει από τη μακροχρόνια έκθεση σε εργασιακές καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές». Τέλος, οι τρεις υποκλίμακες προβλέπουν τη μελλοντική εμφάνιση ασθενειών και προβλημάτων ύπνου, τη χρήση αναλγητικών, καθώς και υψηλή πρόθεση από τους εργαζομένους να εγκαταλείψουν την εργασία τους (Δανιηλίδου, 2013, σ. 25).

3.4. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαία επιστημονική πρόοδο που δημιουργεί αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της διαρκούς ανάπτυξης της τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας, το σχολείο καλείται να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για τους σύγχρονους ρόλους του πολίτη. Κατά συνέπεια, η συμβολή του εκπαιδευτικού σε αυτή την προετοιμασία μπορεί να είναι καταλυτική (Μηλίγκου, 2007 στο Καραγιάννη, 2013, σ. 76).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επομένως, θεωρείται από τα πλέον απαιτητικά, τόσο από άποψη ψυχικών αποθεμάτων όσο και από άποψη κοινωνικών προσδοκιών. Είναι ένα επάγγελμα που δεν προϋποθέτει μόνο επιστημονικές γνώσεις, αλλά και διδακτική ικανότητα και παιδαγωγικές δεξιότητες (Schaarschmidt, Kieschke, & Fischer, 1994, Schaarschmidt & Fischer, 2001 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 321). Είναι ένα επάγγελμα που, εκτός από θεωρητικές και μεθοδολογικές γνώσεις, περιλαμβάνει και γνώση του τρόπου επικοινωνίας με τους άλλους, γνώση της υφιστάμενης πραγματικότητας, αλλά και αυτογνωσία, δεδομένου ότι, σε μία εργασία σαν και αυτή, η ιδιαίτερη πραγματικότητα είναι ο άλλος. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο να γνωρίζει τι να κάνει, αλλά να γνωρίζει και το πώς είναι ο ίδιος και πώς πρέπει να είναι εντός της εργασίας του (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, σ. 57). Αυτό, όμως, που παρατηρείται συχνότερα είναι πως, όταν εκείνος νιώσει ότι υπερβαίνει τις δυνάμεις του, απομακρύνεται συναισθηματικά και γνωστικά από το αντικείμενό του, σε μια προσπάθεια να διαχειριστεί την κόπωση που αισθάνεται και να διαφυλάξει τα εναπομείναντα ενεργειακά του αποθέματα (Steinhardt, Smith-Jaggars, Faulk, & Gloria, 2011 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 59-60).

Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν ώστε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να θεωρηθεί ως εκείνο που συνδέεται περισσότερο από κάθε άλλο με ψυχική κόπωση και εξουθένωση (Schaarschmidt, Kieschke, & Fischer, 1994, Schaarschmidt & Fischer, 2001 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 321), ενώ έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν καταδείξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση αφορά πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005 στο Δαβράζος, 2015, σ. 1173). Ενδεικτική είναι η αναφορά των Maslach, Schaufeli, και Leiter (2001 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 43), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι σχετικές έρευνες και μελέτες που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς κυριαρχούν συγκριτικά με αντίστοιχες που αφορούν σε άλλα

επαγγέλματα, τα οποία σχετίζονται με υπηρεσίες που έχουν επίκεντρο τον άνθρωπο (π.χ. υγεία, πρόνοια).

Το διεθνές, λοιπόν, ενδιαφέρον των ερευνητών για το στρες και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων προέκυψε για τους εξής τρεις βασικούς λόγους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978 στο Δαβράζος, 2015, σ. 1173):

1. τα επιστημονικά τεκμήρια ότι το παρατεταμένο εργασιακό στρες μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα ψυχικής ή και σωματικής υγείας,

2. το γενικό ενδιαφέρον για βελτίωση της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών, και

3. την αντίληψη ότι το στρες των εκπαιδευτικών και η ακόλουθη επαγγελματική εξουθένωσή τους επιδρούν αρνητικά στην σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979 στα Παππά, 2006, σ. 138, Αναγνωστίδης, 2016, σ. 24, Δανιηλίδου, 2013, σ. 14, Μούζουρα, 2005, σ. 45), η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.

Ο Capel (1991, σ. 36 στο Μούζουρα, 2005, σ. 44), με τη σειρά του, όρισε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως «το σύνδρομο που δημιουργείται από το παρατεινόμενο στρες του/της εκπαιδευτικού και χαρακτηρίζεται κυρίως από σωματική εξάντληση και εξάντληση των στάσεων».

Το 2007 ο ψυχίατρος Πλατής (στο Καραγιάννη, 2013, σ. 78), εφαρμόζοντας το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980 στα Δαβράζος, 2015, σ. 1175, Χαραλάμπους, 2012, σ. 34, Αντωνίου 2007, σ. 189-190) στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, υποστήριξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει αιφνίδια έναρξη, αλλά ακολουθεί τέσσερα διαδοχικά στάδια: Στο πρώτο στάδιο επικρατεί ο ενθουσιασμός, καθώς ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός εισέρχεται στον εργασιακό χώρο με μεγάλες απαιτήσεις από τον εαυτό του και το επαγγελματικό του περιβάλλον. Στο δεύτερο στάδιο κυριαρχούν η αμφιβολία και η αδράνεια. Ο εκπαιδευτικός αμφιβάλει για την εργασία του, αν πράγματι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του και στις βαθύτερες ανάγκες του. Στο τρίτο στάδιο η απογοήτευση και η ματαίωση οδηγούν τον εκπαιδευτικό να αναρωτηθεί αν αξίζει τον κόπο να διδάσκει κάτω από αγχογόνες συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί την προσπάθειά του μάταιη και απογοητεύεται.

Τέλος, στο τέταρτο στάδιο ακολουθεί η απάθεια. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός παραμένει στο σχολείο, παίρνοντας τον μισθό του, ενώ, παράλληλα, αδιαφορεί για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.

Στηριζόμενοι στο μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982), οι Κάμτσιος και Λώλης (2016, σ. 43) επεσήμαναν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών περιγράφεται ως η συνεχής μεταβολή των συναισθημάτων τους, τα οποία βιώνουν ως συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη. Η συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς εκφράζεται με αισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας, με αποτέλεσμα την αδυναμία τους να προσφέρουν ουσιαστικά στους μαθητές τους (Κάντας, 2001, σ. 219). Η αποπροσωποποίηση εκφράζεται με αδιάφορη ή και αρνητική στάση προς τους μαθητές, τάση απομάκρυνσης (ψυχολογικής ή και σωματικής) από αυτούς, έλλειψη ευαισθησίας και αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά (Κάντας, 2001, σ. 219, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 43). Η αποστασιοποίηση, μάλιστα, του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του, σύμφωνα με τη Μόττη-Στεφανίδη (2000 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 19), φαίνεται ότι αποτελεί μία απεγνωσμένη προσπάθεια του πρώτου να συνεχίσει να λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολικό χώρο, χωρίς φαινομενικά να επηρεάζεται από αυτόν. Τέλος, το μειωμένο αίσθημα επίτευξης, με τα χαμηλά επίπεδα αυταξίας που το συνοδεύουν, έχει επίσης ως αποτέλεσμα την αδυναμία για ουσιαστική εκπαιδευτική προσφορά (Κάντας, 2001, σ. 219).

Η Maslach και οι συνεργάτες της (Maslach et al., 2001) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι εμφανίζουν την υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ στις άλλες δύο διαστάσεις παρουσιάζουν μέσες τιμές. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς το υπερβολικό συναισθηματικό στρες της διδασκαλίας (Brouwers & Tomic, 2000 στο Tsigilis, Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006, σ. 257). Αυτή η αδυναμία αντιμετώπισης μπορεί να εκδηλωθεί από μέρους τους με μειωμένη απόδοση, απουσιασμό από την εργασία ή διαφόρων ειδών προσωπικά προβλήματα, καθώς και με επιβλαβείς επιπτώσεις στη διαδικασία μάθησης (Manlove, 1993 στο Tsigilis, Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006, σ. 257).

Στη χώρα μας το θέμα των ψυχολογικών επιπτώσεων των δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ μία από τις πρώτες αξιόλογες έρευνες έγινε από τον Αλεξόπουλο (1990

στο Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, σ. 58). Σύμφωνα δε με τα λεγόμενα των Παπαγιάννη και Ρέππα (2008, σ. 58-59), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν σε υπολογίσιμα ποσοστά το επάγγελμα τους ως ένα αγχώδες επάγγελμα, ενώ το εργασιακό τους άγχος έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική τους υγεία, καθώς και στην επαγγελματική τους απόδοση και στην επάρκειά τους να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις λειτουργίες που συνδέονται με το ρόλο του δασκάλου.

Μια μελέτη του Τσιπλητάρη (2002 στα Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009, σ. 297, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, σ. 369) έδειξε ότι ένας στους δέκα Έλληνες δασκάλους (10%) αισθάνεται αποδυναμωμένος, απόμακρος και εντελώς ξένος από τους μαθητές και την σχολική τάξη λόγω του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ περισσότεροι από τους μισούς (54%) αισθάνονται ατομικά υποβαθμισμένοι, κοινωνικά ανασφαλείς και συναισθηματικά τραυματισμένοι.

Αντίστοιχη έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006 στο Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, σ. 369) έδειξε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κυμαίνονται σε μέτρια βαθμολογία όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης, καθώς και χαμηλή βαθμολογία όσον αφορά την αποπροσωποποίηση.

Συνοπτικά, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα μιας άλυτης ή παρατεταμένης έκθεσης σε στρεσογόνες συνθήκες εργασίας ή ζωής και μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε άτομο. Στους εκπαιδευτικούς, ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου είναι υψηλότερος, καθώς το επάγγελμα τους, το οποίο αποτελεί ένα κοινωνικό-ανθρωποκεντρικό επάγγελμα, διακρίνεται από μια συναισθηματική διάσταση του εργασιακού αντικειμένου και χαρακτηρίζεται από επανάληψη, ρουτίνα, υψηλές ευθύνες, μικρό έλεγχο επί της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αποφάσεων, λίγη ή καθόλου θετική ανατροφοδότηση και έντονες στρεσογόνες καταστάσεις (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44). Το σοκ, για παράδειγμα, της πραγματικότητας που βιώνουν συχνά οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί κατά την απότομη μετάβαση από τον ιδεαλισμό των σπουδών στη σκληρότητα της σχολικής τάξης, μπορεί να πυροδοτήσει μια διαδικασία αντίστροφης μέτρησης για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44), η οποία ενδέχεται να οδηγήσει μετά από κάποια χρόνια ως και στην οριστική εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Farber, 1991 στο Καραγιάννη, 2013, σ. 77).

Η ασυμφωνία, το χάσμα ανάμεσα στην προσδοκώμενη και την παρατηρούμενη αποτελεσματικότητα στον επαγγελματικό στίβο, ανάμεσα δηλαδή στις προσδοκίες για την επαγγελματική επίδοση και στην απογοητευτική πραγματικότητα, αποτελεί κομβικό σημείο για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Friedman, 2000 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Koustelios και Tsigilis (2005 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί «το τέρμα μιας σταδιακής απώλειας των ψευδαισθήσεων».

3.4.1. Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Κυρίαρχο όργανο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το «Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach» (Maslach Burnout Inventory-M.B.I.) (Maslach & Jackson, 1986, Maslach, Jackson, & Schwab, 1996 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 36 / Maslach, Jackson, & Leiter, 1997, Δεμερούτη, 2001, σ. 233-235, Αντωνίου, 2007, σ. 191), το οποίο καταρτίστηκε το 1986 και αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης: 9 για τη συναισθηματική εξάντληση, 5 για την αποπροσωποποίηση και 8 για την προσωπική επίτευξη. Για χρήση του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς, υπάρχει τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου M.B.I. (Education Form), στο οποίο έχει γίνει αντικατάσταση της λέξης «αποδέκτης των υπηρεσιών» του αρχικού ερωτηματολογίου με τη λέξη «μαθητής» (Κάντας, 1996 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 36). Αυτό το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα έρευνα.

Το M.B.I. αποτελείται από 22 ερωτήσεις και αξιολογεί σε μία επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, με δηλώσεις από το «ποτέ» έως το «κάθε μέρα», τις τρεις παραπάνω διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χαραλάμπους, 2012, σ. 36). Συγκεκριμένα, μετρά τη συχνότητα εμφάνισης συναισθημάτων και συμπεριφορών (Αντωνίου, 2007, σ. 191). Έτσι προκύπτουν τρεις ανεξάρτητες βαθμολογίες, μία για κάθε διάσταση (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη), οι οποίες στη συνέχεια, βάσει τιμών που δίνονται από τις δημιουργούς του ερωτηματολογίου, μπορούν να ταξινομηθούν στις κατηγορίες «χαμηλής», «μέσης» και «υψηλής» επαγγελματικής εξουθένωσης (Δεμερούτη, 2001, σ. 234).

Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, σε συνδυασμό με χαμηλό βαθμό στην διάσταση της προσωπικής επίτευξης, τόσο υψηλότερα εμφανίζονται και τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίστοιχα, όσο χαμηλότερη βαθμολογία εμφανίζεται στις δύο πρώτες υποκλίμακες, συνδυαστικά με υψηλό βαθμό στην τρίτη, τόσο χαμηλότερα, ή και ανύπαρκτα, θα είναι τα επίπεδα της εξουθένωσης (Χαραλάμπους, 2012, σ. 36, Δεμερούτη, 2001, σ. 234). Μέσες τιμές και στις τρεις διαστάσεις συνεπάγονται μέση επαγγελματική εξουθένωση (Δεμερούτη, 2001, σ. 234).

Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που δίνονται από τις δημιουργούς του ερωτηματολογίου για κάθε επιμέρους κλίμακα είναι: για τη συναισθηματική εξάντληση 0,90, για την αποπροσωποποίηση 0,79 και για την προσωπική επίτευξη 0,71 (Maslach & Jackson, 1986 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 36).

Όπως αναφέρει ο Κάντας (1996 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 37), η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε και σε ελληνικό δείγμα πρώτα από τους Αναγνωστόπουλο και Παπαδάτου (1992 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 37) και, στη συνέχεια, επαληθεύτηκε και από τον ίδιο. Ο Κάντας (1996 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 37) χρησιμοποίησε δείγμα από διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες (νοσηλευτές, ιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς, εργασιοθεραπευτές, δασκάλους και καθηγητές δευτεροβάθμιας) του ελληνικού πληθυσμού, όπως συνέβη και στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο της Maslach (Maslach et al., 1997), και οι δείκτες αξιοπιστίας για κάθε επιμέρους κλίμακα ήταν: για τη συναισθηματική εξάντληση $\alpha = 0,82$, για την αποπροσωποποίηση $\alpha = 0,66$ και για την προσωπική επίτευξη $\alpha = 0,77$. Αν και οι δείκτες ήταν ελαφρώς κατώτεροι από αυτούς του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, ο Κάντας (1996 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 37) επισημαίνει ότι είναι μέσα στα όρια που έχουν βρεθεί και από άλλες έρευνες (Byrne, 1994a στο Κάντας, 1996 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 37).

Το M.B.I., τέλος, μπορεί να χρησιμεύσει ως προγνωστικός δείκτης σωματικής και ψυχικής υγείας του ατόμου, καθώς και ως πηγή πληροφοριών για τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης (Αντωνίου, 2007, σ. 191). Ωστόσο, το συγκεκριμένο όργανο έχει αποτελέσει κατά καιρούς αντικείμενο έντονης κριτικής και έχει αμφισβητηθεί από πολλούς ερευνητές, ιδίως για την αστάθεια του παράγοντα της αποπροσωποποίησης, αλλά και για άλλες αδυναμίες του (Enzmann, 2008, σ. 201-204 / Kristensen et al., 2005 στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 25 / Δεμερούτη, 2001, σ. 239-240).

3.4.2. Αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Οι Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου (1992 στο Αναγνωστίδης, 2016, σ. 25), θέλοντας να ερμηνεύσουν τις αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης, διατύπωσαν τρεις διαφορετικές απόψεις που σχετίζονται με αυτήν: Η πρώτη θεωρεί ότι επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα των αντίξοων συνθηκών εργασίας, η δεύτερη εστιάζει στο γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα απλώς επαγγελματικών συνθηκών, και η τρίτη δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε ατομικούς παράγοντες.

Μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί, όπως προαναφέρθηκε, συγκαταλέγονται με περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση, ενώ το σύνδρομο αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολύπλοκων περιβαλλοντικών παραγόντων και ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (Kokkinos, 2007 στο Καραγιάννη, 2013, σ. 77).

Οι κοινωνικής και ψυχολογικής φύσης δυσκολίες στην άσκηση αυτού του επαγγέλματος έγκεινται κυρίως στο γεγονός ότι από τον εκπαιδευτικό απαιτούνται συμπεριφορές οι οποίες είναι κατά βάση αντιφατικές μεταξύ τους: ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τον μαθητή του, να μπαίνει δηλαδή στη θέση του, αλλά ταυτόχρονα να θέτει γενικά κριτήρια και πλαίσια συμπεριφοράς και να τον αξιολογεί. Πρέπει να προωθεί την ατομικότητα των μαθητών του, αλλά ταυτόχρονα να αξιολογεί τις ικανότητές τους με συγκεκριμένα και γενικής ισχύος πρότυπα και κανόνες αξιολόγησης. Πρέπει να ασχολείται με κάθε μαθητή χωριστά, αλλά παράλληλα να προσέχει και ολόκληρη την τάξη. Εκτός αυτού, σήμερα, συχνότερα από ό,τι παλαιότερα, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που το παιδί φέρνει μαζί του από την οικογένεια (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 321-322).

Διάφορες μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι οι πιθανότεροι παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς είναι η δυσκολία διαχείρισης των απείθαρχων μαθητών, η βία και η αδιαφορία των μαθητών, η κακή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών, η έλλειψη ευαισθησίας της διοίκησης και η έλλειψη υποστήριξης για την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας, η γραφειοκρατική ανικανότητα και η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για τον

οργανισμό (Farber, 1991, Friedman & Lotan, 1985, Sakharov & Farber, 1983 στο Pines, 2008, σ. 137). Άλλες αιτίες που διαπιστώθηκε ότι προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι το μέγεθος της τάξης, ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη ανατροφοδότησης από τους συναδέλφους και τη διοίκηση (Brenerr & Bentall, 1984, Cedoline, 1982, Ursprung, 1986, Malanowski & Wood, 1984 στο Pines, 2008, σ. 137). Το πρόβλημα, όμως, της πειθαρχίας των μαθητών θεωρείται το σοβαρότερο ή από τα πιο σοβαρά σε όλες σχεδόν τις μελέτες γύρω από το στρες των εκπαιδευτικών: «Τίποτα άλλο δεν φέρνει σε τέτοιο σημείο τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι έτοιμοι να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, όσο αυτό το πρόβλημα» (Farber, 1991, σ. 53 στο Pines, 2008, σ. 137).

Σύμφωνα με την Pines (2008, σ. 139), ο δάσκαλος που έχει να αντιμετωπίσει την απειθαρχία των μαθητών, χωρίς υποστήριξη από τη διοίκηση, είναι ευάλωτος στην αναβίωση του παιδικού τραύματος που πιθανότατα να είχε υποστεί, και νιώθει πάλι ότι είναι μόνος στον κόσμο και ότι αντιμετωπίζει έναν μεγάλο κίνδυνο. Ένας δάσκαλος που αισθάνεται ότι οι μαθητές, οι γονείς και η διοίκηση δεν τον εκτιμούν, επαναλαμβάνει το παιδικό τραύμα της κατωτερότητας, της προσβολής και της ταπείνωσης. Ένας δάσκαλος που απειλείται από τους μαθητές και τους φοβάται, επαναλαμβάνει το παιδικό τραύμα του φόβου, της αγωνίας και της αδυναμίας.

Οι Παπαγιάννη και Ρέππα (2008, σ. 58) υποστήριξαν ότι μεταξύ των κύριων λόγων δυσαρέσκειας και, κατ' επέκταση, εξουθένωσης των εκπαιδευτικών βρίσκονται εκείνοι που σχετίζονται με την ισοπέδωση του επαγγέλματος και την έλλειψη αξιοκρατίας, με την έλλειψη αρχών και κανόνων, με την έλλειψη ενδιαφέροντος για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση, με τα γενικότερα προβλήματα στην παιδεία, με την υποβάθμιση της εκπαίδευσης, με την υποβάθμιση του ρόλου του ίδιου του εκπαιδευτικού, με την αδιαφορία των μαθητών αλλά και των γονέων τους, με τα προβλήματα σχέσεων με τους μαθητές κ.ο.κ.. Πολλοί δε από τους παράγοντες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στον Ελλαδικό χώρο ως πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμά τους λειτουργούν ως στρεσογόνες καταστάσεις και επιδρούν αρνητικά και πολλαπλασιαστικά, τόσο στην προσωπική όσο και στην οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή, προσδιορίζοντας τη συνολική τους συμπεριφορά (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, σ. 59).

Τους παράγοντες αυτούς που μπορεί να είναι ατομικοί-προσωπικοί, κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί, εργασιακοί κλπ., είναι δυνατόν να τους εντάξει κανείς σε

δύο ομάδες: τους πρόδρομους (υπάρχουν πριν την απόκτηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού) και τους σύνδρομους (εμφανίζονται κατά την άσκηση του επαγγέλματος). Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 241-244 στο Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, σ. 59), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, κατά σειρά συχνότητας, τους παρακάτω λόγους δυσαρέσκειας από το επάγγελμά τους:

1. Την οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών.

2. Την έλλειψη ενδιαφέροντος και στοργής για τους εκπαιδευτικούς από την πολιτεία.

3. Την έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος της πολιτείας για την εκπαίδευση και τους μαθητές.

4. Το περιεχόμενο των σπουδών βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

5. Την ψυχική κόπωση που προκαλεί η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

6. Την έλλειψη επαρκούς ανεξαρτησίας του εκπαιδευτικού.

7. Την έλλειψη δυνατοτήτων αλλά και αξιοκρατικών διαδικασιών για ιεραρχική εξέλιξη.

8. Τη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και τις υπερβολικές απαιτήσεις από αυτό.

9. Την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

10. Τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.

11. Την έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την ισοπέδωση που η έλλειψη αυτή συνεπάγεται.

12. Την άκρατη κομματικοποίηση στην εκπαίδευση.

13. Τα χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών με ειδικές ανάγκες , με τα προβλήματα που αυτά συνεπάγονται.

14. Την έλλειψη κτηριακής και τεχνολογικής υποδομής.

15. Τη συμπεριφορά των γονέων και, ιδίως, την αδιαφορία τους για το τι γίνεται στο σχολείο.

16. Τις δομικές δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

17. Τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία και τον κόσμο.

18. Τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών.

19. Την κοινωνική εικόνα του εκπαιδευτικού, όπως την αντιλαμβάνεται και τη βιώνει ο ίδιος.

20. Την επιστημονική-επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

21. Τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο – τη σχολική κοινωνική ζωή, κλπ..

Οι αιτίες για την εκδήλωση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί σε συνάρτηση με: α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, διδακτική εμπειρία), β) τις συνθήκες εργασίας (οργανωσιακά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, εργασιακό περιβάλλον), γ) τους ατομικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον εργαζόμενο (π.χ. προσωπικότητα) και, τέλος, δ) την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις πιο πάνω παραμέτρους, η οποία μπορεί να διευκολύνει ή να εμποδίσει την εκδήλωση του φαινομένου (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006, σ. 1066, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 45). Και ενώ τα ευρήματα σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης είναι αντιφατικά (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006, σ. 1066, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 45), τα αντίστοιχα που αφορούν στην επίδραση των οργανωσιακών χαρακτηριστικών και των συνθηκών εργασίας φαίνεται να συγκλίνουν (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006, σ. 1066). Έτσι, οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις, η γραφειοκρατία, η απειθαρχία και η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, οι δυσλειτουργικές συναδελφικές σχέσεις και οι πολυπληθείς τάξεις, σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλης και επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης, έχουν εντοπιστεί στην έρευνα ως πιθανές πηγές εργασιακού στρες και, κατ' επέκταση, επαγγελματικής εξουθένωσης (π.χ. Karr & Landerholm, 1991, Wisniewski & Gargiulo, 1997 στο Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006, σ. 1066).

Από τα ατομικά χαρακτηριστικά έχουν ενοχοποιηθεί μέχρι στιγμής η ηλικία του ατόμου (και, κατά συνέπεια, τα χρόνια υπηρεσίας) και η οικογενειακή του κατάσταση, ενώ τα ερευνητικά ευρήματα είναι αντιφατικά όσον αφόρα τον παράγοντα «φύλο». Ειδικότερα, οι νέοι σε ηλικία και ανύπαντροι εργαζόμενοι εμφανίζονται πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002, Κάντας, 1998, Mearns & Chain, 2003 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 20-21). Αντιθέτως, άτομα τα οποία διαθέτουν αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και

ανθεκτική προσωπικότητα (δηλαδή αυτοί που εμπλέκονται ενεργά στις καθημερινές δραστηριότητες, είναι ανοικτοί στην αλλαγή και αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων), τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Pierce & Molloy, 1990, Skaalvik & Skaalvik, 2007 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 21). Σύμφωνα, όμως, με την Maslach και τους συνεργάτες της (Maslach et al., 2001 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 21), η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με άλλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, τις παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, καθώς και με την τάση να αποδίδονται οι επιτυχείς επιδόσεις του ατόμου εξολοκλήρου σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. ισχυρά πρόσωπα του περιβάλλοντος, σύμπτωση). Τέλος, έρευνες σχετικές με τις πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας (μοντέλο των πέντε παραγόντων) έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση του νευρωτισμού και της εσωστρέφειας και, ειδικότερα, με το άγχος και την κατάθλιψη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005, Maslach et al., 2001, Papastylianou et al., 2009 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 21).

3.4.3. Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει προβληματίσει ιδιαιτέρως στο παρελθόν τους ερευνητές, οι οποίοι έχουν αναγνωρίσει πλήρως τη σημασία του συνδρόμου και των επιπτώσεών του, όχι μόνο στο ίδιο το άτομο, αλλά και στην οικογένειά του και στην εργασιακή παραγωγή και απόδοση (Κουτελέκος & Πολυκανδριώτη, 2007, Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996, Maslach et al., 2001, Zopiatis & Orphanides, 2009, Näring, Briët, & Brouwers 2006, Talmor, Reiter, & Feigin, 2005, Papastyliannou et al., 2009 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 45). Αν και η έννοια της εξουθένωσης χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα αναφορικά με ποικίλα θέματα που σχετίζονται με την εργασία, εντούτοις χρησιμοποιείται πρωτίστως για την περιγραφή των συμπτωμάτων που μπορεί να παρουσιάσει ένας εργαζόμενος εξαιτίας της (Hartney, 2008 στο Πετσή, 2015, σ. 24).

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιείται για την περιγραφή της ψυχοσωματικής κατάστασης και εργασιακής απόδοσης ενός προσώπου (ή ομάδας προσώπων) ενταγμένου στην παραγωγική διαδικασία. Δηλώνει τη σχεδόν

ολοκληρωτική εκμηδένιση της επαγγελματικής (και προσωπικής) υπόστασης του ατόμου. Αυτό γίνεται περισσότερο κατανοητό εάν αναφερθούν μερικά από τα προβλήματα υγείας που συχνά συνοδεύουν την επαγγελματική εξουθένωση, όπως καρδιαγγειακές παθήσεις, έλκος στομάχου, σωματικές ενοχλήσεις, ψυχοσωματικά συμπτώματα και καταθλιπτική διάθεση (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996, Guglielmi & Tatrow, 1998 στο Δανιηλίδου, 2013, σ. 12). Επιπλέον, επηρεάζεται η καθημερινή παρουσία και απόδοση του ατόμου στο χώρο εργασίας, μιας και τα άτομα που βιώνουν εξουθένωση συνήθως εμφανίζουν μειωμένη παραγωγικότητα, συχνές απουσίες, σταδιακή απόσυρση και, τελικά, παραίτηση από το συγκεκριμένο επάγγελμα (Maslach et al., 2001). Εάν στα παραπάνω προστεθούν οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές εντάσεις και συγκρούσεις, οι οποίες δεν περιορίζονται στο χώρο εργασίας, αλλά μεταφέρονται και στο οικογενειακό περιβάλλον (Burke & Greenglass, 2001 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 18-19), τότε προκύπτει μια σχεδόν ολοκληρωμένη εικόνα των συνεπειών που έχει η επαγγελματική εξουθένωση για τα άτομα και τους οργανισμούς στους οποίους αυτά απασχολούνται.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί διαφόρων βαθμίδων και ειδικοτήτων είναι αναμφιβόλως ευάλωτοι στο έντονο στρες κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 19 / Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, σ. 58-59, Παππά, 2006), κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με μελέτες στις Η.Π.Α., οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που εγκαταλείπουν οριστικά το επάγγελμα μετά από κάποια χρόνια στην εκπαίδευση (de Heus & Diekstra, 1999, Farber, 1991 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 19). Κατά συνέπεια, το αυξημένο και παρατεταμένο στρες και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν συσχετιστεί με ψυχοσωματικά συμπτώματα και ασθένειες και στρεσογόνες συμπεριφορικές αντιδράσεις, όπως: καρδιοαγγειακά, γαστρεντερικά και αναπνευστικά συμπτώματα και νοσήματα, τη συναισθηματική εξάντληση, την κατάθλιψη, την αποπροσωποποίηση, την αδυναμία προετοιμασίας των μαθημάτων, την απογοήτευση, τη μείωση αφοσίωσης, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, το αίσθημα χαμηλής προσωπικής επίτευξης, τις συχνές απουσίες από την εργασία, την χαμηλή αποδοτικότητα κ.ά. (Schwab et al., 1986, Umstot, 1988,

Maslach & Jackson, 1986, Burke et al., 1996, Dorman, 2003, MacCormark & Thomas, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 326).

Επιπλέον, ένας επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει και προβλήματα σε διαπροσωπικό επίπεδο. Στις σχέσεις του με τους συναδέλφους του εμφανίζονται προσωπικές συγκρούσεις και αποσπάται από τα επαγγελματικά του καθήκοντα (Pines & Maslach, 1978 στο Δαβράζος, 2015, σ. 1175 / Παναγόπουλος, 2013, σ. 34). Η προσωπική και κοινωνική του ζωή δέχεται, επίσης, τις αρνητικές συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού το άτομο μεταφέρει τα προβλήματα της εργασίας του στην οικογένειά του και στο κοινωνικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του και να μειώνεται το ενδιαφέρον του για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999 στο Δαβράζος, 2015, σ. 1175 / Παναγόπουλος, 2013, σ. 34). Η τάση να ρίχνει τις ευθύνες στους άλλους, η ανάπτυξη κυνικής στάσης, η απόσυρση από φίλους του, η μείωση της κοινωνικότητάς του, φαίνεται να είναι κάποιες επιπρόσθετες επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χαραλάμπους, 2012).

Σε σχολικό επίπεδο οι συνέπειες του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι: η αγωνία, η αύξηση του αριθμού πρόωρης συνταξιοδότησης, η μειωμένη ποιότητα στη διδασκαλία, η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, η αθυμία, η αύξηση των ημερών απουσίας, ο μειωμένος ενθουσιασμός και το μειωμένο ενδιαφέρον, η πλήξη, η ματαίωση, τα αισθήματα δυσαρέσκειας και αποξένωσης, η αποπροσωποποίηση, ο κυνισμός, το χαμηλό επίπεδο εργασιακής δέσμευσης, οι ενοχές, η συνεχής ενασχόληση με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας, η μείωση της απόδοσης, η αυστηρή και επαχθής συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές και η συναισθηματική κατάρρευση (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, Χαραλάμπους, 2012, Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Πιο συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από έλλειψη ικανοποίησης, ματαίωση και αποπροσωποποίηση, συνηθίζει να μεταθέτει την ευθύνη για την κατάστασή του αυτή στους μαθητές του, κατηγορώντας τους ως υπαιτίους για την προσωπική του αποτυχία (Talmor et al., 2005 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44-45).

Στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν λιγότερη συμπάθεια προς αυτούς, έχουν μικρότερη ανοχή σε θέματα πειθαρχίας της τάξης, είναι λιγότερο πιθανό να προετοιμάσουν το μάθημά τους σε

ικανοποιητικό βαθμό, και γενικά, είναι λιγότερο παραγωγικοί (Farber & Miller, 1981 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 34) και περισσότερο αδιάφοροι (Greenfield, 1987 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 34). Η χρόνια συναισθηματική κόπωση δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μεταδώσουν επαρκώς γνώσεις στους μαθητές τους, η αποπροσωποποίηση τους κάνει να κατηγοριοποιούν τους δεύτερους στερεοτυπικά, μειώνοντας, έτσι, την αυτοπεποίθησή τους, και, τέλος, το αίσθημα περιορισμένης προσωπικής επίτευξης κάνει τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους, πέραν της διδασκαλίας των μαθητών τους, ώστε να αντλήσουν ικανοποίηση σε προσωπικό επίπεδο, αφού οι μαθητές τους δεν θέλουν ή δεν μπορούν να εμπεδώσουν όσα εκείνοι τους προσφέρουν (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 31-32). Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση τείνουν να είναι δογματικοί όσον αφορά τις πρακτικές τους και στηρίζονται σταθερά στη δομή και τη ρουτίνα (Cunningham, 1983 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 34).

Ο Farber (2000 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 31) έχει προτείνει τρεις διαφορετικούς τύπους εξουθενωμένου εκπαιδευτικού: α) το άτομο που έχει ουσιαστικά παραιτηθεί ή διεκπεραιώνει τη δουλειά του με επιφανειακό τρόπο εξαιτίας του άγχους και της έλλειψης ικανοποίησης, β) το άτομο που εργάζεται ολοένα και πιο σκληρά, μέχρι εξαντλήσεως, επιδιώκοντας επαρκή ικανοποίηση ή επίτευξη σε αντιστάθμισμα του άγχους που βίωσε, και γ) το άτομο που δεν αντιμετωπίζει υπερβολικό άγχος, αλλά περισσότερο μονότονες και αδιάφορες συνθήκες εργασίας που δεν του προσφέρουν ικανοποίηση.

Θα πρέπει, τέλος, να επισημανθεί ότι τα γενικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται να κυμαίνονται από μέτρια ως χαμηλά σε σύγκριση με άλλες χώρες (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002, Κάντας, 1996, Μόττη-Στεφανίδη, 2000, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 19). Ο χρόνος έκθεσης στο σύνδρομο είναι αυτός που καθορίζει και τις επιπτώσεις, ενώ τα συμπτώματα της εξουθένωσης μοιάζουν με αυτά του άγχους, καθώς η επαγγελματική εξουθένωση είναι, όπως έχει προαναφερθεί, επακόλουθο του επαγγελματικού άγχους (Τσιάκκιρος, 2012 στο Πετσή, 2015, σ. 25).

Επομένως, έπειτα από αυτή τη σύντομη καταγραφή των επιπτώσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αναφερθεί πως στην παρούσα έρευνα πρόκειται να εξεταστούν μέσω ερωτηματολογίου (M.B.I.) ο βαθμός

της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και του αισθήματος προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, επιπτώσεις οι οποίες, κατά τις Maslach και Jackson (1981, 1982), αποτελούν τις κύριες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

3.4.4. Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση, και ιδιαίτερα η εξουθένωση που εμφανίζεται εντός της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών, έχει απασχολήσει πλήθος ερευνητών σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη συνέχεια, λοιπόν, πρόκειται να παρατεθούν σύντομα ορισμένες έρευνες σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα, που έχουν διενεργηθεί τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα.

Αρχικά, μέσα από μία έρευνα οι Goddard και Goddard (2006 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 55) εξέτασαν τη σχέση που έχει η επαγγελματική εξουθένωση με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμα στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους. Συμμετέχοντες αποτέλεσαν 112 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν το πολύ δύο χρόνια προϋπηρεσία στην Αυστραλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των σοβαρών προθέσεων για εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους και των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού τα άτομα που δήλωσαν ότι είχαν την πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης από αυτούς που δεν είχαν την πρόθεση να το εγκαταλείψουν. Επιπρόσθετα, τα άτομα με προθέσεις εγκατάλειψης του επαγγέλματος σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων, χωρίς, όμως, οι διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές.

Οι Grayson και Alvarez (2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45), με τη σειρά τους, μελέτησαν την επίδραση του σχολικού κλίματος (σχέσεις με γονείς/κοινότητα, διοίκηση, συμπεριφορικές αξίες μαθητών) στην επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους και καθηγητές από 17 σχολεία σε αγροτικές περιοχές του Οχάιο στις Η.Π.Α.. Οι εκπαιδευτικοί εξαντλούνταν συναισθηματικά από την προσπάθεια για την ανάπτυξη των παιδιών σε περίπτωση που είχαν κακές σχέσεις με γονείς/κοινότητα, μαθητές και συναδέλφους και περιορισμένη υποστήριξη, με τις γυναίκες να είναι πιο

εξαντλημένες συναισθηματικά από τους άντρες. Η αυξημένη προσωπική επίτευξη είχε στενή σχέση με την ύπαρξη σαφώς καθορισμένων κανόνων για τους μαθητές, την αφιέρωση περισσότερου χρόνου σε μαθησιακές δραστηριότητες και την περιορισμένη έκταση των εξωτερικών περισπασμών εξαιτίας διοικητικών εργασιών και έξωθεν παρεμβάσεων. Η αποπροσωποποίηση συνδεόταν κυρίως με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με μαθητές και διοίκηση και τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό των μαθητών. Γενικότερα, όσο αυξάνονταν τα επίπεδα ικανοποίησης, τόσο λιγότερο πιθανές ήταν οι αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις εξαιτίας του σχολικού κλίματος.

Ένα χρόνο αργότερα, οι Genoud, Brodard, και Reicherts (2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54), εξέτασαν τη σχέση που έχουν οι τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ τους (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη), καθώς και τη σχέση τους με τους παράγοντες στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα αποτελείτο από 787 δασκάλους δημοτικών σχολειών στη Γαλλία και βρήκαν ότι η προσωπική επίτευξη προσδιορίζεται ευθέως από τη συναισθηματική εξάντληση και έμμεσα από την αποπροσωποποίηση. Η αποπροσωποποίηση επηρεάζεται αρνητικά από τη σχέση με τους γονείς, ενώ οι υπόλοιπες πηγές στρες επηρεάζουν απευθείας τη συναισθηματική εξάντληση.

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Σικάγο την ίδια χρονιά, εξέτασε τη σχέση του εκπαιδευτικού στρες (μέσω του "teacher stress inventory by Fimian", 1984), της εργασιακής εξουθένωσης και του χιούμορ, ως τρόπου αντιμετώπισης του στρες, και βρέθηκε ότι το εκπαιδευτικό στρες ήταν στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένο με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το χιούμορ ως στρατηγική αντιμετώπισης, έτειναν να παρουσιάζουν ελαφρύ με μέτριο στρες και υψηλότερη αποπροσωποποίηση (McKenzie, 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 55).

Το 2010 οι Skaalvik και Skaalvik (στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45-46) διερεύνησαν, μεταξύ άλλων, τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση σε δείγμα 2249 εκπαιδευτικών σε δημοτικά και γυμνάσια της Νορβηγίας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι υπήρχε αρνητική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση). Συγκεκριμένα, η

σχέση με τους γονείς επηρέαζε τόσο την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η πίεση του χρόνου, δηλαδή το αίσθημα ότι έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας (χρόνος προετοιμασίας της διδασκαλίας τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα, αγχώδεις ρυθμοί κατά τις εργάσιμες ημέρες χωρίς χρόνο για ξεκούραση) τους εξαντλούσε συναισθηματικά.

Επιπλέον, έρευνα στο Χονγκ Κονγκ σε 40 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε σκοπό να προσδιορίσει τους παράγοντες στρες που επιδρούν στις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι θετικές συσχετίσεις με την επαγγελματική εξουθένωση έχει το στρες που δημιουργείται από: τις οδηγίες εργασίας, την υπερφόρτωση εργασίας, τη διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών, τις εργασιακές σχέσεις και τη διδακτική εμπειρία κάτω των δέκα ετών. Επίσης, θετικές σχέσεις με την αποπροσωποποίηση βρέθηκαν να έχουν: η σχολική διοίκηση, η διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών και οι εργασιακές σχέσεις. Όσον αφορά το συνολικό βαθμό στρες των εκπαιδευτικών σε αυτή την έρευνα, εκείνος συσχετίστηκε με την επαγγελματική εξουθένωση συνολικά (http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53).

Το 2012 οι Fernet, Guay, Senécal, και Austin (στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46) μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση σε δείγμα 806 Γαλλο-Καναδών εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο φόρτος εργασίας, η διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών και η συμπεριφορά των διευθυντών είχαν αρνητική επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους και επιδείνωναν την επαγγελματική τους εξουθένωση και στις τρεις της διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και περιορισμένη προσωπική επίτευξη).

Τρία χρόνια αργότερα, οι Wang, Hall, και Rahimi (2015 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 47) μελέτησαν την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, την εργασιακή ικανοποίηση, τα συμπτώματα ασθένειας και την πρόθεση για παραίτηση σε 523 Καναδούς δασκάλους. Μεταξύ άλλων αποδείχθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα (δηλαδή η πίστη των δασκάλων στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την κακή συμπεριφορά τους και τις δραστηριότητες στην τάξη) είχε ως συνέπεια μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση, λιγότερη

επαγγελματική εξουθένωση (συναισθηματική εξάντληση, μειωμένη προσωπική επίτευξη), λιγότερο συχνές εκδηλώσεις ασθένειας στην τάξη και χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και πρόθεσης για παραίτηση.

Όσον αφορά την Ελλάδα, δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία πολλές έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ενώ η ερευνητική δραστηριότητα για το συγκεκριμένο φαινόμενο έχει αμβλυνθεί κυρίως την τελευταία εικοσαετία.

Η Μπάλιου (2005) στη διδακτορική της διατριβή, δείγματος 593 καθηγητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων όλης της Ελλάδας, κατέδειξε ότι το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλό, αφού οι δείκτες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης παρουσιάστηκαν χαμηλοί, ενώ της προσωπικής επίτευξης υψηλότεροι. Έτσι, συμπέρανε ότι η επαγγελματική εξουθένωσή τους δεν συσχετίζεται θετικά με τις απογοητεύσεις τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ό,τι αφορά τον ανεξάρτητο παράγοντα «φύλο», δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Δύο χρόνια αργότερα, οι Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος (2007), σε έρευνα που διεξήγαγαν για την ψυχική υγεία 562 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Αττικής, Κορινθίας και Αρκαδίας, έδειξαν ότι η προσωπική επίτευξη, η επίτευξη στόχων, οι θετικές συναδελφικές σχέσεις, η υποστήριξη από τη διεύθυνση, ο έλεγχος του θυμού, τα χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου, η οικογένεια και τα υψηλά επίπεδα συντροφικότητας ασκούν προστατευτική δράση απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση, η οποία επηρεάζεται από τους δημογραφικούς παράγοντες της ηλικίας, του φύλου και της εργασιακής εμπειρίας. Αντίθετα, ο παράγοντας εργασιακών συνθηκών και, ειδικότερα, η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, όπως η ασέβεια, η ειρωνεία, η επιθετικότητα, συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας ταυτόχρονα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές. Σημειώνουν, όμως, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, συγκρινόμενοι με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, κατάθλιψης, σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου.

Το 2009 οι Papastylianou, Kaila, και Polychronopoulos μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με την κατάθλιψη και τη σύγκρουση και

ασάφεια ρόλων σε δείγμα 562 δασκάλων που εργάζονταν σε 79 δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, προσωπική επίτευξη και αποπροσωποποίηση) μετρήθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Συνολικά, διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες δάσκαλοι εμφανίζουν χαμηλά ή μεσαία επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς έχουν θετικά συναισθήματα για τη δουλειά τους, τα οποία τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η λύπη, η απογοήτευση, η απελπισία, η έλλειψη ευχαρίστησης και το αίσθημα κατωτερότητας.

Οι Αμαραντίδου και Κουστέλιος (2009), κατά το ίδιο έτος, ερευνώντας τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, της ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων σε δείγμα 112 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τις διαφορές στην εξουθένωση, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων που αυτοί εμφανίζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (αρχή και τέλος), διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν χαμηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση, χαμηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και πολύ υψηλές τιμές στην προσωπική επίτευξη, γεγονός που δείχνει πως αισθάνονταν πολύ ικανοί. Τα επίπεδα της σύγκρουσης ρόλων βρέθηκαν μέτρια, ενώ τα αντίστοιχα της ασάφειας ρόλου ήταν χαμηλά. Η ανάλυση paired samples t test, τέλος, έδειξε σταθερά τα επίπεδα ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων στους εκπαιδευτικούς, ενώ η αποπροσωποποίηση φάνηκε ως η μόνη διάσταση της εξουθένωσης που οι μέσοι όροι της διέφεραν σημαντικά κατά τις δυο μετρήσεις στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δήλωσαν περισσότερο κουρασμένοι ή εξαντλημένοι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Τρία χρόνια μετά, η μελέτη της Χαραλάμπους (2012), που επιχείρησε να υπολογίσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικού στρες σε δείγμα 420 εκπαιδευτικών (305 δημοσίων και 115 ιδιωτικών) Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής, αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεσαία επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Όσον αφορά δε τη σχέση των επαγγελματικών παραγόντων στρες με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: Τα θέματα

σχετικά με το φόρτο εργασίας και την έλλειψη χρόνου, με τη μειωμένη αναγνώριση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και εκείνα που αφορούν διαπροσωπικούς παράγοντες/εργασιακές σχέσεις, συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Επίσης, τα θέματα που αφορούν τα μαθησιακά προβλήματα και την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά μόνο με την συναισθηματική εξάντληση. Τέλος, τα θέματα σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών συσχετίστηκαν με όλο το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνολικά, δηλαδή θετικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και αρνητικά με την προσωπική επίτευξη.

Στην έρευνα του Παναγόπουλου (2013), στην οποία συμμετείχαν 105 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, ενώ ο βαθμός της επαγγελματικής τους ικανοποίησης είναι χαμηλός. Έχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης και αποπροσωποποίησης. Ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με παράγοντες δημογραφικούς και ατομικούς. Στατιστικώς σημαντική επίδραση φάνηκε να έχει το φύλο στην συναισθηματική εξάντληση και η οικογενειακή κατάσταση στην προσωπική επίτευξη. Η επαγγελματική ικανοποίηση, τέλος, επιδρά στην εξουθένωση λειτουργώντας ανασχετικά σε αυτήν, ενώ η απόδοση των εργαζομένων δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τις μισθολογικές μειώσεις που έχουν υποστεί.

Το 2014 από τη διπλωματική εργασία της Γιαννακίδου με δείγμα 200 δάσκαλων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων του νομού Ξάνθης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέση συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη, δηλαδή συνολικά μέτρια προς χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα, η συναισθηματική εξάντληση φάνηκε να συσχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τις εξής πέντε πηγές επαγγελματικού στρες, οι οποίες αναδείχθηκαν ως οι σημαντικότερες στην έρευνά της: 1) τις «μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών», 2) την «εργασιακή ανασφάλεια», 3) τις «συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής», 4) την «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», και 5) τον «ανεπαρκή μισθό», ενώ δεν παρουσιάστηκε

σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πηγών αυτών και των άλλων δύο διαστάσεων, δηλαδή της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης.

Σε έρευνα που διεξήχθη την ίδια χρονιά από τους Στάγια και Ιορδανίδη (2014), σε δείγμα 93 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών του δείγματος βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα. Όσον αφορά τη συσχέτιση των επιπέδων εργασιακού στρες με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, η έρευνα έδειξε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές συνδέονται στατιστικώς σημαντικά. Αναλυτικότερα, η συναισθηματική εξάντληση αυξάνεται όσο αυξάνεται το εργασιακό στρες που απορρέει από τις εργασιακές συνθήκες, τα προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και την έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ενώ η αποπροσωποποίηση επηρεάζεται από το άγχος που πηγάζει από την έλλειψη υποστήριξης και κύρους του εκπαιδευτικού, από τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και από τις σχέσεις, το φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι ο καταλύτης στη σχέση του επαγγελματικού άγχους με την εξουθένωση είναι η διαπροσωπική επαφή. Τέλος, αποδείχτηκε ότι η οικονομική δυσκολία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλει στην αίσθηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, μόνον, όμως, μέσω της αυξημένης έντασης που εισπράττουν από το εργασιακό τους περιβάλλον, ενώ η εμπειρία, που συνεπάγεται ηλικιακή και επαγγελματική ωρίμανση, λειτουργεί προστατευτικά απέναντι σε αυτή την αίσθηση.

Το 2015 η έρευνα της Πετσή σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, τις πηγές επαγγελματικού άγχους και την επαγγελματική εξουθένωση σε δείγμα 165 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χαλκιδικής, κατέδειξε, αναφορικά με τις 3 διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, υψηλή συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή «μειωμένη προσωπική επίτευξη». Συνεπώς, τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν υψηλά. Ακόμη, φάνηκε μέσω της έρευνας ότι οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με τους άνδρες, μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση.

Την επόμενη χρονιά, η Σπανιώλου (2016) στη διπλωματική της εργασία μελέτησε το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση σε δείγμα 92 φιλολόγων (μόνιμων και αναπληρωτών) σε σχολεία της Λακωνίας, διεξάγοντας

ποσοτική έρευνα συσχέτισης. Όσον αφορά το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι οι φιλόλογοι του δείγματος σημείωσαν χαμηλές μέσες τιμές για τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, ενώ υψηλή μέση τιμή για τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Κατά συνέπεια, τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των φιλολόγων ήταν χαμηλά. Η μέση τιμή της συναισθηματικής εξάντλησης ήταν τριπλάσια σε σχέση με αυτή της αποπροσωποποίησης, γεγονός που φανερώνει ότι οι συμμετέχοντες ήταν αρκετά φορτισμένοι συναισθηματικά. Τέλος, όσον αφορά τη συσχέτιση εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, η συναισθηματική εξάντληση των συμμετεχόντων μεγάλωνε με την αύξηση του φόρτου εργασίας και της πίεσης χρόνου, ενώ το αίσθημα προσωπικής επίτευξης μειωνόταν και εξαιτίας των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών. Ωστόσο, φάνηκε πως η αποπροσωποποίηση των φιλολόγων μειωνόταν παρά την αύξηση των δυσκολιών σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας τους, κάτι που την διαφοροποίησε ως έρευνα από αντίστοιχές της του εξωτερικού.

Ο Σπυρομήτρος την ίδια χρονιά (2016), μέσω της έρευνας που διεξήγαγε εν όψει της διπλωματικής του εργασίας με δείγμα 211 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων της περιφέρειας Δυτικής Θεσσαλονίκης, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν χαμηλά επίπεδα σε όλες τις διαστάσεις του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Αναλυτικότερα, φάνηκε ότι η επαγγελματική εξουθένωση και, κυρίως, η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, έχει θετική στατιστική συσχέτιση με όλες τις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών. Η διάσταση της αποπροσωποποίησης συνδέεται με θέματα σχέσεων, φόρτου εργασίας, πίεσης χρόνου, καθώς και με θέματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον, η συναισθηματική εξάντληση διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας, ενώ η προσωπική επίτευξη διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Τέλος, διαπιστώθηκε η αλληλεπίδραση ατομικών και κοινωνικών-εργασιακών παραγόντων στην εκδήλωση της εξουθένωσης.

Το 2016 και πάλι, ο Αναγνωστίδης στην έρευνά του με δείγμα 144 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Σερρών, διαπίστωσε ότι μόλις το 28% των συμμετεχόντων διακατέχεται από επαγγελματική εξουθένωση σε μεγάλο βαθμό. Οι παράγοντες εργασιακού άγχους που συντελούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με

τις κακές σχέσεις που αναπτύσσουν οι τελευταίοι με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τον διευθυντή, την έλλειψη ευχάριστου και δημιουργικού σχολικού κλίματος, την απουσία ευκαιριών επιμόρφωσης, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και την έλλειψη εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Οι τελευταίες τρεις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι επηρεάζουν αρνητικά και την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Σε έρευνα, επίσης, που διεξήχθη, κατά το ίδιο έτος, από τον Γαλάνη (2016) σε 99 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων φάνηκε, για ακόμα μία φορά, ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Από τους δημογραφικούς παράγοντες μόνο το φύλο έδειξε μια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση με τους άνδρες να εμφανίζουν υψηλοτέρα επίπεδα από τις γυναίκες, ενώ για τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική επίδραση στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σχετικά δε με την αίσθηση της οικονομικής δυσκολίας που εξετάστηκε, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν μέτρια προς χαμηλή οικονομική δυσκολία, ενώ φάνηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, μικρής, όμως, ισχύος, μεταξύ της αίσθησης οικονομικής δυσκολίας και της συναισθηματικής εξάντλησης.

Τέλος, οι Κάμτσιος και Λώλης (2016), σε έρευνά τους με δείγμα 1447 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε περίοδο οικονομικής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς καταγράφηκαν υψηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση, μέτριες και υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και μέτριες και χαμηλές τιμές στην προσωπική επίτευξη. Το αποτέλεσμα αυτό δεν επιβεβαιώνει τα ευρήματα των προηγούμενων συναφών ερευνών, ούτε ακόμα και εκείνων που διεξήχθησαν κατά το ίδιο έτος, σύμφωνα με τα οποία τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ήταν χαμηλά. Διαπιστώθηκαν, επίσης, διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση. Η έρευνα, εκτός από όλα

τα παραπάνω, ανέδειξε και τα καθημερινά στρεσογόνα ερεθίσματα που προβλέπουν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και των επιμέρους διαστάσεών της στους εκπαιδευτικούς, τα οποία είναι: ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου, η έλλειψη προοπτικής και κύρους του επαγγέλματος, τα προβλήματα από τη συμπεριφορά των μαθητών και τη μάθησή τους, τα διοικητικά και οργανωτικά προβλήματα.

3.4.4.1. Έρευνες σχετικές με τη διαφοροποίηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας από εκείνων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σύμφωνα με μία Βρετανική έρευνα που διεξήχθη από τον Pratt (1978 στο Molloy et al., 2001, σ. 205) μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε σχολεία περιοχών χαμηλού, αλλά και υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, φάνηκε ότι το άγχος των εκπαιδευτικών είχε την τάση να αυξάνεται όσο αυξανόταν και η ηλικία των μαθητών, αφήνοντας υπόνοιες ότι το άγχος αυτό ίσως να ήταν μεγαλύτερο σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λίγα χρόνια αργότερα, από την έρευνα των Anderson και Iwanicki (1984 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 47) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους σε σχέση με αυτό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας, εξαιτίας του γεγονότος ότι η διδασκαλία σε μικρά παιδιά είναι λιγότερο απαιτητική και προσφέρει περισσότερες ανατροφοδοτικές δυνατότητες στους διδάσκοντες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές λυκείου παρουσιάζουν μεγαλύτερο δείκτη αποπροσωποποίησης και χαμηλότερο δείκτη αίσθησης προσωπικής επίτευξης, κάτι που σημαίνει ότι κατατάσσονται σε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, υψηλότερο τόσο από εκείνο των καθηγητών γυμνασίων όσο και από εκείνο των δασκάλων (Anderson & Iwanicki, 1984 στο Μπάλιου, 2005, σ. 157-158).

Το 2003, σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου του Κάσελ (Γερμανία) σε 2834 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που συνταξιοδοτήθηκαν μεταξύ 1996 και 2000 για λόγους υγείας (Dauber & Vollstaedt, 2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 322), παρατηρήθηκαν, όσον αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα, σημαντικές διαφορές

μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν διαφορές σχετικά με τις πηγές εργασιακού άγχους που επιβαρύνουν την υγεία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι σημαντικότερες αγχογόνες πηγές είναι τα αυξημένα παιδαγωγικά καθήκοντα, η αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, οι υπερκινητικοί μαθητές, η ευθύνη για την δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, ο μεγάλος αριθμός ωρών διδασκαλίας, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι σημαντικότερες στρεσογόνες πηγές είναι η απουσία ενδιαφέροντος των μαθητών, οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, η έλλειψη στήριξης από τους λοιπούς κοινωνικούς θεσμούς, η έλλειψη ανατροφοδότησης και προοπτικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η αύξηση των παιδαγωγικής φύσεως υποχρεώσεων, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 323-324).

Στην Ελλάδα, μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν περισσότερο εξουθενωμένοι από αυτούς της Πρωτοβάθμιας (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002, Κάντας, 1996, Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, Kantas & Vassilaki, 1997, Papastylianou et al., 2009, Kokkinos, 2000 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 45), ενώ το αίσθημα προσωπικής επίτευξης έχει βρεθεί συχνά χαμηλότερο στους δασκάλους από ό,τι στους καθηγητές (Κάντας, 1998, Pomaki & Anagnostopoulou, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 328).

Σε μια μελέτη του Κάντα (2001, σ. 225) που διενεργήθηκε σε 679 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Αττική, Κρήτη, Πελοπόννησος, Μακεδονία, νησιωτική Ελλάδα), δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων ως προς τις δύο πρώτες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση). Αντιθέτως, εκεί όπου παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ τους ήταν στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Οι δάσκαλοι παρουσίασαν υψηλότερο αίσθημα επίτευξης από τους καθηγητές, κάτι που σημαίνει ότι οι πρώτοι βιώνουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης από τους δεύτερους. Για αυτό το εύρημα μπορούν να δοθούν δύο ερμηνείες: είτε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας, κατά τεκμήριο

απόφοιτοι ακαδημιών και όχι πανεπιστημιακών τμημάτων, νιώθουν να έχουν επιτύχει επαγγελματικά περισσότερο από ό,τι οι συνάδελφοί τους της Δευτεροβάθμιας, που είναι πτυχιούχοι πανεπιστημίου, είτε ότι όντως το έργο του δασκάλου δίνει περισσότερες ευκαιρίες για δημιουργία από αυτό του καθηγητή (Κάντας, 2001, σ. 228).

Επιπλέον, σύμφωνα με την ανωτέρω μελέτη (Κάντας, 2001, σ. 225), οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της Πρωτοβάθμιας, διαβλέπουν ως περισσότερο αγχογόνους τους παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωτική δομή και το κλίμα, τον φόρτο εργασίας, την ασάφεια του εργασιακού ρόλου και τη διασύνδεση της εργασίας με την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή. Συγκεκριμένα, το άγχος που εμφανίζουν οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί από τον τελευταίο παράγοντα της διασύνδεσης εργασίας και οικογενειακής ζωής, και το οποίο είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο των πρωτοβάθμιων, θα μπορούσε να οφείλεται στις αυξημένες υποχρεώσεις των πρώτων ή ίσως και στις εξωσχολικές επαγγελματικές ενασχολήσεις (ιδιαίτερα, φροντιστήρια) με τις οποίες αυτοί καταπιάνονται πολύ συχνά. Θα πρέπει δε να αναφερθεί ότι δεν βρέθηκε αλληλεπίδραση με το φύλο στον παράγοντα αυτό, οπότε η παραπάνω διαπίστωση ισχύει τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες (Κάντας, 2001, σ. 227-228).

Το 2016 οι Κάμτσιος και Λώλης (σ. 71) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις υποθέσεις τους, το εύρημα αυτό σχετίζεται πιθανώς με τη δομή, τη λειτουργία και τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, η οποία διέπεται από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κανονιστικό πλαίσιο, με σαφές περιεχόμενο και ιεραρχήσεις, με προσανατολισμό στην επίδοση και στην επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις. Γονείς, μαθητές και κοινωνία στο σύνολό της, κατά τα λεγόμενα των Κάμτσιου και Λώλη (2016, σ. 71-72), αντιμετωπίζουν πια την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως ένα απλό διαμετακομιστικό σταθμό πριν την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ή προς άλλες μορφές εξειδικευμένης κατάρτισης, αναγνωρίζοντας και αποδεχόμενοι το κλίμα δυσφορίας που επικρατεί, ενίοτε, στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και την εκτεταμένη προσφυγή στα φροντιστήρια. Οι εκπαιδευτικοί αναλώνονται σε τυποποιημένες διαδικασίες και οι

μαθητές, όταν δεν αδιαφορούν, αναλώνονται στην προσδοκία της σχολικής επιτυχίας, που συχνά δεν έχει σχέση με τη μόρφωση. Οι δυνατότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς σε ένα τέτοιο πλαίσιο φαίνονται ελάχιστες. Την στιγμή που εκείνοι υποχρεώνονται να εστιάσουν στα τεχνικά σημεία της εργασίας τους, απομακρύνονται όλο και περισσότερο, όχι μόνο από τους μαθητές, αλλά και από τους άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς και από την προοπτική αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων.

Η μελέτη αυτή κατέδειξε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής διακρίνονται από υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με τους δευτεροβάθμιους. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κινητοποιούνται από την αγάπη και το ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους και θεωρούν τη δουλειά τους σημαντική. Επιπλέον, εκτιμούν αρκετά τη δυνατότητα που τους δίνεται μέσα από τη δουλειά τους να επιτυγχάνουν αξιόλογους στόχους και να εξελίσσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Εκτιμούν, τέλος, την προσωπική ανάπτυξη ως το πλέον σημαντικό κίνητρο, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό την ανάγκη τους για συνεχόμενη παροχή ευκαιριών μάθησης και ωρίμανσης, ως μέρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Borg & Riding, 1991, Chaplan, 1995, Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 72).

Ωστόσο, έχουν υπάρξει και άλλες έρευνες στο παρελθόν, οι οποίες έχουν αποκαλύψει ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας είναι εκείνοι που βιώνουν υψηλότερο άγχος από τους συναδέλφους τους της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Griffith et al., 1999, Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 47).

Έπειτα, λοιπόν, από αυτή τη σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι ευνόητο πως στην παρούσα έρευνα θα γίνει μία επιπλέον προσπάθεια να αναδειχθούν τόσο η διαφορά μεταξύ του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας από εκείνων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και οι παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για αυτή τη διαφοροποίηση.

Μέρος Β΄-Εμπειρική Προσέγγιση

4. Η έρευνα

4.1. Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας

Έπειτα, λοιπόν, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που διεξήχθη, γίνεται σαφές ότι το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, καθώς και η επαγγελματική εξουθένωση που συχνά έπεται αυτού, αποτελούν ζητήματα υψίστης σημασίας της εποχής μας. Συγκεκριμένα, η σημασία αυτών των φαινομένων έγκειται στις επιπτώσεις που επιφέρουν τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και έχουν μειωμένα κίνητρα για εργασία, όσο και στους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, δηλαδή τους μαθητές, οι οποίοι υφίστανται απρόσωπη και, πολλές φορές, σκληρή μεταχείριση (Μπάλιου, 2005, σ. 32).

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται ο εντοπισμός των πηγών που προσδιορίζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και οι οποίες είναι πιθανόν στη συνέχεια να τους οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, γίνεται μία προσπάθεια ανάδειξης των παραγόντων που διαφοροποιούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας από εκείνων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με τη διερεύνηση αυτών των θεμάτων στοχεύουμε στην επικαιροποίηση των προαναφερθέντων ερευνών μέσω της επιβεβαίωσης, συμπλήρωσης ή ίσως και ανατροπής τους.

Όσον αφορά την πρωτοτυπία της έρευνας, αυτή σχετίζεται με την αναζήτηση των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, για τις οποίες οι ίδιοι συχνά δυσκολεύονται να συζητήσουν. Η ιδέα για αυτή την ερευνητική πρωτοτυπία προέκυψε έπειτα από την ανάγνωση του άρθρου του Philippe Perrenoud (1995) σχετικά με την κρυφή πλευρά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και είναι κάτι που δεν έχει μελετηθεί ξανά στην Ελλάδα ως τώρα.

Η έρευνα, τέλος, αναμένεται να βοηθήσει προς την κατεύθυνση μιας ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα στα παρακάτω επίπεδα: α)

σε επίπεδο παροχής καλύτερης εκπαίδευσης προς τους μαθητές, καθώς αυτοί αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) σε επίπεδο βελτίωσης της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με την προοπτική του εκσυγχρονισμού του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο, γ) σε επίπεδο παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δ) σε επίπεδο στήριξης των εκπαιδευτικών υπό μορφή θεσμοθετημένων προγραμμάτων συμβουλευτικής, και ε) σε επίπεδο βελτίωσης της ποιότητας των νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την αναβάθμιση του έργου και του ρόλου των εκπαιδευτικών (Μπάλιου, 2005, σ. 32-33).

4.2. Διατύπωση του σκοπού της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταταχθούν με σειρά σημαντικότητας οι πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών της περιφέρειας Αττικής, αλλά και οι άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους τους, για τις οποίες οι ίδιοι πολλές φορές δυσκολεύονται να συζητήσουν ανοικτά. Επίσης, σκοπό της έρευνας αποτελεί η ανάδειξη συσχέτισης μεταξύ των επιπέδων άγχους και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάδειξη συσχέτισης μεταξύ της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των πρώτων. Τέλος, η έρευνα έχει ως στόχο να εντοπίσει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, καθώς και διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα επίπεδα άγχους τους, τα επίπεδα επαγγελματικής τους εξουθένωσης, αλλά και ως προς τους παράγοντες άγχους τους, ανάλογα με το πώς οι ίδιοι τους αντιλαμβάνονται.

Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις

1. Ποιες είναι οι σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών;

    1α) Οι πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους.

2. Ποιες είναι οι σημαντικότερες άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών;

2α) Οι άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους.

3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν;

3α) Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της.

4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;

4α) Η ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

5. Ποιοι είναι οι παράγοντες άγχους που διαφοροποιούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας από εκείνων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

5α) Οι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής τους εξουθένωσης για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

5β) Οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης από τους πρωτοβάθμιους.

5γ) Οι παράγοντες άγχους, όπως τους αντιλαμβάνονται οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί, διαφέρουν από το πώς τους αντιλαμβάνονται οι πρωτοβάθμιοι.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Είδος της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε η ανάγκη να μελετηθούν και να εξηγηθούν σχέσεις ανάμεσα σε επιμέρους μεταβλητές. Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνηθούν αποτελεσματικά ο συγκεκριμένος ερευνητικός σκοπός και τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση (quantitative research) έναντι της ποιοτικής (qualitative research). Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και η αναζήτηση μετρήσιμων δεδομένων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 33) στις υπό μελέτη μεταβλητές, όπως είναι η αναζήτηση των παραγόντων άγχους και του μεγέθους της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, συνηγορούν στην επιλογή της παραπάνω προσέγγισης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, δίνεται έμφαση: στη συλλογή και στην ανάλυση των πληροφοριών με τη μορφή αριθμών, στη συλλογή τιμών που μετρούν στάσεις ατόμων και στη συσχέτιση παραγόντων (Creswell, 2011).

Οι ποσοτικές έρευνες είναι οι παλαιότερες στο χώρο της επιστήμης και κυριαρχούσαν ως τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Ονομάζονται «ποσοτικές» γιατί βασίζονται κατεξοχήν στην παρουσίαση των δεδομένων τους με αριθμούς σε πίνακες κατανομών και χρησιμοποιούν πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις, περιγραφικές και επαγωγικές (Παρασκευόπουλος, 1993). Σε αυτές τις έρευνες τα εμπειρικά δεδομένα αντιπαρατίθενται με συγκεκριμένη θεωρία με σκοπό να την επιβεβαιώσουν ή αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και τη συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας. Συνήθως οι ποσοτικές έρευνες προτιμώνται για την πρώτη περίπτωση. Οι υποθέσεις μένουν σταθερές κατά τη διάρκεια της έρευνας, εκτίθενται στα στοιχεία και, αναλόγως, επιβεβαιώνονται, απορρίπτονται ή τροποποιούνται (Κυριαζή, 2011).

Ως μέθοδος επεξεργασίας των αριθμητικών-ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν επιλέχθηκε ο συνδυασμός έρευνας επισκόπησης και συσχέτισης. Η έρευνα επισκόπησης, από τη μία, η οποία, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2001), αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή περιγραφικής έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης, στοχεύει στη συλλογή δεδομένων από ένα δείγμα του συνολικού

πληθυσμού σε μια δεδομένη χρονική στιγμή προκειμένου να αποτυπώσει-περιγράψει τις υπάρχουσες συνθήκες ή να συγκρίνει τις υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η επισκόπηση ως πειραματική έρευνα μελετά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δυο μεταβλητές, την ανεξάρτητη και την εξαρτημένη, καθώς και το τι πρόκειται να συμβεί αν αλλάξουν ένα ή περισσότερα στοιχεία από τη σχέση αυτή των μεταβλητών. Από την άλλη, η έρευνα συσχέτισης επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των μεταβλητών με στόχο την ανάδειξη στατιστικά σημαντικών μεταξύ τους συσχετίσεων, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1994, Cohen, Manion, & Morrison, 2004).

5.2. Δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής. Λόγω του εξαιρετικά μεγάλου αριθμού του πληθυσμού, επιλέχθηκε ως μέθοδος δειγματοληψίας η βολική δειγματοληψία. Έτσι, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 292 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν κατά την ίδια χρονική περίοδο σε σχολεία της Αττικής. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), αυτή η μορφή δειγματοληψίας επιδιώκει να συμμετάσχουν στην έρευνα όλα τα διαθέσιμα και πρόθυμα άτομα, παρ' όλο που δεν μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά ότι θα αποτελέσουν εν τέλει δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Ωστόσο, τα άτομα αυτά μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες προς απάντηση των ερωτημάτων και των υποθέσεων της έρευνας.

5.3. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Έπειτα από διεξοδική βιβλιογραφική διερεύνηση, για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε αρχικά να χρησιμοποιηθεί το γραπτό ερωτηματολόγιο, ένα από τα συνηθέστερα εργαλεία στο χώρο της εκπαιδευτικής

έρευνας (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008). Η επιλογή του γραπτού ερωτηματολογίου έγινε διότι, πρωτίστως, συνάδει με το σκοπό της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης (Νόβα-Καλτσούνη, 2006), η οποία και επιλέχθηκε για τη μελέτη των παρόντων ερευνητικών ερωτημάτων.

Παρά τα όποια μειονεκτήματά του, τα οποία συνήθως συνδέονται με την πιθανή ασάφεια κάποιων ερωτήσεων ή το χαμηλό ποσοστό απόκρισης των συμμετεχόντων, τα πλεονεκτήματα του γραπτού ερωτηματολογίου το καθιστούν αξιόπιστο εργαλείο για την πραγματοποίηση μιας έρευνας. Συγκεκριμένα, το εργαλείο αυτό: α) προσφέρει μια άμεση και απλή προσέγγιση για τη μελέτη κινήτρων, πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων, β) διευκολύνει τη συλλογή πλήθους στοιχείων, τα οποία είναι απαραίτητα για τη μελέτη των μεταβλητών, και τη μεταξύ τους συσχέτιση, γ) τα δεδομένα είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν σε μικρό χρονικό διάστημα και με μικρό κόστος, δ) επιτρέπει τη χρησιμοποίηση μεγαλύτερου δείγματος εν αντιθέσει με τη συνέντευξη, ε) είναι ανώνυμο και με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται η ειλικρίνεια, εξασφαλίζοντας, παράλληλα, μεγαλύτερη αξιοπιστία αφού δεν επηρεάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων από τον ερευνητή (Javeau, 2000, Robson, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία και η συμπλήρωσή του από τους ερωτώμενους (Cohen & Manion, 1994). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες επρόκειτο να κληθούν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις (μία μόνο ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου), το οποίο αποτελείτο από τρία επιμέρους τμήματα (Παράρτημα, σ. 230-237). Τα τμήματα αυτά, που, έπειτα από την παράθεση μίας σύντομης ενημερωτικής εισαγωγής (Ζαφειρόπουλος, 2015), αποτέλεσαν διακριτά μέρη του ερωτηματολογίου με απλές και κατανοητές ερωτήσεις, ήταν, με βάση τη σειρά συμπλήρωσής τους, τα εξής: α) ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των πηγών συναισθηματικής έντασης (άγχους) των Ελλήνων εκπαιδευτικών, β) ένα ερωτηματολόγιο για την μέτρηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης προσαρμοσμένο στους εκπαιδευτικούς, και, τέλος, γ) ένα σύνολο ερωτήσεων για την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (Παράρτημα, σ. 229-237). Η ενημερωτική εισαγωγή περιελάμβανε, εκτός από τα κριτήρια συμμετοχής, το σκοπό της έρευνας, τις οδηγίες και τον χρόνο συμπλήρωσης του συνολικού ερωτηματολογίου (Παράρτημα, σ. 229).

Με σκοπό, όμως, να συλλεχθεί ευκολότερα ο επιθυμητός αριθμός ερωτηματολογίων για την κάλυψη του δείγματος, το γραπτό ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε εξαρχής και σε ηλεκτρονική μορφή, η οποία διαμοιράστηκε μέσω διαδικτύου από την πρώτη κιόλας στιγμή της δημιουργίας της. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε ηλεκτρονικά μέσω της web εφαρμογής του Google Form. Από την εφαρμογή αυτή προέκυψε ένας μοναδικός ηλεκτρονικός σύνδεσμος, ο οποίος υπήρξε απαραίτητος για την πρόσβαση των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο και την ενημερωτική εισαγωγή του, η οποία τόνιζε πως απαραίτητο κριτήριο για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως η διαδικτυακή έρευνα, παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει (εξοικονόμηση πόρων, αποτελεσματικότητα, εξασφάλιση ανωνυμίας κλπ.), σύμφωνα με τους Λινάρδη, Παπαγιαννόπουλο, και Καλησπεράτη (2001), παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως πιθανά σφάλματα κάλυψης του πληθυσμού, δυσκολία στον καθορισμό του δείγματος και στην αντιπροσωπευτικότητά του, απουσία προσωπικής επαφής με τον ερωτώμενο, δυσκολία ελέγχου του δείγματος κλπ..

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε πιλοτικά σε ένα δείγμα 15 ατόμων προκειμένου να διαπιστωθεί η λειτουργικότητα των τμημάτων του και, αφού ελέγχθηκε η αξιοπιστία του, χορηγήθηκε στο συνολικό δείγμα της έρευνας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των τμημάτων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's α, ο οποίος αποτελεί έναν από τους πιο ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των τριών αυτών τμημάτων που απαρτίζουν το συνολικό ερωτηματολόγιο.

5.3.1. Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών (Παράρτημα, σ. 230-233)

Η κατασκευή του βασίστηκε σε εργαλεία τα οποία έχουν αναγνωριστεί διεθνώς (Kyriacou & Sutcliffe, 1978) και έχει προσαρμοστεί από τη Μούζουρα (2005), αλλά και από τη Χαραλάμπους (2012), προκειμένου να ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα. Το εργαλείο στην αρχική του μορφή περιλαμβάνει τα τριάντα επτά

(37) πρώτα στοιχεία-δηλώσεις (δηλώσεις 1-37) -η δήλωση 26 ήταν ενωμένη με την δήλωση 58- αλλά με πρωτοβουλία της ερευνήτριας της παρούσας διπλωματικής προστέθηκαν στην κλίμακα τα τριάντα εννέα (39) τελευταία στοιχεία-δηλώσεις (δηλώσεις 38-76) [μαζί με τον διαχωρισμό της δήλωσης 26 σε δύο (2) δηλώσεις, την 26 και την 58], οπότε ο συνολικός αριθμός τους ανέρχεται στα εβδομήντα έξι (76) στοιχεία-δηλώσεις.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δώσουν τις απαντήσεις τους σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert: καθόλου (1), λίγο (2), μέτρια (3), πολύ (4), υπερβολικά (5). Σύμφωνα με την κλίμακα αυτή, ο μέσος όρος με τιμή 3 λαμβάνεται ως ένδειξη στρες μέτριας έντασης, ο μέσος όρος με τιμή 0-2 ως ένδειξη μηδενικού ή ελάχιστου στρες και, τέλος, ο μέσος όρος με τιμή άνω του 3 ως ένδειξη πολύ έως υπερβολικού επαγγελματικού στρες. Τα στοιχεία-δηλώσεις εντάσσονται σε ομάδες-κατηγορίες που, σύμφωνα με τη ανάλυση που έχει προηγηθεί στο θεωρητικό μέρος, αποτελούν παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών:

Παράγοντας 1^{ος}: θέματα σχετικά με τον οργανισμό (δηλώσεις 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25),

Παράγοντας 2^{ος}: θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου (δηλώσεις 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37),

Παράγοντας 3^{ος}: θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού (δηλώσεις 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 41, 59),

Παράγοντας 4^{ος}: θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών (δηλώσεις 4, 5, 6),

Παράγοντας 5^{ος}: θέματα σχετικά με τη στάση των γονέων (δηλώσεις 7, 43),

Παράγοντας 6^{ος}: θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης (δηλώσεις 26, 36, 57),

Παράγοντας 7^{ος}: θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (δηλώσεις 1, 2, 3, 27),

Παράγοντας 8^{ος}: θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (δήλωση 38),

Παράγοντας 9^{ος}: θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση (δηλώσεις 39, 48),

Παράγοντας 10ος: θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου (δηλώσεις 20, 40, 47),

Παράγοντας 11ος: θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή (δηλώσεις 42, 58, 69),

Παράγοντας 12ος: θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού (δηλώσεις 16, 46),

Παράγοντας 13ος: θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα (δηλώσεις 49, 51, 62),

Παράγοντας 14ος: θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (δηλώσεις 52, 56, 61, 68, 71, 76),

Παράγοντας 15ος: θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (δηλώσεις 45, 53, 60, 75),

Παράγοντας 16ος: θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού (δηλώσεις 35, 55, 64, 74),

Παράγοντας 17ος: θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού (δήλωση 66),

Παράγοντας 18ος: θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού (δήλωση 50),

Παράγοντας 19ος: θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών (δήλωση 44),

Παράγοντας 20ος: θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης (δήλωση 70),

Παράγοντας 21ος: θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (δήλωση 54),

Παράγοντας 22ος: θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου (δήλωση 72),

Παράγοντας 23ος: θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία (δήλωση 63),

Παράγοντας 24ος: θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (δηλώσεις 67, 73),

Παράγοντας 25ος: θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (δήλωση 65).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αξιοπιστία του αρχικού εργαλείου -δηλώσεις από 1 έως 37, μαζί με τη δήλωση 58 ενσωματωμένη στη δήλωση 26- είχε ελεγχθεί από τη Μούζουρα (2005) και βρέθηκε εξαιρετικά ικανοποιητική (Cronbach α = 0,91). Επιπλέον, η ίδια ερευνήτρια προχώρησε σε έλεγχο, με παραγοντική ανάλυση, της εγκυρότητας του παραπάνω εργαλείου, μια διαδικασία που απέφερε τιμές ανάλογες με αυτές των εργαλείων από τα οποία άντλησε στοιχεία.

5.3.2. Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών [Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES), Maslach, Jackson, & Schwab, 1996] (Παράρτημα, σ. 234-235)

Το εργαλείο αυτό κυριαρχεί στο πεδίο της έρευνας για την επαγγελματική εξουθένωση, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και πολλών άλλων επαγγελμάτων παροχής υπηρεσιών. Σύμφωνα με τους Schaufeli, Leiter, και Maslach (2009), μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990 το M.B.I. είχε χρησιμοποιηθεί στο 93% των δημοσιευμένων ερευνών και των διπλωματικών διατριβών στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι δημιουργοί του αρχικού M.B.I. (Maslach & Jackson, 1981) διαμόρφωσαν ειδική μορφή του για τους εκπαιδευτικούς (MBI-Education Form), στο οποίο η αρχική φράση «αποδέκτης των υπηρεσιών» αντικαταστάθηκε από τη φράση «μαθητής» (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002). Το M.B.I., μάλιστα, είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει μεταφραστεί και εγκυροποιηθεί για χρήση και σε ελληνικό πληθυσμό. Έτσι, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ειδικά διαμορφωμένο μέσο για τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτό μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Αναγνωστόπουλο και Παπαδάτου (1992).

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς με 22 στοιχεία-δηλώσεις, τα οποία υποδιαιρούνται σε τρεις υποκλίμακες. Κάθε μια από αυτές αντιστοιχεί στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, εννέα (9) στοιχεία-δηλώσεις (δηλώσεις 77, 78, 79, 82, 84, 89, 90, 92, 96) μετρούν τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion), η οποία εκτιμά τη συχνότητα της συναισθηματικής υπερέντασης και της κατάπτωσης του εργαζομένου

λόγω της δουλειάς του (Παναγόπουλος, 2013, σ. 62), πέντε (5) στοιχεία-δηλώσεις (δηλώσεις 81, 86, 87, 91, 98) μετρούν τη διάσταση της αποπροσωποποίησης (depersonalization), η οποία αναφέρεται στη μέτρηση απρόσωπων και χωρίς συναισθηματική εμπλοκή αντιδράσεων των επαγγελματιών στον εργασιακό τους χώρο κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους (Παναγόπουλος, 2013, σ. 62), και, τέλος, οκτώ (8) στοιχεία-δηλώσεις (δηλώσεις 80, 83, 85, 88, 93, 94, 95, 97) μετρούν τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης (personal accomplishment), η οποία σχετίζεται με την αίσθηση επάρκειας στον επαγγελματικό τομέα, δηλαδή, την υποκειμενική αντίληψη των επαγγελματιών (Παναγόπουλος, 2013, σ. 63). Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, πρέπει να αξιολογήσουν πόσο συχνά νιώθουν όσα περιγράφει καθεμία από τις προτάσεις σε μία επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert: ποτέ (0), μερικές φορές τον χρόνο (1), μια φορά τον μήνα (2), μερικές φορές τον μήνα (3), μια φορά την εβδομάδα (4), μερικές φορές την εβδομάδα (5), κάθε μέρα (6).

Για τις τρεις αυτές διαφορετικές υποκλίμακες (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθημα προσωπικής επίτευξης), οι οποίες αξιολογούνται μέσω του M.B.I., προκύπτουν τρεις διαφορετικές βαθμολογίες με απλή πρόσθεση των βαθμών των επιμέρους απαντήσεων που ανήκουν σε κάθε κλίμακα. Η συγκέντρωση υψηλών βαθμολογιών στις ομάδες των ερωτήσεων που μετρούν τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης σημαίνουν αντίστοιχα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ η διάσταση της προσωπικής επίτευξης αξιολογείται αντίστροφα, καθώς η συγκέντρωση υψηλής βαθμολογίας στην ομάδα των ερωτήσεων που τη μετρά αντιστοιχεί σε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981, Κόκκινος, 2002). Αντιστρόφως, θεωρείται ότι οι χαμηλές βαθμολογίες στην τελευταία αυτή διάσταση (προσωπική επίτευξη) φανερώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Παναγόπουλος, 2013, σ. 63). Σύμφωνα με τους Maslach, Jackson, και Schwab (1996), όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το επίπεδο της εξουθένωσης που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων ανά υποκλίμακα και όχι συνολικά.

Πίνακας 1. *Κατηγοριοποίηση επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI (Maslach et al., 1996)*

Υποκλίμακα	**Χαμηλή**	**Μέση**	**Υψηλή**
Συναισθηματική Εξάντληση	**0-16**	**17-26**	**≥27**
Αποπροσωποποίηση	**0-8**	**9-13**	**≥14**

Προσωπική Επίτευξη	**≥37**	**31-36**	**0-30**

***** Τα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης υπολογίζονται στην αντίθετη κατεύθυνση από τη Συναισθηματική Εξάντληση και την Αποπροσωποποίηση.

Πηγή: Προσαρμογή από τους Walter, Van Lunen, Walker, Ismaeli, & Onate, (2009). *An Assessment of Burnout in Undergraduated Athletic Training Education Program Directors*

Όσον αφορά την αξιοπιστία του εργαλείου, οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που αναφέρονται από τις δημιουργούς του ερωτηματολογίου για τις τρεις επιμέρους κλίμακες εμφανίζουν ικανοποιητικές τιμές: 0,90 για την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, 0,79 για την κλίμακα της αποπροσωποποίησης και 0,71 για την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1986). Συνολικά, δηλαδή, και για τις τρεις διαστάσεις ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α > 0,7 (Σπυρομήτρος, 2016, σ. 35). Το ερωτηματολόγιο, όμως, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει μεταφραστεί και στα ελληνικά από διάφορους μελετητές. Συνεπώς, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του έχουν τονιστεί σε αρκετές έρευνες (Πετσή, 2015, Σπυρομήτρος, 2016, Παναγόπουλος, 2013, Σπανιώλου, 2016, Antoniou, et al., 2006, Κάντας, 1996, Platsidou, 2010, Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992, Kantas & Vassilaki, 1997, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Μούζουρα, 2005, Χαραλάμπους, 2012, Γιαννακίδου, 2014).

Σύμφωνα με τους Kantas και Vassilaki (1997), οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις τρεις επιμέρους κλίμακες είναι: 0,81 για τη συναισθηματική εξάντληση, 0,60 για την αποπροσωποποίηση και 0,86 για την προσωπική επίτευξη, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία και εγγίζει τους δείκτες αξιοπιστίας που δίνονται από τις κατασκευάστριες Maslach και Jackson (1986) για κάθε επιμέρους κλίμακα. Λίγο αργότερα, η Μούζουρα (2005) υπολόγισε τους δείκτες αξιοπιστίας ανά κλίμακα (Cronbach's alpha) σε: α) συναισθηματική εξάντληση = 0,79, β) αποπροσωποποίηση = 0,64 και γ) προσωπική επίτευξη = 0,85.

Τέλος, ως προς την εγκυρότητα του εργαλείου, η παραγοντική ανάλυση των υποκλιμάκων έγινε αντικείμενο πληθώρας ερευνών (Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008). Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου, όμως, στα ελληνικά και η παραγοντική του ανάλυση για τον έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας έγινε από τους Kantas και Vassilaki (1997).

5.3.3. Δημογραφικά Στοιχεία (Παράρτημα, σ. 236-237)

Το τελευταίο αυτό τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται συνολικά από έντεκα (11) ερωτήσεις (ερωτήσεις 99-109), δέκα (10) κλειστού τύπου (ερωτήσεις 99-107, 109) και μία (1) ανοικτού τύπου (ερώτηση 108). Οι πέντε (5) πρώτες ερωτήσεις έχουν ως στόχο να αποτυπώσουν τα βασικά δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, τα οποία είναι: το φύλο (ερώτηση 99), η ηλικία (ερώτηση 100) και η οικογενειακή τους κατάσταση (ερωτήσεις 101, 102, 103). Οι έξι (6) τελευταίες ερωτήσεις ερευνούν ορισμένα από τα βασικά εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι: η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκουν (ερώτηση 104), ο τύπος του σχολείου στον οποίο υπηρετούν (ερώτηση 105), το είδος της θέσης τους εφόσον εργάζονται σε δημόσιο σχολείο (ερώτηση 106), τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση (ερώτηση 107), ο τίτλος του πρώτου τους πτυχίου (ερώτηση 108), καθώς και οι, πέραν του βασικού πτυχίου, σπουδές τους (ερώτηση 109). Τα στοιχεία αυτά επιλέχθηκαν ώστε να αποτελέσουν τις ανεξάρτητες μεταβλητές κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων αφού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν ή σχετίζονται με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Αντωνιάδη, 2013, Kyriacou & Sutcliffe, 1978, Μούζουρα, 2005, Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, Λεονταρή κ.ά., 2000, Antoniou et al., 2006, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002). Συνεπώς, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας για την πληρέστερη διερεύνησή τους (Σπυρομήτρος, 2016, σ. 34).

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ο λόγος για τον οποίο οι ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών, παρά την σημαντικότητά τους, τοποθετήθηκαν στο τέλος του συνολικού ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας. Αυτό συνέβη σκόπιμα διότι, σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015, σ. 94), ο ερωτώμενος πρέπει να εκμεταλλευτεί τον ωφέλιμο χρόνο που έχει στη διάθεσή του για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, απαντώντας πρώτα στο κύριο σώμα των ερωτήσεων, και έπειτα να δώσει πληροφορίες που αποτελούν σταθερά στοιχεία του ίδιου και απαντώνται άμεσα και εύκολα.

5.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των μετρήσεων

Ο δείκτης αξιοπιστίας που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των κλιμάκων του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας ήταν ο Cronbach's α (alpha) ή δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient), ο υπολογισμός του οποίου έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 24.0. Πρόκειται για έναν δείκτη που υπολογίστηκε για πρώτη φορά από τον Cronbach το 1951.

Κατά τον Creswell (2011 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 36), ο παραπάνω δείκτης συνίσταται στον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των τιμών που δίνουν οι συμμετέχοντες στα επιμέρους στοιχεία-δηλώσεις (items) του εκάστοτε εργαλείου. Εφόσον η συνέπεια υφίσταται, τότε και οι τιμές από το εργαλείο είναι αξιόπιστες και ακριβείς. Η εκτίμηση αυτή γίνεται με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων-δηλώσεων (items) των κλιμάκων του εργαλείου και θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το $-\infty$ έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα). Έτσι, ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι εξής:

- < 0,60: η κλίμακα είναι αναξιόπιστη.
- 0,60: χαμηλή (Πρόκειται για το ελάχιστο αποδεκτό όριο, το οποίο είναι μη αποδεκτό για κλίμακες με πολλά items).
- 0,70: ικανοποιητική.
- 0,80: υψηλή.
- 0,90: πολύ υψηλή αξιοπιστία.

Όταν, λοιπόν, οι τιμές του δείκτη είναι μικρότερες του 0,70, υποδεικνύεται χαμηλή αξιοπιστία, ενώ όσο υπερβαίνει την τιμή αυτή, τόσο αυξάνεται η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Creswell, 2011, Cronbach, 1951).

Πιο αναλυτικά, ο δείκτης αυτός ανεβαίνει καθώς αυξάνεται η μέση συσχέτιση μεταξύ των στοιχείων-δηλώσεων (items). Όσο περισσότερα στοιχεία-δηλώσεις (items) έχει μία κλίμακα, τόσο αυξάνεται η ακρίβεια του δείκτη αξιοπιστίας. Επιπλέον, όσο περισσότερα στοιχεία-δηλώσεις (items) έχει μία κλίμακα, τόσο μεγαλώνει η αξιοπιστία της, υπό την προϋπόθεση ότι η συσχέτιση μεταξύ των στοιχείων-δηλώσεων (items) παραμένει η ίδια (Tavakol & Dennick, 2011 στο Πετσή, 2015, σ. 39).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στο σύνολο των στοιχείων του το

εργαλείο παρουσίασε πολύ υψηλή αξιοπιστία 0,96. Αντιστοίχως, η κατασκευάστρια της βάσης του ερωτηματολογίου, Μούζουρα (2005), ανέφερε αξιοπιστία 0,91 για το σύνολο των στοιχείων του ερωτηματολογίου [δηλώσεις 1-37 (η δήλωση 26 ήταν ενωμένη με την δήλωση 58)]. Στη συνέχεια, διεξήγαγε παραγοντική ανάλυση που απέδειξε την εγκυρότητά του.

Πίνακας 2. *Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών*

Εργαλείο Μέτρησης	**Cronbach's Alpha**
Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών συνολικά	0,96

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για το Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (MBI-ES) (Maslach et al., 1996) που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, για τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α (alpha) ήταν: για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης 0,90 (πολύ υψηλή αξιοπιστία), για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης 0,78 (υψηλή αξιοπιστία) και για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης 0,79 (υψηλή αξιοπιστία). Αντιστοίχως, στην έρευνα της Μούζουρα (2005) η αξιοπιστία για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης υπολογίστηκε 0,79, για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης 0,64 και για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης 0,85. Επίσης, οι Maslach και Jackson (1986) είχαν υπολογίσει την αξιοπιστία της συναισθηματικής εξάντλησης 0,90, της αποπροσωποποίησης 0,79 και της προσωπικής επίτευξης 0,71. Ο Κόκκινος (2002), τέλος, αφού προσάρμοσε το ερωτηματολόγιο στα ελληνικά, υπέδειξε την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του μέσα από τη συσχέτιση με άλλες μεταβλητές και την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας.

Πίνακας 3. *Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις Διαστάσεις του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996)*

Εργαλεία Μέτρησης	**Cronbach's Alpha**
Διαστάσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών	

Συναισθηματική Εξάντληση	0,90
Αποπροσωποποίηση	0,78
Προσωπική Επίτευξη	0,79

5.5. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και η δειγματοληπτική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η βολική δειγματοληψία. Ειδικότερα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν κατά τους μήνες Δεκέμβριο-Ιανουάριο και συγκεντρώθηκαν σε διάστημα 34 ημερών (από τις 06-12-2017 έως τις 08-01-2018).

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή με σκοπό να καλύψει ένα δείγμα 200 συμμετεχόντων. Καθώς, όμως, μετά τον σχεδιασμό του, η ερευνήτρια ξεκίνησε να το χορηγεί σε ηλεκτρονική μορφή, φάνηκε πως αυτός ο τρόπος διανομής θα απέφερε εύκολα, γρήγορα και με μηδενικό κόστος τη συμπλήρωση του απαραίτητου αριθμού ερωτηματολογίων. Αποφασίστηκε, λοιπόν, άμεσα από την ίδια ότι το ερωτηματολόγιο επρόκειτο να διανεμηθεί μόνο σε ηλεκτρονική μορφή, και καθόλου σε έντυπη, μέσω της web εφαρμογής του Google Form.

Η δειγματοληπτική διαδικασία ξεκίνησε με την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε ένα μικρό δείγμα ευκολίας (αποστάλθηκε σε 15 άτομα), κατά την οποία έγινε προσπάθεια να διαπιστωθούν η λειτουργικότητα των τμημάτων του, καθώς και πιθανές ασάφειες ή ελλείψεις του. Αφού ελέγχθηκε η αξιοπιστία του και υπολογίστηκε ο απαραίτητος χρόνος για τη συμπλήρωσή του (10-12 λεπτά), το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο συνολικό δείγμα της έρευνας.

Από την web εφαρμογή του Google Form προέκυψε ένας μοναδικός ηλεκτρονικός σύνδεσμος, ο οποίος ήταν απαραίτητος για την πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο και την ενημερωτική εισαγωγή του. Ο σύνδεσμος αυτός αποστάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής,

καθώς και σε ηλεκτρονικά ταχυδρομεία ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων. Παράλληλα, αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, τονίζοντας πως απαραίτητο κριτήριο για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι τονίστηκε στους ερωτώμενους η διαφύλαξη της ανωνυμίας τους, ώστε να επιτευχθεί η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής, αλλά και ειλικρίνειας στις απαντήσεις τους. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι τα δεδομένα που θα συλλέγονταν από τους ερωτώμενους θα αξιοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική. Όλα τα παραπάνω συμπεριλαμβάνονταν στην ενημερωτική εισαγωγή του ερωτηματολογίου μαζί με τον σκοπό της έρευνας, τις οδηγίες και τον χρόνο συμπλήρωσής του.

Μέσω της προαναφερθείσας διαδικασίας, συλλέχθηκαν 294 ερωτηματολόγια, δηλαδή 94 ερωτηματολόγια παραπάνω από τον αρχικό στόχο. Δύο ερωτηματολόγια δεν συμπεριλήφθηκαν καθόλου στο δείγμα διότι ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν τελικά προς στατιστική ανάλυση τα 292 εναπομείναντα ερωτηματολόγια, αριθμός εξαιρετικά επαρκής ως δείγμα βολικής δειγματοληψίας.

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο που εφαρμόζεται στις κοινωνικές επιστήμες SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences).

5.6. Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων περιελάμβανε την κωδικοποίηση των απαντήσεων και την καταγραφή τους στο στατιστικό πακέτο που εφαρμόζεται στις κοινωνικές επιστήμες SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences). Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η περιγραφική στατιστική (descriptive statistics) για την οργάνωση και την περιγραφή των δεδομένων, καθώς και η επαγωγική στατιστική (internal statistics) για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Όσον αφορά την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες και σχετικές συχνότητες για την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, αλλά και μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς (Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις) για τη διαβάθμιση των πηγών εργασιακού άγχους και των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, καθώς και για την παρουσίαση των επιπέδων άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των ίδιων.

Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική, χρησιμοποιήθηκαν ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho, το μη παραμετρικό Test Kruskal-Wallis και το μη παραμετρικό Test Mann-Whitney. Πιο αναλυτικά, ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho εφαρμόστηκε για να διερευνηθεί η συσχέτιση των άρρητων παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και η συσχέτιση όλων των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επίσης, το μη παραμετρικό Test Kruskal-Wallis, δηλαδή ο έλεγχος ισότητας μέσων κατάταξης σε περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα, εφαρμόστηκε για τη διερεύνηση της συσχέτισης της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, το μη παραμετρικό Test Mann-Whitney, δηλαδή ο έλεγχος ισότητας μέσων κατάταξης σε δύο ανεξάρτητα δείγματα, χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των επιπέδων άγχους, των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και η διαφοροποίηση όλων των παραγόντων άγχους, μεταξύ πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών.

6. Αποτελέσματα

6.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 292 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε σχολεία της περιφέρειας Αττικής. Από τους συμμετέχοντες, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, οι 60 ήταν άνδρες και οι 232 γυναίκες. Συνεπώς, η πλειονότητα των απαντήσεων (79,5%) δόθηκε από γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ σχεδόν ένας στους πέντε συμμετέχοντες (20,5%) ήταν άνδρας.

Πίνακας 4. *Κατανομή με βάση το φύλο*

Φύλο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
άνδρας	60	20,5
γυναίκα	232	79,5
Σύνολο	292	100,0

Όσον αφορά την ηλικία, σύμφωνα με τον Πίνακα 5, διαπιστώνεται ότι μόνο ένας συμμετέχων (0,3%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα >60 ετών, ενώ περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος ανήκει στις ομάδες ≤30 (19,2%) και 51-60 (20,5%) ετών αντίστοιχα και περίπου ένας στους τέσσερις στην ομάδα των 31-40 (22,3%) ετών. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι 110 συμμετέχοντες (37,7%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών.

Πίνακας 5. *Κατανομή με βάση την ηλικία*

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
≤30	56	19,2
31-40	65	22,3
41-50	110	37,7
51-60	60	20,5
>60	1	0,3
Σύνολο	292	100,0

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως φαίνεται και παρακάτω στον Πίνακα 6, αναφέρει 109 άγαμους (37,3%), 159 έγγαμους (54,5%) και 24 διαζευγμένους (8,2%) εκπαιδευτικούς. Όπως γίνεται αντιληπτό, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες είναι έγγαμοι, ενώ κρίθηκε αναγκαίο να υπάρξει και η κατηγορία των διαζευγμένων γιατί όσο περισσότερα ατομικά στοιχεία γνωρίζουμε, τόσο πιο πολλά συμπεράσματα μπορούμε να εξάγουμε.

Πίνακας 6. *Κατανομή με βάση την οικογενειακή κατάσταση*

Οικογενειακή κατάσταση	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
άγαμος/-η	109	37,3
έγγαμος/-η	159	54,5
διαζευγμένος/-η	24	8,2
Σύνολο	292	100,0

Σύμφωνα, επίσης, με τα στοιχεία της έρευνας και τον Πίνακα 7, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εργάζονται ταυτόχρονα με τους συζύγους τους (52,1%), ενώ οι σύζυγοι μόνο επτά εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εργάζονται (2,4%).

Πίνακας 7. *Κατανομή με βάση την ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους*

Ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
δεν έχουν σύζυγο	133	45,5
ναι	152	52,1
όχι	7	2,4
Σύνολο	292	100,0

Στον Πίνακα 8 παρατηρείται ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχουν παιδιά (48,6%), ενώ περίπου ένας στους τέσσερις έχει δύο παιδιά (27,7%). Επιπλέον, το 14,4% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έχουν ένα παιδί, το 7,5% τρία παιδιά και το 1,7% τέσσερα.

Πίνακας 8. *Κατανομή με βάση τον αριθμό των τέκνων*

Αριθμός τέκνων	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
0	142	48,6
1	82	14,4
2	81	27,7
3	22	7,5
4	5	1,7
Σύνολο	292	100,0

Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (62,7%), ενώ οι υπόλοιποι (37,3%) ανήκουν στην Πρωτοβάθμια (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. *Κατανομή με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης*

Εκπαιδευτική βαθμίδα	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	37,3
δευτεροβάθμια εκπαίδευση	183	62,7
Σύνολο	292	100,0

Σχετικά με τον τύπο του σχολείου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (81,5%) δήλωσε ότι υπηρετεί σε δημόσιο σχολείο, ενώ περίπου ένας στους πέντε (18,5%) σε ιδιωτικό (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. *Κατανομή με βάση τον τύπο του σχολείου*

Τύπος σχολείου	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
δημόσιο	238	81,5
ιδιωτικό	54	18,5
Σύνολο	292	100,0

Από τον Πίνακα 11 δε παρακάτω, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (66,4%) που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων, ενώ μόλις το 15,1% είναι αναπληρωτές σε δημόσια σχολεία.

Πίνακας 11. *Κατανομή με βάση τη σχέση εργασίας*

Σχέση εργασίας	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**

δεν εργάζονται σε δημόσιο σχολείο	54	18,5
μόνιμος/-η	194	66,4
αναπληρωτής/-τρια	44	15,1
Σύνολο	292	100,0

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίνακας 12) ότι μόνο εννέα εκ των συμμετεχόντων (3,1%) εργάζονται στην εκπαίδευση για >30 χρόνια. Επιπλέον, το 15,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετεί στην εκπαίδευση για 6-10 χρόνια, ενώ περίπου ένας στους πέντε για 0-5 (21,2%) και ένας στους τέσσερις για 21-30 (22,6%) χρόνια αντίστοιχα. Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι 110 συμμετέχοντες (37,7%) εργάζονται στην εκπαίδευση για 11-20 χρόνια.

Πίνακας 12. *Κατανομή με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση*

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
0-5	62	21,2
6-10	45	15,4
11-20	110	37,7
21-30	66	22,6
>30	9	3,1
Σύνολο	292	100,0

Κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις της ανοικτής ερώτησης αναφορικά με το πρώτο πτυχίο των συμμετεχόντων, δημιουργήθηκε η ψευδομεταβλητή του επιστημονικού πεδίου με το οποίο ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, εκείνοι εντάχθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με την επιστημονική τους κατάρτιση: ανθρωπιστικές επιστήμες, θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές επιστήμες, δάσκαλος και νηπιαγωγός. Το αποτέλεσμα ήταν, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13, ότι σε δείγμα 288 εκπαιδευτικών -τέσσερις από τους 292 δεν απάντησαν- κάτι λιγότερο από τους μισούς (48,3%) να ασχολούνται με ανθρωπιστικές επιστήμες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περίπου ένας στους πέντε (19,8%) με θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές

επιστήμες της ίδιας βαθμίδας, σχεδόν ένας στους τέσσερις (24,3%) να είναι δάσκαλοι και μόλις το 7,6% να είναι νηπιαγωγοί.

Πίνακας 13. *Κατανομή με βάση το επιστημονικό πεδίο*

Επιστημονικό πεδίο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
ανθρωπιστικές επιστήμες	139	48,3
θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές επιστήμες	57	19,8
δάσκαλος	70	24,3
νηπιαγωγός	22	7,6
Σύνολο	288	100,0

Τέλος, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας και τον Πίνακα 14, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (53,4%) έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ ελάχιστοι κατέχουν δεύτερο πτυχίο (12,0%) και διδακτορικό δίπλωμα (2,4%). Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι περίπου ένας στους τρεις συμμετέχοντες (32,2%) δεν διαθέτει κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου.

Πίνακας 14. *Κατανομή με βάση τον επιπλέον τίτλο σπουδών*

Επιπλέον τίτλος σπουδών	**Συχνότητα**	**Ποσοστό%**
δεν έχουν επιπλέον τίτλο σπουδών	94	32,2%
δεύτερο πτυχίο	35	12,0%
μεταπτυχιακό	156	53,4
διδακτορικό	7	2,4
Σύνολο	292	100,0

6.2. Διαβάθμιση πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους

Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών;

Υπόθεση 1α): Οι πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση εάν οι πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών, απομονώνοντας από αυτό όσα στοιχεία-δηλώσεις αφορούσαν καθαρά αυτές τις πηγές. Οι πηγές εργασιακού άγχους, όπως τις δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, ταξινομήθηκαν ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητάς τους (Πίνακας 15), με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς (Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις), επιβεβαιώνοντας την παραπάνω υπόθεση. Έτσι, οι πέντε πρώτες πηγές εργασιακού άγχους, σύμφωνα με τη σοβαρότητά τους, όπως αυτές αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, είναι: 1) ο ανεπαρκής μισθός (Μ.Ο. = 3,77, Τ.Α. = 1,20), 2) η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές (Μ.Ο. = 3,72, Τ.Α. = 0,96), 3) οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική (Μ.Ο. = 3,61, Τ.Α. = 1,10), 4) οι πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς (Μ.Ο. = 3,60, Τ.Α. = 1,03), και 5) η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός σύμβουλος, σχολικός ψυχολόγος κλπ.) (Μ.Ο. = 3,60, Τ.Α. = 1,15) (ισοψηφία με την πηγή 4). Από την άλλη πλευρά, οι πέντε πηγές που ταξινομήθηκαν τελευταίες ως λιγότερο σοβαρές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας, είναι: 1) η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (Μ.Ο. = 2,82, Τ.Α. = 1,29), 2) η διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία (Μ.Ο. = 2,69, Τ.Α. = 1,15), 3) το μεγάλο μέγεθος του σχολείου (Μ.Ο. = 2,57, Τ.Α. = 1,20), 4) η δυσκολία μετάβασης στο σχολείο (Μ.Ο. = 2,53, Τ.Α. = 1,31), και 5) η διδασκαλία σε διάφορες τάξεις (α΄, β΄, γ΄ κλπ.) (Μ.Ο. = 2,52, Τ.Α. = 1,31).

Πίνακας 15. *Ταξινόμηση πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη σοβαρότητά τους*

Βαθμός Σοβαρότητας	**Πηγές Άγχους των Εκπαιδευτικών του δείγματος**	**Ν**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
1	Ανεπαρκής μισθός	292	3,77	1,20
2	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	292	3,72	0,96
3	Αλλαγές στην εκπαιδευτική	291	3,61	1,10

	πολιτική			
4	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	291	3,60	1,03
5	Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός σύμβουλος, σχολικός ψυχολόγος κλπ.)	291	3,60	1,15
6	Μεγάλος φόρτος εργασίας	290	3,58	1,09
7	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	292	3,52	1,13
8	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κλπ.)	292	3,49	0,98
9	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	291	3,42	1,18
10	Έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	291	3,40	1,03
11	Μαθησιακά προβλήματα των μαθητών	291	3,38	1,00
12	Έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	292	3,35	1,13
13	Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	291	3,35	1,19
14	Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων	292	3,36	1,24
15	Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το μαθησιακό επίπεδο	291	3,33	0,99
16	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος και διόρθωση γραπτών	291	3,31	1,14
17	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	292	3,21	1,24
18	Διοικητικά καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες	292	3,14	1,10
19	Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, οδηγιών για τη διδακτέα ύλη κλπ.	292	3,00	1,21
20	Υψηλό επίπεδο θορύβου στο σχολικό χώρο	292	2,96	1,25
21	Επιβολή ποινών στους μαθητές	291	2,95	1,12
22	Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου	292	2,85	1,33
23	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	289	2,82	1,29
24	Διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία	291	2,69	1,15
25	Μεγάλο μέγεθος του σχολείου	290	2,57	1,20

26	Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο	292	2,53	1,31
27	Διδασκαλία σε διάφορες τάξεις (α΄, β΄, γ΄ κλπ.)	289	2,52	1,31

6.3. Διαβάθμιση άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους

Ερώτημα 2: Ποιες είναι οι σημαντικότερες άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών;

Υπόθεση 2α): Οι άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση εάν οι άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους, χρησιμοποιήθηκε και πάλι το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών, απομονώνοντας αυτή τη φορά από αυτό όσα στοιχεία-δηλώσεις αφορούσαν τις άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, αφού ελήφθησαν υπόψιν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτά τα στοιχεία-δηλώσεις, οι άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους ταξινομήθηκαν με βάση το βαθμό σοβαρότητάς τους (Πίνακας 16), επιβεβαιώνοντας την παραπάνω υπόθεση. Η ταξινόμηση των πηγών έγινε με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς (Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις). Έτσι, οι πέντε πρώτες άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους, σύμφωνα με τη σοβαρότητά τους, όπως αυτές αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, είναι: 1) η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα (Μ.Ο. = 3,91, Τ.Α. = 1,10), 2) οι περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης (Μ.Ο. = 3,89, Τ.Α. = 1,15), 3) η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 3,56, Τ.Α. = 1,28), 4) η έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης (Μ.Ο. = 3,55, Τ.Α. = 1,28), και 5) η έλλειψη

συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών (Μ.Ο. = 3,42, Τ.Α. = 1,14). Από την άλλη πλευρά, οι πέντε άρρητες πηγές που ταξινομήθηκαν τελευταίες ως λιγότερο σοβαρές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας, είναι: 1) το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών εξαιτίας του παρουσιαστικού και της γοητείας των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 2,16, Τ.Α. = 1,17), 2) η παρενόχληση που δέχονται από συναδέλφους (Μ.Ο. = 2,09, Τ.Α. = 1,34), 3) οι διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους (Μ.Ο. = 2,00, Τ.Α. = 1,24), 4) οι απειλές ή επιθέσεις που δέχονται από μαθητές (Μ.Ο. = 1,95, Τ.Α. = 1,25), και 5) η διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους τους εκτός σχολείου (Μ.Ο. = 1,93, Τ.Α. = 1,26).

Πίνακας 16. *Ταξινόμηση άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη σοβαρότητά τους*

Βαθμός Σοβαρότητας	**Άρρητες Πηγές Άγχους των Εκπαιδευτικών του δείγματος**	**Ν**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
1	Η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα	291	3,91	1,10
2	Περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης της χώρας	292	3,89	1,15
3	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου μου	291	3,56	1,28
4	Έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης	292	3,55	1,28
5	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	291	3,42	1,14
6	Εργασιακή ανασφάλεια	292	3,37	1,37
7	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	291	3,33	1,20
8	Αδιάφορη συμπεριφορά του διευθυντή σχετικά με σημαντικά ζητήματα του σχολείου	292	3,32	1,39
9	Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	291	3,29	1,20
10	Η προσπάθεια ανταπόκρισης στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου μου σε συνδυασμό με την ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών, των γονέων, της διοίκησης κλπ.	291	3,27	1,13
11	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός μου	290	3,27	1,31
12	Συνδυασμός υποχρεώσεων σπιτιού και εργασίας	292	3,25	1,30

13	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	291	3,26	1,15
14	Η ψυχολογική ή/και σωματική βία μεταξύ των μαθητών	290	3,21	1,24
15	Ο τρόπος οργάνωσης της δουλειάς μου που απαιτεί να ασχολούμαι λίγο με όλα και με τίποτα σε βάθος	290	3,16	1,23
16	Η διαφύλαξη της αυτονομίας και ελευθερίας μου έναντι της αξιολόγησής μου ως εκπαιδευτικό	292	3,12	1,21
17	Δυσκολία συνεργασίας και έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή	292	3,08	1,40
18	Η επιλογή της κατάλληλης απόφασης για την επίλυση ενός εργασιακού προβλήματος	292	3,07	1,12
19	Έλλειψη γνώσεων για διαχείριση προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	292	3,03	1,15
20	Έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου μου	290	2,99	1,25
21	Η ανάγκη ανταπόκρισης στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματος (πχ. εξατομικευμένη μάθηση, καινοτόμα προγράμματα, αλλαγές στην νομοθεσία, αξιολόγηση κλπ.)	292	2,99	1,30
22	Ο βανδαλισμούς του εξοπλισμού του σχολικού κτιρίου από μέρους των μαθητών	292	2,95	1,25
23	Η αρνητική κριτική για το έργο μου από μαθητές, συναδέλφους, διευθυντή, γονείς κλπ.	291	2,95	1,41
24	Συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	292	2,93	1,45
25	Συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	291	2,92	1,19
26	Η αξιολόγηση των μαθητών μου	291	2,90	1,22
27	Συγκρούσεις με συναδέλφους (εκτός της διεύθυνσης του σχολείου)	291	2,89	1,31
28	Διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	291	2,81	1,40
29	Έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	289	2,77	1,32
30	Οικογενειακά προβλήματα	292	2,72	1,34
31	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	290	2,71	1,29
32	Το δίλημμα σχετικά με το ποια στρατηγική διδασκαλίας (αυταρχική, με πλήρη καθορισμό	291	2,69	1,23

	και σχεδιασμό του περιεχομένου του μαθήματος, ή ελευθεριάζουσα, με ελεύθερη πορεία και εξέλιξη του μαθήματος) θα επιλέξω ώστε να διατηρήσω την τάξη εντός της σχολικής αίθουσας			
33	Μειωμένη επιρροή στους μαθητές μου εξαιτίας του διαδικτύου και των Μ.Μ.Ε.	290	2,66	1,16
34	Δυσκολία εφαρμογής νέων πρακτικών διδασκαλίας που προωθούνται από την εκπαιδευτική έρευνα	292	2,59	1,25
35	Απειλές ή επιθέσεις που δέχομαι από τον διευθυντή	291	2,57	1,67
36	Ο καθωσπρεπισμός και η προβολή της εικόνας του ηθικού εκπαιδευτικού	292	2,52	1,23
37	Το δίλημμα επιλογής μεταξύ της πιστής εφαρμογής του σχολικού εγχειριδίου ή της διδασκαλίας που ξεφεύγει από αυτό	292	2,50	1,15
38	Απειλές ή επιθέσεις που δέχομαι από γονείς μαθητών	289	2,46	1,47
39	Άσεμνα σχόλια και παρενόχληση που δέχομαι από μαθητές	290	2,44	1,38
40	Παρενόχληση που δέχομαι από τον διευθυντή του σχολείου	291	2,41	1,54
41	Η εξουσία που ασκώ στους μαθητές μου ως εκπαιδευτικός	290	2,36	1,11
42	Παρενόχληση που δέχομαι από γονέα μαθητή	291	2,36	1,52
43	Απειλές ή επιθέσεις που δέχομαι από συναδέλφους	289	2,28	1,36
44	Η ανοικτή πόρτα της σχολικής αίθουσας που επιτρέπει τον έλεγχο του τρόπου διδασκαλίας μου	292	2,18	1,30
45	Το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα εξαιτίας του παρουσιαστικού και της γοητείας μου	291	2,16	1,17
46	Παρενόχληση που δέχομαι από συνάδελφο	291	2,09	1,34
47	Διενέξεις μεταξύ εμού και του/της συζύγου μου	291	2,00	1,24
48	Απειλές ή επιθέσεις που δέχομαι από μαθητές	292	1,95	1,25
49	Η διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους μου εκτός σχολείου	288	1,93	1,26

6.3.1. Συσχέτιση των άρρητων παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Έπειτα από την ταξινόμηση των άρρητων πηγών άγχους των εκπαιδευτικών, κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μία προσπάθεια συσχέτισης των γενικότερων άρρητων παραγόντων άγχους, στους οποίους είχαν κατηγοριοποιηθεί εξαρχής οι ομώνυμες πηγές, με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Τα δημογραφικά στοιχεία που συσχετίστηκαν με τους είκοσι (20) άρρητους παράγοντες άγχους [συνολικά οι παράγοντες άγχους είναι είκοσι πέντε (25), όπως έχει προαναφερθεί στην υποενότητα 5.3.1] είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια υπηρεσίας και το επιστημονικό πεδίο ασχολίας των εκπαιδευτικών. Για να γίνουν αυτές οι συσχετίσεις, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho (Πίνακας 17).

Ωστόσο, με σκοπό να είναι πιο κατανοητές οι συσχετίσεις που θα αναφερθούν παρακάτω, κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί το εξής: η εμφάνιση μίας θετικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών σημαίνει ότι οι μεταβλητές αυτές κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή όταν αυξάνει η μία, αυξάνει και η άλλη, ενώ η εμφάνιση μίας αρνητικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών υποδηλώνει ότι οι μεταβλητές αυτές κινούνται προς αντίθετες κατευθύνσεις, δηλαδή όταν αυξάνει η μία, η άλλη μειώνεται (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 231).

Ο συντελεστής, λοιπόν, Spearman's rho έδειξε ότι το φύλο συσχετίζεται αρνητικά, πολύ ασθενώς και στατιστικώς σημαντικά, με τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ($rho = -0,149$, $p < 0,05$), καθώς και με τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού ($rho = -0,169$, $p < 0,01$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται οι τιμές της μεταβλητής «φύλο», τόσο μειώνεται η επιρροή των δύο άρρητων παραγόντων άγχους που συσχετίζονται μαζί της. Κατά συνέπεια, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αγχώνονται περισσότερο από τις γυναίκες για θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και τη διατήρηση της αυτονομίας τους.

Η ηλικία, με τη σειρά της, φάνηκε να έχει αρνητική συσχέτιση, πολύ ασθενή και στατιστικώς σημαντική, με τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα (rho = -0,163, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (rho = -0,128, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (rho = -0,191, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού (rho = -0,158, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης (rho = -0,153, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (rho = -0,149, p < 0,05), καθώς και με τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία (rho = -0,134, p < 0,05). Επίσης, παρουσίασε ασθενή αρνητική συσχέτιση και στατιστικώς σημαντική με τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού (rho = -0,261, p < 0,01) και τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου (rho = -0,273, p < 0,01). Συνεπώς, όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο ανησυχούν και αγχώνονται από τους παραπάνω άρρητους παράγοντες άγχους.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, βρέθηκε να έχει αρνητικές συσχετίσεις, πολύ ασθενείς και στατιστικώς σημαντικές, με τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων (rho = -0,164, p < 0,01), τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης (rho = -0,123, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (rho = -0,137, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (rho = -0,153, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού (rho = -0,116, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με τη επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης (rho = -0,177, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου (rho = -0,144, p < 0,05), καθώς και με τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (rho = -0,118, p < 0,05). Εμφανίστηκε, όμως, και ασθενή αρνητική συσχέτιση και στατιστικώς σημαντική με τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού (rho = -0,218, p < 0,01) και τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (rho = -0,303, p < 0,01). Προφανώς, λοιπόν, οι έγγαμοι και οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί αγχώνονται λιγότερο από τους άγαμους, αλλά και οι διαζευγμένοι λιγότερο από τους έγγαμους, από τους προαναφερθέντες άρρητους παράγοντες άγχους.

Με τη βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάστηκαν, επίσης, στατιστικώς σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις και πολύ ασθενείς με τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης

συναδελφικής υποστήριξης (rho = -0,151, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή (rho = -0,169, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (rho = -0,187, p < 0,01), καθώς και με τα θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (rho = -0,135, p < 0,05). Επομένως, οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί αγχώνονται περισσότερο από τους άρρητους αυτούς παράγοντες άγχους από ό,τι οι δευτεροβάθμιοι. Επιπλέον, η βαθμίδα εκπαίδευσης εμφάνισε στατιστικώς σημαντική αρνητική και ασθενή συσχέτιση με τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων (rho = -0,246, p < 0,01), ενώ παρουσίασε θετικές συσχετίσεις, πολύ ασθενείς και στατιστικώς σημαντικές, με τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (rho = 0,120, p < 0,05) και τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία (rho = 0,117, p < 0,05). Συνεπώς, οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί αγχώνονται λιγότερο από τους πρωτοβάθμιους για θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, ενώ αγχώνονται περισσότερο από τους πρωτοβάθμιους για θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και για θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία του εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, φάνηκε πως αυτά συσχετίζονται αρνητικά, πολύ ασθενώς και στατιστικώς σημαντικά, με τα θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (rho = -0,137, p < 0,05) και τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης (rho = -0,170, p < 0,01). Επιπλέον, τα χρόνια υπηρεσίας παρουσίασαν αρνητική, αλλά, αυτή τη φορά, ασθενή, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού (rho = -0,229, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού (rho = -0,201, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (rho = -0,203, p < 0,01) και τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου (rho = -0,227, p < 0,01). Κατά συνέπεια, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο αγχώνονται από τους προαναφερθέντες άρρητους παράγοντες άγχους.

Τέλος, το επιστημονικό πεδίο ασχολίας των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε θετικά, αλλά ασθενώς, και στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένο με τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων (rho = 0,196, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή (rho = 0,146, p < 0,05), καθώς και με τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (rho = 0,159, p < 0,01). Αυτό σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί αγχώνονται περισσότερο από τους δασκάλους, τους απασχολούμενους με

θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές επιστήμες και τους απασχολούμενους με ανθρωπιστικές επιστήμες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι περισσότερο από τους απασχολούμενους με θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές επιστήμες και τους απασχολούμενους με ανθρωπιστικές επιστήμες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και, τέλος, οι απασχολούμενοι με θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές επιστήμες περισσότερο από τους απασχολούμενους με ανθρωπιστικές επιστήμες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, για θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, καθώς και για θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά.

Πίνακας 17. *Συσχετίσεις άρρητων παραγόντων άγχους και δημογραφικών χαρακτηριστικών (N = 292)*

	Φύλο	**Ηλικία**	**Οικογενειακή κατάσταση**	**Εκπαιδευτική βαθμίδα**	**Χρόνια υπηρεσίας**	**Επιστημονικό πεδίο**
Θέματα σχετικά με τη στάση γονέων			-0,164**	-0,246**		0,196**
Θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης			-0,123*	-0,151*		
Θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	-0,144*					
Θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή				-0,169**		0,146*
Θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα		-0,163**				
Θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά		-0,128*	-0,137*	-0,187**		0,159**

Θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού	-0,191**	-0,153**	-0,135	-0,137*
Θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού	-0,261**	-0,218**		-0,229**
Θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού	-0,158**			-0,201**
Θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού		-0,116*		
Θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης	-0,153**	-0,177**		-0,170**
Θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου	-0,149*	-0,303**	0,120*	-0,203**
Θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου	-0,273**	-0,144*		-0,227**
Θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία	-0,134*		0,117*	
Θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες		-0,118*		

Θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού	-0,169**

*: p < 0,05, **: p < 0,01

6.4. Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Ερώτημα 3: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν;

Υπόθεση 3α): Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση εάν οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της, χρησιμοποιήθηκε τόσο το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών όσο και το Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996).

Ειδικότερα, για τη μέτρηση του άγχους, αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών. Τα επίπεδα άγχους, όπως τα αντιλαμβάνονται υποκειμενικά οι εκπαιδευτικοί, καθορίστηκαν με βάση την κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των πηγών άγχους, με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής. Για παράδειγμα, ο αριθμός 3 αναφέρεται σε μετρίου επιπέδου άγχος στην κλίμακα Likert του συγκεκριμένου εργαλείου και, ως εκ τούτου, μέσοι όροι μικρότεροι του 3 (<3) θα αναφέρονται σε λίγο έως καθόλου άγχος, ενώ μέσοι όροι μεγαλύτεροι του 3 (>3) θα αναφέρονται σε πολύ ή υπερβολικό άγχος. Ο Μ.Ο. του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (N = 253), όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, είναι 2,94 (Τ.Α. = 0,62), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής βιώνουν άγχος σε σχεδόν μέτρια επίπεδα (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. *Επίπεδα άγχους πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών στην περιφέρεια Αττικής*

	N	**M.O.**	**T.A.**
Επίπεδα άγχους	253	2,94	0,62

Όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τη μέτρησή τους, αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στο Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996). Τα επίπεδα εξουθένωσης υπολογίστηκαν με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς (Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις) των τριών συνιστωσών της. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι ο Μ.Ο. της συναισθηματικής εξάντλησης του δείγματος (N = 285) είναι 21,38 (Τ.Α. = 10,74), της αποπροσωποποίησης 5,8 (Τ.Α. = 5,5) (N = 286) και της προσωπικής επίτευξης 32,99 (Τ.Α. = 6,18) (N = 284). Έτσι, με βάση τις νόρμες κατηγοριοποίησης των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Πίνακας 1) των Maslach et al. (1996), οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής βιώνουν μεσαία επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μεσαία επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. *Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών στην περιφέρεια Αττικής*

Υποκλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης	**N**	**M.O.**	**T.A.**	**Βαθμός υποκλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης**
Συναισθηματική Εξάντληση	285	21,38	10,74	Μέση
Αποπροσωποποίηση	286	5,80	5,50	Χαμηλή
Προσωπική Επίτευξη	284	32,99	6,18	Μέση

Με σκοπό, λοιπόν, να ελεγχθεί η παραπάνω υπόθεση, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho και επαληθεύτηκε εν μέρει η υπόθεση (Πίνακας 20). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα επίπεδα άγχους εμφανίζουν θετική μέτρια συσχέτιση και στατιστικώς σημαντική με τη συναισθηματική εξάντληση (rho = 0,512, p < 0,01) σε N = 247, θετική ασθενή συσχέτιση και στατιστικώς σημαντική με την αποπροσωποποίηση (rho = 0,357, p < 0,01) σε N = 249 και συσχετίζονται αρνητικά πολύ ασθενώς, αλλά όχι στατιστικώς σημαντικά, με την προσωπική επίτευξη (rho = -0,105) σε N = 249.

Πίνακας 20. *Συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων άγχους και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών στην περιφέρεια Αττικής*

	Συναισθηματική Εξάντληση	**Αποπροσωποποίηση**	**Προσωπική Επίτευξη**
Επίπεδα άγχους	0,512**	0,357**	-0,105

**: p < 0,01

6.5. Συσχέτιση της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Ερώτημα 4: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;

Υπόθεση 4α): Η ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Για να εξετασθεί η υπόθεση εάν η ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Test Kruskal-Wallis, δηλαδή ο έλεγχος ισότητας μέσων κατάταξης σε

περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των τριών ομάδων της μεταβλητής «ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους» (δεν έχουν σύζυγο, ναι, όχι), αλλά και συσχέτιση αυτών των ομάδων με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το αποτέλεσμα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 21, απορρίπτει την υπόθεση 4α).

Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι οι μέσοι των κατατάξεων στις τρεις ομάδες (δεν έχουν σύζυγο, ναι, όχι) δεν διαφέρουν σημαντικά σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο αναλυτικά, στη συναισθηματική εξάντληση οι Μέσοι Κατάταξης είναι για όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν σύζυγο 150,37, για όσων οι σύζυγοι εργάζονται 136,97 και για όσων οι σύζυγοι δεν εργάζονται 135,50. Δηλαδή, μόνο ο Μέσος Κατάταξης όσων εκπαιδευτικών δεν έχουν σύζυγο (Μ.Κ. = 150,37) είναι υψηλότερος από τους Μέσους των άλλων δύο ομάδων και, επομένως, αυτοί οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση από όσων οι σύζυγοι εργάζονται (Μ.Κ. = 136,97) και από όσων οι σύζυγοι δεν εργάζονται (Μ.Κ. = 135,50).

Όσον αφορά την αποπροσωποποίηση, οι Μέσοι Κατάταξης είναι για όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν σύζυγο 150,30, για όσων οι σύζυγοι εργάζονται 137,20 και για όσων οι σύζυγοι δεν εργάζονται 153,75. Δηλαδή, μόνο ο Μέσος Κατάταξης όσων εκπαιδευτικών οι σύζυγοι εργάζονται (Μ.Κ. = 137,20) είναι χαμηλότερος από τους Μέσους των άλλων δύο ομάδων και, συνεπώς, αυτοί οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλότερη αποπροσωποποίηση από όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν σύζυγο (Μ.Κ. = 150,30), αλλά και από όσους εκπαιδευτικούς έχουν σύζυγο που δεν εργάζεται (Μ.Κ. = 153,75).

Τέλος, στην προσωπική επίτευξη οι Μέσοι Κατάταξης είναι για όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν σύζυγο 135,70, για όσων οι σύζυγοι εργάζονται 147,44 και για όσων οι σύζυγοι δεν εργάζονται 161,71. Στην τελευταία αυτή διάσταση μπορεί μόνο να ειπωθεί ότι παρατηρείται διαφορά Μέσων Κατάταξης μεταξύ και των τριών ομάδων. Δηλαδή, τον υψηλότερο Μέσο Κατάταξης κατέχουν οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι σύζυγοι δεν εργάζονται (Μ.Κ. = 161,71), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι σύζυγοι εργάζονται (Μ.Κ. = 147,44) και τον χαμηλότερο Μέσο κατέχουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν σύζυγο (Μ.Κ. = 135,70). Με άλλα λόγια, υψηλότερη προσωπική επίτευξη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι σύζυγοι δεν εργάζονται

(Μ.Κ. = 161,71), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι σύζυγοι εργάζονται (Μ.Κ. = 147,44), ενώ τη χαμηλότερη προσωπική επίτευξη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν σύζυγο (Μ.Κ. = 135,70).

Ωστόσο, ο έλεγχος Chi-Square που συνοδεύει τους Μέσους Κατάταξης του Test Kruskal-Wallis έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των βαθμών των τριών ομάδων της μεταβλητής «ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους» σε καμία από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η στατιστική σημαντικότητα p και στους τρεις ελέγχους που έγιναν είναι μεγαλύτερη του 0,05 (συναισθηματική εξάντληση: p = 0,389, αποπροσωποποίηση: p = 0,397, προσωπική επίτευξη: p = 0,407). Συνεπώς, η ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους δεν συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 21. *Συσχέτιση μεταξύ της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης*

Διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης	**Ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους**	**N**	**Μέσοι Κατάταξης**	**Chi-Square**	**df**	**p**
Συναισθηματική Εξάντληση	δεν έχουν σύζυγο	129	150,37	1,888	2	0,389
	ναι	149	136,97			
	όχι	7	135,50			
	Σύνολο	285				
Αποπροσωποποίηση	δεν έχουν σύζυγο	130	150,30	1,850	2	0,397
	ναι	150	137,20			
	όχι	6	153,75			
	Σύνολο	286				
Προσωπική Επίτευξη	δεν έχουν σύζυγο	128	135,70	1,800	2	0,407
	ναι	149	147,44			
	όχι	7	161,71			
	Σύνολο	284				

6.6. Παράγοντες άγχους, επίπεδα άγχους και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ερώτημα 5: Ποιοι είναι οι παράγοντες άγχους που διαφοροποιούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας από εκείνων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

6.6.1. Συσχέτιση των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξουθένωση

Υπόθεση 5α): Οι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής τους εξουθένωσης για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση εάν οι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho (Πίνακας 22). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικώς την υπόθεση.

Αρχικά, όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση, βρέθηκε ότι όλοι οι παράγοντες άγχους, δηλαδή και οι είκοσι πέντε (25), συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά μαζί της. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση παρουσιάζει θετική και πολύ ασθενή συσχέτιση με τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών (rho = 0,162, $p < 0,01$). Επίσης, εμφανίζει θετική ασθενή συσχέτιση με τα θέματα σχετικά με τον οργανισμό (rho = 0,338, $p < 0,01$), τα θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού (rho = 0,311, $p < 0,01$), τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών (rho = 0,253, $p < 0,01$), τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων (rho = 0,215, $p < 0,01$), τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης (rho = 0,283, $p < 0,01$), τα θέματα σχετικά με τη

συμπεριφορά των μαθητών (rho = 0,377, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (rho = 0,357, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση (rho = 0,311, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου (rho = 0,302, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή (rho = 0,213, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού (rho = 0,349, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (rho = 0,216, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (rho = 0,235, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού (rho = 0,289, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού (rho = 0,258, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης (rho = 0,273, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (rho = 0,268, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου (rho = 0,306, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία (rho = 0,340, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (rho = 0,384, p < 0,01), καθώς και με τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (rho = 0,334, p < 0,01). Τέλος, συσχετίζεται θετικά και μετρίως με θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου (rho = 0,485, p < 0,01), με θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα (rho = 0,452, p < 0,01), καθώς και με θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού (rho = 0,429, p < 0,01). Όλες αυτές οι συσχετίσεις δείχνουν πως όταν αυξάνονται τα παραπάνω προβλήματα άγχους για τους εκπαιδευτικούς, αυξάνεται και η συναισθηματική τους εξάντληση.

Αναφορικά με την αποπροσωποποίηση, αυτή φάνηκε να έχει θετική, πολύ ασθενή και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τα θέματα σχετικά με τον οργανισμό (rho = 0,145, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού (rho = 0,140, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών (rho = 0,163, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων (rho = 0,146, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση (rho = 0,118, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού (rho = 0,192, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης (rho = 0,156, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (rho = 0,123, p < 0,05), καθώς και με τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία (rho = 0,170, p < 0,01).

Επιπλέον, παρουσίασε θετική, ασθενή και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τα θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου (rho = 0,202, p < 0,01), με τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης (rho = 0,354, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (rho = 0,336, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου (rho = 0,201, p < 0,05), με τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή (rho = 0,228, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού (rho = 0,204, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα (rho = 0,286, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (rho = 0,299, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (rho = 0,335, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού (rho = 0,327, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού (rho = 0,233, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου (rho = 0,315, p < 0,01), με τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (rho = 0,258, p < 0,01), καθώς και με τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (rho = 0,296, p < 0,01). Συνεπώς, συσχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τους είκοσι τρεις (23) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους, κάτι που σημαίνει ότι όταν αυξάνονται τα προβλήματα που αντιστοιχούν σε αυτούς τους παράγοντες, αυξάνεται και η αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η προσωπική επίτευξη εμφάνισε αρνητική, ασθενή και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μόνο με εννέα (9) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους: τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών (rho = -0,144, p < 0,05), τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης (rho = -0,135, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (rho = -0,135, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (rho = -0,186, p < 0,05), τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα (rho = -0,187, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών (rho = -0,154, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης (rho = -0,161, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου (rho = -0,157, p < 0,01), τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (rho = -0,192, p < 0,01). Αυτό σημαίνει ότι όταν αυξάνονται τα

προβλήματα που αντιστοιχούν σε αυτούς τους παράγοντες άγχους, μειώνεται η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών.

Επομένως, επιβεβαιώνεται μερικώς η υπόθεση 5α), καθώς κάποιοι μόνο από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, και όχι όλοι, συσχετίζονται με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 22. *Συσχετίσεις παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης*

	Συναισθηματική Εξάντληση	**Αποπροσωποποίηση**	**Προσωπική Επίτευξη**
Θέματα σχετικά με τον οργανισμό	0,338**	0,145*	
Θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου	0,485**	0,202**	
Θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού	0,311**	0,140*	
Θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών	0,253**	0,163**	-0,144*
Θέματα σχετικά με τη στάση γονέων	0,215**	0,146*	
Θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης	0,283**	0,354**	-0,135*
Θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών	0,377**		-0,135*
Θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	0,357**	0,336**	-0,186*
Θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση	0,311**	0,118*	
Θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου	0,302**	0,201*	
Θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή	0,213**	0,228**	
Θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού	0,349**	0,204**	

Θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα	0,452**	0,286**	-0,187**
Θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά	0,216**	0,299**	
Θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού	0,235**	0,335**	
Θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού	0,429**	0,327**	
Θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού	0,289**	0,233**	
Θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού	0,258**	0,192**	
Θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών	0,162**		-0,154**
Θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης	0,273**	0,156**	-0,161**
Θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου	0,268**	0,123*	
Θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου	0,306**	0,315**	-0,157**
Θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία	0,340**	0,170**	
Θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες	0,384**	0,258**	-0,192**
Θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού	0,334**	0,296**	

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

6.6.2. Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Υπόθεση 5β): Οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης από τους πρωτοβάθμιους.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση εάν οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης από τους πρωτοβάθμιους, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Test Mann-Whitney, δηλαδή ο έλεγχος ισότητας μέσων κατάταξης σε δύο ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων της μεταβλητής «εκπαιδευτική βαθμίδα» (πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση), αλλά και συσχέτιση αυτών των ομάδων με τα επίπεδα άγχους και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα, όπως φαίνεται και στους Πίνακες 23 και 24, επιβεβαιώνουν εν μέρει την υπόθεση 5β).

Όσον αφορά τα επίπεδα άγχους, η βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, έδωσε στατιστικώς σημαντική διαφορά (p = 0,017), αφού η στατιστική σημαντικότητα p βρέθηκε μικρότερη του 0,05, και, έτσι, το πρώτο σκέλος της υπόθεσης επιβεβαιώνεται (Πίνακας 23). Θα πρέπει, λοιπόν, να αναφερθεί ότι στα επίπεδα άγχους οι Μέσοι Κατάταξης είναι για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς 141,46 και για τους δευτεροβάθμιους 118,74. Παρατηρείται, δηλαδή, μια σημαντική διαφορά μεταξύ τους, με τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (Μ.Κ. = 141,46) να εμφανίζουν υψηλότερο Μέσο Κατάταξης από τους δευτεροβάθμιους (Μ.Κ. = 118,74). Επομένως, οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους δευτεροβάθμιους.

Πίνακας 23. *Σύγκριση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια)*

Επίπεδα άγχους	**Εκπαιδευτική βαθμίδα**	**N**	**Μέσοι Κατάταξης**	**p**
Επίπεδα άγχους	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	92	141,46	0,017
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	161	118,74	

Σύνολο	253

Όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, η βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, δεν έδωσε στατιστικώς σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους τρεις ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν για τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση: p = 0,496, αποπροσωποποίηση: 0,838, προσωπική επίτευξη: 0,248), αφού η στατιστική σημαντικότητα p βρέθηκε μεγαλύτερη του 0,05, και, έτσι, το δεύτερο σκέλος της υπόθεσης δεν επιβεβαιώνεται (Πίνακας 24). Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στη συναισθηματική εξάντληση οι Μέσοι Κατάταξης είναι για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς 138,68 και για τους δευτεροβάθμιους 145,56. Παρατηρείται, δηλαδή, μια μικρή διαφορά μεταξύ τους, με τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (Μ.Κ. = 138,68) να εμφανίζουν χαμηλότερο Μέσο Κατάταξης από τους δευτεροβάθμιους (Μ.Κ. = 145,56). Επομένως, οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση από τους πρωτοβάθμιους, χωρίς, όμως, να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα σε αυτή τη διαφορά.

Όσον αφορά την αποπροσωποποίηση, οι Μέσοι Κατάταξης είναι για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς 142,19 και για τους δευτεροβάθμιους 144,26. Παρατηρείται, δηλαδή, ελάχιστη διαφορά μεταξύ τους, με τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (Μ.Κ. = 142,19) να εμφανίζουν χαμηλότερο Μέσο Κατάταξης από τους δευτεροβάθμιους (Μ.Κ. = 144,26). Επομένως, οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν ελάχιστα υψηλότερη αποπροσωποποίηση από τους πρωτοβάθμιους, χωρίς, όμως, να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα σε αυτή τη διαφορά.

Τέλος, στην προσωπική επίτευξη οι Μέσοι Κατάταξης είναι για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς 149,79 και για τους δευτεροβάθμιους 138,16. Παρατηρείται, δηλαδή, μια μικρή διαφορά μεταξύ τους, με τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (Μ.Κ. = 149,79) να εμφανίζουν υψηλότερο Μέσο Κατάταξης από τους δευτεροβάθμιους (Μ.Κ. = 138,16). Επομένως, οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερη προσωπική επίτευξη από τους δευτεροβάθμιους, χωρίς, όμως, να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα σε αυτή τη διαφορά.

Πίνακας 24. *Σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια)*

Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης	Εκπαιδευτική βαθμίδα	N	Μέσοι Κατάταξης	p
Συναισθηματική Εξάντληση	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	106	138,68	0,496
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	179	145,56	
	Σύνολο	285		
Αποπροσωποποίηση	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	105	142,19	0,838
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	181	144,26	
	Σύνολο	286		
Προσωπική Επίτευξη	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	106	149,79	0,248
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	178	138,16	
	Σύνολο	284		

6.6.3. Διαφοροποίηση παραγόντων άγχους μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Υπόθεση 5γ): Οι παράγοντες άγχους, όπως τους αντιλαμβάνονται οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί, διαφέρουν από το πώς τους αντιλαμβάνονται οι πρωτοβάθμιοι.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση εάν διαφέρουν οι παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Test Mann-Whitney, δηλαδή ο έλεγχος ισότητας μέσων κατάταξης σε δύο ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων της μεταβλητής «εκπαιδευτική βαθμίδα» (πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση), αλλά και συσχέτιση αυτών των ομάδων με τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 25, επιβεβαιώνουν εν μέρει την

υπόθεση 5γ), καθώς δεν εμφάνισαν όλοι οι παράγοντες άγχους στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Πιο αναλυτικά, η βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, έδωσε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο ως προς επτά (7) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Η στατιστική, δηλαδή, σημαντικότητα p σε αυτούς τους επτά (7) παράγοντες άγχους βρέθηκε μικρότερη του 0,05, και, έτσι, επιβεβαιώνεται εν μέρει η υπόθεση (Πίνακας 25). Οι επτά, λοιπόν, αυτοί παράγοντες ως προς τη σοβαρότητα εμφάνισής τους σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης ανάλογα με τους Μέσους Κατάταξής τους είναι: α) τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων (p = 0,000), αποτελώντας μεγαλύτερο παράγοντα άγχους για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (M.K. = 171,89) από τους δευτεροβάθμιους (M.K. = 129,60), β) τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή (p = 0,004), με τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (M.K. = 164,93) να αισθάνονται μεγαλύτερο άγχος για αυτά από τους δευτεροβάθμιους (M.K. = 135,52), γ) τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (p = 0,002), τα οποία αποτελούν μεγαλύτερο παράγοντα άγχους για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (M.K. = 163,10) από τους δευτεροβάθμιους (M.K. = 131,27), δ) τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης (p = 0,010), με τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (M.K. = 159,91) να αγχώνονται περισσότερο για αυτά από τους δευτεροβάθμιους (M.K. = 133,98), ε) τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (p = 0,022), τα οποία και πάλι αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (M.K. = 159,63) από εκείνους της Δευτεροβάθμιας (M.K = 136,40), στ) τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου (p = 0,040), αποτελώντας μεγαλύτερο παράγοντα άγχους για τους δευτεροβάθμιους, αυτή τη φορά, εκπαιδευτικούς (M.K. = 154,09) από τους πρωτοβάθμιους (M.K. = 133,77), και ζ) τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία (p = 0,047), τα οποία αποτελούν και πάλι μεγαλύτερο παράγοντα άγχους για τους δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς (M.K. = 152,90) από τους πρωτοβάθμιους (M.K. = 133,22).

Οι υπόλοιποι δεκαοκτώ (18) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους δεν εμφάνισαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η στατιστική, δηλαδή, σημαντικότητα p σε αυτούς τους δεκαοκτώ (18) παράγοντες βρέθηκε μεγαλύτερη του 0,05, και, έτσι, δεν επιβεβαιώνεται ολοκληρωτικά η υπόθεση 5γ) (Πίνακας 25). Ωστόσο, ακόμα και οι μικρές διαφορές

που παρατηρήθηκαν μεταξύ των Μέσων Κατάταξης των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων σε αυτούς τους παράγοντες θα ήταν καλό να σχολιαστούν. Έτσι, με βάση τη σοβαρότητα εμφάνισης αυτών των δεκαοκτώ (18) παραγόντων στους εκπαιδευτικούς, αλλά χωρίς στατιστική σημαντικότητα στις διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων: οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί (Μ.Κ. = 156,49) αγχώνονται λίγο περισσότερο από τους δευτεροβάθμιους (Μ.Κ. = 136,69) για θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού, για θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού (Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 154,01, Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 140,45), για θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 153,12, Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 141,73), για θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου (Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 151,93, Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 141,74), για θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα (Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 150,94, Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 143,09), για θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού (Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 150,39, Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 142,55), για θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου (Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 150,05, Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 144,39), για θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 148,72, Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 143,56), καθώς και για θέματα σχετικά με τον οργανισμό (Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 148,71, Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 139,67), ενώ οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί (Μ.Κ. = 150,09), από την πλευρά τους, αγχώνονται λίγο περισσότερο από τους πρωτοβάθμιους (Μ.Κ. = 139,06) για θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, για θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης (Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 149,31, Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 140,47), για θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού (Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 148,64, Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 141,59), για θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου (Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 148,36, Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 135,37), για θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση (Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 147,65, Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 143,24), για θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών (Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 147,62, Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 141,98), για θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 147,17, Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 145,37), για θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 146,75, Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 146,08), και, τέλος, για θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού (Μ.Κ. δευτεροβάθμιων: 143,36, Μ.Κ. πρωτοβάθμιων: 141,07).

Πίνακας 25. *Σύγκριση των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια)*

Παράγοντες άγχους	Εκπαιδευτική βαθμίδα	N	Μέσοι Κατάταξης	p
Θέματα σχετικά με τη στάση γονέων	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	171,89	0,000
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	181	129,60	
	Σύνολο	290		
Θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	164,93	0,004
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	183	135,52	
	Σύνολο	292		
Θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	105	163,10	0,002
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	180	131,27	
	Σύνολο	285		
Θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	105	159,91	0,010
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	181	133,98	
	Σύνολο	286		
Θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	107	159,63	0,022
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	182	136,40	
	Σύνολο	289		
Θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	106	156,49	0,051
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	181	136,69	
	Σύνολο	287		
Θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	133,75	0,040
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	183	154,09	

	Σύνολο	292		
Θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	108	154,01	0,167
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	182	140,45	
	Σύνολο	290		
Θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	153,12	0,253
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	182	141,73	
	Σύνολο	291		
Θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	133,22	0,047
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	181	152,90	
	Σύνολο	290		
Θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	107	151,93	0,318
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	183	141,74	
	Σύνολο	290		
Θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	108	150,94	0,442
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	183	143,09	
	Σύνολο	291		
Θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	150,39	0,438
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	181	142,55	
	Σύνολο	290		
Θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	108	139,06	0,266
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	183	150,09	
	Σύνολο	291		
Θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	150,05	0,559
	δευτεροβάθμια	183	144,39	

	εκπαίδευση			
	Σύνολο	292		
Θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	140,47	0,373
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	182	149,31	
	Σύνολο	291		
Θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	148,72	0,612
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	181	143,56	
	Σύνολο	290		
Θέματα σχετικά με τον οργανισμό	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	105	148,71	0,372
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	180	139,67	
	Σύνολο	285		
Θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	141,59	0,469
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	182	148,64	
	Σύνολο	291		
Θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	107	135,37	0,199
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	179	148,36	
	Σύνολο	286		
Θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	143,24	0,660
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	182	147,65	
	Σύνολο	291		
Θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	141,98	0,578
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	181	147,62	
	Σύνολο	290		
Θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	145,37	0,859

εκπαιδευτικές καινοτομίες				
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	183	147,17	
	Σύνολο	292		
Θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	109	146,08	0,946
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	183	146,75	
	Σύνολο	292		
Θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	107	141,07	0,820
	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	177	143,36	
	Σύνολο	284		

6.7. Ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων

Α) Διαβάθμιση των πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Οι πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους. Ως πέντε πρώτες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν οι εξής: 1) ο ανεπαρκής μισθός, 2) η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, 3) οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, 4) οι πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς, και 5) η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός σύμβουλος, σχολικός ψυχολόγος κλπ.) (ισοψηφία με την πηγή 4). Αντιθέτως, οι πέντε λιγότερο πιεστικές πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι: 1) η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων, 2) η διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία, 3) το μεγάλο μέγεθος του σχολείου, 4) η δυσκολία μετάβασης στο σχολείο, και 5) η διδασκαλία σε διάφορες τάξεις (α΄, β΄, γ΄ κλπ.).

Β) Διαβάθμιση των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών

Οι άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους. Ως πέντε πρώτες άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν οι εξής: 1) η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα, 2) οι περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης, 3) η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών, 4) η έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης, και 5) η έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών. Αντιθέτως, οι πέντε λιγότερο πιεστικές άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι: 1) το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών εξαιτίας του παρουσιαστικού και της γοητείας των εκπαιδευτικών, 2) η παρενόχληση που δέχονται από συναδέλφους, 3) οι διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους, 4) οι απειλές ή επιθέσεις που δέχονται από μαθητές, και 5) η διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους τους εκτός σχολείου.

Β1) Συσχέτιση των άρρητων παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Ορισμένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσίασαν συσχέτιση με κάποιους από τους άρρητους παράγοντες άγχους τους: α) Το φύλο συσχετίστηκε αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και με τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. β) Η ηλικία συσχετίστηκε αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού και τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του

διδακτικού έργου. γ) Η οικογενειακή κατάσταση βρέθηκε να έχει αρνητικές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου, τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού και τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου. δ) Η βαθμίδα εκπαίδευσης συσχετίστηκε αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού και τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, ενώ παρουσίασε θετικές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία. ε) Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συσχετίστηκαν αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου. στ) Τέλος, το επιστημονικό πεδίο ασχολίας των εκπαιδευτικών εμφάνισε θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή και τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά.

Γ) Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Τα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Ειδικότερα, όσον αφορά τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα επίπεδα για τη συναισθηματική εξάντληση και την

προσωπική επίτευξη, σύμφωνα με τις νόρμες κατηγοριοποίησης της Maslach και των συνεργατών της (Maslach et al., 1996), ήταν μέτρια, ενώ για την αποπροσωποποίηση ήταν χαμηλά.

Επιπλέον, οι συσχετίσεις των επιπέδων άγχους και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης έδειξαν ότι τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα επίπεδα άγχους συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, ενώ συσχετίζονται αρνητικά, αλλά όχι στατιστικώς σημαντικά, με την προσωπική επίτευξη.

Δ) Συσχέτιση της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους φάνηκε ότι δεν συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με καμία από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ε1) Συσχέτιση των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξουθένωση

Ορισμένοι μόνο από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, και όχι όλοι, φάνηκε να συσχετίζονται με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση, όλοι οι παράγοντες άγχους, δηλαδή και οι είκοσι πέντε (25), βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μαζί της: τα θέματα σχετικά με τον οργανισμό, τα θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου, τα θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση,

τα θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, τα θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου, τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία, τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, όσον αφορά την αποπροσωποποίηση, βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μαζί της οι είκοσι τρεις (23) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους: τα θέματα σχετικά με τον οργανισμό, τα θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου, τα θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση, τα θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, τα θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου, τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία, τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού.

Τέλος, όσον αφορά την προσωπική επίτευξη, βρέθηκε ότι συσχετίζονται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά μαζί της μόνο εννέα (9) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους: τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου και τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Ε2) Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι βιώνουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά, όμως, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων σε καμία από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ε3) Διαφοροποίηση παραγόντων άγχους μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς τη σοβαρότητα εμφάνισης των παραγόντων άγχους μεταξύ των πρωτοβάθμιων και των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών. Δεν εμφάνισαν, όμως, όλοι οι παράγοντες στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Ειδικότερα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο σε επτά (7) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, με τους πέντε (5) από αυτούς να αποτελούν παράγοντες μεγαλύτερου άγχους για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς από τους δευτεροβάθμιους με την εξής σειρά εμφάνισης: α) τα θέματα σχετικά με τη στάση

γονέων, β) τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, γ) τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, δ) τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, και ε) τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, και με τους εναπομείναντες δύο (2) να αποτελούν παράγοντες μεγαλύτερου άγχους για τους δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς από τους πρωτοβάθμιους: στ) τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και ζ) τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία.

7. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η συζήτηση που ακολουθεί στοχεύει: α) στην προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων της έρευνας και την αναζήτηση σχέσεων με τα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία, τα οποία παρέχει η σχετική βιβλιογραφία, β) στον προβληματισμό σχετικά με τους περιορισμούς αυτής της έρευνας, γ) στην παρουσίαση των πιθανών εφαρμογών των αποτελεσμάτων της έρευνας, και δ) στη διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα με στόχο τον έλεγχο και τη διεύρυνση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου.

7.1. Διαβάθμιση πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, απαντώντας στο Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι, μεταξύ των 27 πηγών που τους προκαλούν άγχος στην εργασία τους (Πίνακας 15), οι πέντε πρώτες πηγές εργασιακού άγχους τους με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους είναι οι εξής: 1) ο ανεπαρκής μισθός, 2) η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, 3) οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, 4) οι πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς, και 5) η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός σύμβουλος, σχολικός ψυχολόγος κλπ.) (ισοψηφία με την πηγή 4).

Αρχικά, λοιπόν, ως βασικότερη πηγή εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρεται ο ανεπαρκής μισθός. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα (Χαραλάμπους, 2012, Μούζουρα, 2005, Παναγόπουλος, 2013, Λεονταρή κ.ά., 1997, Γιαννακίδου, 2014, Πετσή, 2015, Σπανιώλου, 2016, Δαβράζος, 2015, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014 / Κασσωτάκης & Βάμβουκας, 1981 στο Μπάλιου, 2005, σ. 31) όσο και στο εξωτερικό (Sadeghi & Sa' adatpourvahid, 2016 / Yazhua et al., 2010 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 25-26 / Zurlo, Pes, & Cooper, 2007, Blase, 1986, Roxas, 2009 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 151), στις οποίες ο ανεπαρκής μισθός έχει βρεθεί και πάλι

ως μία από τις σημαντικότερες πηγές άγχους στην εργασία των εκπαιδευτικών. Η σημαντικότητα αυτής της πηγής εργασιακού άγχους δεν ήταν αναπάντεχη, καθώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την περίοδο που διεξάγεται η παρούσα έρευνα υποφέρουν από τις συνέπειες της χρόνιας οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα τους. Στο όνομα αυτής της κρίσης έχουν ληφθεί αποφάσεις για σημαντικές μισθολογικές μειώσεις των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτών με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, παρ' όλο που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν ήδη από τους πιο χαμηλά αμειβόμενους ομολόγους τους στην Ευρώπη (Γιαννακίδου, 2014, σ. 151-152, Χαραλάμπους, 2012, σ. 95). Συνεπώς, το γεγονός ότι ο ανεπαρκής μισθός εκλαμβάνεται ως πηγή εργασιακού άγχους από τους εκπαιδευτικούς φανερώνει πιθανότατα πως εκείνοι έχουν την αίσθηση ότι προσφέρουν πολύ περισσότερα στην εργασία τους από τα χρήματα που λαμβάνουν από αυτήν ως αμοιβή (Zurlo et al., 2007 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 94-95) ή ότι η χρηματική αμοιβή από την εργασία τους δεν επαρκεί για την κάλυψη των προσωπικών ή οικογενειακών τους αναγκών (Γιαννακίδου, 2014, σ. 152).

Ως δεύτερη πηγή εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρεται η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ανάλογα ευρήματα ερευνών στην Ελλάδα (Χαραλάμπους, 2012, Μούζουρα, 2005, Μπάλιου, 2005, Πετσή, 2015, Σπανιώλου, 2016 / Κασσωτάκης & Βάμβουκας, 1981 στο Μπάλιου, 2005, σ. 31) και στο διεθνή χώρο (Molloy et al., 2001, Kyriacou & Sutcliffe, 1978b / Dauber & Vollstaedt, 2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 322 / Yazhua et al., 2010 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 25-26). Η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και, επομένως, είναι απολύτως λογικό ένας εκπαιδευτικός που βλέπει τους μαθητές του να μην προσπαθούν για να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους να αισθάνεται ότι χάνει τον έλεγχο της τάξης (Πετσή, 2015, σ. 69). Σύμφωνα, μάλιστα, με τη Μούζουρα (2005), οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν αυτή την κατάσταση από πλευράς των μαθητών τους οδηγούνται σε αρνητική ανατροφοδότηση και σε αισθήματα ματαίωσης.

Η τρίτη, κατά σειρά σημαντικότητας, πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική. Η πηγή αυτή έχει βρεθεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας ως μία από τις σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Γιαννακίδου, 2014), αν και ήταν ήδη από καιρό ευρέως διαδεδομένη στη διεθνή βιβλιογραφία (Kyriacou, 2001 /

Shernoff et al., 2011 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 28 / Majeed, Zia-ur-Rehman, & Rashid, 2011, Zembylas & Barker, 2007, Zurlo et al., 2007, Howard & Johnson, 2004, Day & Leitch, 2001 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 150). Αυτό πιθανότατα συνέβη διότι οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, παρ' όλο που αποτελούν φυσιολογική εξέλιξη των οργανισμών, στην τρέχουσα ελληνική πραγματικότητα είναι απότοκες των μνημονιακών υποχρεώσεων των τελευταίων ετών, επηρεάζοντας μοιραία το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών (Calderhead, 2001, Zembylas & Barker, 2007 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 72). Σύμφωνα με τους Cox, Boot, Cox, και Harrison (1988 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 150), οι αλλαγές προσδιορίζονται ως σημαντικές αγχογόνες πηγές στην εργασία των εκπαιδευτικών γιατί κυρίως πλήττουν την αίσθηση του ελέγχου επί του επαγγέλματός τους. Εξαιτίας αυτών των αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πλέον αβεβαιότητα και ανασφάλεια, καθώς θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον εργασιακό ρόλο και τις διδακτικές πρακτικές τους μέσα στο νέο τοπίο που διαμορφώνεται (Chang, 2009 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 72). Σύμφωνα με τους Στάγια και Ιορδανίδη (2014, σ. 72), η συντελούμενη εκπαιδευτική αλλαγή θίγει, μεταξύ πολλών άλλων, κεκτημένα και συνταγματικά κατοχυρωμένα δικαιώματα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπως η μονιμότητα, προκαλώντας, ακόμα και στους προνομιούχους μόνιμους εκπαιδευτικούς, έντονο το αίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας.

Όσον αφορά την τέταρτη, κατά σειρά σημαντικότητας, πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, αυτή έχει να κάνει με τους πολλούς μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ανάλογα ευρήματα ερευνών στην Ελλάδα (Πετσή, 2015, Μπάλιου, 2005, Δαβράζος, 2015, Σπανιώλου, 2016, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002, Antoniou et al., 2006) και στο εξωτερικό (Skaalvik & Skaalvik, 2015, Kyriacou, 2001, Kyriacou & Sutcliffe, 1978b / Dauber & Vollstaedt, 2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 322 / Molloy et al., 2001 / Yazhua, et al., 2010 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 25-26 / Shernoff et al., 2011 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 28). Ο εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, είναι υπεύθυνος για την αγωγή και τη διδασκαλία των μαθητών του. Η σύσταση του μαθητικού δυναμικού, από τη μία, που παρουσιάζει μεγάλη ετερογένεια ως προς τις μαθησιακές ανάγκες και οι απαιτήσεις για υψηλές σχολικές επιδόσεις, από την άλλη, δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και αυξάνουν τον φόρτο εργασίας τους, αφού εκείνοι θα πρέπει να αναζητήσουν τους κατάλληλους τρόπους διδασκαλίας ώστε να καταφέρουν οι μαθητές

τους να αποδώσουν (Munthe, 2003 στο Πετσή, 2015, σ. 69). Επιπλέον, το έργο των εκπαιδευτικών δυσχεραίνεται και από τις πολυπληθείς τάξεις, φαινόμενο που παρατηρείται ιδιαίτερα στα δημόσια σχολεία, με μαθητές που αντιμετωπίζουν, πέραν των μαθησιακών, και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς οι πρώτοι αναγκάζονται συχνά να βρεθούν στη δυσάρεστη θέση να επιπλήξουν τους δεύτερους.

Ως πέμπτη και τελευταία από τις σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αναφέρεται η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός σύμβουλος, σχολικός ψυχολόγος κλπ.) (ισοψηφία με την πηγή 4). Τόσο η ελληνική (Σπανιώλου, 2016, Δαβράζος, 2015) όσο και η διεθνής βιβλιογραφία (Shernoff et al., 2011 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 28) επιβεβαιώνουν αυτή την πηγή εργασιακού άγχους ως μία από τις σημαντικότερες. Τα ελληνικά σχολεία, κυρίως τα δημόσια, δεν είναι επαρκώς στελεχωμένα με ειδικό προσωπικό για την διαχείριση προβλημάτων που ανακύπτουν, ενώ και η επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι συχνά ελλιπής, με αποτέλεσμα, όχι μόνο να επωμίζονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο του ψυχολόγου, αλλά και να αυξάνεται το άγχος που βιώνουν (Πετσή, 2015, σ. 69).

Αντιθέτως προς όλα τα ανωτέρω, οι πέντε λιγότερο πιεστικές πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι: 5) η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων, 4) η διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία, 3) το μεγάλο μέγεθος του σχολείου, 2) η δυσκολία μετάβασης στο σχολείο, και 1) η διδασκαλία σε διάφορες τάξεις (α΄, β΄, γ΄ κλπ.).

Όσον αφορά την πέμπτη σε σημασία από το τέλος πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, αυτή φάνηκε πως είναι η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων. Η χαμηλή σημασία αυτής της πηγής εργασιακού άγχους επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες ελληνικές έρευνες (Γιαννακίδου, 2014, Χαραλάμπους, 2012, Μούζουρα, 2005). Ως αποτέλεσμα, συνεπώς, δεν αποτελεί έκπληξη, δεδομένου ότι η διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων είναι σύμφυτη με τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και αντικείμενο των προπτυχιακών τους σπουδών, γεγονός που μάλλον τους εξοικειώνει με αυτή την εργασιακή πραγματικότητα (Γιαννακίδου, 2014, σ. 152).

Ως τέταρτη σε σημασία από το τέλος πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αναφέρεται η διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική

ποικιλομορφία. Η χαμηλή σημασία και αυτής της πηγής επιβεβαιώνεται από προηγούμενες ελληνικές έρευνες (Γιαννακίδου, 2014, Χαραλάμπους, 2012, Μούζουρα, 2005). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι στην πλειονότητά τους εργάζονται σε δημόσια σχολεία, φαίνεται ότι αισθάνονται οικεία την παρουσία στα θρανία παιδιών που προέρχονται από ποικίλες κουλτούρες, χωρίς να πηγάζει από αυτήν επιπλέον στρες (Γιαννακίδου, 2014). Από την άλλη, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να έχουν αντιδράσει αμυντικά στην ερώτηση, φοβούμενοι μήπως χαρακτηριστούν ρατσιστές (Μούζουρα, 2005).

Η τρίτη σε σημασία από το τέλος πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι το μεγάλο μέγεθος του σχολείου, επιβεβαιώνοντας την ασθενή σημασία της πηγής αυτής και στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014). Μια πιθανή εξήγηση για αυτό το εύρημα είναι ότι, παρ' όλο που υπήρξε τα προηγούμενα χρόνια μια πολιτική συγχωνεύσεων των μικρότερων σχολικών μονάδων με μεγαλύτερες, αυτό ακόμη δεν έχει επικρατήσει στο σύνολο των σχολείων της περιφέρειας Αττικής. Έτσι, αφενός μεν, προς το παρόν, διασώζονται μικρότερου μεγέθους σχολεία, αφετέρου δε, το μεγάλο μέγεθος σχολείου δεν ισοδυναμεί με πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών στα τμήματα (Γιαννακίδου, 2014, σ. 153).

Ως δεύτερη σε σημασία από το τέλος πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αναφέρεται η δυσκολία μετάβασης στο σχολείο, συμφωνώντας με την ασθενή σημασία της πηγής αυτής και στις έρευνες των Μούζουρα (2005) και Χαραλάμπους (2012). Σύμφωνα με τις Μούζουρα (2005) και Χαραλάμπους (2012, σ. 97), το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο, αφού η συγκεκριμένη πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί αναγκαία συνέπεια του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Εκτός αυτού, τις δυσκολίες μετάβασης στο σχολείο τις αντιμετωπίζουν συνήθως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν μεγαλύτερες αντοχές. Επιπλέον, επειδή το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε σχολεία της περιφέρειας Αττικής, η δυσκολία στη μετάβαση στο χώρο εργασίας τους, όπως επισημαίνει και η Χαραλάμπους (2012, σ. 97), δεν θεωρείται δύσκολη, αφού υπάρχουν εξελιγμένα μέσα μαζικής μεταφοράς στο συγκεκριμένο νομό, ως ελληνική πρωτεύουσα. Θα μπορούσε, ακόμη, να προκύψει το συμπέρασμα, όπως έγινε και στην έρευνα της Χαραλάμπους (2012, σ. 97), ότι από τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην τρέχουσα έρευνα (περίπου τα 2/3 έχουν πάνω από 11 χρόνια υπηρεσίας), οι περισσότεροι από αυτούς έχουν διοριστεί ή

προσληφτεί σε σχολεία κοντά στα σπίτια τους ή έχουν μετοικίσει κοντά στον χώρο εργασίας τους.

Κλείνοντας, η τελευταία σε σημασία πηγή εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος φάνηκε πως είναι η διδασκαλία σε διάφορες τάξεις (α΄, β΄, γ΄ κλπ.). Μια πιθανή εξήγηση και για αυτή την πηγή, η οποία κινείται στο ίδιο μήκος κύματος με τη διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (πέμπτη σε σημασία από το τέλος πηγή εργασιακού άγχους), είναι ότι θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η διδασκαλία σε διαφορετικές τάξεις είναι σύμφυτη με το ρόλο των εκπαιδευτικών, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που μάλλον τους εξοικειώνει με αυτή την εργασιακή πραγματικότητα.

7.2. Διαβάθμιση άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, απαντώντας στο Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι, μεταξύ των 49 άρρητων πηγών που τους προκαλούν άγχος στην εργασία τους και όχι μόνο (Πίνακας 16), οι πέντε πρώτες άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους τους με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους είναι οι εξής: 1) η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα, 2) οι περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης, 3) η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών, 4) η έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης, και 5) η έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών.

Αν και όλες αυτές οι πηγές που προαναφέρθηκαν έχουν εμφανιστεί ξανά σε έρευνες, διατυπωμένες με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο, ως μερικές από τις σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Sadeghi & Sa' adatpourvahid, 2016, Χαραλάμπους, 2012, Μούζουρα, 2005, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Γιαννακίδου, 2014, Πετσή, 2015, Δαβράζος, 2015, Σπυρομήτρος, 2016, Σπανιώλου, 2016 / Yazhua et al., 2010 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 25-26 /

Κασσωτάκη & Βάμβουκας, 1981 στο Μπάλιου, 2005, σ. 31), στην παρούσα έρευνα κατατάσσονται και ταξινομούνται μεταξύ των σημαντικότερων άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, δηλαδή μεταξύ των πηγών άγχους που προέρχονται από την εργασία τους και όχι μόνο (π.χ. η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα) και για τις οποίες συχνά εκείνοι δυσκολεύονται να συζητήσουν ανοικτά. Θα πρέπει, μάλιστα, να σημειωθεί πως μόνο μία από τις προαναφερθείσες ως σημαντικότερες άρρητες πηγές άγχους των εκπαιδευτικών δεν έχει να κάνει απόλυτα με την εργασία τους, δηλαδή ανήκει στις μη εργασιακές -όπως, για παράδειγμα, και η πηγή που αναφέρεται στα οικογενειακά προβλήματα, χωρίς, όμως, να ανήκει μεταξύ των σημαντικότερων άρρητων πηγών άγχους-, και πρόκειται για την πρώτη σε σημαντικότητα άρρητη πηγή άγχους των εκπαιδευτικών, την οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα. Ωστόσο, έχει συναντηθεί ξανά σε ελληνικές έρευνες (Πετσή, 2015, Σπυρομήτρος, 2016) μεταξύ των πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, καθώς οι ερευνητές θεώρησαν πως η πηγή αυτή επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική εργασία, έστω και αν στην παρούσα έρευνα εντάσσεται σε διαφορετική κατάταξη, λόγω του ότι η ερευνήτρια την εξέλαβε ως μία στρεσογόνο πηγή που δεν έχει προέλθει μέσα από την εργασία των εκπαιδευτικών και η οποία επιβαρύνει την γενικότερη ζωή τους, πέραν της εργασιακής. Επισημαίνεται δε πως οι πέντε σημαντικότερες προαναφερθείσες πηγές, αλλά και οι πέντε λιγότερο σημαντικές που θα αναφερθούν αργότερα, καθώς και γενικότερα όλες (49) όσες έχουν ταξινομηθεί μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών (Πίνακας 16), έχουν συμπεριληφθεί σε αυτή την ταξινόμηση τόσο εξαιτίας των, κατά καιρούς, συζητήσεων της ερευνήτριας με διάφορους εκπαιδευτικούς όσο και με βάση την κοινή λογική και την θεωρητική τεκμηρίωση που διατυπώθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά, λοιπόν, την πρώτη σε σημαντικότητα άρρητη πηγή άγχους -η οποία είναι μη εργασιακή-, μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών του δείγματος, αυτή έχει να κάνει, όπως προαναφέρθηκε, με την οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα αυτής της πηγής ως κυριότερης πηγής εργασιακού άγχους στην έρευνα της Πετσή (2015), μόνο που εδώ συγκαταλέγεται μεταξύ των πηγών άγχους των εκπαιδευτικών για τις οποίες εκείνοι δυσκολεύονται να συζητήσουν (άρρητες). Συγκεκριμένα, τόσο αυτή η άρρητη πηγή μη εργασιακού άγχους όσο και η δεύτερη σε

σειρά σημαντικότητας, η οποία αποτελεί άρρητη πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και αφορά τις περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης, υπάγονται στον ίδιο άρρητο στρεσογόνο παράγοντα, εκείνον που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση (παράγοντας 9^{ος}). Η οικονομική κρίση μαστίζει την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα, και, συνεπώς, είναι απολύτως λογικό το γενικότερο αρνητικό κλίμα και η απαισιοδοξία που επικρατεί μεταξύ των Ελλήνων, αλλά και οι μειώσεις και οι περικοπές που έχουν υποστεί στους μισθούς τους εξαιτίας της, να τους φοβίζουν και να τους αγχώνουν, μεταφέροντας αυτό το άγχος από την δουλειά στο σπίτι και από το σπίτι στη δουλειά, χωρίς να αισθάνονται άνετα να μιλούν συχνά για αυτό. Στο σημείο αυτό, θα ήταν καλό να μην παραλειφθεί να αναφερθεί η ομοιότητα του αποτελέσματος που αφορά τη δεύτερη σε σημαντικότητα άρρητη πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης, με το αποτέλεσμα για την σημαντικότερη πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών του δείγματος, η οποία σχολιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα και αφορούσε τον ανεπαρκή μισθό.

Παρατηρείται, δηλαδή, ότι η εστία του άγχους των εκπαιδευτικών δεν εντοπίζεται πλέον μόνο μέσα στη σχολική αίθουσα ή σε πηγές που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πρακτική και το σχολικό περιβάλλον, αλλά σχετίζεται και με τις γενικότερες εργασιακές-υπαλληλικές συνθήκες που βιώνουν ως επαγγελματίες, καθώς και με τις εκάστοτε πολιτικές και οικονομικές αλλαγές του τόπου τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 72). Ουσιαστικά, το άγχος που πλήττει τους εκπαιδευτικούς είναι το άγχος της επιβίωσης που προέρχεται από την εργασιακή ανασφάλεια. Ο Maslow (1987), άλλωστε, έχει επισημάνει ότι στο δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας των αναγκών μετά τις φυσιολογικές ανάγκες, που είναι και οι πρώτες ανάγκες που προσπαθεί να ικανοποιήσει ο άνθρωπος, βρίσκονται οι ανάγκες για ασφάλεια, στις οποίες εντάσσεται και η εξασφάλιση μόνιμης εργασίας. Σε περιόδους, όμως, οικονομικής κρίσης, όπου όλα είναι ρευστά, η αίσθηση ασφάλειας χάνεται και, σε ορισμένες περιπτώσεις, περιορίζεται η δυνατότητα διασφάλισης, όχι μόνο των αναγκών για ασφάλεια, αλλά ακόμη και των φυσιολογικών αναγκών. Η ανασφάλεια, φυσικά, που πιθανότατα αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους, ελλοχεύει κινδύνους τόσο για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και για την αποδοτικότητα των ίδιων στην εργασία τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 72).

Ως τρίτη σε σημασία άρρητη πηγή εργασιακού άγχους, μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφέρεται η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου τους. Η σημαντικότητα αυτής της πηγής συμφωνεί με τη σημαντικότητά της ως πηγή εργασιακού άγχους στις έρευνες των Σπυρομήτρου (2016) και Σπανιώλου (2016), μόνο που εδώ συγκαταλέγεται μεταξύ των πηγών άγχους των εκπαιδευτικών για τις οποίες εκείνοι δυσκολεύονται να συζητήσουν (άρρητες). Συγκεκριμένα, τόσο αυτή η άρρητη πηγή εργασιακού άγχους όσο και η τέταρτη σε σειρά σημαντικότητας, η οποία αποτελεί εξίσου άρρητη πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και αφορά την έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης, υπάγονται στον ίδιο άρρητο στρεσογόνο παράγοντα, εκείνον που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού (παράγοντας 3^{ος}). Οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, είναι ευρέως διαδεδομένο ότι δεν απολαμβάνουν πια του κύρους και της αναγνώρισης που τους αξίζει (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 308), δεν αναγνωρίζεται ο κόπος της δουλειάς τους από τους μαθητές τους και, συχνά, ούτε από τους γονείς ούτε από τους συναδέλφους, αλλά ούτε και από τη διοίκηση του σχολείου, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να μην επιθυμούν να εκφράζουν το άγχος που τους προκαλεί αυτή η απαξίωση του έργου τους. Για την απαξίωση αυτή των εκπαιδευτικών ίσως ευθύνεται και ο χαμηλός μισθός που λαμβάνουν σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα.

Σύμφωνα δε με την Μπάλιου (2005, σ. 24), ο εκπαιδευτικός στις μέρες μας δύσκολα διακρίνεται και διαφοροποιείται ως μορφωμένο άτομο και, προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να καταβάλλεται συνεχώς μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά του. Το άγχος για αυτή την προσπάθεια φανερώνουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα αναφορικά με την έλλειψη προοπτικών καριέρας. Δεν προσφέρονται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς οι απαραίτητες ευκαιρίες επιμόρφωσης, οι οποίες θα τους δώσουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γνώσεις τους πάνω στο επάγγελμά τους και στη συνέχεια να ανελιχθούν επαγγελματικά (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), αλλά ούτε και ένας ικανοποιητικός μισθός ώστε, πέρα από τη εξασφάλιση της επιβίωσης των ίδιων και, κατ' επέκταση, της οικογένειάς τους, να διαθέσουν χρήματα για προσωπική επιμόρφωση. Επιπλέον, δεν παρέχονται σε αυτούς τα απαραίτητα κίνητρα, όπως οι καλύτερες χρηματικές απολαβές, ειδικά στους εκπαιδευτικούς του δημοσίου, που θα τους παρακινήσουν να προσπαθήσουν να βελτιωθούν και να ανελιχθούν στη δουλεία τους. Κατά συνέπεια, το

πρόβλημα του κύρους και της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα λεπτά ζητήματα, για τα οποία οι εκπαιδευτικοί συμβαίνει να μη συζητούν εύκολα.

Ως πέμπτη και τελευταία από τις σημαντικότερες άρρητες πηγές εργασιακού άγχους, μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφέρεται η έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών. Η σημαντικότητα αυτής της πηγής συμφωνεί με τη σημαντικότητά της ως πηγή εργασιακού άγχους στην έρευνα του Boyer (1988 στο Μπάλιου, 2005, σ. 64), με τη διαφορά ότι στην παρούσα έρευνα συγκαταλέγεται μεταξύ των πηγών άγχους των εκπαιδευτικών για τις οποίες εκείνοι δυσκολεύονται να συζητήσουν (άρρητες). Συγκεκριμένα, η άρρητη αυτή πηγή εργασιακού άγχους υπάγεται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με τη στάση γονέων (παράγοντας 5^{ος}). Οι εκπαιδευτικοί είναι λογικό να απογοητεύονται, όταν οι γονείς των μαθητών τους τούς αγνοούν και δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα αρκετά, μάλιστα, υψηλό ποσοστό γονέων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα του Boyer (1988 στο Μπάλιου, 2005, σ. 64-65), έχει φανεί πως δεν συμμετέχει καθόλου στην υπόθεση της μόρφωσης των παιδιών του. Οι γονείς μετατοπίζουν την ευθύνη που τους αναλογεί, αναφορικά με οποιαδήποτε αποτυχία των παιδιών τους, στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν πως οι προσπάθειές τους δεν εκτιμώνται ούτε αναγνωρίζονται από αυτούς (Μπάλιου, 2005, σ. 64-65). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απαξίωση για τη δουλειά τους και έλλειψη υποστήριξης, μειωμένο κύρος και χαμηλή κοινωνική αναγνώριση. Τα προβλήματα αυτά υποβαθμίζουν τους εκπαιδευτικούς τόσο ως επαγγελματίες όσο και ως προσωπικότητες και είναι απολύτως λογικό να αποφεύγονται συχνά από τους ίδιους ως θέμα συζήτησης.

Αντιθέτως προς όλα τα ανωτέρω, οι πέντε λιγότερο πιεστικές άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι: 5) το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών εξαιτίας του παρουσιαστικού και της γοητείας των εκπαιδευτικών, 4) η παρενόχληση που δέχονται από συναδέλφους, 3) οι διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους, 2) οι απειλές ή επιθέσεις που δέχονται από μαθητές, και 1) η διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους τους εκτός σχολείου.

Όσον αφορά την πέμπτη σε σημασία από το τέλος άρρητη πηγή εργασιακού άγχους, μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών του δείγματος, αυτή φάνηκε πως είναι το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών εξαιτίας του παρουσιαστικού και της γοητείας των εκπαιδευτικών. Η άρρητη αυτή πηγή εργασιακού άγχους δεν έχει μελετηθεί ξανά σε κάποια έρευνα, αλλά έχει αναφερθεί παλαιότερα ως ένας από τους άρρητους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών από τον Perrenoud (1995). Για τον λόγο αυτό αποτελεί και ξεχωριστό άρρητο στρεσογόνο παράγοντα στην παρούσα έρευνα (παράγοντας 17ος), ο οποίος έχει να κάνει με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού.

Η χαμηλή σημασία αυτής της άρρητης πηγής εργασιακού άγχους έγκειται πιθανότατα στο ότι αποτελεί ένα πολύ λεπτό ζήτημα ανάμεσα στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, το οποίο δύσκολα κάποιος εκπαιδευτικός θα παραδεχόταν, έστω και αν είχε αντιληφθεί ότι ασκεί κάποια επιρροή τέτοιου είδους στους μαθητές του, δίνοντάς τους κίνητρο να συμμετέχουν στο μάθημα (Perrenoud, 1995). Από την άλλη, είναι εξίσου πιθανό οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν αντιληφθεί ή παρατηρήσει ότι η γοητεία που ασκεί στους μαθητές τους το παρουσιαστικό ή το χιούμορ τους είναι υπεύθυνη για την μεγαλύτερη ενεργοποίηση ορισμένων εκ των μαθητών τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εξίσου πιθανό είναι, φυσικά, οι εκπαιδευτικοί να μην βιώνουν καθόλου, ούτε εν αγνοία τους, αυτή την κατάσταση στις τάξεις τους.

Ως τέταρτη σε σημασία από το τέλος άρρητη πηγή εργασιακού άγχους, μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, αναφέρεται η παρενόχληση που δέχονται από συναδέλφους. Η άρρητη αυτή πηγή εργασιακού άγχους δεν έχει μελετηθεί συστηματικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, αν και η σεξουαλική παρενόχληση έχει επισημανθεί ως ένας από τους σοβαρότερους στρεσογόνους παράγοντες για το γυναικείο εργαζόμενο πληθυσμό (Αντωνίου, 2006 / Davidson & Cooper, 1992 στο Αντωνίου, 2006, σ. 132 / Fisher, 1993, Greenberg & Baron, 1995 στο Αντωνίου, 2006, σ. 133). Στην παρούσα έρευνα η παρενόχληση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους υπάγεται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (παράγοντας 15ος).

Η χαμηλή σημασία και αυτής της άρρητης πηγής εργασιακού άγχους έγκειται πιθανότατα στο ότι αποτελεί ένα από τα πολύ λεπτά ζητήματα ανάμεσα στη σχέση των εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους, το οποίο δύσκολα κάποιος εκπαιδευτικός θα

ομολογούσε, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές γυναίκες, κυρίως, εκπαιδευτικοί έχει συμβεί να πέσουν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης του διευθυντή ή των συναδέλφων τους, των μαθητών ή, ακόμα, και των γονέων των μαθητών τους. Έχει, μάλιστα, καταστεί γνωστό ότι οι γυναίκες που πλήττονται από το συγκεκριμένο πρόβλημα στην εργασία τους δεν καταφέρνουν συνήθως να αντεπεξέλθουν υπό τέτοιες συνθήκες πίεσης (Fisher,1993 στο Αντωνίου, 2006, σ. 133), πόσο μάλλον όταν δεν έχουν την ευχέρεια ή τη δυνατότητα να μιλήσουν ανοικτά για αυτές. Από την άλλη πλευρά, είναι εξίσου πιθανό οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα απλώς να μην βιώνουν παρενόχληση από κάποιο συνάδελφό τους. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι υπόλοιπες άρρητες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, οι οποίες υπάγονται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού (παράγοντας 15^{ος}), εμφάνισαν περισσότερες υψηλόβαθμες απαντήσεις από την παρενόχληση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους με την εξής σειρά συχνότητας και σοβαρότητας ανάμεσά τους: α) άσεμνα σχόλια και παρενόχληση που δέχονται από μαθητές, β) παρενόχληση που δέχονται από τον διευθυντή, γ) παρενόχληση που δέχονται από γονείς μαθητών (Πίνακας 16).

Η τρίτη σε σημασία από το τέλος άρρητη πηγή άγχους, η οποία είναι μη εργασιακή, μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, φάνηκε να αφορά τις διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους. Ούτε αυτή η άρρητη πηγή μη εργασιακού άγχους έχει μελετηθεί συστηματικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, αν και τέτοιου είδους καταστάσεις της προσωπικής ζωής έχουν επισημανθεί ως ιδιαίτερα στρεσογόνες και επιβαρυντικές για τα εργαζόμενα άτομα (Αντωνίου, 2006 / Hall & Hall, 1980, Crosby, 1985, Frone, 2002, Bahagat, 1983 στο Αντωνίου, 2006, σ. 144 / Pearlin & Turner, 1987 στο Κάντας, 1995, σ. 112-113), καθώς ενδέχεται να επηρεάζουν την απόδοση, την αποτελεσματικότητα και την προσαρμογή τους στην εργασία (Bahagat, 1983 στο Αντωνίου, 2006, σ. 144), αποτελώντας, παράλληλα, ένα ζήτημα για το οποίο δυσκολεύονται να συζητήσουν. Στην παρούσα έρευνα οι διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους υπάγονται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα (παράγοντας 13^{ος}).

Η χαμηλή σημασία και αυτής της άρρητης πηγής άγχους, η οποία είναι μη εργασιακή, έγκειται πιθανότατα στο ότι αποτελεί ένα από τα πολύ λεπτά ζητήματα της

προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους, το οποίο δύσκολα κάποιος εκπαιδευτικός θα ομολογούσε. Από την άλλη πλευρά, είναι εξίσου πιθανό οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα να μην βιώνουν καθόλου συγκρούσεις με τους συζύγους τους ή οι συγκρούσεις μεταξύ τους να μην είναι τόσο ισχυρές ώστε να τους δημιουργούν άγχος στην καθημερινότητά τους, άγχος που οι εκπαιδευτικοί θα μετέφεραν εύκολα και στην εργασία τους. Η δεύτερη αυτή ερμηνεία θα μπορούσε να ειπωθεί πως συμφωνεί, κατά κάποιον τρόπο, με τη μελέτη των Cooke και Rousseau (1984 στο Αντωνίου, 2006, σ. 145), σύμφωνα με την οποία οι οικογένειες των δεσμευμένων εκπαιδευτικών παρέχουν σε εκείνους υποστήριξη και χαλάρωση, βοηθώντας τους, έτσι, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα από τους αδέσμευτους συναδέλφους τους τις δυσμενείς σωματικές επιπτώσεις του εργασιακού στρες (π.χ. πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου). Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό (Παναγόπουλος, 2013, Πολυχρονόπουλος, 2008, Κάντας, 1996; / Farber, 1984 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 81). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι υπόλοιπες άρρητες πηγές μη εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, οι οποίες υπάγονται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα (παράγοντας 13^{ος}), εμφάνισαν περισσότερες υψηλόβαθμες απαντήσεις από τις διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την εξής σειρά συχνότητας και σοβαρότητας ανάμεσά τους: α) συνδυασμός υποχρεώσεων σπιτιού και εργασίας, β) οικογενειακά προβλήματα (Πίνακας 16).

Η δεύτερη σε σημασία από το τέλος άρρητη πηγή εργασιακού άγχους, μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, φάνηκε να αφορά τις απειλές ή επιθέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από μαθητές. Ούτε και αυτή η άρρητη πηγή εργασιακού άγχους έχει μελετηθεί συστηματικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, αν και η βία, ψυχολογική ή/και σωματική, που επικρατεί στα σχολεία έχει επισημανθεί ως ιδιαίτερα επιβαρυντικός παράγοντας για το επάγγελμά τους (Dunham, 2001, Okçu & Çetin, 2017 / Health and Safety Commission, 1990 στο Dunham, 2001, σ. 189 / Βλάχος, 2008 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 322 / Hammond, 1983, Wanberg, 1984 στο Μπάλιου, 2005, σ. 62), αλλά και για την ανθρώπινη ψυχολογία γενικότερα, αφού, σύμφωνα με τον Reykowsky (1966, 1969 στο Πουρκός, 2001, σ. 68), τα άτομα εν όψει απειλητικών καταστάσεων αισθάνονται να χάνουν κάποιες σημαντικές για τον εαυτό τους αξίες. Στην παρούσα έρευνα οι απειλές

ή επιθέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από μαθητές υπάγονται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (παράγοντας 14ος).

Η χαμηλή σημασία και αυτής της άρρητης πηγής εργασιακού άγχους έγκειται πιθανότατα στο ότι αποτελεί ένα από τα πολύ λεπτά ζητήματα ανάμεσα στη σχέση των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, για το οποίο εύκολα οι εκπαιδευτικοί θα απέφευγαν να μιλήσουν. Συγκεκριμένα, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι τέτοιου είδους άσχημες εμπειρίες απειλών και βίας που βιώνουν από τους μαθητές τους τούς προσβάλουν, εξασθενώντας, παράλληλα, το κύρος και τη δημόσια εικόνα τους. Εξαιτίας, δηλαδή, αυτής της αίσθησης προσβολής, οι εκπαιδευτικοί, αντί να εξωτερικεύσουν το πρόβλημά τους, προτιμούν τη σιωπή, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις που εμφανίζονται στο χώρο εργασίας τους, να γίνονται απαθείς, αδρανείς και αδιάφοροι, μην έχοντας καθόλου διάθεση να επενδύσουν πάνω στους μαθητές τους (Hammond, 1983, Wanberg, 1984 στο Μπάλιου, 2005, σ.62-63). Από την άλλη πλευρά, είναι εξίσου πιθανό οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα να μην βιώνουν καθόλου απειλές ή βίαιες επιθέσεις από μαθητές τους, ή οι απειλές ή οι επιθέσεις που ασκούν οι μαθητές προς το πρόσωπό τους να μην είναι τόσο σοβαρές ώστε να τους δημιουργούν άγχος στην εργασία τους. Η δεύτερη αυτή ερμηνεία θα μπορούσε να ειπωθεί πως έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Επιτροπής Elton (1989 στο Health and Safety Commission, 1990 στο Dunham, 2001, σ. 189 / Βλάχος, 2008 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 322), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από τα επίπεδα απειλητικής συμπεριφοράς και σωματικής βίας που ασκούν προς αυτούς οι μαθητές, αλλά και με την πρόσφατη έρευνα των Okçu και Çetin (2017), σύμφωνα με την οποία ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μειώνεται όταν αυξάνονται οι εμπειρίες εκφοβισμού που συνδέονται με το επάγγελμά τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις, ενώ, παράλληλα, αυξάνεται ο βαθμός της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι υπόλοιπες άρρητες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, οι οποίες υπάγονται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά (παράγοντας 14ος), εμφάνισαν περισσότερες υψηλόβαθμες απαντήσεις από τις απειλές ή επιθέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από μαθητές με την εξής σειρά συχνότητας και σοβαρότητας ανάμεσά τους: α) η

ψυχολογική ή/και σωματική βία μεταξύ των μαθητών, β) ο βανδαλισμός του εξοπλισμού του σχολικού κτιρίου από μέρους των μαθητών, γ) απειλές ή επιθέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή, δ) απειλές ή επιθέσεις που δέχονται από γονείς μαθητών, ε) απειλές ή επιθέσεις που δέχονται από συναδέλφους (Πίνακας 16).

Κλείνοντας, η τελευταία σε σημασία άρρητη πηγή εργασιακού άγχους, μεταξύ των άρρητων πηγών, εργασιακού και μη, άγχους των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στη διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους τους εκτός σχολείου. Ούτε και αυτή η άρρητη πηγή εργασιακού άγχους έχει μελετηθεί συστηματικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, αν και τυχαίνει, σπάνια βέβαια, να αναφέρεται ως αγχώδες ζήτημα ή φοβία σε ανεπίσημες συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσων εργάζονται σε δημόσια σχολεία και διδάσκουν, παράλληλα, κατ' οίκον παράνομα. Στην παρούσα έρευνα η διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου υπάγεται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού (παράγοντας 16^{ος}).

Η χαμηλή σημασία και αυτής της τελευταίας, κατά σειρά σημαντικότητας, άρρητης πηγής εργασιακού άγχους έγκειται πιθανότατα στο ότι αποτελεί ένα από τα πολύ λεπτά ζητήματα της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών, το οποίο δύσκολα κάποιος εκπαιδευτικός θα ομολογούσε, καθώς δεν συζητούνται εύκολα οι φοβίες και τα σχετικά με αυτές άγχη, μικρά ή μεγάλα, που εμφανίζονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Perrenoud, 1995). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Perrenoud (1995), οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά καταστάσεις που τους προκαλούν φόβο στην εργασία τους, αφού συνήθως βρίσκονται αντιμέτωποι με διλήμματα, όπως είναι το τρέχον δίλημμα σχετικά με το αν είναι σωστό ή όχι να εργάζονται παράλληλα σε δημόσιο σχολείο και κατ' οίκον ή αν πρέπει ή όχι να διαρρεύσει η παράνομη κατ' οίκον διδασκαλία τους. Ο φόβος αυτός των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες του στην ενδεχόμενη αρνητική κριτική της κοινωνίας απέναντι στις αποφάσεις τους, καθώς και στο ολοένα αυξανόμενο συναίσθημα της κοινωνικής και εργασιακής ανασφάλειας (Perrenoud, 1995).

Από την άλλη πλευρά, είναι εξίσου πιθανό οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα να μην βιώνουν καθόλου φόβο και άγχος από την διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους τους εκτός σχολείου, για τους εξής λόγους: i) οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί, που

αποτελούν και την πλειονότητα του δείγματος, μπορεί να μην θεωρούν την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων σε συνδυασμό με την εργασία τους στο σχολείο ως κάτι το επιλήψιμο, ii) μπορεί, όχι μόνο το γεγονός της διάδοσης της παράδοσης μαθημάτων από μέρους των εκπαιδευτικών να μην τους αγχώνει, αλλά, αντιθέτως, να τους χαροποιεί κιόλας, γιατί με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να προσφέρουν βοήθεια σε περισσότερους μαθητές που έχουν ανάγκη και, την ίδια στιγμή, να αυξήσουν τα έσοδά τους, iii) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μπορεί να μην παραδίδουν καθόλου ιδιαίτερα μαθήματα, είτε ανέκαθεν από ιδεολογικής απόψεως είτε τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, λόγω έλλειψης χρόνου ή λόγω έλλειψης ζήτησης μαθημάτων, και iv) μπορεί να μην έχει διαρρεύσει για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ως τώρα ότι, πέρα από την εργασία τους στο σχολείο, παραδίδουν και ιδιαίτερα μαθήματα, με αποτέλεσμα να αισθάνονται σίγουροι ότι κάτι τέτοιο δεν πρόκειται να τους συμβεί. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι είναι πολύ πιθανό η διατύπωση της συγκεκριμένης άρρητης πηγής εργασιακού άγχους ως στοιχείου-δήλωσης του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας να μην ήταν απολύτως κατανοητή και σαφής προς τους ερωτώμενους, αναγκάζοντάς τους να τη συμπληρώσουν τυχαία προτιμώντας τη χαμηλή βαθμολόγηση. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι υπόλοιπες άρρητες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, οι οποίες υπάγονται στον άρρητο στρεσογόνο παράγοντα που έχει να κάνει με θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού (παράγοντας 16^{ος}), εμφάνισαν περισσότερες υψηλόβαθμες απαντήσεις από τη διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου με την εξής σειρά συχνότητας και σοβαρότητας ανάμεσά τους: α) εργασιακή ανασφάλεια, β) η επιλογή της κατάλληλης απόφασης για την επίλυση ενός εργασιακού προβλήματος, γ) η αρνητική κριτική για το έργο των εκπαιδευτικών από μαθητές, συναδέλφους, διευθυντή, γονείς κλπ. (Πίνακας 16).

7.2.1. Συσχέτιση των άρρητων παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Για πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα, έγινε προσπάθεια να συσχετιστούν ορισμένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, επιστημονικό πεδίο) των

εκπαιδευτικών του δείγματος με τους άρρητους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος. Δεν συμπεριλήφθηκε το σύνολο των μεταβλητών των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις συσχετίσεις και αυτό έγινε για δύο λόγους: πρώτον, οι μεταβλητές που επιλέχθηκαν να διερευνηθούν είναι αυτές που απαντώνται πιο συχνά σε αντίστοιχες έρευνες, όταν γίνεται προσπάθεια συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με άλλες μεταβλητές (κυρίως συναντώνται σε συσχετίσεις με τα επίπεδα άγχους και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών) και δεύτερον, εξαιτίας του προσωπικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας. Για τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν υπάρχει σε καμία περίπτωση ικανοποιητική βιβλιογραφική στήριξη, κάτι που, ενδεχομένως, τα καθιστά στοιχείο προβληματισμού αλλά και αφετηρία περαιτέρω διερευνητικής προσπάθειας. Τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που πήραν μέρος στις τρέχουσες συσχετίσεις παρουσίασαν συσχέτιση με κάποιους μόνο από τους άρρητους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών:

α) Το φύλο, το οποίο αποτελεί την πιο συνηθισμένη από τις δημογραφικές μεταβλητές που εξετάζονται στις εμπειρικές μελέτες, συσχετίστηκε αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και με τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φάνηκε να αγχώνονται περισσότερο από τις γυναίκες για θέματα σχετικά με την αξιολόγησή τους, αλλά και για θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας στην εργασία τους.

Το αποτέλεσμα αυτό δεν ήταν ιδιαίτερα αναμενόμενο, καθώς, σύμφωνα με τις πιο πολλές έρευνες (Κάντας, 2001, Λεονταρή κ.ά., 2000, Antoniou et al., 2006, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Μούζουρα, 2005, Anastasiou & Papakonstantinou, 2014, Γιαννακίδου, 2014, Πετσή, 2015, Σπυρομήτρος, 2016 / Klassen & Chiu, 2010, Chaplain, 2008, Greenglass & Burke 2003 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 166 / Punch & Tuettemann, 1990, Masfety et al., 2007 στο Πετσή, 2015, σ. 70 / Byrne & Hall, 1989 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 65), οι γυναίκες είναι εκείνες που αγχώνονται περισσότερο από τους άνδρες στην δουλειά τους. Από την έρευνα, μάλιστα, του Σπυρομήτρου (2016) έχει φανεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο άγχος σε σύγκριση με τους άνδρες για θέματα σχετικά με το φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου, για θέματα σχετικά με τη

μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, για θέματα σχετικά με τον οργανισμό, καθώς και για θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο.

Ωστόσο, η μεταβλητή φύλο ανήκει μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών που έχουν δώσει ποικίλα και αντιφατικά αποτελέσματα (Chang, 2009 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 65). Συγκεκριμένα, μέσω της έρευνας που διεξήγαγε ο Γαλάνης (2016) παρατηρήθηκε σε στατιστικώς σημαντικά επίπεδα ότι οι άνδρες είναι πιο συναισθηματικά εξαντλημένοι από τις γυναίκες. Κάνοντας, συνεπώς, μιαν απόπειρα να ερμηνευθεί και να δικαιολογηθεί το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αγχώνονται περισσότερο από τις γυναίκες για θέματα σχετικά με την αξιολόγηση και τη διατήρηση της εργασιακής αυτονομίας, δόθηκε σημασία στην αλλαγή και εξέλιξη του ρόλου της γυναίκας τα τελευταία χρόνια. Οι γυναίκες, σύμφωνα με τους Dieckman και Eagly (2000 στο Γαλάνης, 2016, σ. 68), αφότου εισχώρησαν σε χώρους και επαγγέλματα που θεωρούνταν ανδρικά, δεν έχουν σταματήσει να αγωνίζονται για την προσωπική τους βελτίωση. Οι σύγχρονες χειραφετημένες γυναίκες με το υψηλό επίπεδο μόρφωσης, την ανάληψη θέσεων ευθύνης, τις υψηλές εργασιακές απαιτήσεις και προσδοκίες μπορούν πλέον, σε αντίθεση με τη σύγκρουση ρόλων που αντιμετώπιζαν τα προηγούμενα χρόνια μεταξύ των οικογενειακών και επαγγελματικών τους υποχρεώσεων (Πετσή, 2015, Σπυρομήτρος, 2016), να διαχειριστούν τις συνθήκες της εργασίας τους πολύ καλύτερα, γεγονός που τις βοηθά να περιορίζουν το άγχος και τη συναισθηματική τους εξάντληση (Γαλάνης, 2016).

β) Η ηλικία συσχετίστηκε αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού και τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου. Αυτό σημαίνει ότι όσο μικρότεροι σε ηλικία είναι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα τόσο περισσότερο αγχώνονται από τους ηλικιακά μεγαλύτερούς τους αναφορικά με τους παραπάνω άρρητους παράγοντες άγχους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι και τα οικονομικά προβλήματα έχουν αναδειχθεί ως μία από τις

σημαντικότερες αιτίες άγχους των νεότερων εκπαιδευτικών από τους μεγαλύτερους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συμφωνεί, κατά κάποιον τρόπο, με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών αναφορικά με τη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξουθένωση (Σπυρομήτρος, 2016, Σπανιώλου, 2016, Antoniou et al., 2006, Βασιλόπουλος, 2012, Δαβράζος, 2015, Kantas & Vassilaki, 1997 / Mukundan & Khandehroo, 2010, Russell et al., 1987 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 66), αλλά, παράλληλα, ότι διαφωνεί με την ανυπαρξία στατιστικώς σημαντικής συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Σπυρομήτρος, 2016, Σπανιώλου, 2016 / Cheveney, Ewing, & Whittington, 2008, Whitehead, 2001 στο Σπυρομήτρος, 2015, σ. 66). Όσον αφορά τη συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικής εξουθένωσης, έχουν προκύψει στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της συναισθηματικής εξάντλησης (Σπανιώλου, 2016, Kantas & Vassilaki, 1997) και της προσωπικής επίτευξης (Σπυρομήτρος, 2016, Antoniou et al., 2006, Βασιλόπουλος, 2012, Δαβράζος, 2015 / Mukundan & Khandehroo, 2010, Russell et al., 1987 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 66), σύμφωνα με τις οποίες οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο συναισθηματικά εξαντλημένοι (Σπανιώλου, 2016, Kantas & Vassilaki, 1997) και βιώνουν μεγαλύτερο αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης από τους ηλικιακά μεγαλύτερους (Σπυρομήτρος, 2016, Antoniou et al., 2006, Βασιλόπουλος, 2012, Δαβράζος, 2015 / Mukundan & Khandehroo, 2010, Russell et al., 1987 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 66).

Μια πιθανή εξήγηση για την χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών από τους μικρότερους είναι ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διαθέτουν και μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία από τους πιο νέους, η οποία περιορίζει τις συναισθηματικές φορτίσεις από την εργασία τους (Σπανιώλου, 2016). Επιπλέον, για το χαμηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης των νεότερων εκπαιδευτικών από τους μεγαλύτερους, μία πιθανή εξήγηση είναι ότι οι μικρότεροι σε ηλικία έχουν μείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα, ξεκινώντας έπειτα από χρόνια το διδακτικό τους έργο, να δαπανούν πολλή ενέργεια για να αποδεχθούν το νέο τους ρόλο και να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα, να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην πίεση της εργασίας τους, να έχουν χαμηλό ηθικό και αυτοεκτίμηση (Antoniou et al.,

2006 στο Σπυρομήτρος, 2015, σ. 66). Σε αυτές τις επεξηγήσεις βασίζεται και το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αναφορικά με το μεγαλύτερο άγχος που εμφανίζουν οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί από τους μεγαλύτερούς τους για ορισμένους από τους άρρητους παράγοντες άγχους.

γ) Η οικογενειακή κατάσταση βρέθηκε να έχει αρνητικές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τη επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου, τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού και τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Προφανώς, λοιπόν, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί αγχώνονται περισσότερο από τους έγγαμους και τους διαζευγμένους, αλλά και οι έγγαμοι περισσότερο από τους διαζευγμένους, αναφορικά με τους προαναφερθέντες άρρητους παράγοντες άγχους.

Αν και σε αρκετές έρευνες έχει παρουσιαστεί έλλειψη στατιστικώς σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης και των επιπέδων άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Σπυρομήτρος, 2016, Σπανιώλου, 2016 / Byrne & Hall, 1989. Pierce & Molloy, 1990 στο Σπυρομήτρος, 2015, σ. 68), σε πολλές άλλες έχει φανεί ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξουθενωμένοι από τους έγγαμους (Βασιλόπουλος, 2012, Maslach & Jackson, 1981 / Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Müller, Wirsching, & Schaarschmidt, 2006, Russell et al., 1987 στο Σπυρομήτρος, 2015, σ. 68). Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να βρίσκεται στην άποψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον των έγγαμων εκπαιδευτικών λειτουργεί ως πλαίσιο στήριξης και απόσβεσης των εντάσεων που προκαλούνται στην εργασία τους (Σπυρομήτρος, 2015, σ. 68). Αντίστοιχα, η οικογενειακή κατάσταση των διαζευγμένων εκπαιδευτικών, η οποία είναι απαλλαγμένη πλέον από φορτίσεις και πιέσεις, που, πιθανότατα, προ του διαζυγίου τους ταλαιπωρούσαν, τους προσφέρει ηρεμία και χαλάρωση, καταστάσεις που τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν και να αντεπεξέρχονται καλύτερα στις εργασιακές εντάσεις. Σε αυτές τις επεξηγήσεις βασίζεται και το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αναφορικά με το μεγαλύτερο

άγχος που εμφανίζουν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί από τους έγγαμους και τους διαζευγμένους, καθώς και οι έγγαμοι από τους διαζευγμένους, για ορισμένους από τους άρρητους παράγοντες άγχους.

δ) Η βαθμίδα εκπαίδευσης συσχετίστηκε αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού και τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων. Αυτό σημαίνει ότι οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος αγχώνονται περισσότερο από τους δευτεροβάθμιους αναφορικά με τους άρρητους αυτούς παράγοντες άγχους. Επιπλέον, η βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσίασε θετικές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία. Συνεπώς, οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί αγχώνονται περισσότερο από τους πρωτοβάθμιους για θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, καθώς και για θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία του εκπαιδευτικού.

Αν και σε ορισμένες μελέτες έχει παρουσιαστεί έλλειψη στατιστικώς σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας και των επιπέδων άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Σπυρομήτρος, 2016, Δαβράζος, 2015 / Farber, 1991, Hock, 1988 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 68), σε πολλές άλλες έχει διαπιστωθεί σημαντική διαφορά στα επίπεδα αυτά μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κάποιες από αυτές έχουν δείξει ότι οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί είναι αισθητά πιο αγχωμένοι και εξουθενωμένοι από τους δευτεροβάθμιους (Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013, Kokkinos, 2006, Russell et al., 1987, Tsigilis et al., 2011 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 68 / Κάντας, 1998, Pomaki & Anagnostopoulou, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 328 / Griffith et al., 1999, Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 47) και άλλες το αντίστροφο (Κάντας, 2001, Κάμτσιος & Λώλης, 2016 / Pratt, 1978 στο Molloy et al., 2001, σ. 205 / Anderson & Iwanicki, 1984 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 47 / Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002, Κάντας, 1996, Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, Kantas & Vassilaki, 1997, Papastylianou et al., 2009, Kokkinos, 2000 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 45). Πιθανές ερμηνείες αποδίδονται στις διαφορετικές συνθήκες εργασίας που υπάρχουν

μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς και στις συνεχείς αλλαγές στην λειτουργία, κυρίως, της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα εφαρμογής εθνικών πολιτικών για την παιδεία (Κάντας, 2001, Kokkinos, 2006 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 68). Σε αυτές τις επεξηγήσεις βασίζεται και το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, το οποίο διαβλέπει μεγαλύτερο άγχος για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς από τους δευτεροβάθμιους σχετικά με άρρητους παράγοντες άγχους που αφορούν, κυρίως, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (ανταγωνισμός και έλλειψη συναδελφικής υποστήριξης, συμπεριφορά του διευθυντή, απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, σεξουαλική παρενόχληση, στάση γονέων), καθώς και μεγαλύτερο άγχος για τους δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς από τους πρωτοβάθμιους σχετικά με άρρητους παράγοντες άγχους που αφορούν, κυρίως, το εκπαιδευτικό τους έργο (χρήση σχολικού εγχειριδίου, ανία και μονοτονία).

Στην προσπάθεια, φυσικά, ερμηνείας του παραπάνω αποτελέσματος, αναφορικά με το διαφορετικό μέγεθος άγχους που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων για ορισμένους από τους άρρητους παράγοντες άγχους, δεν θα πρέπει να παραληφθεί να επισημανθεί ότι έχουν βρεθεί και στο παρελθόν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διαφορές αυτές, όμως, αφορούσαν πηγές και παράγοντες εργασιακού άγχους (Κάντας, 2001 / Dauber & Vollstaedt, 2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 322). Σύμφωνα με τους Dauber και Vollstaedt (2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 322-323), στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι σημαντικότερες αγχογόνες πηγές ήταν τα αυξημένα παιδαγωγικά καθήκοντα, η αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, οι υπερκινητικοί μαθητές, η ευθύνη για την δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, ο μεγάλος αριθμός ωρών διδασκαλίας και οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ, σύμφωνα με τον Κάντα (2001, σ. 225), οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της Πρωτοβάθμιας, θεωρούσαν ως περισσότερο αγχογόνους τους παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωτική δομή και το κλίμα, τον φόρτο εργασίας, την ασάφεια του εργασιακού ρόλου και τη διασύνδεση της εργασίας με την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή.

ε) Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συσχετίστηκαν αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού, τα θέματα

σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου. Δηλαδή, όσο περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας τόσο λιγότερο αγχώνονται από τους λιγότερο έμπειρους αναφορικά με τους προαναφερθέντες άρρητους παράγοντες άγχους.

Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συμφωνεί, κατά κάποιον τρόπο, με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών αναφορικά με τον μεγαλύτερο βαθμό άγχους που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας συγκριτικά με εκείνους που έχουν περισσότερα (Πετσή, 2015 / Carton & Fruchart, 2014, Ανδριώτη & Παναγιωτάκης, χ.χ. στο Πετσή, 2015, σ. 70). Το αυξημένο άγχος που παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια εργασιακής εμπειρίας οφείλεται κυρίως στη δυσκολία προσαρμογής τους στο επάγγελμα (Dick & Wagner, 2001 στο Πετσή, 2015, σ. 70), δηλαδή στο σοκ της πραγματικότητας που βιώνουν κατά την απότομη μετάβαση από τον ιδεαλισμό των σπουδών στη σκληρότητα της σχολικής τάξης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44), ενώ αντίθετα το άγχος των εκπαιδευτικών περιορίζεται καθώς αυξάνονται η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (Dick & Wagner, 2001 στο Πετσή, 2015, σ. 70). Σε αυτή την επεξήγηση βασίζεται και το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αναφορικά με το μεγαλύτερο άγχος που εμφανίζουν οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί από τους πιο έμπειρους για ορισμένους από τους άρρητους παράγοντες άγχους.

Ωστόσο, στον αντίποδα αυτού του αποτελέσματος, η Σπανιώλου (2016) στην έρευνά της διαπίστωσε ότι όσο αυξάνεται ο χρόνος εκπαιδευτικής υπηρεσίας των φιλολόγων του δείγματός της τόσο περισσότερο εκείνοι αισθάνονται να στερούνται επαρκούς υποστήριξης, επιμόρφωσης και επαγγελματικού κύρους, αλλά και να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς την πίεση του χρόνου και την επιβάρυνση από τον εργασιακό τους φόρτο (Σπανιώλου, 2016, σ. 82).

στ) Τέλος, το επιστημονικό πεδίο ασχολίας των εκπαιδευτικών εμφάνισε θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή και τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί αγχώνονται περισσότερο από τους δασκάλους, τους απασχολούμενους με

θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές επιστήμες και τους απασχολούμενους με ανθρωπιστικές επιστήμες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι περισσότερο από τους απασχολούμενους με θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές επιστήμες και τους απασχολούμενους με ανθρωπιστικές επιστήμες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και, τέλος, οι απασχολούμενοι με θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές επιστήμες περισσότερο από τους απασχολούμενους με ανθρωπιστικές επιστήμες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, για θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, καθώς και για θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά. Η ανεπαρκής βιβλιογραφική στήριξη για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι προφανές ότι συνιστά περαιτέρω διερεύνηση.

7.3. Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Μέσω του Ερωτηματολογίου Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών και του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996) υπολογίστηκαν αντίστοιχα τα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και, στη συνέχεια, έγιναν συσχετίσεις μεταξύ των δύο αυτών επιπέδων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όσον αφορά τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών του δείγματος, αυτά κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με αρκετές έρευνες που έχουν υπολογίσει το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (Λεονταρή κ.ά., 2000, Χαραλάμπους, 2012, Σπυρομήτρος, 2016, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014) και στο εξωτερικό (Sadeghi & Sa' adatpourvahid, 2016 / Yahaya, Hashim, & Kim, 2006, Roxas, 2009, Samad, Hashim, Moin, & Abdullah, 2010, Eres & Atanasoka, 2011 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 91), ενώ έρχεται σε διαφωνία με άλλες (Πετσή, 2015, Μπάλιου, 2005).

Όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος, αυτά φάνηκε να κυμαίνονται, επίσης, σε μέτρια επίπεδα. Ειδικότερα, αναφορικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα επίπεδα για τη

συναισθηματική εξάντληση και την προσωπική επίτευξη, σύμφωνα με τις νόρμες κατηγοριοποίησης της Maslach και των συνεργατών της (Maslach et al. 1996), φάνηκαν να είναι μέτρια, ενώ για την αποπροσωποποίηση χαμηλά. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αρκετές έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα (Χαραλάμπους, 2012, Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos (2009), Γιαννακίδου, 2014 / Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006 στο Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, σ. 369). Ωστόσο, διαφωνεί με άλλες ελληνικές έρευνες, στις οποίες τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχουν εμφανιστεί υψηλά (Πετσή, 2015, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, Παναγόπουλος, 2013) ή χαμηλά (Μπάλιου, 2005, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, Σπανιώλου, 2016, Σπυρομήτρος, 2016, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Γαλάνης, 2016, Δανιηλίδου, 2013). Παρατηρείται, δηλαδή, ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ποικίλουν, ενώ, παράλληλα, όπως έχει αναφερθεί από τους Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλο (2007), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, συγκρινόμενοι με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών (Maslach et al., 2001 / McKenzie, 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 55 / Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1996 στο Παναγόπουλος, 2013, σ. 80), παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το εύρημα, επομένως, της μετρίου επιπέδου επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως απόρροια των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ελληνικής οικογένειας και κοινωνίας, αφού, σύμφωνα με τον Kantas (1996 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 62), τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του Έλληνα εκπαιδευτικού είναι αυτά που τον ενδυναμώνουν και του δίνουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει ανθεκτικότερα τους στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία του, αποφεύγοντας τη μετάβαση σε έντονες συνθήκες επαγγελματικής εξάντλησης. Η εξήγηση αυτή θα μπορούσε να καλύπτει και τις διαφορές που παρατηρούνται στα επίπεδα εξουθένωσης μεταξύ Ελλήνων εκπαιδευτικών και αλλοεθνών, καθώς αυτές είναι πολύ πιθανό να οφείλονται στα διαφορετικά πολιτισμικά δεδομένα, αλλά και στα διαφορετικά συστήματα κάθε χώρας (Χαραλάμπους, 2012, σ. 93).

Επίσης, μια άλλη πιθανή εξήγηση για τη μετρίου επιπέδου επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών του δείγματος θα μπορούσε να αφορά τον χρόνο εργασίας των εκπαιδευτικών, ο οποίος ίσως τους είναι επαρκής στην προσπάθειά τους

να ελέγξουν τις στρεσογόνες καταστάσεις με τις οποίες βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι, αφού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το επάγγελμά τους θεωρείται από τα πιο προνομιούχα από άποψη εργασιακού χρόνου λόγω των εκτεταμένων διακοπών (Σπυρομήτρος, 2016, σ. 62). Οι διαφορές, ωστόσο, των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι πολύ πιθανό να οφείλονται στις διαφορετικές χρονικές περιόδους που διεξάγονται οι έρευνες (Χαραλάμπους, 2012, σ. 93).

Τέλος, αναφορικά με τις συσχετίσεις των επιπέδων άγχους και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος, φάνηκε ότι τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα επίπεδα άγχους συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, ενώ συσχετίζονται αρνητικά, αλλά όχι στατιστικώς σημαντικά, με την προσωπική επίτευξη. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνονται και η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίησή τους, ενώ η προσωπική τους επίτευξη μειώνεται χωρίς στατιστική σημαντικότητα. Δηλαδή, όσο αυξάνονται τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών άλλο τόσο αυξάνονται συνολικά και τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σύμφωνο και με τα ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Χαραλάμπους, 2012, Σπυρομήτρος, 2016, Πετσή, 2015) όσο και στο εξωτερικό (McKenzie, 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 55 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53).

7.4. Συσχέτιση της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Για πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα, έγινε προσπάθεια να συσχετιστεί το δημογραφικό χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Για το αποτέλεσμα που προέκυψε δεν υπάρχει σε καμία περίπτωση ικανοποιητική

βιβλιογραφική στήριξη, κάτι που, ενδεχομένως, το καθιστά στοιχείο προβληματισμού αλλά και αφετηρία περαιτέρω διερευνητικής προσπάθειας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το αποτέλεσμα αυτό, η ταυτόχρονη εργασία των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους δεν συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με καμία από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Θα μπορούσε, επομένως, να ειπωθεί ότι αυτή η ανυπαρξία συσχέτισης διαφωνεί, κατά κάποιον τρόπο, με την διαπίστωση των Duxbury και Higgins (1991 στο Αντωνίου, 2006, σ. 146), κατά την οποία τα ζευγάρια που εργάζονται και οι δύο, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο στρες εξαιτίας των υψηλών προσδοκιών τους τόσο στο επαγγελματικό πεδίο όσο και σε εκείνο της οικογένειας. Η οικογένεια δε «διπλής καριέρας» έχει θεωρηθεί αιτία πολλών προβλημάτων και δυσχερειών για τους εργαζομένους που προέρχονται και από τα δύο φύλα, με τις εργαζόμενες γυναίκες να εργάζονται στην πραγματικότητα διπλά, σε δύο διαφορετικά πόστα (δουλειά και σπίτι), προσπαθώντας ταυτόχρονα να συνδυάσουν τους απαιτητικούς οικογενειακούς και επαγγελματικούς τους ρόλους και να ανταποκριθούν στις ποικίλες υποχρεώσεις τους (Αντωνίου, 2006, σ. 146).

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αυτή η έλλειψη στατιστικώς σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να οφείλεται πρωτίστως στο δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, το οποίο πιθανότατα δεν επαρκούσε για μία τέτοια συσχέτιση, αφού λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς φάνηκε να εργάζονται ταυτόχρονα με τους συζύγους τους (52,1%), ενώ μόνο επτά εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι σύζυγοί τους δεν εργάζονται (2,4%). Μία άλλη πιθανή εξήγηση αυτού του αποτελέσματος θα μπορούσε να συμπίπτει με την άποψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον των έγγαμων εκπαιδευτικών λειτουργεί ως πλαίσιο στήριξης και απόσβεσης των εντάσεων που προκαλούνται στην εργασία τους (Σπυρομήτρος, 2015, σ. 68), αλλά και στη γενικότερη ζωή τους. Τέλος, αυτή η έλλειψη συσχέτισης θα μπορούσε να αποδοθεί και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας και κουλτούρας (Kantas, 1996 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 62), η οποία λειτουργεί πολλές φορές προστατευτικά και υποστηρικτικά για το σύνολο των μελών της, παρέχοντας σε αυτά τη δυνατότητα για ευκολότερη διαχείριση και αντιμετώπιση δύσκολων και στρεσογόνων καταστάσεων της καθημερινότητας.

7.5. Παράγοντες άγχους, επίπεδα άγχους και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

7.5.1. Συσχέτιση των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξουθένωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ορισμένοι μόνο από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, και όχι όλοι, φάνηκε να συσχετίζονται με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση, όλοι οι παράγοντες άγχους, δηλαδή και οι είκοσι πέντε (25), βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μαζί της: τα θέματα σχετικά με τον οργανισμό, τα θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου, τα θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση, τα θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, τα θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου, τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία, τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της

αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το άγχος των εκπαιδευτικών από τους παραπάνω παράγοντες τόσο αυξάνεται και η συναισθηματική τους εξάντληση. Η διάσταση αυτή δε της επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίζεται σταθερά με όλους τους παράγοντες άγχους σε ποικίλες έρευνες, κάνοντας με τον καιρό πολλούς ερευνητές να τη θεωρήσουν ως την καρδιά ή το βασικό σύμπτωμα του συνδρόμου (Kokkinos, 2006 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 63) που θα αποτελέσει το μοναδικό δείκτη για τη μέτρησή του στις μελλοντικές έρευνες (Tsouloupas, Russell, Matthews, & Barber, 2010 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 154).

Επιπλέον, όσον αφορά την αποπροσωποποίηση, βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μαζί της οι είκοσι τρεις (23) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους: τα θέματα σχετικά με τον οργανισμό, τα θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου, τα θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, τα θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση, τα θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου, τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, τα θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου, τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία, τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το άγχος των εκπαιδευτικών από τους παραπάνω παράγοντες τόσο αυξάνεται και η αποπροσωποποίησή τους.

Τέλος, όσον αφορά την προσωπική επίτευξη, βρέθηκε ότι συσχετίζονται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά μαζί της μόνο εννέα (9) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες άγχους: τα θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, τα θέματα σχετικά με τη

συμπεριφορά των μαθητών, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, τα θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, τα θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου και τα θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το άγχος των εκπαιδευτικών από τους παραπάνω παράγοντες τόσο μειώνεται η αίσθηση της προσωπικής τους επίτευξης.

Για μερικούς μόνο από τους προαναφερθέντες παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών (θέματα σχετικά με τον οργανισμό, θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου, θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού, θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση, θέματα σχετικά με τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου, θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού), ορισμένοι εκ των οποίων εντάχθηκαν στους άρρητους παράγοντες άγχους στην παρούσα έρευνα (θέματα σχετικά με το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού, θέματα σχετικά με τη στάση γονέων, θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση, θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού), υπάρχει βιβλιογραφική τεκμηρίωση αναφορικά με τη συσχέτισή τους με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, Χαραλάμπους, 2012, Γιαννακίδου, 2014, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπανιώλου, 2016, Σπυρομήτρος, 2016, Αναγνωστίδης, 2016, Γαλάνης, 2016, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, Πετσή, 2015, Παππά, 2006, Papastylianou et al., 2009, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002 / Farber, 1991, Friedman & Lotan, 1985, Sakharov & Farber, 1983 στο Pines, 2008, σ. 137 / Brenerr & Bentall, 1984, Cedoline, 1982, Ursprung, 1986, Malanowski & Wood, 1984 στο Pines, 2008, σ. 137 / Grayson & Alvarez, 2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45 / Genoud et al., 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54 / Skaalvik & Skaalvik, 2010 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45-46 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-

stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Fernet et al., 2012 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα θέματα σχετικά με τον οργανισμό, υπάρχει επαρκής βιβλιογραφική στήριξη για τη θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτισή τους με τη συναισθηματική εξάντληση (Grayson & Alvarez, 2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Genoud et al., 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54 / Γιαννακίδου, 2014, Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016, Αναγνωστίδης, 2016) και την αποπροσωποποίηση (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014), επιβεβαιώνοντας το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, αρκετές είναι οι μελέτες (Χαραλάμπους, 2012, Γιαννακίδου, 2014, Σπυρομήτρος, 2016, Κάμτσιος & Λώλης, 2016/ http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Genoud et al., 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54) που δεν έχουν φανερώσει κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης της αποπροσωποποίησης και των θεμάτων σχετικά με τον οργανισμό, διαφωνώντας με το παρόν αποτέλεσμα περί θετικής και στατιστικώς σημαντικής συσχέτισης μεταξύ τους.

Όσον αφορά τα θέματα σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου, υπάρχει, επίσης, ικανοποιητική βιβλιογραφική στήριξη για τη θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτισή τους με τη συναισθηματική εξάντληση (Χαραλάμπους, 2012, Γιαννακίδου, 2014, Σπανιώλου, 2016, Σπυρομήτρος, 2016, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, Πετσή, 2015 / Skaalvik & Skaalvik, 2010 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45-46 / Genoud et al., 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Fernet et al., 2012στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46) και την αποπροσωποποίηση (Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016 / Fernet et al., 2012 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46), επιβεβαιώνοντας και αυτό το αποτέλεσμα της έρευνας. Το εύρημα, μάλιστα, αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού συχνά οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εξαιτίας των διευρυμένων επαγγελματικών τους υποχρεώσεων δεν μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της εργασίας τους (Σπανιώλου, 2016, σ. 87). Ο εκπαιδευτικός χρόνος δε έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, ανάμεσα στα μαθήματα είναι σε μεγάλο βαθμό «αόρατος», καθώς διατίθεται περισσότερο για προετοιμασία, σχεδιασμό, διόρθωση εργασιών, συμπληρωματικές εργασίες και λιγότερο για

ξεκούραση και χαλάρωση, καταναλώνοντας τον προσωπικό χρόνο των εκπαιδευτικών (Lindqvist & Nordänger, 2007 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 156). Η Σπανιώλου (2016), ωστόσο, έχει καταδείξει στην έρευνά της ότι η διάσταση της αποπροσωποποίησης μειώνεται παρά την αύξηση των δυσκολιών σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας (μεγάλες τάξεις, συνολικές απαιτήσεις, ανεπαρκής αμοιβή κλπ.). Το αποτέλεσμα αυτό ήταν απόρροια της ουσιαστικής επαφής που διατηρούσαν οι φιλόλογοι του δείγματός της με τους μαθητές και το αντικείμενο της δουλειάς τους.

Τα θέματα που αφορούν το κύρος και τη δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού έχουν και αυτά συσχετιστεί ξανά θετικά και στατιστικώς σημαντικά σε πολλές έρευνες, εκτός της παρούσας, με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, Πετσή, 2015 / Genoud et al., 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54) και την αποπροσωποποίησή τους (Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Πρόκειται, ωστόσο, για έναν από τους άρρητους παράγοντες άγχους που ταλαιπωρούν τους εκπαιδευτικούς και για τους οποίους οι ίδιοι συχνά δυσκολεύονται να συζητήσουν ανοικτά (Perrenoud, 1995). Η κοινωνική υποβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε αισθήματα χαμηλής αξίας και ηθικού και, με την πάροδο του χρόνου, σε πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Χαραλάμπους, 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σήμερα δύσκολα διακρίνονται και διαφοροποιούνται ως μορφωμένα άτομα, κατά τον Botomor (1990 στο Μπάλιου, 2005, σ. 24), και προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να καταβάλλεται συνεχώς μεγάλη προσπάθεια από μέρους τους για τη βελτίωση της θέσης τους.

Τα θέματα που αφορούν τη μάθηση των μαθητών έχουν παρουσιάσει, επίσης, θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε αρκετές έρευνες με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, Γιαννακίδου, 2014 / Genoud et al., 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54) και την αποπροσωποποίησή τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016), ενώ έχει φανεί και ότι συσχετίζονται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με την προσωπική τους επίτευξη (Σπανιώλου, 2016), επιβεβαιώνοντας τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Είναι εύλογο ότι η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί τον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας, με αποτέλεσμα η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μάθηση,

να είναι πτυχές βαρύνουσας σημασίας για το εκπαιδευτικό επάγγελμα (Γιαννακίδου, 2014, σ. 158). Χωρίς τη συντονισμένη προσπάθεια μαθητών και εκπαιδευτικών, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πενιχρά (Γιαννακίδου, 2014, σ. 158). Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές οδηγεί σε αρνητική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τους προκαλεί αισθήματα ματαίωσης (Μούζουρα, 2005), ενώ οι δυσκολίες στη μάθηση των μαθητών επιβραδύνουν σημαντικά την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων, απογοητεύοντας τους εκπαιδευτικούς (Γιαννακίδου, 2014, σ. 158). Επίσης, ίσως οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται τα προβλήματα μάθησης των μαθητών ως υπερφόρτωση εργασίας, αφού το να διδάσκουν πολλές φορές το ίδιο μάθημα μέχρι να γίνει κατανοητό από όλους, από τη στιγμή που υπάρχουν, φυσικά, αρκετοί μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα στις τάξεις τους (Shernoff et al., 2011 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 102), τους εξαντλεί συναισθηματικά, τους προκαλεί απάθεια προς τους μαθητές τους και τους δημιουργεί την πεποίθηση ότι δεν είναι ικανοί να κάνουν σωστά τη δουλειά τους.

Τα θέματα που αφορούν τη στάση γονέων έχουν φανερώσει και αυτά θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε αρκετές έρευνες με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Παπαγιάννη και Ρέππα, 2008, Αναγνωστίδης, 2016, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016 / Grayson & Alvarez, 2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45) και την αποπροσωποποίησή τους (Genoud et al., 2009 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54 / Skaalvik & Skaalvik, 2010 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45-46 / Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016), επιβεβαιώνοντας και αυτά τα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας. Πρόκειται, ωστόσο, για έναν από τους άρρητους παράγοντες άγχους που ταλαιπωρούν τους εκπαιδευτικούς και για τους οποίους οι ίδιοι συχνά δυσκολεύονται να συζητήσουν ανοικτά. Συγκεκριμένα, αν και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι, σε γενικές γραμμές, ευπρόσδεκτη, οι γονείς, πέραν του ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, είναι πιθανό να τους δημιουργούν και προβλήματα που προέρχονται από διαπληκτισμούς και διενέξεις μεταξύ τους (Μπάλιου, 2005, σ. 63-64). Επίσης, σύμφωνα με μία μελέτη του Boyer (1988 στο Μπάλιου, 2005, σ. 64-65), οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται φοβερή απογοήτευση, όταν οι γονείς τους αγνοούν, με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους δεν εκτιμώνται ούτε αναγνωρίζονται από τους γονείς των μαθητών τους. Γίνεται, λοιπόν,

προφανής ο λόγος για τον οποίο τα θέματα περί στάσης γονέων συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των άρρητων παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, αυτά έχουν παρουσιάσει θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε διάφορες μελέτες με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2012, Σπυρομήτρος, 2016, Αναγνωστίδης, 2016, Πετσή, 2015 / Grayson & Alvarez, 2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53) και την αποπροσωποποίησή τους (Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53), επιβεβαιώνοντας τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αντιθέτως, δεν είχε φανεί αλλού ως τώρα ότι τα θέματα αυτά συσχετίζονται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με την προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών. Οι Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος (2007) είχαν δείξει μόνο μέσω έρευνάς τους ότι οι θετικές συναδελφικές σχέσεις ασκούν προστατευτική δράση απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ενώ έχει αναφερθεί αρκετές φορές βιβλιογραφικά ότι οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων μπορούν να είναι τόσο βοηθητικές όσο και επιβλαβείς για τα άτομα (Αντωνίου, 2006, σ. 134 / Cartwright & Cooper, 1997, Sparks & Cooper, 1999 στο Αντωνίου, 2006, σ. 133 / McKenna, 1994, Cartwright & Cooper, 1994 στο Αντωνίου, 2006, σ. 134). Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι ο συναγωνισμός και ο ανταγωνισμός αποτελούν πολύ συχνά αιτιώδεις παράγοντες που οδηγούν στη διατήρηση ενός κλίματος γενικευμένης δυσπιστίας μεταξύ των συνεργατών (Bernin & Theorell, 2001 στο Αντωνίου, 2006, σ. 134). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης έχουν μελετηθεί ως ένας από τους άρρητους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, για τους οποίους οι ίδιοι συχνά δυσκολεύονται να συζητήσουν ανοικτά.

Τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών έχουν, επίσης, συσχετιστεί θετικά και στατιστικώς σημαντικά σε πολλές μελέτες, εκτός της παρούσας, με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, Αναγνωστίδης, 2016, Πετσή, 2015, Κάμτσιος & Λώλης, 2016 / Grayson & Alvarez, 2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45 / Genoud et al., 2009 στο

Χαραλάμπους, 2012, σ. 53-54 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Fernet et al., 2012 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46), ενώ, παράλληλα, έχει φανεί, όπως και στην τρέχουσα μελέτη, ότι συσχετίζονται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με την προσωπική τους επίτευξη (Χαραλάμπους, 2012, Σπανιώλου, 2016 / Fernet et al., 2012 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46). Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκε εδώ κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των θεμάτων αυτών και της διάστασης της αποπροσωποποίησης, αποτέλεσμα το οποίο διαφοροποιείται από τα ευρήματα προϋπαρχουσών ερευνών (Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016 / Grayson & Alvarez, 2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Fernet et al., 2012 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46). Εκείνο που πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό είναι ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών θεωρούνται ως ο πιο διαδεδομένος παράγοντας άγχους των εκπαιδευτικών που συνδέεται με την επαγγελματική τους εξουθένωση (Γιαννακίδου, 2014, σ. 157 / Χαραλάμπους, 2012, σ. 102). Ο λόγος που η άτακτη συμπεριφορά των μαθητών συνδέθηκε με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών αφορά τον χρόνο και τον κόπο που καταβάλλουν οι δεύτεροι για την πειθάρχηση των πρώτων (Kokkinos, 2007, Shernoff et al., 2011 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 157), κόπος και χρόνος που συνδέεται με την εμφάνιση συναισθημάτων απελπισίας, απόγνωσης και αμηχανίας από μέρους των εκπαιδευτικών (Friedman, 2006 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 157). Σύμφωνα, μάλιστα, με την Γιαννακίδου (2014, σ. 157), τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθάρχησης των μαθητών πολλές φορές ανατρέπουν τον ημερήσιο σχεδιασμό του μαθήματος και δημιουργούν αναστάτωση και δυσφορία στη τάξη, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς με μια αίσθηση ματαίωσης, εκνευρισμού και επαγγελματικής ανεπάρκειας. Ακριβώς αυτή η αναποτελεσματικότητα που αισθάνονται απέναντι στην διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών είναι που μειώνει το αίσθημα προσωπικής τους επίτευξης (Σπανιώλου, 2016, σ. 87).

Τα θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχουν παρουσιάσει θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση και σε άλλες ελληνικές έρευνες με τη συναισθηματική εξάντληση (Γιαννακίδου, 2014, Σπυρομήτρος, 2016), επιβεβαιώνοντας το αντίστοιχο αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης. Εκείνο που εμφανίζεται για πρώτη φορά εδώ, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες (Γιαννακίδου,

2014, Σπυρομήτρος, 2016), είναι η θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση αυτού του παράγοντα άγχους των εκπαιδευτικών με την αποπροσωποποίησή τους, καθώς και η αρνητική και στατιστικώς σημαντική συσχέτισή του με την προσωπική τους επίτευξη. Συνεπώς, παρατηρείται ότι στην τρέχουσα έρευνα τα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα οποία μελετήθηκαν ως άρρητος παράγοντας άγχους τους, για τον οποίο συχνά δυσκολεύονται να συζητήσουν ανοικτά, συσχετίστηκαν με όλο το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, οι οποίες αποτελούν σημαντικές πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Brown, Ralph, & Brember, 2002, McCormick, Ayres, & Beechey, 2006 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 64).

Τα θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση έχουν, επίσης, συσχετιστεί θετικά και στατιστικώς σημαντικά σε προηγούμενες ελληνικές μελέτες με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Σπυρομήτρος, 2016, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Γαλάνης, 2016), επιβεβαιώνοντας το αντίστοιχο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας. Αντιθέτως, δεν έχει φανεί αλλού ως τώρα ότι τα θέματα σχετικά με την οικονομική κρίση, τα οποία εδώ αποτελούν έναν από τους άρρητους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, για τους οποίους συχνά εκείνοι δυσκολεύονται να συζητήσουν, συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την αποπροσωποποίησή τους. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται από το ότι η γενικότερη οικονομική δυσκολία που αισθάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια και την οποία καλούνται να διαχειριστούν στην ιδιωτική τους ζωή, είναι απότοκη της οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει η χώρα τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Γαλάνης, 2016). Οι δραστικές περικοπές μισθών και επιδομάτων, η ανεργία, η υπέρογκη αύξηση της φορολογίας, το αυξημένο κόστος διαβίωσης, οι μειωμένες παροχές υγείας και πρόνοιας είναι μόνον λίγα από τα μέτρα που ανέτρεψαν τον οικογενειακό προγραμματισμό και οδήγησαν στην πτώση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών (Kondilis et al., 2013 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 60-61). Είναι, επομένως, λογικό τα θέματα που σχετίζονται με την οικονομική κρίση να αποτελούν παράγοντα (Σπυρομήτρος, 2016), και, μάλιστα, άρρητο, εμφάνισης των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.

Τα θέματα που αφορούν τη δομή του φυσικού σχολικού χώρου φάνηκε στην παρούσα έρευνα, όπως και στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014), να συσχετίζονται

θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών, ενώ πρώτη φορά διακρίνεται κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, και, μάλιστα, θετική, μεταξύ των θεμάτων αυτών και της αποπροσωποποίησης. Μία πιθανή εξήγηση είναι πως ο φυσικός και δομημένος χώρος, από τη στιγμή που αποτελεί στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσδιορίζει τη μορφή της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Μπάλιου, 2005, σ. 65). Σύμφωνα δε με τα συμπεράσματα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, όπως το γεωφυσικό περιβάλλον, η τοποθεσία, ο δομημένος χώρος, ο φωτισμός, ο θόρυβος, ο συνωστισμός, επηρεάζουν τον ψυχισμό, την πορεία ανάπτυξης και τη συμπεριφορά του ατόμου, ενώ δηλώνουν με έμμεσο τρόπο το περιεχόμενο αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 1999, Connors, 1983 στο Μπάλιου, 2005, σ. 65).

Όσον αφορά τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, τα οποία εδώ μελετήθηκαν ως άρρητος παράγοντας άγχους των εκπαιδευτικών, έχουν και αυτά συσχετιστεί θετικά και στατιστικώς σημαντικά σε προηγούμενες έρευνες με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Γιαννακίδου, 2014, Χαραλάμπους, 2012, Σπυρομήτρος, 2016, Αναγνωστίδης, 2016, Παππά, 2006 / Grayson & Alvarez, 2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Fernet et al, 2012 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46) και την αποπροσωποποίησή τους (Χαραλάμπους, 2012, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, Σπυρομήτρος, 2016 / Grayson & Alvarez, 2008 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 45 / http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Fernet et al, 2012 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 46), επιβεβαιώνοντας τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με την Γιαννακίδου (2014, σ. 159), η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στην εργασιακή καθημερινότητα του σχολείου, αφού μοιράζονται μεταξύ τους τις εργασιακές τους εμπειρίες, συνεργάζονται για την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συγκρίνονται ως προς την αποτελεσματικότητά τους, ενώ, παράλληλα, έχει βρεθεί πως η υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου συσχετίζεται αρνητικά με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 / Skaalvik & Skaalvik, 2009 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 159). Ωστόσο, η σχέση αυτή τείνει να αλλάξει φυσιογνωμία,

αφού οι εκπαιδευτικοί προβλέπεται να αξιολογούνται από τον διευθυντή, αλλά και ο διευθυντής να εκλέγεται από τους εκπαιδευτικούς, καταστάσεις που ενδέχεται με τον καιρό να αλλοιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις (Γιαννακίδου, 2014, σ. 159).

Τέλος, όσον αφορά τα θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού, αυτά έχουν παρουσιάσει θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε διάφορες μελέτες, εκτός της παρούσας, με τη συναισθηματική του εξάντληση (http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 53 / Σπυρομήτρος, 2016, Γιαννακίδου, 2014, Papastylianou et al., 2009, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002). Αντιθέτως, δεν έχει φανεί συστηματικά ως τώρα ότι τα θέματα σχετικά με την εσωτερική σύγκρουση ρόλων του εκπαιδευτικού, τα οποία, μάλιστα, εδώ αποτελούν έναν από τους άρρητους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, για τους οποίους συχνά εκείνοι δυσκολεύονται να συζητήσουν, συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την αποπροσωποποίηση. Η σύγκρουση ρόλων επέρχεται συχνά από την ανάθεση στον εκπαιδευτικό πολλών διαφορετικών ρόλων μέσα στην ίδια την εργασία του, την ανάθεση ή εκτέλεση καθήκοντος μη επαγγελματικού χαρακτήρα ή τη σύγκρουση του συστήματος αξιών του εκπαιδευτικού με εκείνο των συναδέλφων του ή της διεύθυνσης. (Μπάλιου, 2005, σ. 69). Επίσης, η ασάφεια του ρόλου έχει βρεθεί σταθερά να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Betoret, 2009, Byrne, 1994, Capel, 1992, Chang, 2005, Starnaman & Miller, 1992 στο Σπανιώλου, 2016, σ. 87), ενώ οι Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος (2007) έχουν επισημάνει ότι τα χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου του εκπαιδευτικού ασκούν προστατευτική δράση απέναντι στην επαγγελματική του εξουθένωση.

Οι υπόλοιποι παράγοντες άγχους (θέματα σχετικά με οικογενειακά προβλήματα, θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, θέματα σχετικά με τον φόβο του εκπαιδευτικού, θέματα σχετικά με το τρικ της γοητείας του εκπαιδευτικού, θέματα σχετικά με την εξουσία του εκπαιδευτικού, θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, θέματα σχετικά με την επιλογή διδακτικής στρατηγικής για τη διατήρηση της τάξης, θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, θέματα σχετικά με τη μοναχικότητα του διδακτικού έργου, θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία, θέματα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, θέματα σχετικά με τη διατήρηση της αυτονομίας του

εκπαιδευτικού) ανήκουν εξολοκλήρου στους άρρητους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ερευνώνται για πρώτη φορά σε αυτή την μελέτη και, μάλιστα, σε συσχέτιση με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνεπώς, οι συσχετίσεις αυτές θα πρέπει να υποβληθούν σε περαιτέρω διερεύνηση.

7.5.2. Επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι βιώνουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Griffith et al., 1999, Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 47 / Antoniou et al., 2013, Kokkinos, 2006, Russell et al., 1987, Tsigilis et al., 2011 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 68), ενώ διαφωνεί με τα ευρήματα αρκετών άλλων, που είτε έδειξαν ότι οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους πρωτοβάθμιους (Κάντας, 1998, Pomaki & Anagnostopoulou, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 328 / Anderson & Iwanicki, 1984 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 47 / Pratt, 1978 στο Molloy et al., 2001, σ. 205) είτε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας και των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών (Σπυρομήτρος, 2016, Δαβράζος, 2015 / Farber, 1991, Hock, 1988 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 68). Πιθανές ερμηνείες αποδίδονται στις διαφορετικές συνθήκες εργασίας που υπάρχουν μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, με τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα, να αντιμετωπίζουν εντονότερα το πρόβλημα της ένταξης του αυξημένου αριθμού παιδιών ειδικής αγωγής στα σχολεία τα τελευταία χρόνια, καθώς και στις συνεχείς αλλαγές στην λειτουργία, κυρίως, της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα εφαρμογής εθνικών πολιτικών για την παιδεία (Κάντας, 2001, Kokkinos, 2006 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 68).

Όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε καμία από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δεν φάνηκε, δηλαδή, να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση

μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τα επίπεδα αποπροσωποποίησης μεταξύ των δύο βαθμίδων ήταν σχεδόν ίσα, ενώ οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης από τους πρωτοβάθμιους, χωρίς, όμως, οι διαφορές αυτές να είναι στατιστικώς σημαντικές. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται από ποικιλία ερευνών (Σπυρομήτρος, 2016, Δαβράζος, 2015 / Farber, 1991, Hock, 1988 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 68), ενώ αντιτίθεται στα ευρήματα αρκετών άλλων, που είτε έδειξαν ότι οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους δευτεροβάθμιους (Antoniou et al., 2013, Kokkinos, 2006, Russell et al., 1987, Tsigilis et al., 2011 στο Σπυρομήτρος, 2016, σ. 68 / Κάντας, 1998, Pomaki & Anagnostopoulou, 2003 στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 328 / Griffith et al., 1999, Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006 στο Πολυχρονόπουλος, 2008, σ. 47) είτε ότι οι δευτεροβάθμιοι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς (Κάντας, 2001, Κάμτσιος & Λώλης, 2016 / Anderson & Iwanicki, 1984 στο Μπάλιου, 2005, σ. 157-158 / Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002, Kantas & Vassilaki, 1997, Papastylianou et al., 2009 / Κάντας, 1996, Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, Kokkinos, 2000 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 45).

7.5.3. Διαφοροποίηση παραγόντων άγχους μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς τη σοβαρότητα εμφάνισης των παραγόντων άγχους μεταξύ των πρωτοβάθμιων και των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών. Δεν εμφάνισαν, όμως, όλοι οι παράγοντες στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Ειδικότερα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο σε επτά (7) από τους είκοσι πέντε (25) παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, με τους πέντε (5) από αυτούς να αποτελούν παράγοντες μεγαλύτερου άγχους για τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς από τους δευτεροβάθμιους με την εξής σειρά εμφάνισης: α) τα θέματα σχετικά με τη στάση

γονέων, β) τα θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή, γ) τα θέματα σχετικά με απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, δ) τα θέματα ανταγωνισμού και έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης, και ε) τα θέματα σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση του εκπαιδευτικού, και με τους εναπομείναντες δύο (2) να αποτελούν παράγοντες μεγαλύτερου άγχους για τους δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς από τους πρωτοβάθμιους: στ) τα θέματα σχετικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και ζ) τα θέματα σχετικά με την ανία και τη μονοτονία. Εκείνο που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι και οι επτά (7) αυτοί παράγοντες ανήκουν στους άρρητους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών, για τους οποίους συχνά εκείνοι δυσκολεύονται να συζητήσουν.

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι και οι υπόλοιποι δεκαοκτώ (18) παράγοντες άγχους εμφάνισαν διαφορετικούς Μέσους Κατάταξης μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, με τους πρωτοβάθμιους εκπαιδευτικούς να αγχώνονται περισσότερο από τους δευτεροβάθμιους για ορισμένους από τους παράγοντες αυτούς, και το αντίστροφο, αλλά οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Ωστόσο, παρά τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των δύο βαθμίδων, στην βιβλιογραφία υπάρχει έλλειψη εμπειρικών στοιχείων, ειδικά για τους παράγοντες άγχους που είναι άρρητοι και οι οποίοι εξετάζονται για πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν προσπαθήσει να αναδείξουν το διαφορετικό μέγεθος άγχους που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων από τους παράγοντες άγχους, εστιάζοντας, φυσικά, στους παράγοντες και τις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Κάντας, 2001 / Dauber & Vollstaedt, 2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 322). Σύμφωνα με τους Dauber και Vollstaedt (2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 322-323), στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι σημαντικότερες αγχογόνες πηγές ήταν τα αυξημένα παιδαγωγικά καθήκοντα, η αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, οι υπερκινητικοί μαθητές, η ευθύνη για την δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, ο μεγάλος αριθμός ωρών διδασκαλίας και οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιθέτως, στην παρούσα έρευνα οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερο άγχος από τους δευτεροβάθμιους για θέματα που αφορούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (στάση γονέων, συμπεριφορά του διευθυντή, απειλές, βία και επιθετική συμπεριφορά, ανταγωνισμός και έλλειψη συναδελφικής υποστήριξης, σεξουαλική παρενόχληση).

Μία πιθανή ερμηνεία αυτού του ευρήματος έγκειται στην μεγάλη ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας για υποστήριξη και βοήθεια από τον περίγυρό τους στην εργασία, καθώς έρχονται συχνά αντιμέτωποι στο σχολείο με διαπληκτισμούς, συγκρούσεις, αδιαφορία, απειλές και άσεμνα σχόλια από συναδέλφους, γονείς, μαθητές και διοίκηση. Άλλωστε, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η μικρή ηλικία των μαθητών απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους και τους γονείς από εκείνη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά τους Dauber και Vollstaedt (2003 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010 σ. 323-324), οι σημαντικότερες στρεσογόνες πηγές για τους εκπαιδευτικούς ήταν η απουσία ενδιαφέροντος των μαθητών, οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, η έλλειψη στήριξης από τους λοιπούς κοινωνικούς θεσμούς, η έλλειψη ανατροφοδότησης και προοπτικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η αύξηση των παιδαγωγικής φύσεως υποχρεώσεων, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη. Σύμφωνα δε με τον Κάντα (2001, σ. 225), οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της Πρωτοβάθμιας, θεωρούσαν ως περισσότερο αγχογόνους τους παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωτική δομή και το κλίμα, το φόρτο εργασίας, την ασάφεια του εργασιακού ρόλου και τη διασύνδεση της εργασίας με την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή. Στην τρέχουσα, όμως, έρευνα οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερο άγχος από τους πρωτοβάθμιους για θέματα που αφορούν, ουσιαστικά, το εκπαιδευτικό τους έργο (χρήση σχολικού εγχειριδίου, ανία και μονοτονία).

Το εύρημα αυτό σχετίζεται πιθανώς με τη δομή, τη λειτουργία και τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της συγκεκριμένης βαθμίδας, η οποία διέπεται από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κανονιστικό πλαίσιο, με σαφές περιεχόμενο και ιεραρχήσεις, με προσανατολισμό στην επίδοση και στην επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 71-72). Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζεται πια ως ένας απλός διαμετακομιστικός σταθμός πριν την Τριτοβάθμια, ή προς άλλες μορφές εξειδικευμένης κατάρτισης. Οι εκπαιδευτικοί αναλώνονται σε τυποποιημένες διαδικασίες και στην επιφανειακή εκτέλεση πολλών καθηκόντων, χωρίς να αποκλίνουν από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και χωρίς να

μπορούν να εμβαθύνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάνοντας ένα αυστηρά καθορισμένο μάθημα και νιώθοντας ότι η εργασία τους κυλά μονότονα και ανιαρά. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, όταν δεν αδιαφορούν, αναλώνονται στην προσδοκία της σχολικής επιτυχίας, που συχνά δεν έχει σχέση με τη μόρφωση. Οι δυνατότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι, προφανώς, ελάχιστες. Την στιγμή που εκείνοι υποχρεώνονται να εστιάσουν στα τεχνικά σημεία της εργασίας τους, απομακρύνονται όλο και περισσότερο, όχι μόνο από τους μαθητές, αλλά και από τους άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς και από την προοπτική αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 71-72).

7.6. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα, η οποία έχει βασιστεί στην ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και τον δειγματοληπτικό ερευνητικό σχεδιασμό, υφίσταται κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες. Αρχικά, η εφαρμογή αποκλειστικά της ποσοτικής προσέγγισης προσέφερε τη δυνατότητα συγκέντρωσης και ανάλυσης πληροφοριών, καθώς και την εφαρμογή συσχετίσεων μεταξύ διαφόρων μεταβλητών, χωρίς, όμως, να εξασφαλίζει την εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση των ζητημάτων, κάτι που θα προσέφερε η ποιοτική προσέγγιση.

Επιπλέον, η βολική δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε είχε σκοπό να περιγράψει τις στάσεις, τις γνώμες και τις απόψεις ενός επαρκούς, αλλά όχι αντιπροσωπευτικού, δείγματος εκπαιδευτικών, που ήταν διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη μελέτη, σε μία δεδομένη χρονική στιγμή (Δεκέμβριος 2017-Ιανουάριος 2018). Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα που προέκυψαν αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο δείγμα και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, χωρίς να είναι δυνατή η γενίκευσή τους στον ευρύτερο πληθυσμό, ενώ και οι συσχετίσεις που έλαβαν χώρα μεταξύ των μεταβλητών στερούνται επαγωγικής αξίας (Creswell, 2011).

Εν συνεχεία, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας προσθέτει νέους περιορισμούς. Πρώτα από όλα, ήταν αρκετά εκτενές, κάτι που είναι γνωστό πως μειώνει τον βαθμό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2000 στο Γαλάνης, 2016, σ. 72). Παρ' όλα αυτά, σχεδόν όλα τα ηλεκτρονικά

ερωτηματολόγια που ελήφθησαν ήταν επαρκώς συμπληρωμένα. Επίσης, αν και είναι ιδιαίτερα δημοφιλές εργαλείο λόγω της ανωνυμίας, της ευκολίας συμπλήρωσης και του περιορισμένου κόστους που προσφέρει (Λινάρδης κ.ά., 2001), εμφανίζει ορισμένα μειονεκτήματα, όπως το συνήθως χαμηλό ποσοστό απόκρισης, οι τυχόν ασάφειες στις ερωτήσεις (Javeau, 2000, Robson, 2010 στο Πετσή, 2015, σ. 72), οι τυχόν ανειλικρινείς απαντήσεις, ο χρόνος και η επιμέλεια που αφιερώθηκε για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων (Σπυρομήτρος, 2016, σ. 71), η δυσκολία στον καθορισμό του δείγματος και στην αντιπροσωπευτικότητά του, η απουσία προσωπικής επαφής με τον ερωτώμενο, η δυσκολία ελέγχου του δείγματος κλπ.. Ωστόσο, η ανάλυση της αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου στην τρέχουσα έρευνα είναι από υψηλή έως πολύ υψηλή, ενώ θετικό είναι το γεγονός ότι οι κλίμακές του έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά συχνά σε ανάλογες έρευνες.

Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η απειρία της ερευνήτριας, μιας και η παρούσα μελέτη αποτελεί την πρώτη ουσιαστική ενασχόλησή της με εμπειρικές έρευνες σχετικά μεγάλης έκτασης. Πρέπει, βέβαια, να αναφερθεί πως καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να τηρηθούν οι επιστημονικοί κανόνες που διέπουν την διεξαγωγή ενός ερευνητικού σχεδιασμού, έτσι ώστε από τα αποτελέσματα να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

7.7. Εφαρμογές της παρούσας έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναφορικά με το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών της περιφέρειας Αττικής, προστίθενται στην υπάρχουσα βάση ερευνητικών δεδομένων και αποτυπώνουν την κατάσταση των εκπαιδευτικών της Ελλάδας σε μια ιδιαιτέρως κρίσιμη περίοδο κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Έχει, άλλωστε, υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a / Borg, 1990, Betoret, 2009 στο Γιαννακίδου, 2014, σ. 175) ότι οι πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι δυναμικές, και όχι στατικές, γεγονός που καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση τόσο των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών όσο και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης εντός

του υφισταμένου κοινωνικού και εκπαιδευτικού συγκειμένου. Συγκεκριμένα, η περαιτέρω αυτή διερεύνηση στοχεύει στην επικαιροποίηση της γνώσης και την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης για τα παραπάνω θέματα.

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 όχι μόνο, ώστε να είναι στη διάθεση της διοίκησης της εκπαίδευσης, των ιθυνόντων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων για την ανάληψη πρωτοβουλιών θωράκισης της επαγγελματικής υγείας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς και για την άσκηση πίεσης για αλλαγές στην εκπαίδευση προς όφελός τους (Γιαννακίδου, 2014, σ. 175).

Πιο συγκεκριμένα, η διοίκηση της εκπαίδευσης και η πολιτεία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την παρούσα έρευνα μέσω της πρόληψης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, με έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων και εξάλειψη των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, άλλωστε, με την Maslach (1998), η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα είδος αντίδρασης στο μακροχρόνιο άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους και η καλύτερη αντιμετώπισή της είναι η πρόληψη (Χαραλάμπους, 2012, σ. 106). Για να προληφθεί, λοιπόν, η εμφάνιση του συνδρόμου, θα πρέπει, χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, η διοίκηση της εκπαίδευσης να φροντίσει για την εφαρμογή των κατάλληλων διαδικασιών διαχείρισης και αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων στα σχολεία (Γαλάνης, 2016, σ. 76), ενώ η πολιτεία, από την πλευρά της, να βελτιώσει τις πολιτικές κοινωνικής υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς, στοχεύοντας στη μείωση της επίδρασης των στρεσογόνων παραγόντων σε αυτούς (Αδαλή, 2002 στο Χαραλάμπους, 2012, σ. 106).

Φυσικά, απαιτείται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, να γνωρίζουν πρακτικές πρόληψης και να εξασκούνται στην αντιμετώπιση παθογόνων καταστάσεων στην καθημερινότητά τους. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης απαιτεί μία πολύπλευρη προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων φορέων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επισημαίνοντας ότι δεν είναι θέμα χρημάτων,

αλλά θέμα γνώσης και οργάνωσης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί και μέσα στις δύσκολες σημερινές οικονομικές συνθήκες (Γαλάνης, 2016, σ. 76).

Τα ευρήματα, τέλος, αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να τεθούν στη διάθεση της πανεπιστημιακής κοινότητας για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών που θα αναφέρονται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, αλλά και για τον προγραμματισμό της πρακτικής τους άσκησης. Σκοπός θα είναι η ενημέρωση των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί τους κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, καθώς και για τις τεχνικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, η εκπαίδευσή τους σε θέματα διαχείρισης της τάξης και η πιο ρεαλιστική προετοιμασία τους για το επάγγελμα που πρόκειται να ασκήσουν (Γιαννακίδου, 2014, σ. 176, Χαραλάμπους, 2012, σ. 107).

7.8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά και, για πρώτη φορά, τις άρρητες πηγές, εργασιακού και μη, άγχους τους, τα συνολικά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, τη συσχέτιση της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των πρώτων, τη συσχέτιση των παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, και, τέλος, τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα επίπεδα άγχους, τα επίπεδα εξουθένωσης, αλλά και ως προς τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος. Η μελέτη αυτή έλαβε χώρα σε μία εποχή πολλών εργασιακών, αλλά και ευρύτερων κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες έχουν προκληθεί από την οικονομική κρίση και έχουν επηρεάσει την επαγγελματική, κοινωνική και οικογενειακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η περαιτέρω διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων κρίνεται απαραίτητη τόσο για την απόδειξη ή μη της εγκυρότητας των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας όσο και για την μεγαλύτερη εμβάθυνση και εστίαση σε άλλα σημεία των υπό διερεύνηση ζητημάτων (Γαλάνης, 2016, σ. 73).

Θα ήταν, λοιπόν, ιδιαίτερα χρήσιμο σε μελλοντικές μελέτες να συνδυαστεί, πρώτον, η χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας, καθώς η μία

συμπληρώνει την άλλη και προκύπτουν εγκυρότερα αποτελέσματα, δεύτερον, το δείγμα της έρευνας, που εδώ προερχόταν από την περιφέρεια Αττικής, να συγκροτηθεί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, από διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και ειδικότητες, ώστε να υπάρχει αντιπροσώπευση περισσοτέρων γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας, ποικιλίας συνθηκών (νησιωτικών περιοχών, μεγάλων αστικών κέντρων) και δημογραφικών χαρακτηριστικών, και, τρίτον, οι όποιες ερευνητικές μετρήσεις, που για την τρέχουσα έρευνα διενεργήθηκαν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Δεκέμβριος 2017-Ιανουάριος 2018), να γίνονται σε διάφορες χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, όπως, για παράδειγμα, στην έναρξη, στην λήξη, αλλά και πριν και μετά από τις ενδιάμεσες διακοπές, ώστε να υπάρχει μία πιο πλούσια και ολοκληρωμένη εικόνα σε σχέση με τις εκάστοτε υπό μελέτη μεταβλητές (Γιαννακίδου, 2014, σ. 178).

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα διερευνητική προσπάθεια, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των εξής ζητημάτων: α) της συσχέτισης των άρρητων πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, οι οποίες υπάγονται στον άρρητο παράγοντα άγχους αναφορικά με τα θέματα σεξουαλικής παρενόχλησης, και των δημογραφικών τους στοιχείων (π.χ. φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση κλπ.), β) της επίδρασης των οικογενειακών προβλημάτων, των απειλών, βίας και επιθετικής συμπεριφοράς και του φόβου των εκπαιδευτικών ως άρρητων παραγόντων άγχους στην εργασία τους, γ) της συσχέτισης όλων των άρρητων παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και, ιδίως, με το επιστημονικό πεδίο ασχολίας τους, δ) της συσχέτισης της ταυτόχρονης εργασίας των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ε) της συσχέτισης των άρρητων, κυρίως, παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών, με την επαγγελματική τους εξουθένωση, στ) της μέτρησης των επιπέδων άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών, αλλά και ζ) της διαφοροποίησης των άρρητων, κυρίως, παραγόντων άγχους των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.

Κλείνοντας, έχει γίνει φανερό ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος, εργασιακό και μη, αλλά και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαρκώς αυξάνονται. Κατά συνέπεια, ο ερευνητής του μέλλοντος προτείνεται να τολμήσει να διαχειριστεί πολυπλοκότερες εννοιολογικές κατασκευές, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτεπάρκεια, η

υποστήριξη, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και πρόληψης, οι οποίες επηρεάζουν το άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο (Σπυρομήτρος, 2016, σ. 72), αλλά και να αξιολογήσει κατά πόσο οι στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί επιδρούν στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ενός σχολείου (Γαλάνης, 2016, σ. 74).

8. Βιβλιογραφία

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας, 5* (5)*,* 103-127.

Αμαραντίδου, Σ., & Κουστέλιος, Α. (2009). Διαφορές στα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ασάφειας Ρόλων και Σύγκρουσης Ρόλων, σε Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 6* (2), 20-33.

Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: μία διαχρονική μελέτη*. (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. (Κωδ. 31416). Ανακτήθηκε από http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/31416/1/31416.pdf

Αναγνωστίδης, Δ. (2016). *Ανίχνευση και Ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα, 5,* 183-202.

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education, 8* (1), 37-53.

Ανδρούσου, Α., & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Η παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα.* Πάτρα: ΕΑΠ.

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.

Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διατριβή Επιπέδου Master, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Kypseli Digital

Repository. (Κωδ. 00072). Ανακτήθηκε από http://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/1367

Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). *Εργασιακό Στρες*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2007). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Αίτια, Επιπτώσεις και Τρόποι Αντιμετώπισης. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Ψυχολογία Υγείας στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης, 185-216.

Αντωνίου, Α-Σ., & Θεοδόση-Πολυμέρη, Κ. (2008). Επισήμανση διαφορών μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά το εργασιακό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 245-258.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology, 9*, 18-44.

Γαλάνης, Β. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση της οικονομικής κρίσης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΙΚΕΕ. (Κωδ. GRI-2015-14287). Ανακτήθηκε από http://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice*. Brighton: Psychology Press.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* Αθήνα: Έλλην.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16* (3), 297-334.

Δαβράζος, Γ. (2015, Μάιος). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: «Τα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"». *2ο Συνέδριο "Νέος Παιδαγωγός", 23-24 Μαΐου 2015*, Αθήνα, ISBN: 978-960-99435-7-4 (eBook), 1173-1182.

Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων της Ψηφίδας. Ανακτήθηκε από http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/DaniilidouAthinaMsc2013.pdf

Δεμερούτη, Ε. (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 231-258.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Dunham, J. (2001). A whole school model for stress management in teaching. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 183-202.

ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε. (Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας). (2003). Εργασιακό Περιβάλλον και Ψυχικές Επιπτώσεις (Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία): Προσέγγιση από το χώρο της ιατρικής της εργασίας. Ανακτήθηκε από http://www.elinyae.gr/el/lib_file_upload/ergasiako_perivallon.1103196486781.pdf

Enzmann, D. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και Συναισθήματα: Ένα ζήτημα που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά αναζητά θεωρία. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 197-210.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). (μεταφρ. Κίκιζα, Δ.). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30* (1), 159-165.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών, 2η έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Greenglass, E. R. (2008). Προδραστική αντιμετώπιση, πόροι και επαγγελματική εξουθένωση. Συμπεράσματα για το εργασιακό στρες. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 109-128.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9*, 40-87.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Διεργασίες Ομάδας – σύγκρουση – Ανάπτυξη και Αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό Άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, *3* (2), 71-85.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 217-229.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress, 11*(1), 94-100.

Καραγιάννη, Ε. (2013, Οκτώβριος). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στο: Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε., & Φουντοπούλου, Μ. (επιμ.). «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας». *Πρακτικά διημερίδας, 5-6 Οκτωβρίου 2012*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 76-79.

Κατσιούλα, Π. (2014). *Η Συμβουλευτική στη Διαχείριση του Επαγγελματικού Άγχους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κιλκίς*. (Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κόκκινος, Κ. Μ. (2002). Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς. Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (επιμ.). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 224 – 225.

Κόκκινος, Κ., & Δαβάζογλου, Α. (2006, Ιούνιος). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (επιμ.). «Η σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο». *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 1065-1074.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία, 8* (1), 30-39.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review, 53* (1), 27-35.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies, 4* (1), 1-6.

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

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Ένα μοντέλο διαμεσολάβησης για την επαγγελματική εξουθένωση. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 23-51.

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

Λινάρδης, Α., Παπαγιαννόπουλος, Κ., & Καλησπεράτη, Ε. (2011). *Η Διαδικτυακή έρευνα: Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Μαρούδας, Η. (2012, Νοέμβριος 11). *Εργασιακό στρες και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από http://dipe.kor.sch.gr/index.php/arthra/295-ergasiako-stres-kai-ergasiaki-ikanopoiisi-ton-ekpaideftikon

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Hillsdale, NJ: Prentice Hall.

Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. Στο Cooper, C. L. (επιμ.), *Theories of organizational stress*. Oxford: Oxford University Press, 68-85.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, *2*, 99-113.

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

Maslach, C., & Jackson, S., & Leiter, M. (1997). Maslach Burnout Inventory Manual. (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Στο Zalaqeutt, C. P., & Wood, R. J. (επιμ.). *Evaluating Stress-A Book of Resources*. Lanham, Md., & London: The Scarecrow Press, 191-218.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). MBI-Educators Survey (MBI-ES). Στο Maslach, C., Jackson S. E., & Schwab, R. L. (επιμ.). *MBI Manual.* Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

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

Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

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

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. (Κωδ. 23716). Ανακτήθηκε από http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/23716/1/23716.pdf

Μουταβέλης, Α. Γ. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60*, 120-139.

Μπάλιου, Ε. Μ. (2005). *Οι Απογοητεύσεις των Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξένου, Μ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). Επιδράσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στα επίπεδα γενικής υγείας των εργαζομένων και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 289-303.

Okçu, V., & Çetin, H. (2017). Investigating the Relationship among the Level of Mobbing Experience, Job Satisfaction and Burnout Levels of Primary and Secondary School Teachers. *Universal Journal of Educational Research, 5* (1), 148-161.

Παναγόπουλος, Ν. (2013). *Η επαγγελματική εξουθένωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των καθηγητών φυσικής Αγωγής του Νομού Αχαΐας*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008, Ιούνιος). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Στο: Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ., & Σωκράτους, Μ. (επιμ.). «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία». *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 6-7 Ιουνίου 2008*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 57-81.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Journal of Social Psychology of Education, 12*, 295-314.

Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία, 14* (4), 367-391.

Παππά, Β. Σ. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, 135-142.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. (Τόμ. Β). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Perrenoud, P. (1995). Dix non dits ou la face cache du métier d' enseignant. *Recherche et Formation, 20* (1), 107-124.

Πετσή, Μ. (2015). *Επαγγελματική ικανοποίηση, πηγές επαγγελματικού άγχους και επαγγελματική εξουθένωση των Εκπ/κών Δ/θμιας Εκπ/σης. Μια μελέτη στο νομό Χαλκιδικής*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Pines, A. M. (2008). Ασυνείδητες επιρροές στην επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση: Μία ψυχαναλυτική υπαρξιακή προσέγγιση. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 129-161.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International, 31* (1), 60-76.

Πολυχρονόπουλος, Μ. Κ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. (Κωδ. 25545). Ανακτήθηκε από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25545#page/1/mode/2up

Πομάκη, Γ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 259-277.

Πουρκός, Μ. (2001). Ιδιοσυγκρασία και άγχος: επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 61-110.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg.

Sadeghi, K., & Sa' adatpourvahid, M. (2016). EFL teachers' stress and job satisfaction: What contribution can teacher education make? *Iranian Journal of Language Teaching Research, 4* (3), 75-96.

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study & Practice: A Critical Analysis*. U.K.: Taylor & Francis.

Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction on a special issue on burnout and health. *Psychology & Health, 16*, 501-510.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international, 14* (3), 204-220.

Shirom, A., & Melamed, S. (2008). Επηρεάζει η επαγγελματική εξουθένωση τη σωματική υγεία; Ανασκόπηση των σύγχρονων στοιχείων. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 67-108.

Siegrist, J., Falck, B., & Joksimovic, L. (2007). Οι Επιδράσεις στην Υγεία της Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής στην Εργασία. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Ψυχολογία Υγείας στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης, 111-127.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What do Teachers Say? *International Education Studies, 8* (3), 181-192.

Σπανιώλου, Χ. (2016). *Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των Φιλολόγων της Λακωνίας*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2007). Εργασιακό Στρες και Υγεία. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Ψυχολογία Υγείας στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης, 129-149.

Σπυρομήτρος, Α. (2016). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7*, 56-82.

Τάσκου, Σ. (2012). *Η διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την τελειομανία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων της Ψηφίδας. Ανακτήθηκε από http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15310

Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006). Το άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αποτελέσματα τεσσάρων περιστασιακών μελετών. Στο: Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 541-552.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review, 1* (8), 256-261.

Walter, J., Van Lunen, B., Walker, S., Ismaeli, Z., & Onate, J. (2009). An Assessment of Burnout in Undergraduated Athletic Training Education Program Directors. *Journal Athletic Training, 44* (2), 196-199.

Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. L. B. (2008). Factor structure of scores from the Maslach Burnout Inventory: A review and meta-analysis of 45 exploratory factor-analytic studies. *Educational and psychological measurement, 68*, 797-823.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. (Διπλωματική

Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων της Εστίας. (Κωδ. hp229203). Ανακτήθηκε από http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3278/theFile

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι να καταγράψει τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Αττικής όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, καθώς και τα συναισθήματά τους ως προς την εργασία τους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη, είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωσή του είναι 10-12 λεπτά. Απαντήστε αυθόρμητα στις ερωτήσεις που ακολουθούν με βάση την κλίμακα και να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις για να μπορέσει να αξιοποιηθεί η συμμετοχή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Τσουκαλά Χριστίνα.

Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΗΓΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ (ΑΓΧΟΥΣ) ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Για εσάς, ως εκπαιδευτικό, **πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης (άγχους) αποτελούν οι παρακάτω παράγοντες**; Είναι σημαντικό να απαντήστε για όλους τους παράγοντες **κυκλώνοντας** τον αριθμό της κλίμακας που αντιστοιχεί στην εκτίμησή σας:

1: Καθόλου,
2: Λίγο,
3: Μέτρια,
4: Πολύ,
5: Υπερβολικά

1.	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κλπ.)	1	2	3	4	5
2.	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1	2	3	4	5
3.	Επιβολή ποινών στους μαθητές	1	2	3	4	5
4.	Μαθησιακά προβλήματα των μαθητών	1	2	3	4	5
5.	Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το μαθησιακό επίπεδο	1	2	3	4	5
6.	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	1	2	3	4	5
7.	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
8.	Έλλειψη γνώσεων για διαχείριση προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
9.	Έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου μου	1	2	3	4	5
10.	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
11.	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου μου	1	2	3	4	5
12.	Έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης	1	2	3	4	5
13.	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
14.	Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός σύμβουλος, σχολικός ψυχολόγος κλπ.)	1	2	3	4	5
15.	Αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	1	2	3	4	5
16.	Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
17.	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός μου	1	2	3	4	5
18.	Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	1	2	3	4	5
19.	Έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1	2	3	4	5

20.	Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο	1	2	3	4	5
21.	Ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
22.	Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων	1	2	3	4	5
23.	Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, οδηγιών για τη διδακτέα ύλη κλπ.	1	2	3	4	5
24.	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1	2	3	4	5
25.	Διδασκαλία σε διάφορες τάξεις (α΄, β΄, γ΄ κλπ.)	1	2	3	4	5
26.	Συγκρούσεις με συναδέλφους (εκτός της διεύθυνσης του σχολείου)	1	2	3	4	5
27.	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
28.	Μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
29.	Έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
30.	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος και διόρθωση γραπτών	1	2	3	4	5
31.	Διοικητικά καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες	1	2	3	4	5
32.	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1	2	3	4	5
33.	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1	2	3	4	5
34.	Διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία	1	2	3	4	5
35.	Εργασιακή ανασφάλεια	1	2	3	4	5
36.	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5
37.	Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου	1	2	3	4	5
38.	Διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
39.	Η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα	1	2	3	4	5
40.	Μεγάλο μέγεθος του σχολείου	1	2	3	4	5
41.	Ο καθωσπρεπισμός και η προβολή της εικόνας του ηθικού εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
42.	Αδιάφορη συμπεριφορά του διευθυντή σχετικά με σημαντικά ζητήματα του σχολείου	1	2	3	4	5
43.	Συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
44.	Η αξιολόγηση των μαθητών μου	1	2	3	4	5
45.	Άσεμνα σχόλια και παρενόχληση που δέχομαι από μαθητές	1	2	3	4	5
46.	Η προσπάθεια ανταπόκρισης στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου μου σε συνδυασμό με την ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών, των γονέων, της διοίκησης κλπ.	1	2	3	4	5
47.	Υψηλό επίπεδο θορύβου στο σχολικό χώρο	1	2	3	4	5
48.	Περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης της χώρας	1	2	3	4	5

49.	Διενέξεις μεταξύ εμού και του/της συζύγου μου	1	2	3	4	5
50.	Η εξουσία που ασκώ στους μαθητές μου ως εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
51.	Συνδυασμός υποχρεώσεων σπιτιού και εργασίας	1	2	3	4	5
52.	Απειλές ή επιθέσεις που δέχομαι από μαθητές	1	2	3	4	5
53.	Παρενόχληση που δέχομαι από συνάδελφο	1	2	3	4	5
54.	Το δίλημμα επιλογής μεταξύ της πιστής εφαρμογής του σχολικού εγχειριδίου ή της διδασκαλίας που ξεφεύγει από αυτό	1	2	3	4	5
55.	Η αρνητική κριτική για το έργο μου από μαθητές, συναδέλφους, διευθυντή, γονείς κλπ.	1	2	3	4	5
56.	Απειλές ή επιθέσεις που δέχομαι από γονείς μαθητών	1	2	3	4	5
57.	Έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
58.	Συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
59.	Μειωμένη επιρροή στους μαθητές μου εξαιτίας του διαδικτύου και των Μ.Μ.Ε.	1	2	3	4	5
60.	Παρενόχληση που δέχομαι από τον διευθυντή του σχολείου	1	2	3	4	5
61.	Η ψυχολογική ή/και σωματική βία μεταξύ των μαθητών	1	2	3	4	5
62.	Οικογενειακά προβλήματα	1	2	3	4	5
63.	Ο τρόπος οργάνωσης της δουλειάς μου που απαιτεί να ασχολούμαι λίγο με όλα και με τίποτα σε βάθος	1	2	3	4	5
64.	Η επιλογή της κατάλληλης απόφασης για την επίλυση ενός εργασιακού προβλήματος	1	2	3	4	5
65.	Η διαφύλαξη της αυτονομίας και ελευθερίας μου έναντι της αξιολόγησής μου ως εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5
66.	Το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα εξαιτίας του παρουσιαστικού και της γοητείας μου	1	2	3	4	5
67.	Η ανάγκη ανταπόκρισης στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματος (πχ. εξατομικευμένη μάθηση, καινοτόμα προγράμματα, αλλαγές στην νομοθεσία, αξιολόγηση κλπ.)	1	2	3	4	5
68.	Ο βανδαλισμός του εξοπλισμού του σχολικού κτιρίου από μέρους των μαθητών	1	2	3	4	5
69.	Δυσκολία συνεργασίας και έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή	1	2	3	4	5
70.	Το δίλημμα σχετικά με το ποια στρατηγική διδασκαλίας (αυταρχική, με πλήρη καθορισμό και σχεδιασμό του περιεχομένου του μαθήματος, ή ελευθεριάζουσα, με ελεύθερη πορεία και εξέλιξη του μαθήματος) θα επιλέξω ώστε να διατηρήσω την τάξη εντός της σχολικής αίθουσας	1	2	3	4	5
71.	Απειλές ή επιθέσεις που δέχομαι από συναδέλφους	1	2	3	4	5

72.	Η ανοικτή πόρτα της σχολικής αίθουσας που επιτρέπει τον έλεγχο του τρόπου διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
73.	Δυσκολία εφαρμογής νέων πρακτικών διδασκαλίας που προωθούνται από την εκπαιδευτική έρευνα	1	2	3	4	5
74.	Η διαρροή σχετικά με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από μέρους μου εκτός σχολείου	1	2	3	4	5
75.	Παρενόχληση που δέχομαι από γονέα μαθητή	1	2	3	4	5
76.	Απειλές ή επιθέσεις που δέχομαι από τον διευθυντή	1	2	3	4	5

Β. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

(Maslach, Jackson, & Schwab, 1996)

Οι ακόλουθες ερωτήσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις σας ως προς την εργασία σας. **Κυκλώστε**, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα, **πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση**:

0: Ποτέ,
1: Μερικές φορές τον χρόνο,
2: Μία φορά τον μήνα,
3: Μερικές φορές τον μήνα,
4: Μία φορά την εβδομάδα,
5: Μερικές φορές την εβδομάδα,
6: Κάθε μέρα

77.	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/-η από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
78.	Νιώθω «άδειος/-α» μετά από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
79.	Νιώθω κουρασμένος/-η το πρωί όταν ξυπνάω και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	0	1	2	3	4	5	6
80.	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
81.	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	0	1	2	3	4	5	6
82.	Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα	0	1	2	3	4	5	6
83.	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	0	1	2	3	4	5	6
84.	Νιώθω εξουθενωμένος/-η από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
85.	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	0	1	2	3	4	5	6
86.	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/-ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	0	1	2	3	4	5	6
87.	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/-ή	0	1	2	3	4	5	6
88.	Νιώθω γεμάτος/-η ενεργητικότητα	0	1	2	3	4	5	6
89.	Νιώθω απογοητευμένος/-η από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
90.	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6

91.	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
92.	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	0	1	2	3	4	5	6
93.	Μπορώ να δημιουργήσω μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
94.	Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
95.	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	0	1	2	3	4	5	6
96.	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	0	1	2	3	4	5	6
97.	Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
98.	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους	0	1	2	3	4	5	6

Γ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε Χ στο κατάλληλο τετράγωνο:

99. Φύλο: **Άνδρας** ☐ **Γυναίκα** ☐

100. Ηλικία (έτη): **≤30** ☐ **31-40** ☐ **41-50** ☐ **51-60** ☐ **>60** ☐

101. Οικογενειακή κατάσταση: **Άγαμος/-η** ☐ **Έγγαμος/-η** ☐ **Διαζευγμένος/-η** ☐

102. Αν σημειώσατε πως είστε έγγαμος, συμπληρώστε την παρακάτω ερώτηση:

Ο/Η σύζυγός σας εργάζεται; **Ναι** ☐ **Όχι** ☐

103. Σημειώστε των αριθμό των τέκνων σας:

0 ☐ **1** ☐ **2** ☐ **3** ☐ **4** ☐ **>4** ☐

104. Σημειώστε σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα ανήκετε:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐ **Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση** ☐

105. Υπηρετείτε σε σχολείο: **Δημόσιο** ☐ **Ιδιωτικό** ☐

106. Αν σημειώσατε πως υπηρετείτε σε δημόσιο σχολείο, είστε:

Μόνιμος/-η ☐ **Αναπληρωτής/-τρια** ☐

107. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0-5 ☐ **6-10** ☐ **11-20** ☐ **21-30** ☐ **>30** ☐

108. Σημειώστε τον τίτλο του πρώτου σας πτυχίου:…….

109. Σημειώστε εάν έχετε επιπλέον τίτλο σπουδών:

Δεύτερο πτυχίο ☐ **Μεταπτυχιακό** ☐ **Διδακτορικό** ☐

Σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας!