ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί θέμα έντονου ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια. Πολλοί είναι οι παράγοντες, οι οποίοι προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς, όπως είναι οι εργασιακές απαιτήσεις, η ποικιλία των σχολικών δραστηριοτήτων και η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης. Βασική συνέπεια του φαινομένου είναι η διαρροή των εκπαιδευτικών, λόγω των ψυχοσυναισθηματικών πιέσεων που δέχονται. Το στρες συνδέεται άμεσα με δύο επιμέρους μεταβλητές, την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση πηγάζει από την αξιολόγηση του επαγγέλματός τους ως μέσου πραγμάτωσης επαγγελματικών αξιών. Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης τη σύγκριση εργασιακού στρες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη συσχέτισή του με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Το δείγμα αποτέλεσαν 144 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στη γενική και την ειδική αγωγή, κυρίως στην περιφέρεια Αττικής. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε την κλίμακα του Εργασιακού Στρες των εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2006), την κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), την κλίμακα της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Warr, Cook, & Wall, 1979) και ερωτήσεις δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζονται αρνητικά με το εργασιακό στρες. Οι συσχετίσεις επηρεάζονται και από τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Η συγκριτική δική μου μελέτη στόχο έχει, αν αυτό είναι δυνατόν, να προκαλέσει το ερέθισμα για μελλοντική έρευνα στον χώρο της Εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τον κλάδο και τη βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: *Εργασιακό στρες εκπαιδευτικών, Αυτοαποτελεσματικότητα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, γενική αγωγή, ειδική αγωγή, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

ABSTRACT

Teachers' occupational stress stimulates intense interest of the educational community in the recent years. Major occupational stressors for teachers include the working demands, the variety of school activities and the lack of professional recognition. Main consequence of the phenomenon is teachers' drop-out, due to psychological and emotional pressures. Occupational stress is strongly related with two variables, self-efficacy and job satisfaction. Self-efficacy refers to teachers' beliefs about their abilities, while job satisfaction stems from the assessment of their profession as a means of professional values' achievement. The present study tries to investigate the comparison of occupational stress between general and special education teachers of Primary education, as well as its correlation with self-efficacy and job satisfaction. Our sample consisted of 144 teachers working in general and special education schools, mainly in Athens. A questionnaire was used to collect data, which included Teachers' Occupational Stress Scale (Antoniou, 2006), Teachers' Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), Job Satisfaction Scale (Warr, Cook, & Wall, 1979) and demographical and work items. The findings of the research showed that general education teachers develop higher levels of stress. In addition, self-efficacy and job satisfaction are negatively related to occupational stress. These correlations are also influenced by the demographics of the research. My comparative study aims, if possible, to stimulate future educational research irrespective of the sector and the education level.

Keywords: *Teachers' Occupational Stress, Self-Efficacy, Job Satisfaction, general education, special education, primary education*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας συνεισέφεραν ουσιαστικά, άμεσα ή έμμεσα, συγκεκριμένοι άνθρωποι. Έτσι, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που μου παρείχαν σημαντική κατάρτιση και συνέβαλαν στην επέκταση των γνώσεων και των επαγγελματικών μου δεξιοτήτων.

Θα ήθελα, στο σημείο αυτό, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών τόσο για την ευκαιρία που μου προσέφερε να μελετήσω και να διερευνήσω ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον και πολυδιάστατο θέμα της εκπαίδευσης όσο για την πολύτιμη καθοδήγηση και συμβολή του σε κάθε βήμα αυτής της προσπάθειάς μου.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και τους φίλους μου για την υπομονή και τη συμπαράστασή τους.

Copyright © Κόφα Όλγα, 2017. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....1

ABSTRACT.....2

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....3

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....7

1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....9

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΡΕΣ 9

1.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ.....10

1.3. ΒΑΣΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ.....12

2. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....15

2.1.ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....15

2.2. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....21

2.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....23

2.4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....28

3. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....31

3.1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....31

3.2. ΥΨΗΛΗ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗ ΑΙΣΘΗΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....31

3.3. ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ.....34

3.4. ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....38

3.5. ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ.....40

4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....43

4.1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ.....43

4.2. ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ.....44

4.3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....44

4.4. ΣΧΕΣΗ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ.....47

4.5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΕΣΗ.....49

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....53

5.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....53

5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....54

5.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....54

5.4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....56

5.5. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ.....56

6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....58

6.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....58

6.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....60

6.2.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ.....62

6.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....65

6.3.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....68

6.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ...71

6.4.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....73

6.5. ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ.....76

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....78

7.1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....78

7.2. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....81

7.3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....84

7.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....86

7.5. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....88

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....90

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....99

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τη φύση του περισσότερο στρεσογόνο από άλλα, διότι απαιτεί τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την υγεία και την ποιότητα ζωής άλλων ανθρώπων (Fontana & Abouserie, 1993). Επομένως, το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει προσελκύσει ιδιαίτερα το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Σε έρευνα του Chaplain (2005), το 23% των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σε ποιο βαθμό αγχώνονται κατά τη διδασκαλία απάντησαν «πολύ» ή «πάρα πολύ». Όσο αφορά στο εργασιακό στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, σε έρευνα που διεξήγαγαν το 2006, αναφέρουν μέτρια ως υψηλά επίπεδα στρες.

Η πρώτη βασική παράμετρος που θεωρείται κρίσιμης σημασίας για την κατανόηση του εργασιακού στρες και διερευνάται στην παρούσα εργασία αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνών και τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη συνάφεια αυτής με την εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Glickman & Tamasshiro, 1982), το επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης (Coladarci, 1992), το στρες στη διδασκαλία, την προθυμία για πειραματισμό με νέες μεθόδους και το επίπεδο προγραμματισμού και οργάνωσης. Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα αποκτάται μέσω των επιτυχιών, των άμεσων ή έμμεσων εμπειριών, μέσω της θετικής ενίσχυσης από το ίδιο το άτομο ή από τρίτους, αλλά και μέσω της συναισθηματικής εξύψωσης (Milner, 2001).

Η δεύτερη βασική παράμετρος που σχετίζεται άμεσα με το εργασιακό στρες και αποτελεί αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012). Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα και παραγωγικότητά τους, καθώς επίσης με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρουν (Παπαναούμ, 2003). Η σχέση του εργασιακού

στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Μελετώντας την πληθυσμιακή ομάδα των ειδικών παιδαγωγών, πληθώρα ερευνών έχει διαπιστώσει υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (Adeniyi, Fakolade, & Tella, 2010; Hamama, Ronen, Shachar, & Rosenbaum, 2013; Sari, 2004; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005; Zarafshan, Mohammadi, Ahmadi, & Arsalani, 2013). Αρκετές έρευνες στην Ελλάδα μαρτυρούν παρόμοιες συσχετίσεις και για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Lazarus, 2006; Λεονταρή, Κυρίδης, & Γιαλαμάς, 2000).

1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παρά το γεγονός ότι το επάγγελμα του δασκάλου παραδοσιακά θεωρούνταν μια ασχολία που προξενεί χαμηλά επίπεδα στρες, τις τελευταίες δύο δεκαετίες η κατάσταση έχει αντιστραφεί. Η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει συστηματικά το επάγγελμα των εκπαιδευτικών ως μια ενασχόληση που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα στρες (Johnson et al., 2005).

Η διδασκαλία έχει γίνει ιδιαιτέρως απαιτητική λόγω της μεγαλύτερης γραφειοκρατίας και των σύγχρονων ανομοιόμορφων τάξεων. Ο Borg (1990) ανέδειξε σε έρευνά του ότι πάνω από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται την ειδικότητά τους ως υψηλά στρεσογόνα. Η έρευνα των Pepe και Addimando, το 2013, μαρτυρά, επίσης, ότι περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών βιώνει πολύ ή πάρα πολύ υψηλό στρες εξαιτίας των υψηλών εργασιακών απαιτήσεων.

Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ενέχει σοβαρές επιπτώσεις για την εργασιακή τους απόδοση, την υγεία τους και την ψυχική τους κατάσταση. Οι μαθητές εκπαιδευτικών με στρες δέχονται λιγότερο αποτελεσματική επαγγελματική και προσωπική προσοχή και εμφανίζουν αρνητικές εκπαιδευτικές συνέπειες (Hasan, 2014).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, αυτοί εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες και μεγαλύτερη επαγγελματική δυσαρέσκεια, η οποία συνήθως προέρχεται από τις αρνητικές συνθήκες της τάξης, τη συμπεριφορά των μαθητών και την αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας και εργασίας (Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013).

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΡΕΣ

Η προσπάθεια ορισμού του στρες είναι δύσκολη. Το στρες ορίζεται ως η μη συγκεκριμένη αντίδραση του σώματος σε απαιτητικά γεγονότα της ζωής, ως ένα

γεγονός που θέτει στο άτομο δύσκολες επιλογές, ως ένα περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό που θέτει σε κίνδυνο το άτομο και ως μια αντίληψη του ατόμου ότι δε θα είναι ικανό να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Caplan et al., 1975; Kahn et al., 1964; Lazarus, 1966; Nagar, 2012; Selye, 1976).

Το στρες διακρίνεται σε θετικό και αρνητικό. Το θετικό στρες επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα, όπως είναι η ευεξία, η επαγγελματική ικανοποίηση και η οργανωτική δέσμευση. Η θετική όψη του στρες, γνωστή διεθνώς ως *eustress*, επικεντρώνεται στην παραγωγική δραστηριοποίηση του ατόμου και τη ζωτική ενέργειά του. Τα άτομα που βιώνουν θετικό στρες αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις και ευκαιρίες. Αντίθετα, το στρες που σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα ονομάζεται *distress* και εκλαμβάνεται από το άτομο ως μια επικείμενη απειλή ή βλάβη (Kozusznik et al., 2015).

Ορισμένοι παράγοντες αρνητικού στρες είναι η πίεση χρόνου, ο φόρτος εργασίας, η υπερβολική γραφειοκρατία, οι ανορθόδοξες οργανωτικές πρακτικές, οι ανασφαλείς σχέσεις και η μονότονη εργασία, η οποία παρεμποδίζει την υγιή προσωπική ανάπτυξη. Επιμέρους πιθανός στρεσογόνος παράγοντας είναι η ένταση και η σοβαρότητα των εργασιακών συνθηκών. Άλλες μελέτες αντισταθμίζουν την κυρίαρχη αρνητική προσέγγιση του άγχους με την ενδεχόμενη θετική πλευρά του, διακρίνοντας τους στρεσογόνους παράγοντες σε πρόκληση και εμπόδιο εργασίας. Ωστόσο, η απειλή και η πρόκληση δεν είναι αναγκαστικά αλληλοαποκλειόμενες έννοιες, δεδομένου ότι μπορούν να συνυπάρχουν και να συμβαίνουν ταυτόχρονα ως αντίδραση στην ίδια απαιτητική συνθήκη (Kozusznik et al., 2015).

1.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ

Ο Kyriacou (2001) ορίζει το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ως «τη βίωση δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων από το άτομο, όπως είναι ο θυμός, το άγχος, η πίεση, η απογοήτευση ή η κατάθλιψη, τα οποία πηγάζουν από ορισμένες πτυχές της εργασίας του». Σε έρευνα του Κολλεγίου του Οντάριο το 2001, ο δεύτερος σοβαρότερος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τη δουλειά τους

είναι οι στρεσογόνες συνθήκες εργασίας (Ferguson, Frost & Hall, 2012). Το εργασιακό στρες ορίζεται, επίσης, ως το αρνητικό συναίσθημα που επιφέρει η ανισορροπία μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων και της δυνατότητας των ατόμων να ανταποκριθούν σε αυτές (Nagar, 2012; Shaufeli & Enzmann, 1998).

Οι Dunham και Clarke (1992) ορίζουν το στρες ως μια διαδικασία συναισθηματικών, διανοητικών και σωματικών αντιδράσεων που προκαλούνται από αυξημένες ή νέες πιέσεις, οι οποίες ξεπερνούν τις διαθέσιμες δυνατότητες του ατόμου. Επομένως, παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό στρες του ατόμου είναι ο υποκειμενικός τρόπος αξιολόγησης των επαγγελματικών απαιτήσεων, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των απαιτήσεων αυτών, η πρόβλεψη μελλοντικών απαιτήσεων, η ετοιμότητα και η δυνατότητα αντιμετώπισης των επαγγελματικών πιέσεων (Λεονταρή και συν., 2015).

Γενικότερα, οι ερευνητές που μελετούν το εργασιακό στρες υιοθετούν μια από τις παρακάτω τρεις απόψεις (Λεονταρή και συν., 2015) :

1) Το εργασιακό στρες αποτελεί μια αντίδραση του ατόμου σε μια ενοχλητική ή απειλητική κατάσταση ή ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος. Οι αντιδράσεις έναντι του στρες εκδηλώνονται σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο ή σε επίπεδο συμπεριφοράς. Η συσχέτιση των τριών αυτών επιπέδων είναι υπαρκτή άλλα όχι σαφής.
2) Το στρες αποτελεί ερέθισμα και η ένταση ή η διάρκεια με την οποία εκδηλώνεται εξαρτώνται από το κάθε άτομο ξεχωριστά. Τονίζεται η σχέση ανάμεσα στην υγεία, την ασθένεια και το εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου.
3) Το στρες αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία και όχι ένα στατικό φαινόμενο. Οι άνθρωποι αντιδρούν προς τα ερεθίσματα που δέχονται και επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Αυτό το αλληλεπιδραστικό μοντέλο συνέβαλε στην αναγνώριση της σημασίας της διανοητικής δραστηριότητας στη δημιουργία του στρες. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το άτομο ένα ερέθισμα ως στρεσογόνο είναι πιο σημαντικός από την αντικειμενική ύπαρξη του ίδιου του ερεθίσματος.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το τελευταίο αυτό αλληλεπιδραστικό μοντέλο, το εργασιακό περιβάλλον εμπεριέχει τους στρεσογόνους παράγοντες, όπως είναι οι δυσμενείς συνθήκες εργασίας, τα προβλήματα οργάνωσης, οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις και η έλλειψη αυτονομίας. Η πτυχή που σχετίζεται με το ίδιο το άτομο περιλαμβάνει στοιχεία, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις προσωπικές αντιλήψεις και τα γενετικά χαρακτηριστικά. Τέλος, η ένταση μετράται με αναφορά στις σωματικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες και στις δυσλειτουργίες συμπεριφοράς (Λεονταρή και συν., 2015).

1.3. ΒΑΣΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ

Η μέθοδος μέτρησης του εργασιακού στρες, η οποία χρησιμοποιείται από τους ερευνητές σήμερα είναι, ως επί το πλείστον, τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Σύμφωνα με τους Mearns και Cain (2003), ποικίλοι παράγοντες συνδέονται με το εργασιακό στρες των δασκάλων, οι σημαντικότεροι εκ των οποίων είναι οι απαιτήσεις της εργασίας, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης, τα προβλήματα πειθαρχίας στη σχολική τάξη, η γραφειοκρατία, η έλλειψη υποστήριξης, ο φόρτος εργασίας και η απουσία ωφέλειας.

Σύμφωνα με τους Pepe και Addimando (2013), οι στρεσογόνοι παράγοντες που επιδρούν στις ζωές των δασκάλων μπορούν να κατανεμηθούν σε δύο κατηγορίες: εξωτερικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες και εσωτερικοί-συναισθηματικοί. Οι πρώτοι συνδέονται άμεσα με την ακαδημαϊκή πτυχή της εργασίας των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές διαδικασίες, ενώ οι δεύτεροι σχετίζονται περισσότερο με τις σκέψεις και τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι το άγχος, ο θυμός, η ενόχληση, ο εκνευρισμός, η απογοήτευση, η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τα χαμηλά κίνητρα και το αρνητικό στρες. Και οι δύο κατηγορίες παραγόντων διαμορφώνουν καθοριστικά την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Οι Wisniewski και Gargiulo (1997) αναφέρουν, από την άλλη πλευρά, τέσσερις βασικούς στρεσογόνους παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί σχετίζονται με την οργάνωση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επαγγελματική εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές αξιολογήσεις. Οι τελευταίες περικλείουν, κατ'ουσία, και τους άλλους τομείς, αφού κάνουν λόγο για διάγνωση, οργάνωση εξατομικευμένων προγραμμάτων, προετοιμασία και διεκπεραίωση της διδασκαλίας, διαχείριση συμπεριφοράς, επιλογή εκπαιδευτικών εργαλείων και συνεργασία με γονείς και άλλες ειδικότητες.

Άλλοι ερευνητές συγκαταλέγουν ανάμεσα στους πιο στρεσογόνους παράγοντες τη σύγκρουση και την ασάφεια ρόλων και την απουσία συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων (Kantas, 1995), την πίεση χρόνου, την έλλειψη αυτονομίας και κινητοποίησης (Olivier & Williams, 2005), τις ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των συναδέλφων ή προϊσταμένων τους, την έλλειψη αναγνώρισης του επαγγελματισμού και την απουσία μεθόδων απεμπλοκής από τις στρεσογόνες καταστάσεις (Riolli & Savicki, 2002).

Πλήθος ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο σε γενικά σχολεία όσο και σε σχολεία Ειδικής αγωγής έχουν καταλήξει στις κυριότερες πηγές εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Antoniou et al., 2006):

Παράγοντες που αφορούν άμεσα στη φύση του επαγγέλματος του δασκάλου

- Οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες άπτονται περισσότερο στην εσωτερική δομή της τάξης παρά στη δομή του σχολείου. Τέτοιοι παράγοντες είναι η πειθαρχία, η ετερογένεια της τάξης και ο φόρτος εργασίας (Antoniou et al., 2006; Forlin, 2001).

Ατομικές διαφορές που επηρεάζουν την ανοχή των εκπαιδευτικών έναντι του στρες

- Τα επίπεδα στρες ενδέχεται να διαφέρουν σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σύγκριση

με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Η αντίδραση αυτή πιθανά οφείλεται στη δυσκολία των νεότερων εκπαιδευτικών να ενεργοποιήσουν τους κατάλληλους αμυντικούς μηχανισμούς έναντι του εργασιακού στρες. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες, το οποίο πηγάζει από τις αρνητικές συνθήκες της τάξης και τη συμπεριφορά των μαθητών (Antoniou et al., 2006).

Διοικητικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική οργάνωση και διοίκηση

- Σημαντικοί στρεσογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν και η ελλιπής υποστήριξη από την κυβέρνηση, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η απουσία πληροφόρησης σε σύγχρονα ζητήματα, οι συνεχείς αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη σχολική ηγεσία και η δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς (Antoniou et al., 2006; Forlin, 2001).
- Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που ασκούν και διοικητικά καθήκοντα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες σχετικά με την αναγνώριση της αξίας του επαγγέλματός τους από το κράτος, καθώς και με την παρεχόμενη υποστήριξη, παράγοντες δηλαδή που καθορίζουν την προσωπική τους επίτευξη (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

2. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε γενικές γραμμές χαρακτηρίζεται από δομική αβεβαιότητα. Αυτή η συλλογιστική προέρχεται από τον Dewey (1910) και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό στοιχείο της τρέχουσας θεωρητικής και εμπειρικής επιστημονικής συζήτησης. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι μαθητές, δεν είναι απλά ασήμαντα μηχανήματα, για τα οποία η είσοδος ενός δασκάλου οδηγεί νομοτελειακά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν νομοτελειακά στα ερεθίσματα που λαμβάνουν από τους μαθητές τους. Είναι αδύνατο ένας δάσκαλος να γνωρίζει όλες τις προσδοκίες, τις προηγούμενες γνώσεις, τα κίνητρα, τους φόβους και τις προκαταλήψεις του συνόλου των μαθητών του. Επιπλέον, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αντιφατικές προσδοκίες από τους συναδέλφους, τους μαθητές ή τους γονείς (Kiel, Heimlich, Markowetz, Braun, & Weiß, 2016).

Παλαιότερες έρευνες που αναφέρουν πηγές εργασιακού στρες των δασκάλων καταδεικνύουν ως βασικότερες τις εξής (Benmansour, 1998):

- Τη διδασκαλία μαθητών με έλλειψη κινητοποίησης
- Τη διατήρηση της πειθαρχίας
- Την πίεση χρόνου και ο φόρτος εργασίας
- Την αντιμετώπιση της αλλαγής
- Την αξιολόγηση από άλλους
- Την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους
- Την αυτοεκτίμηση και το στάτους
- Τη διοίκηση και διαχείριση
- Τη σύγκρουση και ασάφεια ρόλων
- Τις φτωχές συνθήκες εργασίας

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών συνδέεται με ένα πλήθος σχολικών και άλλων παραγόντων, οι οποίοι παρατίθενται αναλυτικά ως εξής (Darmody & Smyth, 2011) :

1) **Παράγοντες μικρο-επιπέδου**

- Φύλο

Το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, ενώ το εργασιακό στρες των διευθυντών δε διαφοροποιείται βάσει φύλου.

- Ηλικία

Οι εκπαιδευτικοί στην ηλικία των σαράντα ετών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με άλλες ηλικιακές ομάδες. Τα επίπεδα του στρες είναι, επίσης, υψηλότερα στους διευθυντές άνω των σαράντα ετών.

- Η διδακτική εμπειρία

Το επαγγελματικό στρες είναι εμφανές σε όλα τα στάδια της καριέρας των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν 2 έως 5 έτη εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες. Τα επίπεδα στρες των διευθυντών παρουσιάζονται ως σημαντικά χαμηλότερα σε αυτούς που έχουν κάποια προηγούμενη εμπειρία σε παρόμοιο ρόλο σε άλλο σχολείο. Επιπρόσθετα, το στρες των διευθυντών είναι φανερό σε όλα τα στάδια της καριέρας τους, ωστόσο εμφανίζεται ως λιγότερο έντονο σε αυτούς που διατηρούν αυτή τη θέση για 6 έως 10 έτη.

2) Παράγοντες μεσαίου επιπέδου

- Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται άμεσα με την τοποθεσία και το μέγεθος του σχολείου ούτε με το μέγεθος της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανομοιογενείς τάξεις εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες, λόγω των σύνθετων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.
- Παράλληλα, το στρες των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη σύνθεση της τάξης, ιδίως όσο αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς, και με την επαφή με τους γονείς. Το σχολικό κλίμα αποτελεί, επίσης, έναν βασικό παράγοντα εργασιακού στρες, αφού όσο περισσότεροι μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς υπάρχουν στο σχολείο τόσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.
- Το εργασιακό στρες των δασκάλων σχετίζεται με τις σχέσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού και με τα επίπεδα στρες του διευθυντή του σχολείου.
- Τέλος, οι επαρκείς πηγές και η καλή ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων λειτουργούν αντισταθμιστικά στην εμφάνιση στρες στους εκπαιδευτικούς.

3) Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα βρέθηκε να έχει ισχυρό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι δυσκολίες συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών θέτουν προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς. Αυτή η θέση υπογραμμίζει την ανάγκη να παρέχονται στους δασκάλους δεξιότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς μέσω της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Άλλωστε, η ποιότητα των σχέσεων μέσα στο σχολείο έχει σημαντική επίπτωση στα αποτελέσματα των μαθητών, συμπεριλαμβανόμενης της δραστηριοποίησης και της επίδοσης.

Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της καθημερινής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων για τη διαμόρφωση των εμπειριών των δασκάλων. Η προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος θα έπρεπε, για τον λόγο

αυτό, να θεωρείται θεμελιώδες κομμάτι του σχεδιασμού της ανάπτυξης του σχολείου (Darmody & Smyth, 2011).

4) Εργασιακές συνθήκες

Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό στρες συνδέονται, επίσης, με τις εργασιακές συνθήκες στο σχολείο από την άποψη των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος και των επαρκών πόρων και εγκαταστάσεων. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ανομοιόμορφες τάξεις εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες. Έτσι, τονίζεται η ανάγκη να υποστηριχθούν οι δάσκαλοι μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στην εμπλοκή τους με σύνθετες καταστάσεις. Επιπλέον, ο συνδυασμός της διδασκαλίας με τη σχολική ηγεσία θέτει σημαντικές προκλήσεις όχι μόνο για τους διευθυντές σχολείων αλλά και για τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

Παρόλα τα παραπάνω, οι κυριότερες πηγές στρες που βιώνει κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά είναι μοναδικές για αυτόν και εξαρτώνται από τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητας, των αξιών, των δεξιοτήτων και των συνθηκών. Επίσης, εντοπίζονται διαφορές στις κυριότερες πηγές εργασιακού στρες μεταξύ των διάφορων χωρών, οι οποίες βασίζονται στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δασκάλων και σχολείων στις χώρες αυτές και στις επικρατούσες στάσεις και αξίες που αφορούν στους δασκάλους και στα σχολεία που υπάρχουν στην κοινωνία (Kyriacou, 2001).

Βάσει των αποτελεσμάτων ελληνικών ερευνών, οι εκπαιδευτικοί της γενικής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες συγκρινόμενοι με επαγγέλματα, όπως νοσηλευτές, γιατροί, κοινωνικοί λειτουργοί και εργοθεραπευτές. Οι παράγοντες που πιθανά διαμορφώνουν το βαθμό του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι συνθήκες εργασίας, η σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου, το είδος της γραφειοκρατικής δομής του σχολικού οργανισμού, το ωράριο και η αξιολόγηση (Λεονταρή και συν., 2015).

Από τις εμπλεκόμενες μεταβλητές, αυτές που επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- **Φύλο**

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Εφόσον οι διαφορές αυτές εμφανίζονται συστηματικά ανάμεσα στα δύο φύλα και ως προς το γενικό στρες και όχι μόνο το εργασιακό, θεωρούνται απόρροια της διαφορετικής κοινωνικοποίησης και των διαφορετικών κοινωνικών ρόλων των δύο φύλων (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει και έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αισθάνονται εντονότερο εργασιακό στρες λόγω του φόρτου εργασίας, ο οποίος διεισδύει στο χρόνο της οικογενειακής ζωής. Παράλληλα, επιμέρους στρεσογόνος παράγοντας για τις γυναίκες είναι οι προβληματικές εργασιακές συνθήκες, όπως η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού, η έλλειψη συνεργασίας, ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων και η έλλειψη κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

- **Περιοχή σχολείου**

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα εργασιακού στρες παρουσιάζονται επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε αγροτικές και αστικές ή ημιαστικές περιοχές. Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης κατηγορίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες, διότι οι εντονότερες διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην επαρχία, εγείρουν συνθετότερες και εντονότερες μορφές κοινωνικού ελέγχου (Λεονταρή και συν., 2015).

- **Δημογραφικά στοιχεία**

Σύμφωνα με έρευνα των Pierce και Molloy (1990), δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών δεν αποτελούν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

- **Ψυχολογικά χαρακτηριστικά**

Το εργασιακό στρες επηρεάζεται σημαντικά από την αντίληψη που έχει το άτομο για το αν και κατά πόσο ελέγχει τα γεγονότα της ζωής του. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί, κατά κάποιο τρόπο, την αρνητική συσχέτιση του εργασιακού στρες και του προσωπικού και διαπροσωπικου αντιληπτικού ελέγχου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Αντίθετα, η απουσία συσχέτισης ανάμεσα στο στρες και τον κοινωνικοπολιτικό έλεγχο φανερώνει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι δε διαθέτουν ικανότητες να επηρεάσουν τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα και τους θεσμούς (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Λεονταρή και συν., 2015).

- **Εργασία στην ιδιωτική εκπαίδευση**

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν περισσότερο στρες από ότι οι συνάδελφοί τους που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση. Αυτό, ίσως, οφείλεται στον χαμηλό μισθό και τον φόρτο εργασίας των ιδιωτικών σχολείων. Δεν υπάρχει, ωστόσο, μη στατιστικά σημαντική σχέση στα επίπεδα εργασιακού στρες των αρσενικών και θηλυκών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης (Hasan, 2014).

Όσο αφορά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, σημαντικότερες αιτίες εργασιακού στρες θεωρούνται οι εξής (Antoniou et al., 2000):

- οι χαμηλές αποδοχές

- η αδιαφορία των μαθητών για μάθηση
- οι προβληματικές τάξεις
- η πολύωρη διδασκαλία και η διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας
- οι περιορισμένες ευκαιρίες υπηρεσιακής εξέλιξης
- η αξιολόγηση των μαθητών
- ο χρόνος που αφιερώνεται εκτός σχολείου
- ο έντονος θόρυβος, η κακή συμπεριφορά των μαθητών
- και η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι σημαντικότερες πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς αφορούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών μέσα στην τάξη. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν από το μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, την έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο του μαθήματος, τη χαμηλή επίδοση και την προσπάθεια επιβολής πειθαρχίας σε μαθητές που παρουσιάζουν δύσκολη συμπεριφορά. Ειδικότερα, η συνεχής προσπάθεια για επιβολή πειθαρχίας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αφαιρεί το νόημα από την εργασία τους και αναστέλει την αποτελεσματικότητά τους (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

2.2. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες σχετίζεται με σημαντικά επίπεδα στρες τόσο στα Ειδικά σχολεία όσο στις ενταξιακές δομές. Η ειδικότητα αυτή εμπλέκεται με πολλές διαφορετικές προκλήσεις και προσδοκίες, σύνθετες απαιτήσεις και στρεσογόνες καταστάσεις. Οι επίπονες επαγγελματικές απαιτήσεις ενδέχεται να επιφέρουν μακροπρόθεσμα βλαβερές επιπτώσεις στην υγεία του ατόμου (Hinds, Jones, Gau, Forrester, & Biglan, 2015). Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χρειάζονται διαρκή υποστήριξη και η επαγγελματική ενασχόληση με αυτούς συνάδει με την αίσθηση της μη προβλεψιμότητας, της αποτυχίας και της υψηλής πίεσης (Kiel et al., 2015).

Οι αιτίες του εργασιακού στρες των ειδικών παιδαγωγών είναι ποικίλες και σχετίζονται με τον φόρτο εργασίας, την πίεση του χρόνου και την απογοήτευση, η οποία πηγάζει από τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες των μαθητών τους. Συχνό αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η επαγγελματική δυσαρέσκεια και η εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους. Γενικότερα, το στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πηγάζει περισσότερο από θέματα σωστής προσαρμογής και λιγότερο από εξελισσόμενες και χρόνιες δυσκολίες (Stempien & Loeb, 2002).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν γνώσεις, ώστε να αξιολογούν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών τους και να τους παρέχουν την κατάλληλη παιδαγωγική στήριξη. Ταυτόχρονα, η ένταξη και προσαρμογή των μαθητών αυτών στο σχολείο απαιτεί εξατομικευμένη αντιμετώπιση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα ιδιαίτερα προβλήματα και τις συναισθηματικές τους δυσκολίες, εφόσον η υποστήριξη των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Ταυτόχρονα, η μεγάλη ευθύνη και οι προσδοκίες για την επιτέλεση του έργου στήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το χαμηλό κοινωνικό κύρος που αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς από την κοινωνία, οι διακρίσεις στον χώρο εργασίας και η ανεπαρκής στήριξη από την πολιτεία αποτελούν παράγοντες που αυξάνουν το στρες των ειδικών παιδαγωγών (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί διαμαρτύρονται για τις συγκρούσεις ρόλων, δυσκολίες διαπροσωπικών σχέσεων, υψηλό φορτο εργασίας και τεράστια ευθύνη για τα προβλήματα παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στην έρευνα των Crane και Iwanicki (1986) για το στρες μεταξύ ειδικών παιδαγωγών διαπιστώθηκε ότι οι τελευταίοι αισθάνονται ανίκανοι να αντιμετωπίσουν το στρες που προέρχεται από τον εργασιακό τους χώρο.

Ένας βασικός στρεσογόνος παράγοντας για την έναρξη του στρες είναι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Ιδιαίτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αποτελούν οι μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και με συναισθηματικές διαταραχές (Kiel et al., 2015). Αυτοί που εργάζονται με παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες, πολλαπλές δυσκολίες και διανοητικές αναπηρίες πάσχουν περισσότερο από στρες σε σχέση με αυτούς που δουλεύουν με παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές, καθώς επίσης με χαμηλά κίνητρα (Nichols & Sosnowsky, 2002; Platsidou & Agaliotis, 2009). Αυξημένο, επίσης, είναι το στρες των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται με παιδιά ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών, όπως και αυτών που διδάσκουν πολλά παιδιά ταυτόχρονα (Billingsley, 2004).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μια ισορροπημένη, ώριμη και σταθερή προσωπικότητα διευθετούν την καθημερινή τους εργασία με μεγάλη επιτυχία, γεγονός που έχει θετικό αντίκτυπο στην αύξηση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να είναι ικανοί να ανεχτούν εμπειρίες υψηλού στρες τόσο σε Ειδικά σχολεία όσο και σχολεία γενικής εκπαίδευσης και να ενθαρρύνονται να διατηρούν μια επαγγελματική πορεία στον χώρο της Ειδικής αγωγής (Kiel et al., 2015).

2.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η διεθνής βιβλιογραφία δεν έχει επισημάνει μια διαχωριστική γραμμή για τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής όσο αφορά στο εργασιακό στρες. Για παράδειγμα, οι Cherkes και Fimian (1982) αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια. Από την άλλη πλευρά, οι Williams και Gersch (2004) βρήκαν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό στρες. Ορισμένες διεθνείς συγκριτικές μελέτες δείχνουν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν υψηλότερο στρες από τους συναδέλφους τους που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση και εμφανίζουν υψηλότερο κίνδυνο ψυχιατρικών διαταραχών (Billingsley, 2004; Platsidou & Agaliotis, 2009). Επομένως, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής μοιράζονται κοινό μακρο-πολιτισμικό πλαίσιο, εφόσον στην πραγματικότητα εργάζονται στο ίδιο εκπαιδευτικό

σύστημα, βάσει ερευνών, φαίνεται ότι οι δεύτεροι παρουσιάζουν περισσότερες αντοχές στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών σε σχέση με τους πρώτους (Pepe & Addimando, 2013).

Η αντιμετώπιση των καθημερινών μαθησιακών και συμπεριφορικών αναγκών των μαθητών κάνει το επάγγελμα του δασκάλου στρεσογόνο. Το στρες που μπορεί να μειώσει την κινητοποίηση των δασκάλων έχει επιβλαβείς επιπτώσεις, όπως είναι η επαγγελματική αλλοτρίωση, οι συνεχείς απουσίες και η διαρροή εκπαιδευτικών. Πράγματι, σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες λόγω του φόρτου εργασίας, είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση (Ghani, Ahmad, & Ibrahim, 2014).

Σύμφωνα με τους Williams και Gersch (2004), το μέγεθος της γραφειοκρατίας και η ηλικία των μαθητών αποτελούν δύο βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με το στρες των ειδικών παιδαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, με όσο περισσότερες γραφειοκρατικές διαδικασίες εκτίθενται οι εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα επίπεδα στρες εμφανίζουν. Επίσης, η μικρή ηλικία των παιδιών που διδάσκουν συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με μεγαλύτερες ηλικίες. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες συναφείς έρευνες (Borg & Falzon, 1991; Pratt, 1978).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ghani και άλλων (2014), το συνολικό στρες που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως στρεσογόνους παράγοντες πέραν άλλων την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, την αναγνώριση της δουλειάς τους, τον περιορισμένο χρόνο και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ίδια έρευνα υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα στρες με κριτήριο το φύλο, δηλαδή ότι άντρες και γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα εργασιακού στρες. Επίσης, τα επίπεδα στρες δεν επηρεάζονται από την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αποτέλεσμα αυτής της έρευνας είναι ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι η ηλικία, η διδακτική εμπειρία και ο μηνιαίος μισθός δε σχετίζονται άμεσα με το εργασιακό στρες των ειδικών παιδαγωγών.

Παρά την τρέχουσα τάση να βασίζεται η λήψη αποφάσεων στο σχολείο, πολλά σχολεία συνεχίζουν να εφαρμόζουν γραφειοκρατικές δομές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένο έλεγχο καίριων αποφάσεων. Επιπλέον, η δουλειά των δασκάλων γίνεται ιδιαίτερα πιεστική, γεγονός που τους εξουθενώνει ψυχικά. Έτσι, όσο αφορά στη σχολική γραφειοκρατία, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ενδέχεται να βιώνουν στρες λόγω των πολλαπλών ρόλων τους και της έλλειψης αυτονομίας (Ghani et al., 2014).

Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι στα ειδικά σχολεία βιώνουν στρες εξαιτίας της έλλειψης διαθέσιμων πόρων. Αυτό το γεγονός προκαλεί έκπληξη, διότι θα ήταν αναμενόμενο τα Ειδικά σχολεία να λαμβάνουν ευνοϊκούς πόρους. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι στερούνται του απαραίτητου εξοπλισμού για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Williams & Gersch, 2004).

Ορισμένες έρευνες, εντούτοις, έχουν διαπιστώσει μη στατιστικά σημαντική διαφορά στη σχέση του στρες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ σε μία τουλάχιστον έρευνα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση, όσο αφορά στην αποπροσωποποίηση και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Beck & Gargiulo, 1983; Platsidou & Agaliotis, 2009; Sutton & Huberty, 1984).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Williams και Gersch (2004), οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες λόγω των προβλημάτων πειθαρχίας, της αρνητικής στάσης των μαθητών απέναντι στις εργασίες και της έλλειψης χρόνου για εξατομικευμένη διδασκαλία.

Παραδόξως, στην Ελλάδα, το σύνολο των ερευνών που εξετάζουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφέρει χαμηλά επίπεδα στρες (Aventisian-Pagoropoulou, Koubias, & Giavrimis, 2004; Platsidou & Agaliotis, 2009). Η αιτία αυτού του γεγονότος, ίσως, είναι η μονιμότητα της πλειονότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών και η απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, η οποία θα μπορούσε να απειλεί τη θέση και το εισόδημά τους. Ελληνικά ερευνητικά δεδομένα έχουν εστιάσει σε τέσσερις βασικούς στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίοι είναι η διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις, η οργάνωση και εφαρμογή του

προγραμματισμού, η αξιολόγηση των μαθητών και η συνεργασία με τις επιμέρους ειδικότητες και τους γονείς (Platsidou & Agaliotis, 2009).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ

Μοντέλο των επαγγελματικών απαιτήσεων-πόρων

Το μοντέλο αυτό προτείνει ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, μεσολαβούν στην επίδραση των επαγγελματικών απαιτήσεων, όπως είναι το εργασιακό στρες, στα αποτελέσματα της δουλειάς. Επομένως, το εργασιακό στρες εμφανίζεται όταν οι εργασιακές απαιτήσεις υπερβαίνουν τους πόρους του επαγγέλματος. Οι εργασιακές απαιτήσεις περιλαμβάνουν πτυχές της εργασίας που χρειάζονται σωματική ή ψυχική προσπάθεια ή ενέργεια, γεγονός που καταλήγει σε στρες, όταν οι απαιτήσεις εξακολουθούν να υπάρχουν για μεγάλες χρονικές περιόδους (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Klassen et al., 2013).

Οι πόροι της εργασίας προκαλούν μείωση των απαιτήσεων, προωθούν την επίτευξη των στόχων και οδηγούν σε προσωπική ανάπτυξη. Αυτοί ενδέχεται να είναι κοινωνικοί (διοικητική υποστήριξη), ψυχολογικοί (ανθεκτικότητα ή αυτοαποτελεσματικότητα) και οργανωτικοί (σχολική δομή). Για τους εκπαιδευτικούς η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και ο φόρτος εργασίας αποτελούν τις βασικές εργασιακές απαιτήσεις που εγείρουν εργασιακό στρες (Klassen et al., 2013).

Συναφείς επιρροές

Οι συναφείς παράγοντες, όπως είναι οι δημογραφικοί (δομή της οικογένειας, μέγεθος εισοδήματος, εκπαιδευτικό σύστημα και κατάρτιση των εκπαιδευτικών) και οι πολιτισμικοί (πολιτισμικές νόρμες και πεποιθήσεις) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο στρες και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η διδακτική εμπειρία ακολουθεί διαφορετικά πρότυπα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και οι διαφορετικές πολιτισμικές αξίες μπορούν να επηρεάσουν το εργασιακό στρες των

εκπαιδευτικών. Σε πολιτισμικά πλαίσια που κυριαρχεί μεγάλη αβεβαιότητα οι άνθρωποι τείνουν να αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις ως απειλές και να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες (Klassen et al., 2013).

Πρόσφατες μελέτες έχουν επισημάνει τις διαφορές στο εργασιακό στρες σύμφωνα με το πολιτισμικό πλαίσιο, με πολιτισμικές αξίες, όπως ο ατομικισμός, να οδηγούν σε υψηλότερη αναγνώριση της αυτονομίας στο χώρο εργασίας και χαμηλότερη αναγνώριση της αρμονίας στο χώρο εργασίας (Liu, Spector, & Shi, 2007).

Διαπολισμικότητα

Σύμφωνα με διαπολιτισμικές έρευνες, το εργασιακό στρες είναι κοινό σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν αντικρουόμενες προσδοκίες για τη διεξαγωγή των εργασιακών τους καθηκόντων εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, το εργασιακό στρες ενδημεί σε ένα ευρύ φάσμα δυτικών και μη δυτικών περιβαλλόντων, όπως είναι η Αγγλία, ο Καναδάς, το Χονγκ Κονγκ και η Ταϊλάνδη. Το πολιτισμικό και το εθνικό περιβάλλον επηρεάζει πιθανόν και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Kerr, McHugh, & McCrory, 2009; Siu, Spector, Cooper, & Lu, 2005; Statistics Canada, 2003; Thailand Department of Mental Health, 2003).

Αναλυτικότερα, στον Καναδά η έρευνα για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνει μια αντίστροφη σχέση μεταξύ του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής δέσμευσης. Όσο αφορά στα αγγλικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες λόγω της συμπεριφοράς των μαθητών και του φόρτου εργασίας. Το συνολικό εργασιακό στρες συσχετίζεται σημαντικά με την ψυχολογική αγωνία και, ενδεχομένως, με την επαγγελματική αφοσίωση και διαρροή. Στο Χονγκ Κονγκ το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα υγείας. Για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο Χονγκ Κονγκ υπερισχύει το στρες το οποίο προέρχεται από τους

μαθητές και τον φόρτο εργασίας. Τέλος, το στρες των εκπαιδευτικών στην Ταϊλάνδη δημιουργεί μια αυξανόμενη εθνική ανησυχία.

2.4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα αποτελέσματα ερευνών φανερώνουν ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην εκμάθηση της αντιμετώπισης και επαναξιολόγησης των απαιτητικών καταστάσεων που συμβαίνουν στον χώρο εργασίας. Στην κατεύθυνση αυτή οφείλουν να προσανατολιστούν τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσο και η διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Αρχικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις στρεσογόνες καταστάσεις και να ανακτήσουν τους πόρους τους, δηλαδή το συναίσθημα, την αντίληψη και τη συγκέντρωσή τους, κινητοποιούν ορισμένες στρατηγικές διαχείρισης στρες. Πρόκειται για γνωσιακές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου με σκοπό τη μείωση της έντασης των στρεσογόνων συνθηκών (Lazarus & Folkman, 1984).

Δύο βασικές κατηγορίες διαχείρισης του εργασιακού στρες είναι η άμεση ή ενεργητική και η παθητική αντιμετώπιση. Η πρώτη κατηγορία στρατηγικών στοχεύει στην εξυγίανση της απειλής ή του προβλήματος και είναι περισσότερο αποτελεσματικές, ενώ η δεύτερη στοχεύει στη μείωση της έντασης των αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από τη στρεσογόνο κατάσταση (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014).

Οι ενεργητικές στρατηγικές που στοχεύουν στη μείωση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, όταν ψάχνει για λύσεις, κοινωνική υποστήριξη, καλύτερη διαχείριση χρόνου ή και έλεγχο προτεραιοτήτων. Από την άλλη, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων εξαιτίας του εργασιακού στρες αφορούν σε αποφευκτικές τακτικές όπως χρήση ποτού, καπνίσματος κ.ά. Συνήθως τα άτομα που χρησιμοποιούν τον πρώτο τύπο παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και αναφέρουν

λιγότερες απουσίες και αποδεικνύονται αποτελεσματικές μακροπρόθεσμα. Ο δεύτερος τύπος ωστόσο φαίνεται να μειώνει την ένταση του στρες και να ενισχύει την αυτοεκτίμηση (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014).

Ακόμα, έχουν εντοπιστεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αντιτίθενται στο εργασιακό στρες , όπως είναι η εξωστρέφεια και η ευσυνειδησία (Kokkinos, 2007). Επιπρόσθετα, η στρατηγική «switching off at home» αναφέρεται στην επιτυχή διαχείριση των παρεμβολών που σχετίζονται με την οργάνωση της εργασίας, τις λεπτομέρειες, την ευελιξία και στην προώθηση της αποτελεσματικής αποκατάστασης μετά από την εργασία. Παράλληλα, καταστάσεις που αφορούν στην προσωπική λογοδοσία και στις συνέπειες των πράξεων του ατόμου στην εργασία θα πρέπει να ενθαρρύνονται, καθώς μπορεί να έχουν θετικές συνέπειες για τους εργαζόμενους. Η πρόληψη των προβλημάτων που σχετίζονται με τις σχέσεις φαίνεται να είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την ταυτόχρονη πρόληψη της αγωνίας και την τόνωση του θετικού στρες στην εργασία (Kozusznik, Peiró, Lloret, & Rodriguez, 2015; Sonnentag & Zijlstra, 2006).

Μια άλλη πρακτική αντιμετώπισης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών είναι η διαμόρφωση προγραμμάτων παρέμβασης σε πρωτογενές επίπεδο. Καταρτισμένοι ψυχολόγοι μπορούν να κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς στη διερεύνηση των πηγών του στρες τους, στην εξοικείωση με μηχανισμούς αντιμετώπισης του στρες και στη διαμόρφωση υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων που λειτουργούν ως αντισταθμιστικοί παράγοντες στις συνέπειες του εργασιακού στρες στην ψυχοσωματική κατάσταση των ίδιων και των μαθητών τους (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η διοίκηση του σχολείου οφείλει να επενδύει σημαντικές πηγές της στην αξιολόγηση του εργασιακού περιβάλλοντος των δασκάλων, τόσο του φυσικού όσο και του πνευματικού, ώστε να μεγεθύνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το εργασιακό στρες, πρέπει να ενθαρρύνονται να παρακολουθούν ειδικά προγράμματα διαχείρισης στρες. Επιπρόσθετα, το εργασιακό στρες μπορεί να μειωθεί με την απασχόληση περισσότερου υπαλληλικού

προσωπικού, το οποίο ασχολείται με θέματα εκτός της διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επικεντρώνονται στη διδασκαλία. Το άγχος σχετίζεται, επίσης, με την ασάφεια ρόλου, η οποία υπάρχει, όταν είναι ανεπαρκείς οι πληροφορίες σχετικά με τους ρόλους στην εργασία και όταν υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με τις προσδοκίες των προϊστάμενων και των συνεργατών τους. Το άγχος που απορρέει από τέτοιες ασάφειες μπορεί να μειωθεί, εάν οι πρακτικές διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων επιδεικνύουν μια σαφή περιγραφή των καθηκόντων κάθε εκπαιδευτικού, διευθυντή, καθώς και του διοικητικού προσωπικού (Nagar, 2012).

Η διοίκηση του σχολείου θα έπρεπε, ακόμη, να εστιάζει στη σχέση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και να σχεδιάζει πρακτικές, ώστε οι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί να παραμένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο επάγγελμα. Όταν η σχέση αυτή φθείρεται, οφείλει να αποκαθίσταται με κατάλληλη εκπαίδευση. Αν κάτι τέτοιο είναι αδύνατο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να απασχολούνται με άλλα καθήκοντα στο σχολικό πλαίσιο (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013).

3. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1982), δύο διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων έχουν προσδιοριστεί: οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επιφέρουν αλλαγή στους μαθητές τους (προσωπική αποτελεσματικότητα) και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στο βαθμό, κατά τον οποίο η διδασκαλία μπορεί να ξεπεράσει εξωτερικές επιδράσεις στους μαθητές (διδακτική αποτελεσματικότητα). Βάσει ερευνών, η αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων συνδέεται άμεσα με αρκετές συμπεριφορές τους, όπως είναι η χρήση του χρόνου, η διατύπωση ερωτήσεων και οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης (Podell & Soodak, 2010).

Στην έρευνα, λοιπόν, με αντικείμενο τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας διευρευνάται με σεβασμό στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να προωθούν τη μάθηση και τη δραστηριοποίηση των μαθητών τους. Οι επιδράσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, η κινητοποίηση και η εμπειρία παρουσιάζονται ως μια κυκλική διαδικασία με κεντρικό ισχυρισμό ότι η υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα οδηγεί σε καλύτερη επαγγελματική κατάρτιση, αφού οι ιδιαίτερα αυτοαποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πρόθυμοι να επενδύσουν τις προσπάθειες τους στη διδασκαλία ενισχύοντας, παράλληλα, τη διδακτική τους εμπειρία. Η τελευταία με τη σειρά της υποστηρίζει την αύξηση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Αναλυτικότερα, το μοντέλο των Tschannen-Moran και Hoy (2001) υποστηρίζει ότι η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων αποτελείται από τρία βασικά συστατικά: *τις διδακτικές στρατηγικές*, *τη διαχείριση της σχολικής τάξης* και *τη δραστηριοποίηση των μαθητών*. Πιο συγκεκριμένα:

- Η αυτοαποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τις διδακτικές στρατηγικές αφορά στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών.
- Η αυτοαποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τη διαχείριση της σχολικής τάξης αναφέρεται στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να ρυθμίζει τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Η αυτοαποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τη δραστηριοποίηση των μαθητών αντανακλά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να κινητοποιούν τους μαθητές να αξιολογούν και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι Tschannen-Moran και Hoy (2001) ορίζουν με άλλα λόγια τρεις τομείς της αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου: την εμπλοκή των μαθητών, η οποία αναφέρεται στη συμπεριφορά του δασκάλου για την επιβεβαίωση της δραστηριοποίησης των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τη διαχείριση της τάξης, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του δασκάλου να υποστηρίξει τη ροή της τάξης μέσα στο σύστημα των μαθησιακών στόχων και, τέλος, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο οποίος δείχνει την ικανότητα του δασκάλου να χρησιμοποιήσει κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους κατά τη διδασκαλία του.

Εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται πάντα με έναν συγκεκριμένο τομέα δραστηριότητας, είναι εντυπωσιακό ότι στις έρευνες που εμπλέκονται δάσκαλοι η αυτοαποτελεσματικότητα προβάλλεται πάντα ως μια γενική αντίληψη, η «αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου». Η έννοια αυτή ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι έχει την ικανότητα να επηρεάσει την επίδοση του μαθητή (Evers, Browers, & Tomic, 2002).

3.2. ΥΨΗΛΗ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗ ΑΙΣΘΗΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Βάσει της θεωρίας και της αντίστοιχης έρευνας, η αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζει τον τρόπο με βάση τον οποίο τα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται και δρουν. Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν την τάση να επιλέγουν

περισσότερο δυσεπίτευκτους στόχους και να αξιολογούν όλα τα ενδεχόμενα κατά τη διαδικασία επίτευξής τους. Επιπρόσθετα, οι προσπάθειες τους διέπονται από χαμηλότερες αρνητικές επιπτώσεις εξαιτίας των κατάλληλων προσδοκιών και του ελέγχου τόσο της επιτυχίας όσο και της αποτυχίας. Συνεπώς, η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να προβλέπει καλύτερη προσαρμοστικότητα ως προς τα απαιτητικά επιτεύγματα του επαγγελματικού περιβάλλοντος του ατόμου (Wang, Hall, & Rahimi, 2015).

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας των Wang και άλλων (2015), η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχολογικής και σωματικής τους υγείας, όπως επίσης της πρόθεσής τους να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας:

- ✓ ρυθμίζουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους
- ✓ δραστηριοποιούν τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία
- ✓ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης
- ✓ εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και λιγότερα συμπτώματα σωματικών ασθενειών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τους στρεσογόνους παράγοντες της εργασίας τους ως ελεγχόμενους εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα στρες, υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, λιγότερα συμπτώματα ασθένειας και μικρότερη πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολικού πλαισίου. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που επιρρίπτουν προσωπική ευθύνη για το εργασιακό τους στρες χωρίς την ωφέλιμη πίστη ότι μπορούν οι ίδιοι να το μειώσουν βιώνουν αρνητικές συνέπειες από αυτό (Wang et al., 2015).

Όσο αφορά στη συναισθηματική τους κατάσταση, τα άτομα που διαθέτουν χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να πάσχουν, επίσης, από χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, άγχος και αβοηθησία. Όσο αφορά στη σκέψη, μια δυνατή αίσθηση επάρκειας διευκολύνει τις γνωστικές διεργασίες και την επίδοση σε

μια πληθώρα δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανόμενης της ποιότητας της λήψης των αποφάσεων και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Οι καθοριστικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας εστιάζουν σε τέσσερις πηγές πληροφοριών: την κυριαρχία δράσης, τις αντιπροσωπευτικές εμπειρίες, τη λεκτική πειθώ και τις σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας παράγουν τα αποτελέσματά τους μέσα από γνωστικές, συναισθηματικές και επιλεκτικές διαδικασίες, όπως επίσης μέσα από διαδικασίες κινήτρων (Bandura, 1997).

Από την άλλη πλευρά, σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα επίπεδα πίεσης στη δουλειά τους, τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και αισθάνονται κουρασμένοι. Η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά στις υποκειμενικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητά τους να ολοκληρώνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα και να διδάσκουν ικανοποιητικά τους μαθητές τους. Η έννοια αυτή αναφέρεται, επίσης, στη γενική αντίληψη και την κριτική των εκπαιδευτικών για τη σχέση διδασκαλίας-μάθησης. Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό, ότι μια εξαιρετικά αρνητική αυτοαξιολόγηση προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια πολύ αρνητική αντίληψη για τις επαγγελματικές τους ικανότητες, να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα πολύ πιεστικό περιβάλλον εργασίας και να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες (Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2015).

3.3. ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ

Οι ερευνητές τείνουν πια να αναλύουν, πέρα από τους αρνητικούς παράγοντες, οι οποίοι προκαλούν το εργασιακό στρες, και τον ρόλο των αντισταθμιστικών σε αυτό παραγόντων. Οι τελευταίοι ενδέχεται να αναφέρονται σε χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας (π.χ. οργάνωση, κανόνες ασφάλειας) ή σε ατομικούς παράγοντες, όπως είναι η αυτοαποτελεσματικότητα, η ηλικία και η αισιοδοξία. Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια ατομική μεταβλητή, η οποία σχετίζεται στενά με το εργασιακό στρες. Πιο συγκεκριμένα, η

αυτοαποτελεσματικότητα αναπαριστά την αυτοπεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του να χρησιμοποιεί τις απαραίτητες δεξιότητες, προκειμένου να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και το στρες της εργασίας (Shoji et al., 2015).

Οι συσχετίσεις μεταξύ του εργασιακού στρες και της αυτοαποτελεσματικότητας αναμένεται να είναι παρόμοιες μεταξύ των πληθυσμών, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο ή την κουλτούρα, αλλά αντίθετα να εξαρτώνται από ατομικές προηγούμενες εμπειρίες (Bandura, 1997). Οι υψηλότερες συσχετίσεις μεταξύ στρες και αυτοαποτελεσματικότητας συναντώνται σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας ή σε αυτά που εργάζονται περισσότερα χρόνια. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται, συνήθως, ως μια κατασκευή σχετική με έναν συγκεκριμένο τομέα αλλά μπορεί να μετρηθεί και σε ένα γενικότερο επίπεδο, ως η αντίληψη κάποιου για την ικανότητά του να αντιμετωπίζει ένα ευρύτερο πεδίο στρεσογόνων απαιτήσεων. Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα που συνδέεται με συγκεκριμένες πτυχές των αποτελεσμάτων του εργασιακού στρες θα επιδείξει υψηλότερες συσχετίσεις σε σχέση με τη γενική αυτοαποτελεσματικότητα (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005).

Πληθώρα ερευνών αναδεικνύει, λοιπόν, την αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Ήδη από το 1994, ο Allinder έδειξε μέσα από σχετική έρευνά του ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο διατεθειμένοι να πειραματιστούν με την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο καλύτεροι σχεδιαστές και διοργανωτές σε θέματα που αφορούν στο έργο τους, αλλά φάνηκε να είναι και πιο ενθουσιώδεις. Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να υιοθετήσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με ασθενείς πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Πέρα, λοιπόν, από τις ικανότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτει κάποιος προκειμένου να εργαστεί ως εκπαιδευτικός, αναγκαίες είναι και ορισμένες

προοπτικές προσαρμογής σε νέες, πρωτοποριακές μεθόδους. Η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για την ικανότητα κάποιου ως δασκάλου σχετίζονται συχνά με υψηλά επίπεδα στρες, το οποίο προκαλείται από αλλαγές των συνθηκών εργασίας και πιέσεις από τη σχολική μεταρρύθμιση. Επομένως, υπάρχει τομέας της αυτοαποτελεσματικότητας που αντίκειται στο στρες που προέρχεται από την υλοποίηση πρωτοποριακών εκπαιδευτικών πρακτικών (Evers et al., 2002).

Ειδικότερα, η κοινωνική γνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζει διάφορα αποτελέσματα σχετιζόμενα με το στρες. Οι εργαζόμενοι που διαθέτουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να διαμορφώνουν απαισιόδοξες σκέψεις για τις μελλοντικές τους επιτυχίες και την προσωπική τους ανάπτυξη. Αυτές οι θεωρήσεις σχηματίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο για τη σύνδεση στρες και αυτοαποτελεσματικότητας (Luszczynska et al., 2005).

Σύμφωνα με τους Schwarzer και Hallum (2008), η κατασκευή της αυτοαποτελεσματικότητας υποδηλώνει μια προστατευτική επίδραση στην αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων. Η αισιόδοξη πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του να αντιμετωπίζει τις καθημερινές προκλήσεις ενισχύει το κίνητρο για συμμετοχή στην προσπάθεια αυτή με εποικοδομητικούς τρόπους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αντιλαμβάνονται τις αντικειμενικές απαιτήσεις της καθημερινής διδασκαλίας ως λιγότερο απειλητικές από ότι οι δάσκαλοι που έχουν αμφιβολίες για την επαγγελματική τους επίδοση. Η επιτυχής προσαρμογή σε αυτές τις απαιτήσεις προλαμβάνει την εμφάνιση του εργασιακού στρες.

Έρευνες της τελευταίας δεκαετίας που έχουν εστιάσει στη σχέση στρες και αυτοαποτελεσματικότητας φέρνουν στο φως παρόμοια ευρήματα, συμπεραίνοντας ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά για τις αρνητικές συνέπειες του στρες (Blecharz et al., 2014). Επιπρόσθετα, επιφέρει την ανάκτηση δυνάμεων από το εργασιακό στρες (Hahn et al., 2011) και διευκολύνει την προσαρμογή των εργαζομένων στις αλλαγές της οργάνωσης (Jimmieson, Terry, & Callan, 2004). Πειραματικές μελέτες, ακόμη, έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις ενίσχυσης

της αυτοαποτελεσματικότητας μειώνουν την πίεση, την οποία αισθάνονται οι εργαζόμενοι (Unsworth & Mason, 2012).

Σύμφωνα με έρευνα των Klassen και Chiu (2011), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν διαμεσολαβητικό παράγοντα στο εργασιακό στρες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης πιθανόν να δυσκολευτούν να ρυθμίσουν το εργασιακό στρες και είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιούν συχνότερα αποτελεσματικές διδακτικές συμπεριφορές, οι οποίες δημιουργούν ισχυρότερη κινητοποίηση στους μαθητές και υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Παρότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται μέσα από τις θετικές εμπειρίες, την παρατήρηση άλλων επιτυχημένων εκπαιδευτικών, τη θετική λεκτική πειθώ και την ερμηνεία της σωματικής κατάστασης, η διαδικασία διαμόρφωσής της δεν είναι ενιαία για όλους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας γίνεται πιο ακριβής μέσα από την εργασιακή εμπειρία. Επομένως, δεν είναι παράλογο το γεγονός ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους πιο άπειρους. Οι διδακτικές εμπειρίες των τελευταίων είναι πιο σύντομες και αποσυνδεδεμένες από τις ευθύνες και τις προσδοκίες των εμπειρότερων δασκάλων (Klassen & Chiu, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Shoji και άλλοι, σε πρόσφατη έρευνά τους το 2015, διευκρινίζουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και οι δείκτες στρες, όπως είναι η προσωπική ολοκλήρωση, αποτελούν ξεχωριστές έννοιες. Η κατασκευή της προσωπικής ολοκλήρωσης έχει αναδρομικό χαρακτήρα και αντιπροσωπεύει τα αποτελέσματα των ενεργειών, ενώ οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας έχουν προδρομικό και λειτουργικό χαρακτήρα, δηλαδή αναφέρονται στις εν δυνάμει ικανότητες του ατόμου και στις μελλοντικές του δράσεις.

Αντίθετα με τις παραπάνω θέσεις, η έρευνα του Chan (2010) δεν ταυτίζεται με το επιχείρημα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ως προσωπική πηγή μπορεί να

λειτουργήσει αντισταθμιστικά στο εργασιακό στρες, υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία που να επιβεβαιώνουν την αλληλεπίδρασή της με το στρες και τον περιορισμό των επιδράσεών του στα άτομα. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα βρήκε ότι η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και συμπτωμάτων του στρες είναι ανεξάρτητη από τα επίπεδα στρες. Η αυτοαποτελεσματικότητα, ωστόσο, θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας προστατευτικός παράγοντας κατά των ανεπιθύμητων συμπτωμάτων στη σωματική και ψυχική κατάσταση των ατόμων, εφόσον έχει άμεσο αντίκτυπο στην ψυχολογική δυσφορία και σε μερικά από τα συμπτώματά της. Η σύνδεση, από την άλλη πλευρά, της αυτοαποτελεσματικότητας με σωματικά συμπτώματα βρέθηκε να είναι σχετικά αδύναμη.

3.4. ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας οι ειδικοί παιδαγωγοί εργάζονται σε ευρείες και ανοιχτές δομές και σε σύνθετα γραφειοκρατικά συστήματα, τα οποία προαπαιτούν τη γνώση μιας πληθώρας στρατηγικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν πολλά πεδία ευθύνης. Επίσης, είναι απαραίτητο να διαθέτουν εξειδίκευση, καθώς επίσης ικανότητες ηγεσίας και συντονισμού. Οι ίδιοι πρέπει να παρέχουν έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μια ποικιλία μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στο μαθησιακό προφίλ του εκάστοτε μαθητή. Άρα, η αποτελεσματική διαχείριση της πληθώρας των καθηκόντων τους απαιτεί την καλλιέργεια μιας υψηλής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας (Eisenman, Pleet, Wandry, & McGinley, 2011).

Οι Wiggle και Wilcox (2003) διεξήγαγαν την έρευνά τους για την αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών με διαφορετικές επαγγελματικές εμπειρίες σε πέντε πολιτείες της Αμερικής. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετικά με την ικανότητά τους για τη διεξαγωγή των

παραδοσιακών ρόλων, όπως είναι η κατανόηση και η ερμηνεία των πληροφοριών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας των Gavish και Bar-On (2016), η πλειονότητα των ειδικών παιδαγωγών διαθέτουν ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με μονοδιάστατα θέματα που αντιπροσωπεύουν τον παραδοσιακό πυρήνα της ειδικής αγωγής και τη γνώση που βασίζεται στη μακρόχρονη κατάρτισή τους. Τα θέματα αυτά αφορούν στο νόμο και τις πολιτικές του κράτους, το ήθος στην εργασία και την ικανότητα διαχείρισης ακραίων ανθρώπινων συνθηκών. Από την άλλη πλευρά, ένα μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων επιδεικνύει υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά στην αντιμετώπιση πολυδιάσταστων ζητημάτων, τα οποία είναι πολύπλοκα και απαιτούν καινοτομία, συνεργασία και επαγγελματική ωριμότητα.

Είναι ευρέως γνωστό το γεγονός ότι δεν υπάρχουν επαρκή και εδραιωμένα μέσα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ειδικά σχολεία σχετικά με τις απαιτήσεις της ειδικής εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες, στηριζόμενοι στη δική τους αυτοαποτελεσματικότητα, βιώνουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στις προσδοκίες αυτού του τομέα. Σε μια τέτοια διαδικασία, δεν είναι ασυνήθιστο κάποιοι εκπαιδευτικοί να βιώνουν εργασιακό στρες και να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την εργασία τους. Επίσης, εξαιτίας του εργασιακού στρες μεγάλος αριθμός ειδικών παιδαγωγών εγκαταλείπει τον τομέα του, γεγονός που οδηγεί σε μείωση της ποιότητας της ειδικής εκπαίδευσης. Διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον τομέα χάνονται λόγω φθοράς και εργασιακού στρες (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003).

Παρά το γεγονός ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί τίθενται σε υψηλό κίνδυνο εργασιακού στρες, ο Cherniss (1955) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν και χρησιμοποιούν τα κατάλληλα μέσα μπορούν να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στο επάγγελμά τους, να αισθάνονται την ανταμοιβή και να ελαχιστοποιούν τον κίνδυνο εργασιακού στρες. Επομένως, ένας αποτελεσματικός τρόπος της μείωσης του εργασιακού στρες είναι η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Ορισμένες έρευνες έχουν βρει υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών συγκριτικά με άλλους κλάδους. Ίσως η διαφορά έγκειται στη σχετική κατάρτιση και εμπειρία με παιδιά με ειδικές ανάγκες (Leyser, Zeiger, & Romi, 2011). Ωστόσο, κάποιες άλλες έρευνες δεν έχουν εντοπίσει διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και διαφόρων άλλων κλάδων (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, & Benson, 2010).

Σύμφωνα με την έρευνα των Leyser, Zeiger και Romi (2011), η εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξαρτήτως διάρκειας, είναι αποτελεσματική στην προώθηση υψηλότερης αυτοαποτελεσματικότητας. Τα υψηλά αυτά σκορ, πιθανόν, αντικατοπτρίζουν υψηλές προσδοκίες των αρμοδιοτήτων των ειδικών παιδαγωγών και μια μη ρεαλιστική αισιοδοξία, η οποία πηγάζει ίσως από την υποτίμηση της συνθετότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα εντοπίζει αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες, αφού όσο αυξάνονται τα επίπεδα της πρώτης τόσο μειώνεται ο βαθμός του δεύτερου.

Στην ίδια κατεύθυνση τάσσεται και η έρευνα των σύμφωνα Sarıçam και Sakız (2014), βάσει της οποίας η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως κατάλληλο εργαλείο για τη μείωση του κινδύνου του εργασιακού στρες, αφού η πίστη στην ικανότητα επίτευξης ενός θετικού αποτελέσματος είναι πιθανό να προκαλέσει συμπεριφορές με στόχο την υλοποίησή του. Η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να εξασφαλιστεί με τη θέσπιση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο διασφαλίζει ότι η φωνή του προσωπικού γίνεται σεβαστή από το σχολείο και αναπτύσσεται μια ισχυρής αίσθηση εγγύτητας μεταξύ των μελών της ομάδας.

Σύμφωνα με τους Aloe, Amo και Shanahan (2014), το εργασιακό στρες των ειδικών παιδαγωγών σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα για διαχείριση της τάξης. Οι ερευνητές εξαίρουν τη σημασία των ορθά αναπτυγμένων δεξιοτήτων διαχείρισης της σχολικής τάξης για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας δεν επηρεάζονται τόσο από το μέγεθος της τάξης όσο από την

ποιότητα των μαθητών. Επιπρόσθετα, υψηλή συσχέτιση εντοπίζεται ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης και την προσωπική ολοκλήρωση των ειδικών παιδαγωγών.

3.5. ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Δεδομένου ότι η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας πηγάζει από εμπειρίες κυριαρχίας, οι οποίες τροφοδοτούν επιτυχίες, και οι επιτυχίες με τη σειρά τους επιφέρουν μια ποικιλία εσωτερικών και εξωτερικών αμοιβών, ερευνητικά δεδομένα τείνουν να συμπεραίνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί έναν βασικό καθοριστικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι ικανοί να προωθήσουν τη μάθηση, να διαχειριστούν ζητήματα σχολικής πειθαρχίας και να συνεργαστούν τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους γονείς. Επίσης, συμβάλλουν ενεργητικά στη δημιουργία και τη διατήρηση καταστάσεων, από τις οποίες αποσπούν την αναγνώριση και την εγγενή ανταμοιβή από τους άλλους (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα τόσο της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και της επαγγελματικής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό ισχύει για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Αν η σχέση αυτή υπάρχει και στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ένας τρόπος ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Viel-Ruma et al., 2010; Wu & Short, 1996;).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα των Viel-Ruma et al. (2010), η βελτίωση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων θα μπορούσε να αυξήσει τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Διάφορες μέθοδοι για την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και τα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία αποτελούν έναν τρόπο μείωσης των

ποσοστών εκροής των δασκάλων ειδικής αγωγής. Σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή διαδραματίζει και η ενίσχυση της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας. Οι βελτιώσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, την πειθαρχία και το στάτους του σχολείου εντός της κοινότητας θα μπορούσαν να αυξήσουν τα επίπεδα συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός με θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

4.1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Κατά την ενδοσκόπησή του, το άτομο παρατηρεί ότι βιώνει διαφορετικούς βαθμούς ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας σε διαφορετικά επαγγέλματα ή σε διαφορετικές πτυχές του ίδιου επαγγέλματος. Η επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια αποτελούν σύνθετες συναισθηματικές αντιδράσεις ως προς το επάγγελμα (Locke, 1969).

Σύμφωνα με τον Locke (1969), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο, η οποία πηγάζει από την αξιολόγηση του επαγγέλματός του ως επιτυχημένου και ως μέσου πραγμάτωσης επαγγελματικών αξιών. Αντίθετα, η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, κατά την οποία το άτομο απογοητεύεται από το επάγγελμά του, το θεωρεί τροχοπέδη στη βίωση επαγγελματικών αξιών και αιτία επαγγελματικής απαξίωσης. Άρα, η επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια είναι μια λειτουργία της σχέσης μεταξύ του τι θέλει κάποιος από το επάγγελμά του και τι θεωρεί ότι του προσφέρει. Η αισιόδοξη στάση απέναντι στη δουλειά και η ενισχυμένη αφοσίωση οδηγεί σε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση αντανακλά τη στάση ενός ατόμου έναντι της εργασίας του ή συγκεκριμένων διαστάσεών της περιλαμβάνοντας τόσο τα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά) αλλά και τις σκέψεις του ατόμου που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς της εργασίας του, όπως είναι οι απολαβές και η αυτονομία (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Οι Van der Ploeg & Scholte (2003) διακρίνουν πέντε βασικές εκδοχές της επαγγελματικής ικανοποίησης: την υποστήριξη από τη διοίκηση, την αυτονομία, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τη φύση της εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες.

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, διότι επηρεάζει το ρυθμό διαρροής των δασκάλων και την ποιότητα του

εκπαιδευτικού τους έργου (Demirtas, 2010). Επιπρόσθετα, συνδέεται στενά με τη στάση των ατόμων απέναντι στη δουλειά τους και, πιο συγκεκριμένα, με τις συνεχείς απουσίες, την αλλαγή ειδικότητας και την παραγωγικότητα. Η επαγγελματική ικανοποίηση δε σχετίζεται αποκλειστικά, όμως, με περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά και με ατομικούς, συναισθηματικούς και οικονομικούς (Nagar, 2012).

Έχει αποδειχθεί ότι οι εργαζόμενοι που αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους απουσιάζουν λιγότερο, υποστηρίζουν τους συναδέλφους τους και παρέχουν τις υπηρεσίες τους επαρκώς και αποτελεσματικά (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση:

- παραμένουν στην εργασία τους,
- οδηγούν τους μαθητές τους σε επιτυχημένα αποτελέσματα, διότι τους προσδίδουν κίνητρα για πρόοδο και
- συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, όπου εργάζονται (Demirtas, 2010)

4.2. ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Πλήθος ερευνών έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες, οι οποίοι προβλέπουν ή εξηγούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Lent & Brown, 2006). Οι βασικοί παράγοντες ποικίλλουν και περιλαμβάνουν συνδυασμούς ατομικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, τα οποία επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι διάφορες αντιλήψεις τους, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η στοχοθεσία και το κέντρο ελέγχου (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & Mourad, 2013). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν, επίσης, το φύλο, η εθνικότητα και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (Gu, 2016).

Οι βασικοί εξωτερικοί προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ο μισθός, οι ευκαιρίες ανέλιξης, οι επαγγελματικές προκλήσεις, η επαγγελματική αυτονομία, οι συνθήκες εργασίας, η αλληλεπίδραση με τους

συναδέλφους και τους μαθητές, η στήριξη από τον προϊστάμενο, η επιβεβαίωση και ο έλεγχος της εργασίας (Ferguson, Frost & Hall, 2012; Flanagan, 2006; Gelsema et al., 2006; Rout, 2000). Πιο συγκεκριμένα:

- Μισθός και ευκαιρίες προαγωγής

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες απολαβές αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι υποβαθμισμένες σχολικές περιοχές αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της απώλειας εκπαιδευτικού προσωπικού και της χαμηλής ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης, διότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή (Gu, 2006).

- Εργασιακές συνθήκες

Σύμφωνα με έρευνα των Minarik, Thornton και Perreault (2003), παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι εργασιακές συνθήκες, οι οποίες περιλαμβάνουν την εποπτεία, τις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου, τους συνεργάτες και την επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας. Παράγοντες που ευθύνονται για τη χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων είναι η απουσία καθοδήγησης, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και το ανασφαλές εργασιακό περιβάλλον.

- Η φύση της δουλειάς και η ενδεχόμενη επιβράβευση

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που αγαπούν το επάγγελμά τους θα έχουν ένα υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Στην περίπτωση που οι δάσκαλοι δε λαμβάνουν επιβράβευση για τις δεξιότητες διδασκαλίας τους και τις γνώσεις τους ενδέχεται να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, διότι αισθάνονται ότι δεν εκτιμάται επαρκώς η εργασία τους (Minarik et al., 2003).

4.3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνών, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στη γενική τάξη. Ειδικότερα, οι τελευταίοι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Abelson, 1986; Singh & Billingsly, 1996; Stempien & Loeb, 2002)

Τηλεφωνική έρευνα του Κολλεγίου του Οντάριο το 2007, με θέμα την κατάσταση του επαγγέλματος των δασκάλων, μαρτυρεί ότι μόνο το 70% των συμμετεχόντων είναι ικανοποιημένοι με το σχολείο τους και το 73% με την ειδικότητά τους γενικά. Σύμφωνα με το Κολλέγιο, τα ποσοστά ήταν στατιστικώς σημαντικά μικρότερα από την αντίστοιχη έρευνα του 2006, γεγονός που, ίσως, οφείλεται σε δημογραφικούς παράγοντες και, συγκεκριμένα, στην εισαγωγή νέων δασκάλων στα σχολεία (Ferguson et al., 2012).

Ορισμένες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σχετικά υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης (Borg & Riding, 1991). Σύμφωνα με ελληνική έρευνα των Koustelios και Kousteliou (2001), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφάνισαν χαμηλή ως μέτρια επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία αφορούσε σε παράγοντες, όπως οι απολαβές, οι προαγωγές, η σχέση τους με τη διεύθυνση, οι επαγγελματικές συνθήκες και το επάγγελμα αυτό καθεαυτό. Σύμφωνα με τους Platsidou και Agaliotis (2009), η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων ειδικών παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζεται μέτρια υψηλή σε ορισμένες εκφάνσεις του επαγγέλματός τους, όπως η ικανοποίηση με το επάγγελμα το ίδιο, με τη διεύθυνση του σχολείου και με την οργάνωση συνολικά. Η ικανοποίηση με τις επαγγελματικές συνθήκες εκτιμάται ως μέτρια αλλά η ικανοποίηση με την προοπτική προαγωγής και τις οικονομικές απολαβές χαμηλή.

Γενικότερα, παρά την ασάφεια του εκπαιδευτικού τους ρόλου και της μικρότερης επαγγελματικής εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση που

βιώνουν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Μια πιθανή εξήγηση του γεγονότος αυτού είναι η διδασκαλία παιδιών με μοναδικά ειδικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η διδασκαλία χαρισματικών μαθητών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα υψηλής επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ η διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνάδει με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Επομένως, η εμπλοκή με λιγότερο επιτυχημένους μαθητές συνεπάγεται και μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές εμφανίζουν την μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση, λόγω του αυξημένου στρες που βιώνουν (Stempien & Loeb, 2002).

4.4. ΣΧΕΣΗ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά το πέρασμα των χρόνων έχουν αναδείξει τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η μελέτη των δύο αυτών μεταβλητών επικεντρώνεται κυρίως στους δημογραφικούς παράγοντες, στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και σε παραμέτρους, όπως είναι το σχολικό κλίμα (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014).

Σύμφωνα με τους Klassen και Chiu (2011), οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα στρες λόγω του φόρτου εργασίας και της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα υγείας και επαγγελματικά προβλήματα, όπως είναι οι συνεχείς απουσίες από τη δουλειά, η διαρροή και η επαγγελματική εξουθένωση. Οι Spilt, Koomen και Thijs (2011) υποδεικνύουν ότι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών εξηγείται ως ένα μεγάλο βαθμό από τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Παρατηρούν, ακόμα, ότι οι οργανωτικές και κοινωνικές πιέσεις, όπως είναι τα διοικητικά θέματα και η έλλειψη εποπτείας έχουν διευρευνηθεί επαρκώς, ενώ οι διαπροσωπικές σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικών δεν έχουν μελετηθεί αρκετά ως προς τη συσχέτιση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η σχέση ανάμεσα στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική ικανοποίηση έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα και μέσα στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά αισθάνονται ανίκανοι να αντιμετωπίσουν το στρες που πηγάζει από την ενασχόλησή τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά επίπεδα υψηλότερου στρες σε σχέση με αυτούς που παραμένουν σε αυτό. Ο φόρτος εργασίας, η πίεση του χρόνου, η έλλειψη του αισθήματος της επιτυχίας λόγω των πραγματικών προβλημάτων των παιδιών και η ύπαρξη μη ρεαλιστικών στόχων προκαλούν στρες, το οποίο με τη σειρά του δημιουργεί απογοήτευση και, κατ' επέκταση, επαγγελματική δυσαρέσκεια (Stempien & Loeb, 2002).

Η αρνητική συσχέτιση του στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης επαληθεύεται από πλήθος ερευνών (Borg & Riding, 1991; Ferguson, Frost & Hall, 2012). Πιο συγκεκριμένα, υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες σχετίζονται με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται πίεση, διότι εργάζονται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έρχονται αντιμέτωποι με συχνές μεταρρυθμίσεις σχετιζόμενες με την ένταξη (Koustelios & Kousteliou, 2001; Platsidou & Agaliotis, 2009).

Χαμηλά επίπεδα στρες σχετίζονται με υψηλή ικανοποίηση με το ίδιο το επάγγελμα, τη γενική οργάνωση του συστήματος, τη διεύθυνση του σχολείου και τις προοπτικές προαγωγής (Borg & Riding, 1991; Platsidou & Agaliotis, 2009). Σύμφωνα με άλλη έρευνα, οι συντελεστές με τη μεγαλύτερη συσχέτιση στη σχέση στρες και επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η συμπεριφορά των μαθητών, οι επαγγελματικές ανησυχίες και τα επαγγελματικά καθήκοντα. Πιο συγκεκριμένα, η συμπεριφορά και η στάση των μαθητών σχετίζεται ιδιαίτερα και με την ικανοποίηση κάποιου με την επίδοσή του ως δασκάλου. Τα επαγγελματικά καθήκοντα, από την άλλη πλευρά, σχετίζονται σοβαρά με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά κυρίως με την επίδοση κάποιου ως δασκάλου, τη σχολική οργάνωση και τις μαθησιακές πηγές. Οι επαγγελματικές ανησυχίες σχετίζονται περισσότερο με την

ικανοποίηση που αφορά στη σχολική οργάνωση, τις πηγές και τη διοίκηση του σχολείου (Chaplain, 2008).

4.5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΕΣΗ

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση αυτή και τις συνέπειές της περιλαμβάνουν περιβαλλοντικά και συναφή στοιχεία, καθώς επίσης δημογραφικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των δασκάλων. Ειδικότερα, αναλύονται οι εξής παράγοντες:

- <u>ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</u>

Οι έρευνες για τους δημογραφικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση του στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έχουν φέρει στο φως διάφορα αποτελέσματα (Platsidou & Agaliotis, 2009). Από τους παράγοντες αυτούς, η παρούσα εργασία εξετάζει τη συμβολή του φύλου, της επαγγελματικής εμπειρίας και της οικογενειακή κατάσταση στη σχέση στρες και επαγγελματικής ικανοποίησης.

- Φύλο

Μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες από ότι οι άνδρες (Mearns & Cain, 2003). Οι γυναίκες που εργάζονται σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους συγκριτικά με τους άνδρες. Όσο αφορά στον προσανατολισμό του κοινωνικού τους ρόλου, οι γυναίκες που έχουν υιοθετήσει στοιχεία αντρικής συμπεριφοράς εκφράζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από αυτές που δεν έχουν ενσωματώσει τα εν λόγω στοιχεία στην προσωπικότητά τους (Eichinger, 2000).

- Επαγγελματική εμπειρία

Ένα σταθερό ερευνητικό αποτέλεσμα είναι ότι οι νέοι ή οι λιγότερο πεπειραμένοι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους μεγαλύτερους και περισσότερο έμπειρους δασκάλους. Η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται με την εμπειρία, διότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν άνεση και αίσθηση ελέγχου του αντικειμένου της εργασίας τους (Ferguson et al., 2012).

Ειδικότερα, οι νεοδιόριστοι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα από ότι οι αντίστοιχοι συνάδελφοί τους στο γενικό σχολείο και, συχνά, περιγράφουν τους εαυτούς τους ως ανεπαρκώς προετοιμασμένους, απογοητευμένους και εξαντλημένους (Rosenberg, O'Shea & O'Shea, 1998; Stempien & Loeb, 2002). Οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, ποικίλης αιτιολογίας και συμπτωματολογίας και με φτωχή πρόγνωση για ουσιαστική πρόοδο. Το διδακτικό υλικό κρίνεται, συχνά, ανεπαρκές και η ανάγκη για εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης είναι καίρια. Οι αλλαγές στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών είναι τόσο ανεπαίσθητες που το άπειρο μάτι του νέου ειδικού παιδαγωγού δεν μπορεί να τις συλλάβει. Οι μέρες στο σχολείο είναι εξαντλητικές και η ενέργεια για προετοιμασία και σχεδιασμό της διδασκαλίας ελάχιστη (Stempien & Loeb, 2002).

- Οικογενειακή κατάσταση

Επιπρόσθετα, οι παντρεμένοι δάσκαλοι υποφέρουν λιγότερο από στρες από ότι οι ανύπαντροι, ενώ οι γυναίκες τείνουν να βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξουθένωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από ότι οι άντρες. Οι τελευταίοι βιώνουν ένα υψηλότερο επίπεδο αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες (Nichols & Sosnowsky, 2002; Platsidou & Agaliotis, 2009).

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ενισχύει την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου, μειώνει το στρες και αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα άτομα που αισθάνονται ασφάλεια για τις ικανότητές τους προσεγγίζουν τα δύσκολα καθήκοντα ως προκλήσεις και όχι ως απειλές, καθώς επίσης σε περίπτωση αποτυχίας γρήγορα ανακτούν τις δυνάμεις τους. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας διαθέτουν χαμηλές επαγγελματικές προσδοκίες, ελλιπή προσήλωση στους στόχους της ειδικότητάς τους και αισθάνονται δυσαρεστημένοι με την εργασία τους (Platsidou & Agaliotis, 2009).

ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Το ευνοϊκό σχολικό κλίμα συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση και αρνητικά με το εργασιακό στρες και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι υγιείς σχέσεις δασκάλου-μαθητών, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και το ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον είναι κρίσιμης σημασίας για την επιτυχημένη διδασκαλία, η οποία με τη σειρά της προωθεί τη μείωση του στρες και την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων (Collie, Shapka & Perry, 2012).

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο Friedman (2006) παρουσιάζει τις προσδοκίες των δασκάλων από τη δουλειά τους με ένα μοντέλο που συνδυάζει από τη μία το να δίνει κανείς (διδασκαλία, φροντίδα και φιλία) και από την άλλη το να παίρνει (σεβασμό και εκτίμηση). Επομένως, το εργασιακό στρες πηγάζει από απραγματοποίητες φιλοδοξίες του να δίνει ο εκπαιδευτικός και του να παίρνει. Γενικότερα, η σύναψη μιας καλής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητών αυξάνει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, οι αρνητικές σχέσεις σχετίζονται συχνά με προβλήματα διαχείρισης της

τάξης, τα οποία αποτελούν έναν βασικό στρεσογόνο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς (Veldman et al., 2013).

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΤΗ ΖΩΗ

Σύμφωνα με τη θεωρία των Lent και Brown (2006), η οποία βασίζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1986), η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται αμοιβαία με τη γενική ικανοποίηση με τη ζωή . Επιμέρους παράγοντες που οδηγούν σε εργασιακό στρες και επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι οι εξής:

- ο φόρτος εργασίας και η χρονική πίεση,
- η ποικιλία των επαγγελματικών καθηκόντων,
- η ελλιπής υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου,
- το χαμηλό εισόδημα και οι χαμηλές προσδοκίες προαγωγής
- και η έλλειψη σωστής εκπαίδευσης του προσωπικού (Mearns & Cain, 2003).

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη δεύτερη ενότητα αναλύονται τα δομικά στοιχεία της μεθοδολογικής προσέγγισης που υιοθετήθηκε για την έρευνα και, συγκεκριμένα, η διατύπωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, όπως επίσης των ερευνητικών ερωτημάτων, τα ερευνητικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν και αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, η περιγραφή του δείγματος, καθώς και η σχετική διαδικασία και, τέλος, ο τρόπος επεξεργασίας και το σχήμα ανάλυσης των δεδομένων.

5.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συγκρίνει τα επίπεδα του εργασιακού στρες σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στους επιμέρους στόχους αυτής της μελέτης περιλαμβάνονται ακόμη:

α) Η ιεραρχική κατάταξη των παραγόντων εργασιακού στρες (συμπεριφορά μαθητών, φόρτος εργασίας εκπαιδευτικού, εργασιακές συνθήκες και υποστήριξη/αναγνώριση από την Πολιτεία) με κριτήριο τη συχνότητα επιλογής τους και τη βαρύτητα που τους δίνεται από τους εξεταζόμενους.

β) Η διερεύνηση της σχέσης εργασιακού στρες και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικους γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

γ) Η διερεύνηση της σχέσης εργασιακού στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικους γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

δ) Η διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική εμπειρία) στα επίπεδα εργασιακού στρες, αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούν στον εντοπισμό στρεσογόνων παραγόντων και στη σύγκριση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλεόν, τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται και στις μεταβλητές «αυτοαποτελεσματικότητα» και «επαγγελματική ικανοποίηση», όπως επίσης και στη συσχέτισή τους με το εργασιακό στρες και για τους δύο πληθυσμούς της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- ΕΕ1: Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής;
- ΕΕ2: Εμφανίζουν και σε ποιο βαθμό μεγαλύτερα επίπεδα στρες οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και σε ποιους παράγοντες οφείλεται αυτή η διαφορά;
- ΕΕ3: Υπάρχει διαφορά στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και σε ποιους παράγοντες οφείλεται;
- ΕΕ4: Υπάρχει διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και σε ποιους παράγοντες οφείλεται;
- ΕΕ5: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης με το εργασιακό στρες σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής;

5.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Τα ερευνητικά δεδομένα για την παρούσα έρευνα συγκεντρώθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποσκοπεί στην εκτίμηση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, το δεύτερο μέρος στην εκτίμηση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητάς τους και το τρίτο μέρος στη

μέτρηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Στο ερωτηματολόγιο αντλούνται, τέλος, πληροφορίες και για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Για τη μέτρηση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Εργασιακού Στρες του Αντωνίου (2006). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο περιλαμβάνει 45 δηλώσεις για τις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να απαντήσει πόσο στρες του προκαλούν χρησιμοποιώντας μια εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (σε καμία περίπτωση δε μου προκαλεί στρες μέχρι το 6 (μου προκαλεί πολύ μεγάλο στρες). Οι κατηγορίες στρεσογόνων παραγόντων είναι τέσσερις: α) Οι συνθήκες εργασίας (α= 0.89), β) Ο φορτος εργασίας των εκπαιδευτικών (α= 0.88), γ) Το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση (α= 0.76) και δ) Η υποστήριξη και η αναγνώριση από την Πολιτεία (α= 0.74).

Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Teachers' Sense of Efficacy Scale των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001), όπως παρατίθεται στο: Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783-805. Η εκτεταμένη μορφή της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών αποτελείται από 24 ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται ανα 8 στους εξής τομείς: Η αυτοαποτελεσματικότητα για τη δραστηριοποίηση των μαθητών (ερωτήσεις 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), η αυτοαποτελεσματικότητα για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (ερωτήσεις 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24) και η αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης (ερωτήσεις 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21). Ο δείκτης αξιοπιστίας α είναι 0.94 για όλη την κλίμακα (0.87, 0.91, 0.90 για την κάθε υποκλίμακα αντίστοιχα). Η βαθμονόμηση γίνεται με μια κλίμακα από το 1 (καθόλου αυτοαποτελεσματικός/ή) μέχρι το 9 (πάρα πολύ αυτοαποτελεσματικός/ή).

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Job Satisfaction Scale των Warr, Cook, & Wall (1979), όπως παρατίθεται στο: Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology, 52,* 129-148. Η Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Warr και συν., 1979) (μτφρ.-προσαρμογή Α.-Σ.

Αντωνίου) χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες. Η πρώτη εκφράζει την εσωγενή επαγγελματική ικανοποίηση και απαρτίζεται από τις ζυγές ερωτήσεις και η δεύτερη εκφράζει την εξωγενή επαγγελματική ικανοποίηση και απαρτίζεται από τις μονές ερωτήσεις. Ο συντελεστής αξιοπιστίας α είναι 0.85-0,88. Η βαθμολόγηση γίνεται με μια κλίμακα από το 1 (είμαι ιδιαιτέρως δυσαρεστημένος/η) μέχρι το 7 (είμαι ιδιαιτέρως ικανοποιημένος/η).

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την επαγγελματική εμπειρία και άλλα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

5.4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας χορηγήθηκε από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούλιο του 2017 σε 144 υπηρετούντες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία της Αττικής, της επαρχίας και της Κύπρου. Το 50% του δείγματος, δηλαδή οι 72 εκπαιδευτικοί εργάζονται στη Γενική αγωγή και οι υπόλοιποι 72 εργάζονται στην Ειδική αγωγή. Το 22% των εκπαιδευτικών εργάζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση, ενώ το 78% στη δημόσια. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων του δείγματος της παρούσας έρευνας.

5.5. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων μέσω του ερωτηματολογίου. Η ανάλυσή του υλοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (version 23), ενώ τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής:

- Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach’s Alpha (εσωτερική αξιοπιστία)
- Το test κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov
- Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson r

- Η περιγραφική ανάλυση, η ανάλυση συχνοτήτων και η ανάλυση παραγόντων
- Το τεστ σφαιρικότητας του Barlett (διερευνά τις συσχετίσεις)
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney και το Independent Samples t-test (έλεγχος διαφοράς στρες και επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής)

6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στην έρευνα συμμετέχουν 144 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες (80%, n=115). Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι τα 34.18 έτη (Τ.Α.=9.05). Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων είναι ανύπαντροι σε ποσοστό 52.1% (n=75) και παντρεμένοι ή συζούν σε ποσοστό 42.4% (n=61). Μόλις το 2.8% (n=4) είναι χωρισμένοι. Το 26.2% (n=37) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει παιδιά και ο μέσος χρόνος που αφιερώνεται εβδομαδιαίως στη φροντίδα των παιδιών είναι 22.18 ώρες (Τ.Α.=12.32 ώρες), ενώ στο νοικοκυριό αφιερώνονται 10.27 ώρες/εβδομάδα (Τ.Α.=6.93 ώρες) και σε κάποιο ανήμπορο μέλος που μπορεί να φιλοξενείται στην οικογένεια 5.04 ώρες (Τ.Α.=4.53 ώρες). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (51.4%, n=74) και απόφοιτοι κάποιου ΑΕΙ (43.8%, n=63). Μόλις το 4.2% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι Διδακτορικού (n=6).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργάζεται στην Α΄ βάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 92% (n=132) και διδάσκει στην περιφέρεια της Αττικής και Πειραιώς σε ποσοστό 70% (n=97). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημόσιο σχολείο (78%, n=112) και οι μισοί εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (50%, n=62).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν κατά μέσο όρο 10.57 έτη στην εκπαίδευση (Τ.Α.=7.58) και τα σχολεία που εργάζονται έχουν κατά μέσο 19.86 εκπαιδευτικούς (Τ.Α.=24.07) ως διδακτικό προσωπικό. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι τα σχολεία που εργάζονται έχουν κατά μέσο όρο 156.74 μαθητές (Τ.Α.=118.11) και η τάξη τους 20.20 μαθητές (Τ.Α.=23.67). Όσον αφορά το χρόνο που εργάζονται, υποστηρίζουν ότι εργάζονται κατά 23.29 διδακτικές ώρες/εβδομάδα (Τ.Α.=6.11), ενώ ξοδεύουν κατά μέσο όρο 5.63 ώρες (Τ.Α.=4.42) στη διόρθωση , 6.11 ώρες (Τ.Α.=3.15) στην προετοιμασία του μαθήματος και 4.92 (Τ.Α.=5.35) ώρες στην αξιολόγηση. Όσοι πραγματοποιούν απουσίες αναφέρουν ότι αυτό οφείλεται σε ποσοστό 7.91% στο στρες (Τ.Α.=20.79%).

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν είχαν κάποια σημαντική ασθένεια τους τελευταίους 12 μήνες (89.1%, n=122) και δε σκέφτηκαν τα τελευταία 5 έτη να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (73%, n=100) και να αλλάξουν επάγγελμα ή να λάβουν πρόωρη σύνταξη (77.4%, n=106). Ένα μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι σε περιόδους εργασιακού στρες αυξάνει το κάπνισμα (37.7%, n=40) και την κατανάλωση αλκοόλ (14.3%, n=18), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι ποτέ δεν καταναλώνει αντικαταθλιπτικά (95.8%, n=118) και ηρεμιστικά φάρμακα (98.2%, n=108). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απευθύνονται στον σύντροφό τους (59.7%, n=86) ή σε κάποιον φίλο τους (58.3%, n=84), όταν έχουν κάποιο πρόβλημα στον χώρο δουλειάς τους. Λιγότεροι απευθύνονται σε κάποιο συγγενή (36.8%, n=53), σε κάποιο συνάδελφο (15.3%, n=22) και στον διευθυντή τους (14.6%, n=21).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συχνότητες δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων του δείγματος

	Σχετική συχνότητα	***Απόλυτη συχνότητα***
Φύλο		
Άντρας	20%	29
Γυναίκα	80%	115
Οικογενειακή Κατάσταση		
Παντρεμένος/η-Συζών/ούσα	42,4%	61
Ανύπαντρος/η	52,1%	75
Χωρισμένος/η	2,8%	4
Άλλο	2,8%	4
Επίπεδο Εκπαίδευσης		
ΑΕΙ	43,6%	63
Μεταπτυχιακό	51,4%	74
Διδακτορικό	4,2%	6
Άλλο	0,7%	1
Τόπος διαμονής		
Αττικής-Πειραιάς	70%	97
Επαρχία	19%	26
Κύπρος/Ξένη χώρα	11%	15
Βαθμός Εκπαίδευσης		
Α' Βάθμια	92%	132
Β' Βάθμια	8%	12

Τύπος σχολείου		
Δημόσιο	78%	112
Ιδιωτικό	22%	32
Είδος Αγωγής		
Γενική	50%	62
Ειδική	50%	62
Άτομο για εξιστόρηση προβλημάτων		
Σύντροφος	59,7%	86
Συνάδελφος	15,3%	22
Συγγενής	36,8%	53
Φίλος/η	58,3%	84
Διευθυντής	14,6%	21

6.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν το στρες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε μια 45-βάθμια κλίμακα. Με την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν το στρες των εκπαιδευτικών.

Από τη στήλη «Communalities –Extraction» φαίνεται ποιο μέρος της διακύμανσης της κάθε μεταβλητής εξηγείται από έναν αριθμό παραγόντων. Στην περίπτωση αυτή η χαμηλή τιμή για τις μεταβλητές «Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία και διορθώσεις», «Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών», «Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά», «Σοβαρή έλλειψη μέσων, εξοπλισμού και κονδυλίων», «Γραφειοκρατική δουλειά (π.χ. πέρασμα βαθμολογίας)», «Η εκτίμηση που δείχνει η κοινωνία στο επάγγελμά μου», «Η αφιέρωση του προσωπικού μου χρόνου», «Έλλειψη επαγγελματικής ασφάλειας», «Αίσθηση ανεπαρκούς εκπαίδευσης» και «Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους» μάς δίνει τη δυνατότητα να τις απομακρύνουμε, καθώς θεωρούνται ότι δεν είναι πολύ σχετικές για τον ορισμό των παραγόντων.

Αφού απομακρυνθούν οι παραπάνω 10 μεταβλητές, πραγματοποιείται εκ νέου ανάλυση παραγόντων. Το μέτρο KMO=0.856 δείχνει ότι υπάρχει επάρκεια. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει εάν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση , η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται εφόσον p.<0.001. Επομένως έχει νόημα να διεξάγουμε μια παραγοντική ανάλυση. Οι αξίες στη στήλη «Communalities –Extraction» δείχνουν ότι δε χρειάζεται να απομακρυνθεί κάποια μεταβλητή για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση παραγόντων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ανάλυση Παραγόντων εργασιακού στρες εκπαιδευτικών

	No. of items	*M* (*SD*)	Eigenvalue	Total Variance	Alpha
Στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1)	25	6.09 (1.25)	19.259	75.422%	.967
Στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2)	7	6.01 (1.09)	2.603	5.127%	.932
Στρες για την πίεση χρόνου (STR3)	3	5.99 (1.17)	.932	4,005%	.875

Από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν 3 παράγοντες, όπως φαίνονται στον παραπάνω πίνακα. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 75.422% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το μεγαλύτερο δυνατό μέρος της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει μεταβλητές που σχετίζονται με το στρες του εκπαιδευτικού. Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 5.127% της συνολικής διακύμανσης και ο τρίτος παράγοντας το 4.005% της διακύμανσης. Οι πρώτοι τρεις παράγοντες εξηγούν εδώ ένα ποσοστό 84% της συνολικής διακύμανσης.

6.2.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ

Οι τρεις παραπάνω παράγοντες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov (p-value<.01). Επομένως, θα εφαρμοστεί ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney για να διαπιστώσουμε αν οι τιμές των παραγόντων στρες διαφοροποιούνται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Έλεγχος διαφοράς Mann-Whitney εργασιακού στρες εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

	Z	*df*	*p-value*	*Ειδική Αγωγή*	*Γενική Αγωγή*
Στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1)	-4.677	112	<.001	5.05 (.88)	6.58 (1.78)
Στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2)	-1.312	115	.101	5.89 (.53)	6.14 (1.24)
Στρες για την πίεση χρόνου (STR3)	-3.342	112	<.001	4.74 (1.05)	6.58 (1.45)

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1) (p<.01). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής φαίνεται να εμφανίζουν υψηλότερο στρες για τη διαδικασία του μαθήματος και τη συμπεριφορά των μαθητών (M=6.58 vs. M=5.05). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά φαίνεται να

υπάρχει και ως προς το στρες για την πίεση χρόνου (STR3) ($p<.01$), όπου οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζουν περισσότερο στρες (M=6.58 vs. M=4.74).

Με κριτήριο το φύλο διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικό φύλο, όσον αφορά το στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1), το στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2) και για την πίεση χρόνου (STR3) ($p>.10$).

Με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά το στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1) ($p<.05$), όπου οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερο στρες (M=7.45 vs. M=5.04). Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2) και για τη πίεση χρόνου (STR3) ($p>.10$).

Με κριτήριο τον τύπο σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ιδιωτική και στη δημόσια εκπαίδευση, όσον αφορά το στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1) ($p<.01$). Οι εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερο στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (M=7.07 vs. M=5.85). Όσον αφορά το στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2) ($p<.05$), οι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερο στρες (M=6.88 vs. M=5.12). Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το στρες για την πίεση χρόνου (STR3) ($p>.10$).

Τα έτη διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού εμφανίζουν στατιστικά σημαντική αρνητική γραμμική συσχέτιση με το στρες για τη διαδικασία της

διδασκαλίας (STR1) (r=-.564, p<.01), ως προς το στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2) (r=-.601, p<.01) και για την πίεση χρόνου (STR3) (r=-.502, p<.01).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Έλεγχος διαφοράς εργασιακού στρες με βάση το φύλο

	Z	*df*	*p-value*	*Άνδρας*	*Γυναίκα*
Στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1)	-.675	112	.524	5.74 (.89)	6.86 (1.05)
Στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2)	-.812	115	.415	5.98 (.78)	6.07 (1.15)
Στρες για την πίεση χρόνου (STR3)	-.358	112	.581	5.65 (1.14)	6.89 (1.09)

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Έλεγχος διαφοράς εργασιακού στρες με βάση τη βαθμίδα εκπ/σης

	Z	*df*	*p-value*	*Α΄Βάθμια*	*Β΄Βαθμια*
Στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1)	-3.675	112	.024	5.04 (.54)	7.45 (.85)
Στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2)	-.272	115	.648	5.88 (.72)	6.12 (.85)
Στρες για την πίεση χρόνου(STR3)	-.325	112	.485	5.79 (.59)	6.48 (.69)

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Έλεγχος διαφοράς εργασιακού στρες με βάση τον τύπος εκπ/σης

	Z	*df*	*p-value*	*Δημόσια*	*Ιδιωτική*
Στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας (STR1)	-5.112	112	.009	5.85 (1.28)	7.07 (.86)
Στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση (STR2)	-4.285	115	.018	6.88 (.75)	5.12 (.84)
Στρες για την πίεση χρόνου (STR3)	-.358	112	.625	5.99 (.28)	6.08 (1.09)

6.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το μέτρο KMO=0.956 δείχνει ότι υπάρχει επάρκεια. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει εάν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται εφόσον p.<0.001. Επομένως, έχει νόημα να διεξάγουμε μια παραγοντική ανάλυση. Οι αξίες στη στήλη «Communalities –Extraction» δείχνουν ότι δε χρειάζεται να διεξαχθεί κάποια μεταβλητή για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση παραγόντων.

Από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν 3 παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 65.838 % της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το μεγαλύτερο δυνατό μέρος της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει μεταβλητές που σχετίζονται με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρέχει κίνητρα στους μαθητές, τη δυνατότητά του να μπορεί να ενισχύει τους μαθητές και τις οικογένειες τους, να βρίσκεται σε ετοιμότητα, ώστε να απαντά σε οποιαδήποτε ερώτηση των μαθητών και να μπορεί να αυτοαξιολογεί το μάθημα του (ΑΥΤ1) και κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται ως προς τους παραπάνω παράγοντες ως «καλοί» (M=6.79, Τ.Α.=1.35).

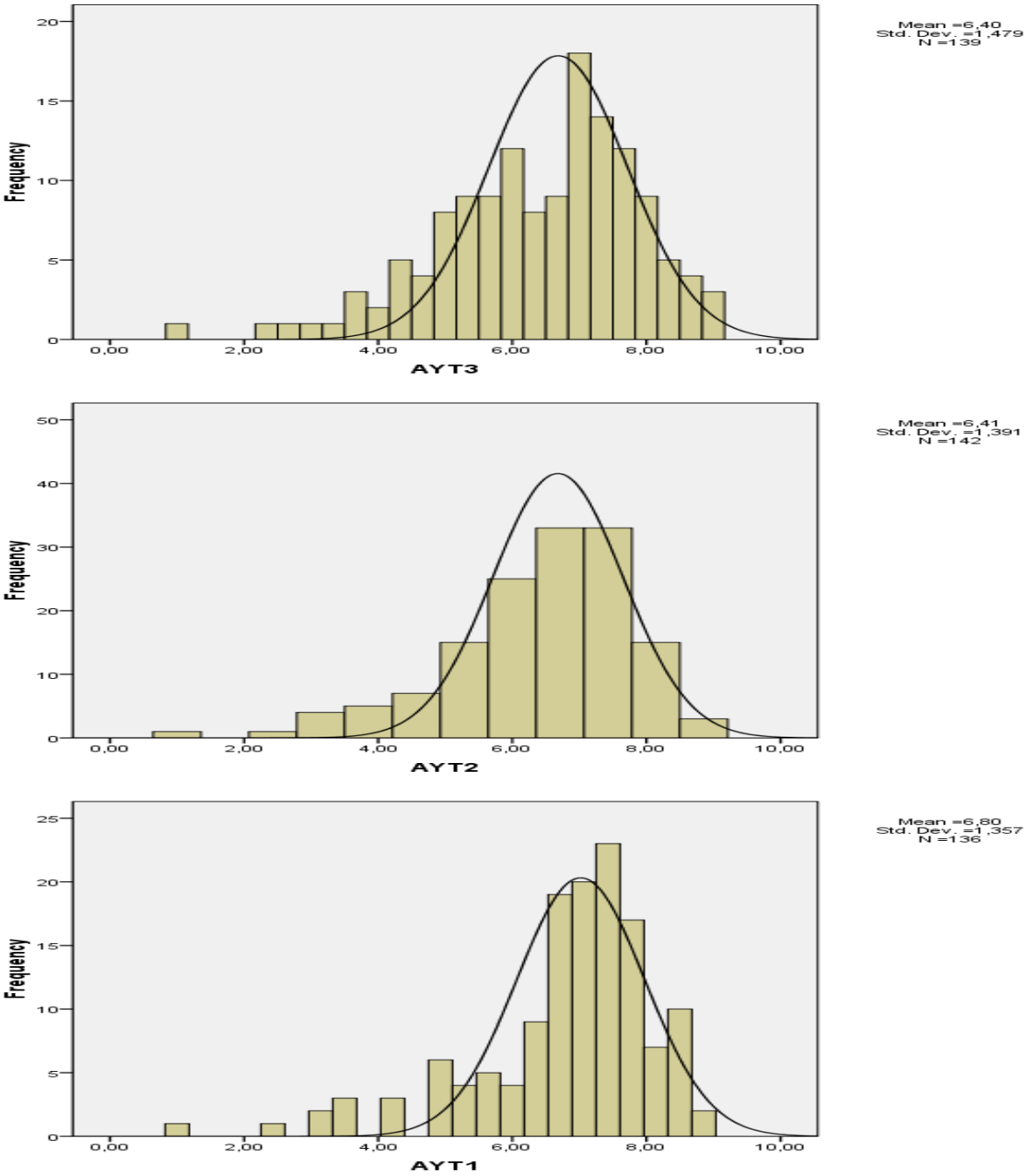
Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 4.157% της συνολικής διακύμανσης και ο τρίτος παράγοντας το 3.882% της διακύμανσης. Οι πρώτοι τρεις παράγοντες εξηγούν εδώ ένα ποσοστό 75.58 % της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να μπορεί να διαχειρίζεται μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2) και ο τρίτος παράγοντας την ευελιξία του εκπαιδευτικού όσον αφορά το μάθημα του (ΑΥΤ3). Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα τους στη διαχείριση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (M=6.40, Τ.Α.=1.39) και την ευελιξία τους ως «μέτριοι» (M=6.39, Τ.Α.=1.47). Από την εκτίμηση του δείκτη Cronbach Alpha διαπιστώνεται ότι η κλίμακα είναι αξιόπιστη (>.60).

Οι τρεις παραπάνω παράγοντες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, όπως προκύπτει από τα παρακάτω ιστογράμματα. Επομένως, θα εφαρμοστεί ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, για να διαπιστώσουμε αν οι τιμές των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Ανάλυση Παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπ/κων

	No. of items	*M* (*SD*)	Eigenvalue	Total Variance	Alpha
Παροχή κινήτρων-Ενίσχυση μαθητών και οικογένειας-Ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση (ΑΥΤ1)	14	6.79 (1.35)	15.801	65.838%	.967
Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2)	7	6.40 (1.39)	.998	4.157%	.932
Ευελιξία διδασκαλίας (ΑΥΤ3)	3	6.39 (1.47)	.932	3.882%	.875

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: Κατανομή παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας εκπ/κών



6.3.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Έλεγχος διαφοράς Mann-Whitney αυτοαποτελεσματικότητας εκπ/κών γενικής και ειδικής αγωγής

	Z	*df*	*p-value*	*Ειδική Αγωγή*	*Γενική Αγωγή*
Παροχή κινήτρων-Ενίσχυση μαθητών και οικογένειας	-4.550	114	<.001	6.13 (1.62)	7.29 (.72)
Ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση(ΑΥΤ1)					
Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2)	-4.304	120	<.001	5.79 (1.53)	6.84 (1.04)
Ευελιξία διδασκαλίας (ΑΥΤ3)	-2.339	117	.016	5.94 (1.66)	6.63 (1.21)

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής ως προς την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητά τους ($p<.05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής φαίνεται να παρέχουν κίνητρα, να ενισχύουν τους μαθητές και τις οικογένειες τους, να είναι σε μεγαλύτερη ετοιμότητα (M=7.29 vs. M=6.13), να διαχειρίζονται καλύτερα τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (M=6.84 vs. M=5.79) και να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους (M=6.63 vs. M=5.94).

Με κριτήριο το φύλο διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικό φύλο, όσον αφορά την παροχή κινήτρων και την ενίσχυση μαθητών και οικογένειας, την ετοιμότητα και την αυτοαξιολόγηση (ΑΥΤ1), την αυτοαποτελεσματικότητα διαχείρισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ΑΥΤ2) και ως προς την ευελιξία κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ΑΥΤ3) ($p>.10$).

Με κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά την παροχή κινήτρων-ενίσχυση μαθητών και οικογένειας-ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση (ΑΥΤ1) ($p<.05$), όπου οι εκπαιδευτικοί Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης παρέχουν περισσότερα κίνητρα και δηλώνουν μεγαλύτερη ετοιμότητα, ενώ δεν υπάρχει σημαντική διαφορά όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα διαχείρισης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2) και ως προς την ευελιξία του μαθήματος (ΑΥΤ3) ($p>.10$).

Με κριτήριο τον τύπο σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, όσον αφορά την παροχή κινήτρων-ενίσχυση μαθητών και οικογένειας-ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση (ΑΥΤ1) ($p<.05$), όπου οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικής εκπαίδευσης παρέχουν περισσότερα κίνητρα και δηλώνουν μεγαλύτερη ετοιμότητα ($M=7.45$ vs. $M=5.85$), όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα διαχείρισης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2) ($p<.05$), όπου οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο υποστηρικτικοί ($M=6.96$ vs. $M=5.79$) και ως προς την ευελιξία κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ΑΥΤ3) ($p<.05$), όπου οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικής εκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερη ευελιξία ($M=6.75$ vs. $M=5.96$).

Τα έτη διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού εμφανίζουν στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση με την παροχή κινήτρων και την ενίσχυση μαθητών και οικογένειας, την ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση (ΑΥΤ1) ($r=.701$, $p<.01$), τη διαχείριση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2) ($r=.598$, $p<.01$) και την ευελιξία στη διδασκαλία του μαθήματος (ΑΥΤ3) ($r=.615$, $p<.01$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Έλεγχος διαφοράς αυτοαποτελεσματικότητας εκπ/κών με βάση το φύλο

	Z	*df*	*p-value*	*Άνδρας*	*Γυναίκα*
Παροχή κινήτρων-Ενίσχυση μαθητών και οικογένειας-Ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση (ΑΥΤ1)	-.485	112	.501	6.45 (.84)	6.58 (1.22)
Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2)	-.782	115	.365	5.98 (.72)	6.72 (.45)
Ευελιξία διδασκαλίας (ΑΥΤ3)	-.478	112	.551	6.15 (.89)	6.48 (.99)

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Έλεγχος διαφοράς αυτοαποτελεσματικότητας εκπ/κών με βάση τη βαθμίδα εκπ/σης

	Z	*df*	*p-value*	*Α΄Βάθμια*	*Β΄Βαθμια*
Παροχή κινήτρων-Ενίσχυση μαθητών και οικογένειας-Ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση (ΑΥΤ1)	-3.675	112	.024	5.95 (.84)	7.08 (1.22)
Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2)	-.272	115	.648	5.98 (.72)	6.72 (.45)
Ευελιξία διδασκαλίας (ΑΥΤ3)	-.325	112	.485	6.15 (.89)	6.48 (.99)

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Ελεγχος διαφοράς αυτοαποτελεσματικότητας εκπ/κών με βάση τον τύπο εκπ/σης

	Z	*df*	*p-value*	*Δημόσια*	*Ιδιωτική*
Παροχή κινήτρων-Ενίσχυση μαθητών και οικογένειας-Ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση (ΑΥΤ1)	-5.898	112	.004	5.85 (1.05)	7.45 (1.01)
Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΥΤ2)	-4.115	115	.025	5.79 (.96)	6.96 (.68)
Ευελιξία διδασκαλίας (ΑΥΤ3)	-3.585	112	.045	5.96 (.39)	6.75 (.72)

6.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την ικανοποίηση στην περίπτωση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε μια 15-βάθμια κλίμακα. Με την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

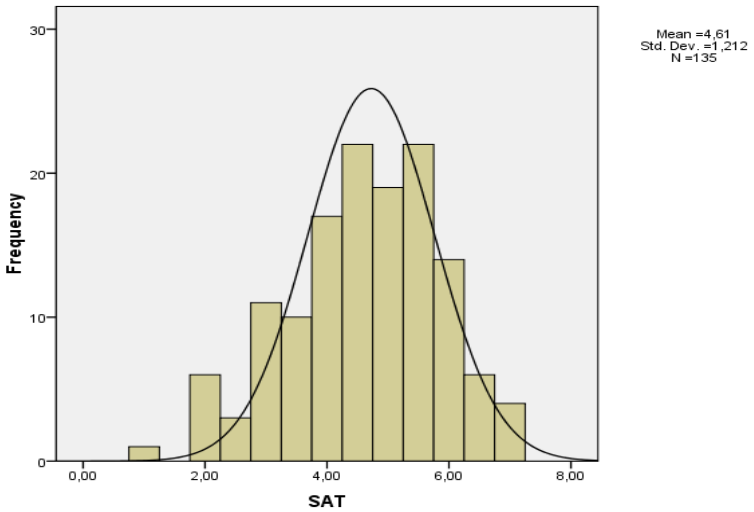
Από την στήλη «Communalities–Extraction» φαίνεται ποιο μέρος της διακύμανσης της κάθε μεταβλητής εξηγείται από έναν αριθμό παραγόντων. Στην περίπτωση αυτή, η χαμηλή τιμή (<0,5) για τις μεταβλητές «Από τον μισθό μου», «Από τις ώρες εργασίας», «Από τις δυνατότητες προαγωγής που έχω», «Από την ποικιλία στη δουλειά μου» και «Από την σιγουριά που μου δίνει η δουλειά μου» δίνει τη δυνατότητα να τις απομακρύνουμε, καθώς θεωρούνται ότι δεν είναι πολύ σχετικές για τον ορισμό των παραγόντων. Αφού απομακρυνθούν οι παραπάνω 5 μεταβλητές

πραγματοποιείται εκ νέου ανάλυση παραγόντων και διαπιστώνεται ότι ένας παράγοντας προκύπτει που περιλαμβάνει τις υπόλοιπες δέκα μεταβλητές και ιδιοτιμή 6,311 και η συνολική διακύμανση που εξηγείται είναι 63,107%. Επομένως, θα δημιουργηθεί μια νέα μεταβλητή που αντιστοιχεί στην «Επαγγελματική Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού». Το μέτρο KMO=0.908 επομένως υπάρχει επάρκεια. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει εάν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται εφόσον p.<0.001.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Παραγοντική Ανάλυση Επαγγελματικής Ικανοποίησης του εκπαιδευτικού

	No. of items	*M* (*SD*)	Eigenvalue	Total Variance	Alpha
Επαγγελματική Ικανοποίηση (SAT)	10	4.60 (1.21)	6.311	63.107%	.932

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: Κατανομή Επαγγελματικής Ικανοποίησης του εκπαιδευτικού



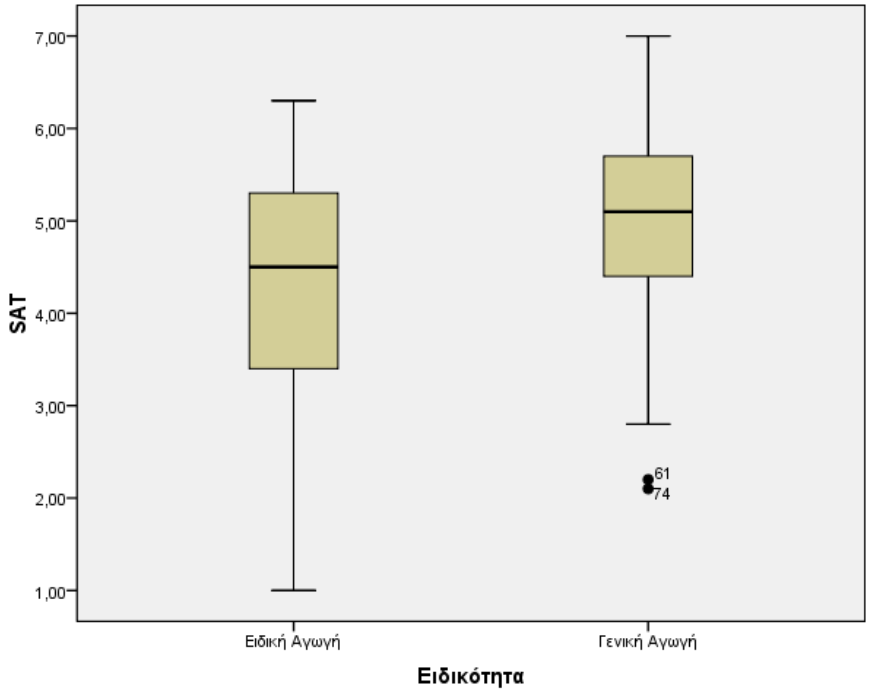
6.4.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η μέση ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως ορίζεται από τους δέκα παράγοντες, είναι ουδέτερη (M=4.60, Τ.Α.=1.21). Από την εκτίμηση του δείκτη Cronbach Alpha διαπιστώνεται ότι η κλίμακα είναι αξιόπιστη (>.60). Η μεταβλητή «Ικανοποίηση» ακολουθεί την κανονική κατανομή και άρα θα ακολουθήσουμε παραμετρικό έλεγχο για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφορά στην ικανοποίηση ανάμεσα σε άτομα ειδικής και γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα του ελέγχου T-Independent δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να εμφανίζονται κάπως ικανοποιημένοι, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται ούτε ικανοποιημένοι, ούτε δυσαρεστημένοι (M=5.01 vs. M=4.27).

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Έλεγχος διαφοράς Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπ/κών γενικής και ειδικής αγωγής

	T	*df*	*p-value*	*Ειδική Αγωγή*	*Γενική Αγωγή*
Επαγγελματική Ικανοποίηση (SAT)	-3.312	113	.001	4.27 (1.27)	5.01 (1.10)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: Διαφορά Μέσων Όρων Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπ/κών γενικής και ειδικής αγωγής



Στη συνέχεια, εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δε διαφέρει ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες (p>.10). Επιπροσθετα, εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δε διαφέρει (p>.10). Ακόμη, εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση διαφέρει (p<.01), όπου οι εκπαιδευτικοί δημόσιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα (M=4.88 vs. M=4.32). Τα έτη διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση (r=.015, p>.10).

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Έλεγχος διαφοράς Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπ/κών με βάση το φύλο

	T	*df*	*p-value*	*Άνδρες*	*Γυναίκες*
Επαγγελματική Ικανοποίηση (SAT)	-.912	113	.301	4.45 (.95)	4.63 (.89)

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Έλεγχος διαφοράς Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπ/κών με βάση τη βαθμίδα εκπ/σης

	T	*df*	*p-value*	*Α΄ βάθμια*	*Β΄ βάθμια*
Επαγγελματική Ικανοποίηση (SAT)	-.954	113	.385	4.89 (.75)	4.53 (.69)

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Έλεγχος διαφοράς Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπ/κών με βάση τον τύπο εκπ/σης

	T	*df*	*p-value*	*Ιδιωτική*	*Δημόσια*
Επαγγελματική Ικανοποίηση (SAT)	-.912	113	.301	4.32 (.91)	4.88 (.82)

6.5. ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ στρες, αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπ/κών

	AYT1	AYT2	AYT3	SAT	STR1	STR2	STR3
AYT1	1						
AYT2	.874**	1					
AYT3	.810**	.800**	1				
SAT	.570**	.511**	.537**	1			
STR1	-.452**	-.602**	-.701**	-.521**	1		
STR2	-.745**	-.396**	-.514**	-.394**	.109	1	
STR3	-,458**	-.589**	-.402**	.025	.085	.547**	1

Από την ανάλυση συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας «Παροχή κινήτρων-Ενίσχυση μαθητών και οικογένειας-Ετοιμότητα και αυτοαξιολόγηση (AYT1)» έχει ισχυρή θετική γραμμική συσχέτιση με τον παράγοντα «Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (AYT2)» (r=.874, p<.05), με τον παράγοντα «Ευελιξία διδασκαλίας (AYT3)» (r=.810, p<.05) και μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με την Επαγγελματική Ικανοποίηση (r=.570, p<.05), ενώ έχει μέτρια αρνητική γραμμική συσχέτιση με το «Στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας» (r=-.452, p<.05) και το «Στρες για την πίεση χρόνου» (r=-.458, p<.05), ενώ ισχυρή γραμμική αρνητική συσχέτιση με το «Στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση» (r=-.745, p<.05).

Ο παράγοντας «Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (AYT2)» έχει θετική ισχυρή γραμμική συσχέτιση με τον παράγοντα «Ευελιξία διδασκαλίας (AYT3)» (r=.800, p<.05) και μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με την Επαγγελματική Ικανοποίηση (r=.511, p<.05), ενώ έχει μέτρια αρνητική γραμμική συσχέτιση με το «Στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας» (r=-.602, p<.05) και το «Στρες για την πίεση χρόνου» (r=-.589, p<.05), ενώ ασθενή γραμμική αρνητική συσχέτιση με το «Στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση» (r=-.396, p<.05). Ο παράγοντας «Ευελιξία

διδασκαλίας (ΑΥΤ3)» έχει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με την Επαγγελματική Ικανοποίηση (r=.537, p<.05), ενώ έχει ισχυρή αρνητική γραμμική συσχέτιση με το «Στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας» (r=-.701, p<.05) και μέτρια αρνητική γραμμική συσχέτιση με το «Στρες για την πίεση χρόνου» (r=-.402, p<.05) και με το «Στρες για την αμοιβή και την αναγνώριση» (r=-.514, p<.05).

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο πρώτος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η αποτίμηση των παραγόντων που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς και η σύγκριση του εργασιακού στρες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς του παρόντος δείγματος είναι η διαδικασία της διδασκαλίας και η συμπεριφορά των μαθητών, η αμοιβή, η αναγνώριση της αξίας τους και ο διαθέσιμος χρόνος. Ο σημαντικότερος από αυτούς σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι η συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αντίθετα, παράγοντες, όπως η έλλειψη υλικού εξοπλισμού, η αίσθηση ανεπαρκούς εκπαίδευσης, η γραφειοκρατία και η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους δε φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών.

Βάσει, λοιπόν, της έρευνας ο κυριότερος παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών είναι η συμπεριφορά των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το εύρημα της έρευνας των Αντωνίου και Πολυχρόνη (2006), η οποία επίσης κατέτασσε τη συμπεριφορά των μαθητών ως σημαντικότερο στρεσογόνο παράγοντα στους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, πληθώρα διεθνών ερευνών έχει καταδείξει τη σημασία της εσωτερικής δομής της τάξης για το εργασιακό στρες (Chaplain, 1995; Forlin, 2001; Pepe & Addimando, 2013).

Επιπρόσθετα, η έλλειψη χρόνου και η αμοιβή αποτελούν βασικούς στρεσογόνους παράγοντες σε διάφορες έρευνες, όπως του Chaplain (1995), των Olivier και Williams (2005) και των Antoniou και άλλων (2000). Οι παράγοντες αυτοί είναι εξωτερικοί και συνδέονται με τον ακαδημαϊκή πτυχή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, όπως επίσης με τη διδακτική διαδικασία (Pepe & Addimando, 2013).

Όσο αφορά το στρες που πηγάζει από την ελλιπή αναγνώριση της αξίας των εκπαιδευτικών, έχει μελετηθεί και από τους Λεονταρή και άλλους (2015). Αξίζει να

αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου και υψηλή αυτοεκτίμηση δεν εμφανίζουν αυτό τον στρεσογόνο παράγοντα. Επομένως, η μη υποστήριξη του επαγγέλματος από την κοινότητα και την Πολιτεία αποτελεί τον τρίτο βασικό παράγοντα εργασιακού στρες. Το γεγονός αυτό πιθανά εξηγείται και από τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, στην οποία οφείλεται και η υποβάθμιση της αξίας του ρόλου του δασκάλου.

Επιμέρους σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η σύγκριση του στρες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στη γενική αγωγή εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στην ειδική αγωγή. Οι στρεσογόνοι παράγοντες, στους οποίους οφείλεται, κυρίως, αυτή η διαφορά είναι η διαδικασία της διδασκαλίας και η συμπεριφορά των μαθητών, όπως επίσης η διαθεσιμότητα χρόνου.

Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα προηγούμενων ελληνικών ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες το εργασιακό στρες των ειδικών παιδαγωγών βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα (Aventisian-Pagoropoulou et al., 2004; Platsidou & Agaliotis, 2009). Πέρα από την πίεση χρόνου και τα θέματα πειθαρχίας που απασχολούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες εργασιακού στρες, οι οποίοι αφορούν περισσότερο τη φύση της δικής τους εργασίας. Αυτοί σχετίζονται με τη διαδικασία της διδασκαλίας, όπως είναι η οργάνωση και η εφαρμογή του προγράμματος, η ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία, η ανομοιογένεια των μαθητών, η συνεργασία με τις επιμέρους ειδικότητες. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Klassen και άλλους (2013), το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών εγείρεται, κυρίως, από τον φόρτο εργασίας και την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το εύρημα της παρούσας εργασίας, όπως και τα ευρήματα άλλων ελληνικών ερευνών, σχετικά με τη σύγκριση του εργασιακού στρες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, είναι αντίθετα με τις διεθνείς έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί

ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες, λόγω της έλλειψης αυτονομίας, της πολλαπλότητας του ρόλου τους και της απουσίας απαραίτητου εξοπλισμού για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ghani et al., 2014; Williams & Gersch, 2004). Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των ελληνικών και των διεθνών δεδομένων, πιθανόν δικαιολογείται, λαμβάνοντας υπόψη ότι στην Ελλάδα υπάρχει μεγαλύτερη σαφήνεια του ρόλου των ειδικών παιδαγωγών και υψηλή εξειδίκευση, γεγονός που συνεπάγεται τη μείωση των επιπέδων εργασιακού στρες.

Τέλος, όσο αφορά τη συσχέτιση του στρες με δημογραφικούς παράγοντες, αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση του στρες με βάση το φύλο. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με το αντίστοιχο εύρημα της έρευνας των Darmody & Smith (2011). Αντίθετα, σύμφωνα με τους Guglielmi & Tatrow (1998), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους. Σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες ως προς τη διαδικασία της διδασκαλίας συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ δεν υπάρχουν διαφορές ως προς το στρες για την αμοιβή, την αναγνώριση της αξίας τους και για την πίεση του χρόνου.

Ακόμη, τα έτη διδακτικής εμπειρίας σχετίζονται αρνητικά με το στρες, δηλαδή οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με άλλες υπάρχουσες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες το εργασιακό στρες δε σχετίζεται ούτε με την χρονολογική ούτε με την υπηρεσιακή ηλικία του εκπαιδευτικού (Λεονταρή και συν., 2000; Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στρες συγκριτικά με αυτούς της δημόσιας εκπαίδευσης ως προς την αμοιβή και την αναγνώριση, ενώ οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο στρες για τη διαδικασία της διδασκαλίας. Φαίνεται ότι η πίεση χρόνου και οι επαγγελματικές απαιτήσεις αυξάνουν τα επίπεδα στρες στους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (Hasan, 2014). Τα υπόλοιπα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία δε φάνηκε να σχετίζονται σημαντικά με το στρες στην παρούσα έρευνα.

7.2. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η αποτίμηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε επιπρόσθετο σκοπό της παρούσας έρευνας. Καταδεικνύονται τρεις βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτοί σχετίζονται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού για ενίσχυση των μαθητών και των οικογένειών τους και την παροχή κινήτρων. Εξίσου σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας είναι και η παροχή υποστήριξης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως επίσης η δυνατότητα ευελιξίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει μια υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για τη δυνατότητά τους να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές και να βρίσκονται σε ετοιμότητα, ώστε να απαντούν σε οποιαδήποτε ερώτηση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται ως ικανοί στον τομέα της εμπλοκής των μαθητών τους στη ροή του μαθήματος. Μέτρια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και ως προς την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τα μαθήματά τους στο επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως «μέτριες» τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές.

Όσο αφορά τη σύγκριση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ιδιαιτέρως σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι πρώτοι αισθάνονται περισσότερο αυτοαποτελεσματικοί ως προς τους παραπάνω τομείς που αναφέρθηκαν σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με άλλους κλάδους λόγω της συνθετότητας του ρόλου τους και της διαχείρισης μιας πληθώρας

καθημερινών καθηκόντων (Eisenman, Pleet, Wandry, & McGinley, 2011; Gavish & Bar-On, 2016; Leyser, Zeiger, & Romi, 2011).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την αρνητική συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για δραστηριοποίηση των μαθητών τους, για ικανότητα διαχείρισης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και για τη χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών στρατηγικών σχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών για την προσφορά κινήτρων για μάθηση στους μαθητές και για τη διαθεσιμότητα χρόνου. Παράλληλα, ιδιαίτερα αρνητική συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στη συγκεκριμένη πτυχή της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες για τη μικρή αμοιβή και τη μη αναγνώριση της προσφοράς από τους γονείς.

Το συγκεκριμένο εύρημα ακολουθεί τα συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν άμεσα τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες της εργασίας τους και αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους ως μη απειλητικές (Aloe et al., 2014; Hahn et al., 2011; Klassen & Chiu, 2011; Unsworth & Mason, 2012).

Οφείλει, λοιπόν, να τονιστεί ότι η αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών λειτουργεί αντισταθμιστικά στο στρες για τις συνθήκες εργασίας τους και για τη συχνά ελλιπή υποστήριξη και αναγνώρισή τους από την Πολιτεία. Η σημασία αυτού του ευρήματος ενισχύεται και από το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε από άτομα με διδακτική εμπειρία κατά μέσο όρο τα δέκα έτη, τα οποία έχουν αναπτύξει μια ακριβή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, γνωρίζοντας τις ευθύνες που συνδέονται με το επάγγελμά τους.

Ακόμη, βάσει των συγκεκριμένων ερευνητικών δεδομένων, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται σε μέτρια επίπεδα με την επαγγελματική ικανοποίηση. Είναι ευρέως γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση προσωπικής επάρκειας τείνουν να αισθάνονται

περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται και εγκαταλείπουν σπανιότερα το επάγγελμά τους (Viel-Ruma et al., 2015).

Τέλος, η συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βάσει φύλου, δηλαδή άντρες και γυναίκες εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ικανότητα δραστηριοποίησης των μαθητών τους, διαχείρισης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και ως προς την ευελιξία τους κατά τη διδακτική διαδικασία.
- Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την παροχή κινήτρων στους μαθητές τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση βιώνουν υψηλότερα επίπεδα «αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου» συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη δημόσια εκπαίδευση. Πιθανόν, η αυτοαποτελεσματικότητα σε αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών να λειτουργεί ως αντισταθμιστικός παράγοντας στην πίεση και το εργασιακό στρες, από τα οποία πάσχουν.
- Τα έτη διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού εμφανίζουν θετική συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή όσο εμπειρότερος είναι ένας δάσκαλος τόσο περισσότερο ενισχύονται οι πεποιθήσεις για τις ικανοτητές του. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Luszczynska και άλλων (2005), βάσει της οποίας οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας διότι έχουν διαμορφώσει μια σαφέστερη εικόνα για τις απαιτήσεις και τη δυσκολία του επαγγέλματος του συγκριτικά με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Καθίσταται φανερό ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια ατομική μεταβλητή, η οποία συνδέεται με τις εν δυνάμει ικανότητες και τις μελλοντικές δράσεις του εκπαιδευτικού, οπότε δε σχετίζεται ιδιαίτερα με δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία.

7.3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ιδιαιτέρως σημαντική για την απόδοση των εργαζομένων και για το λόγο αυτό αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας. Τα άτομα που είναι ικανοποιημένα από την εργασία τους έχουν περισσότερα κίνητρα, προσπαθούν περισσότερο και είναι πιθανότερο να εργαστούν αποτελεσματικότερα (Kwong, Wang, & Clifton, 2010).

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι συνθήκες εργασίας, η ύπαρξη ελευθερίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τον προϊστάμενο, η αναγνώριση για τις καλές αποδόσεις, ο τρόπος καθοδήγησης από τη διοίκηση και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα των Van der Ploeg & Scholte (2003), οι οποίοι αναδεικνύουν πέντε βασικές πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης: την υποστήριξη από τη διοίκηση, την αυτονομία, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τη φύση της εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες.

Αντίθετα, βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, η επαγγελματική ικανοποίηση δε φαίνεται να καθορίζεται από τον μισθό, τις ώρες εργασίας, τις δυνατότητες προαγωγής και την ποικιλία που παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από την έρευνα των Badri, Mohaidat, Ferrandino, & Mourad (2013), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθορίζεται, κυρίως, από ατομικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η στοχοθεσία και όχι από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι οικονομικές απολαβές και οι ευκαιρίες ανέλιξης.

Αναφορικά με τη σύγκριση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δύο κλάδους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι με την εργασία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης. Οι πρώτοι θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά ικανοποιημένους, ενώ οι δεύτεροι «ούτε ικανοποιημένοι ούτε δυσαρεστημένοι».

Το παραπάνω εύρημα ταυτίζεται με την πλειοψηφία των διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς ειδικών σχολείων (Stempien & Loeb, 2002). Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται πιθανά στην έλλειψη επαγγελματικής σταθερότητας και ασφάλειας των Ελλήνων ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους εργάζονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, αντίθετα με τους συναδέλφους τους στη γενική εκπαίδευση, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είναι μόνιμα διορισμένοι. Ένας επιπρόσθετος λόγος είναι και η δυσκολία του επαγγέλματος αυτού καθαυτού, εφόσον εργάζονται με μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές και ποικίλες δυσκολίες.

Ωστόσο, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και των δύο ειδικοτήτων είναι μέτρια και χαμηλά, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες ελληνικές έρευνες, όπως αυτή των Κουστέλιου και Κουστέλιου (2001) και των Πλατσίδου και Αγαλιώτη (2009). Το γεγονός αυτό πιθανόν οφείλεται σε παράγοντες, όπως είναι η απουσία καθοδήγησης, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και το ανασφαλές εργασιακό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, όσο αφορά τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού στρες, διαπιστώνεται ισχυρή αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή, η αύξηση των επιπέδων εργασιακού στρες επιφέρει τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεριμένα, στην παρούσα έρευνα, η «ικανοποίηση του εκπαιδευτικού» σχετίζεται αρνητικά με το στρες για τη διαθεσιμότητα χρόνου. Είναι, επομένως, φανερό ότι η πίεση του χρόνου προκαλεί εργασιακό στρες και κατ’επέκταση επαγγελματική δυσαρέσκεια. Το συγκεκριμένο εύρημα

επιβεβαιώνεται από πληθώρα διεθνών ερευνών (Borg & Riding, 1991; Ferguson, Frost, & Hall, 2012).

Τέλος, όσο αφορά την επιρροή δημογραφικών παραγόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση, οφείλουν να αναφερθούν τα εξής:

- Η επαγγελματική ικανοποίηση δε διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες, σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνών και με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Εντούτοις, σύμφωνα με τον Eichinger (2000), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη δυσαρέσκεια με το επαγγελμά τους και τείνουν να εγκαταλείπουν με μεγαλύτερη συχνότητα την εργασία τους συγκριτικά με τους άντρες.
- Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης ή διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας δε διαφέρει σημαντικά. Ωστόσο, διαφορά εντοπίστηκε στην επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης με τους πρώτους να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται, αφού βάσει ερευνών η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται ως επί το πλείστον από τις εργασιακές συνθήκες και, συγκεκριμένα, από τον μισθό, τις ευκαιρίες προαγωγής, τη φύση της δουλειάς και την ενδεχόμενη επιβράβευση (Gu, 2006; Minarik, Thornton & Perreault, 2003).

7.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έχοντας ολοκληρώσει τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων, στη συνέχεια εξετάζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Αδιαμφισβήτητα, υπάρχει μία σειρά περιορισμών που εντοπίστηκαν τόσο κατά τη διεξαγωγή, όσο και κατά τη συγγραφή, αλλά και μετά την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης, η οποία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης του εργασιακού στρες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, όπως και της σχέσης του με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Το δείγμα προήλθε από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής από σχολεία κυρίως του νομού Αττικής και του Πειραιά (70%). Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε ορίζεται ως δειγματοληψία ευκολίας ή ευκαιριακή, ή διαθέσιμου δείγματος και αναφέρεται στην επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων, δηλαδή των πιο εύκολα προσβάσιμων ατόμων στον ερευνητή ή αλλιώς των ατόμων που είναι διαθέσιμα για την έρευνα. Αυτό το είδος δειγματοληψίας δε διασφαλίζει δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και δεν οδηγεί σε γενίκευση των συμπερασμάτων. Η πλειονότητα των ερευνών, βέβαια, στηρίζονται σε βολικό ή διαθέσιμο δείγμα. Η μελέτη, λοιπόν, περιορίζεται από το μικρό και τοπικής εμβέλειας μέγεθος του δείγματος. Απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα για να ερευνηθεί το θέμα αντιπροσωπευτικά. Η έρευνα των απόψεων μεγαλύτερης κλίμακας εκπαιδευτικών, γενικής και κυρίως ειδικής αγωγής, θα μπορούσε να συμπληρώσει την παρούσα εργασία.

Επιπρόσθετα, ένας περιορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι ότι η έρευνα έγινε μόνο με ερωτηματολόγια και χρησιμοποιήθηκαν μόνο ποσοτικά στοιχεία για τις αναλύσεις και τα συμπεράσματα. Η έρευνα σε βάθος, με τη χρήση συνεντεύξεων, θα βοηθούσε να αποτυπώσει, ίσως, καλύτερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εργασιακό στρες. Επίσης, η αναλογία ανδρών-γυναικών στην έρευνα, με τις γυναίκες να είναι το 80% του δείγματος, δεν ήταν αντίστοιχο με την αναλογία ανδρών-γυναικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ακόμη, οφείλει να τονιστεί η ανομοιογένεια του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε πολλές και διαφορετικές δομές, όπως είναι τα Ειδικά σχολεία, τα Τμήματα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη, γεγονός που διαφοροποιεί τα επίπεδα εργασιακού στρες ανάμεσά τους. Τέλος, ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και η έλλειψη χρόνου και διαθεσιμότητας εκ μέρους του δείγματος αποτελούν περιοριστικούς παράγοντες της έρευνας.

7.5. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα μελετά το εργασιακό στρες σε συνάρτηση με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η καινοτομία της έγκειται στο γεγονός ότι μελετά τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών συγκριτικά σε δύο διαφορετικούς πληθυσμούς. Τα ευρήματα προστίθενται στην υπάρχουσα βάση ερευνητικών δεδομένων και αποτυπώνουν την κατάσταση σε σχέση με τις πηγές εργασιακού στρες και την επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, σε μια ιδιαιτέρως κρίσιμη περίοδο κοινωνικών και οικονομικών ανακατατάξεων αλλά και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων οι οποίες, όπως είναι φυσικό, επιδρούν στις παραπάνω μεταβλητές.

Οι εκπαιδευτικοί κατέχοντας καίρια θέση στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν σαφώς την ποιότητα της διδασκαλίας, την παιδαγωγική διαδικασία και το παραγόμενο μαθησιακό προϊόν. Καθίσταται, λοιπόν, απαραίτητη η γνώση από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας των παραγόντων εκείνων που υπεισέρχονται στον επαγγελματικό βίο των δασκάλων, λειτουργώντας επιβαρυντικά και αποτελώντας τροχοπέδη στο σπουδαίο έργο τους. Παράλληλα, η επαγγελματική υγεία των εκπαιδευτικών μπορεί να προαχθεί με τη γνώση αντισταθμιστικών ως προς το στρες στρατηγικών. Εξάλλου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τις δυσκολίες που ενέχει το επάγγελμά τους και να προετοιμάζονται εκ των προτέρων για την αντιμετώπισή τους.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, λοιπόν, θα ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης του εργασιακού στρες, της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, πέραν της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, επωφελής θα ήταν και η μελέτη της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας του σχολείου, η οποία ξεφεύγει από το άτομα και αφορά σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα.

Αντικείμενο μελλοντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος μπορεί, επίσης, να αποτελέσει η διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού στρες σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, δεδομένων των διαφορών που υφίστανται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα σχετικά με τη θέση των εκπαιδευτικών, το κύρος του επαγγέλματός τους, τις συνθήκες εργασίας τους, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες προς αυτούς, οι οποίες πιθανόν να επηρεάζουν την εκτίμηση του στρες. Οι διαφορές αυτές θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επιμέρους πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων, με σκοπό τη μείωση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών με τη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Η διοίκηση του σχολείου θα μπορούσε να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο σε μια τέτοια προσπάθεια. Στο τέλος του προγράμματος, μπορεί να μετρηθεί η διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο των ειδικών Ψυχικής Υγείας για την πρόληψη του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών.

Τέλος, καίριας σημασίας θα ήταν μια διαχρονική συγκριτική μελέτη των επιπέδων στρες σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, προκειμένου να καταστούν φανεροί οι παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο σε βάθος χρόνου. Τα ευρήματα μιας τέτοιας έρευνα θα είναι ιδιαίτερα «πλούσια» και θα αναδείξουν τους στρεσογόνους παράγοντες που εμμένουν και επηρεάζουν και τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και μια έρευνα με δείγμα εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί και στους δύο κλάδους, με σκοπό την καταγραφή των εμπειριών τους και τη μετέπειτα σύγκριση τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adeniyi, S. O., Fakolade, O. A., & Tella, A. (2010). Perceived Causes of Job Stress among Special Educators in Selected Special and Integrated Schools in Nigeria. *New Horizons in Education*, *58*(2), 73-82.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95.

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *26*(1), 101-126.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. *Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.)*, *Εργασία και Κοινωνία*, 365-399. Αθήνα: Διόνικος.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, *4*(3), 349.

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.

Aventisian-Pagoropoulou, A., Koubias, E., & Giavrimis, P. (2004). Burnout syndrome: Teachers' chronic stress and its development to occupational exhaustion. *Mentoras*, *5*, 103-127.

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, *57*, 12-24.

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, *99*(2), 274.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37*(2), 122.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, *4*(3), 359-373.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London: Macmillan.

Beck, C. L., & Gargiulo, R. H. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, *76*(3), 169-173.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, *38*(1), 39-55.

Benmansour, N. (1998). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies among Moroccan High School Teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *3*(1), 13-33.

Blecharz, J., Luszczynska, A., Tenenbaum, G., Scholz, U., & Cieslak, R. (2014). Self-Efficacy Moderates but Collective Efficacy Mediates between Motivational Climate and Athletes' Well-Being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *6*(3), 280-299.

Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, *10*(2), 103-126.

Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1991). Sources of teacher stress in Maltese primary schools. *Research in Education*, (46), 1.

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, *17*(3), 263-281.

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, *11*(1), 59-75.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, *27*(1), 115-132.

Caplan, R. D., Cobb, S., & French, J. R. (1975). Job demands and worker health; main effects and occupational differences. In *Hew Publication (NIOSH)* (Vol. 75). DHEW.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 821.

Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational psychology*, *22*(5), 557-569.

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, *28*(2), 195-209.

Cherkes, M., & Fimian, M. J. (1982). An Analysis of the Relationship among Personal and Professional Variables and Perceived Stress of Mainstream and Special Education Teachers. Final Report.

Cherniss, C. (1995). Stress, Burnout, and the Special Services Provider. *Special Services in the Schools 2(1*), 45–61.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1189.

Crane, S. J., & Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, *7*(2), 24-31.

Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. *Dublin, Ireland., ESRI/The Teaching Council http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Research/Commisioned% 20Research/Teacher% 20satisfaction% 20and% 20stress. pdf*.

Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1069-1073.

Department of Mental Health, Ministry of Public Health, Thailand. (2003). *The 2003 national survey on stress of Thai people.* Bangkok: Beyond.

Dewey, J. 1910. *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath & Company.

Dunham, R., & Clarke, N. (1992). Coping with stress. *British Sugar Beet Review (United Kingdom)*.

Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, *47*(4), 397-412.

Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education*, *32*(2), 91-104.

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 227-243.

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning*, *8*(1), 123-146.

Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *63*(2), 261-270.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, *43*(3), 235-245.

Gavish, B., & Bar-On, S. (2016). Beginning Special Education Teachers in Israel: Perceived Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, *31*(1), 10-22.

Gelsema, T. I., Van der Doef, M., Maes, S., Janssen, M., Akerboom, S., & Verhoeven, C. (2006). A longitudinal study of job stress in the nursing profession: causes and consequences. *Journal of nursing management*, *14*(4), 289-299.

Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 4-13.

Glickman, C., & Tamashiro, R., (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools, 19*, 558-562.

Gu, X. (2016). Teacher Job Satisfaction in Public Schools: The Relation to the Years of Teaching Experience.

Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, *68*(1), 61-99.

Hahn, V. C., Binnewies, C., Sonnentag, S., & Mojza, E. J. (2011). Learning how to recover from job stress: effects of a recovery training program on recovery, recovery-related self-efficacy, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, *16*(2), 202.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, *43*(6), 495-513.

Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, *14*(3), 731-751.

Hasan, A. (2014). A study of occupational stress of primary school teachers. *Educationia confab*, *3*(4), 11-19.

Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K., & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, *52*(3), 284-297.

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(6), 583-593.

Jimmieson, N. L., Terry, D. J., & Callan, V. J. (2004). A longitudinal study of employee adaptation to organizational change: the role of change-related information and change-related self-efficacy. *Journal of occupational health psychology*, *9*(1), 11.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, *20*(2), 178-187.

Kantas, A. (1995). *Group processes-conflict-development and change-culture-occupational stress*. Athens: Greek Letters.

Kerr, R., McHugh, M., & McCrory, M. (2009). HSE management standards and stress-related work outcomes. *Occupational Medicine, 59,* 574–579.

Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., & Weiß, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(2), 202-219.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(2), 114-129.

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European journal of psychology of education*, *28*(4), 1289-1309.

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

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (2001). Job satisfaction and job burnout in the education. *Psychology*, *8*(1), 30-39.

Kozusznik, M., Peiró, J. M., Lloret, S., & Rodriguez, I. (2016). Hierarchy of Eustress and Distress: Rasch Calibration of the Valencia Eustress-Distress Appraisal Scale. *Central European Journal of Management*, *2*(1, 2).

Kwong, J., Wang, H., & Clifton, R.A. (2010). Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education, 54*(2), 115-132.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, *53*(1), 27-35.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, *21*(2), 89-96.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process.* London: McGraw-Hill.

Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(2), 236-247.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2015). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *30*, 139-161.

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(3), 241-255.

Liu, C., Spector, P. E., & Shi, L. (2007). Cross-national job stress: a quantitative and qualitative study. *Journal of Organizational Behavior*, *28*(2), 209-239.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, *4*(4), 309-336.

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, *139*(5), 439-457.

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

Milner, H.R. (2001). *A qualitative investigation of teachers' planning and efficacy for student engagement*. Unpublished Dissertation. The Ohio State University, Columbus, OH.

Minarik, M. M., Thornton, B., & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention. *The Clearing House*, *76*(5), 230-234.

Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 536-547.

Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, *37*(2), 43-60.

Nichols, A., & Sosnowsky, F. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, *25*(1), 71-86.

Olivier, M. A. J., & Williams, E. E. (2005). Teaching the Mentally Handicapped Child: Challenges Teachers Are Facing. *International Journal of Special Education*, *20*(2), 19-31.

Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος, 16*(2), 65-97.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα:Δάρδανος.

Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ.Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Χατζηχρήστου, Σ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτική–Σχολική Ψυχολογία. Τόμος Γ΄*, 161-186. Αθήνα: Ατραπός.

Pepe, A., & Addimando, L. (2013). Comparison of Occupational Stress in Response to Challenging Behaviours between General and Special Education Primary Teachers in Northern Italy. *International Journal of Special Education*, *28*(1), 14-26.

Pierce, C., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, *60*(1), 37-51.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, *55*(1), 61-76.

Podell, D. M., & Soodak, L. C. (2010). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of educational research*, *86*(4), 247-253.

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health, 18(4),* 537-550.

Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: the effects of age and background of children taught. *Educational Review*, *30*(1), 3-14.

Riolli, L., & Savicki, V. (2002). Optimism and coping as moderators of the relationship between chronic stress and burnout. *Psychological Repairing, 92*, 1215-1226. doi:10.2466/PR0.92.3.1215-1226.

Rosenberg, M. S., O'Shea, L. J., & O'Shea, D. J. (2001). *Student teacher to master teacher: A practical guide for educating students with special needs*. New Jersey: Prentice Hall.

Sari*, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, *30*(3), 291-306.

Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, *40*(4), 423-437.

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Boca-Raton: CRC press.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*(s1), 152-171.

Selye, H., 1976. Forty years of stress research: principal remaining problems and misconceptions. *Canadian Medical Association Journal*, *115*(1), p.53.

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, *29*(4), 367-386.

Siu, O., Spector, P. E., Cooper, C. L., & Lu, C. (2005). Work stress, self-efficacy, Chinese work values, and work well-being in Hong Kong and Beijing. *International Journal of Stress Management, 12,* 274–288.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*(6), 1029-1038.

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.

Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers implications for retention. *Remedial and Special education*, *23*(5), 258-267.

Sonnentag, S., & Zijlstra, F. R. (2006). Job characteristics and off-job activities as predictors of need for recovery, well-being, and fatigue. *Journal of Applied Psychology*, *91*(2), 330.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*(4), 457-477.

Statistics Canada (2003). Sources of workplace stress. Retrieved from http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/ 030625/dq030625c-eng.htm

Talmor, R., Reiter*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *20*(2), 215-229.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805.

Unsworth, K. L., & Mason, C. M. (2012). Help yourself: The mechanisms through which a self-leadership intervention influences strain. *Journal of occupational health psychology*, *17*(2), 235.

Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, *32*, 55-65.

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*.

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 120-130.

Warr, P. B., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, *52*, 129-148.

Wiggle, S. E., & Wilcox, D. J. (2003). Changing roles and responsibilities of special educators: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education, 25*, 27–37. doi:10.1080/01626620.2003.10463290

Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different?. *British Journal of Special Education*, *31*(3), 157-162.

Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, *122*(3), 701-708.

Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian Journal of Psychiatry*, *8*(1), 20.