



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**



Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής του

**Αντιόχου-Μαυραντώνη Μαρία
Σχολική Νοσηλεύτρια**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κοτρώτσιου Στυλιανή, Επίκουρος Καθηγήτρια, Γενικού Τμήματος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Α' Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Παραλίκας Θεοδόσιος, Επίκουρος Καθηγητής, Γενικού Τμήματος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Β' Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Λάρισα, Μάιος 2020

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής του

**Antiochou- Mavrantoni Maria
School Nurse**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Το άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο η διαχείριση του οποίου είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της ομαλής διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων που έχει το άγχος στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών.

Σκοπός: Η διερεύνηση των στρατηγικών περιορισμού του άγχους των εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των στρεσογόνων καταστάσεων.

Μέθοδος: Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Πρωτοβάθμιας Φροντίδας Υγείας» της Ιατρικής σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, από τον Ιανουάριο έως και τον Ιούνιο του 2020. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 101, ενώ ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ένα ερωτηματολόγιο κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων, η κλίμακα άγχους (STAI-40) και η κλίμακα στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους (ΣΑΑΚ-32).

Αποτελέσματα: Οι 64 (63.4%) συμμετέχοντες είναι γυναίκες και οι 37 (36.6%) άντρες ενώ η μέση ηλικία του δείγματος είναι τα 43(±9) έτη. Το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, ο τόπος διαμονής και εργασίας καθώς και η σχέση εργασίας και το είδος απασχόλησης όπως και το πλήθος μαθητών εντός τάξης σχετίζονται με το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές διαχείρισης του (sig<0.05).

Συμπέρασμα: Η εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους μπορεί να μειώσει αποτελεσματικά το άγχος των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματικό άγχος, εκπαιδευτικοί, στρατηγικές αντιμετώπισης

ABSTRACT

Introduction: Teacher stress is a global phenomenon whose management is necessary to ensure the smooth running of the educational process and to reduce the negative effects of stress on the psyche of teachers.

Aim: To investigate the stress reduction strategies of teachers used to treat and manage stressful situations.

Method: The present study was conducted in the framework of the postgraduate program "Primary Health Care" of the Medical School of the University of Thessaly, from January to June 2020. The sample of the survey was 101, while the questionnaire was used as a tool. To the research, a questionnaire of socio-demographic data, the stress scale (STAI-40) and the scale of stress management strategies (SAAK-32) were used.

Results: The 64 (63.4%) participants were women and 37 (36.6%) were men, while the mean age of the sample was 43 (\pm 9) years. Gender, age, education, place of residence and work as well as the employment relationship and type of employment as well as the number of students in the classroom are related to the level of teacher stress and its management strategies (sig <0.05).

Conclusion: Implementing stress management strategies can effectively reduce teacher stress.

Keywords: Occupational stress, teachers, coping strategies

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT.....	2
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
1. ΤΟ ΑΓΧΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	7
1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	7
1.2. Οι στρεσογόνοι παράγοντες	8
1.3. Τα συμπτώματα του άγχους	9
1.4. Θεωρίες άγχους.....	10
1.4.1. Η ψυχαναλυτική θεωρία.....	10
1.4.2. Η βιολογική θεωρία.....	11
1.4.3. Η προσωποκεντρική θεωρία	11
1.4.4. Το αντιληπτικό μοντέλο.....	12
1.4.5. Το μοντέλο της υποκειμενικής εσωτερικής διεργασίας.....	12
1.4.6. Το πρόγραμμα άγχους.....	13
1.4.7. Η θεωρία του παροδικού και του μόνιμου άγχους.....	13
1.4.8. Το μοντέλο της διατήρησης των πόρων	14
1.4.9. Το κυβερνητικό μοντέλο.....	14
1.4.10. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο	15
1.5. Οι επιπτώσεις του άγχους.....	15
1.6. Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων	16
2. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	20
2.1. Επαγγελματικό άγχος – Τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών.....	20
2.2. Οι πηγές του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών – Η επίδραση των κοινωνικο - δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	22
2.3. Οι επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.....	26
2.4. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.....	28
2.5. Η επίδραση των κοινωνικο – δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους	31

2.6. Τα επίπεδα άγχους και η σχέση τους με τις στρατηγικές διαχείρισής του από τους εκπαιδευτικούς.....	34
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	36
3.1. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.....	36
3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	36
3.3. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	37
3.4. Το δείγμα της έρευνας.....	37
3.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	38
3.6. Η διεξαγωγή της έρευνας και η κωδικοποίηση των δεδομένων.....	39
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41
4.1 Περιγραφική ανάλυση.....	41
4.2 Επαγωγική ανάλυση.....	50
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	58
5.1 Συζήτηση.....	58
5.2 Συμπεράσματα.....	60
5.3 Προτάσεις - περιορισμοί.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62
Ελληνική βιβλιογραφία.....	62
Ξένη βιβλιογραφία.....	64

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ηλικίας του δείγματος.....	50
Πίνακας 2 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του φύλου της οικογενειακής κατάστασης, του τόπου διαμονής και του θρησκευματος του δείγματος.....	50
Πίνακας 3 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του επαγγέλματος, της εργασίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου του δείγματος.....	51
Πίνακας 4 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας της προϋπηρεσίας, του τόπου εργασίας και της ειδικότητας του δείγματος.....	52
Πίνακας 5 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του πλήθους μαθητών, του εισοδήματος και της ύπαρξης παιδιών του δείγματος	52
Πίνακας 6 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των υποκλιμάκων	54
Πίνακας 7 Αποτελέσματα συσχέτισης της ηλικίας του δείγματος με τις υποκλίμακες STAI..	56
Πίνακας 8 Αποτελέσματα συσχέτισης του τόπου διαμονής και εργασίας, στο εκπαιδευτικό επίπεδο και τον αριθμό των παιδιών εντός τάξης με τις υποκλίμακες STAI	56
Πίνακας 9 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και τις υποκλίμακες STAI.....	58
Πίνακας 10 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και τις υποκλίμακες STAI.....	59
Πίνακας 11 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και τις υποκλίμακες STAI.....	60
Πίνακας 12 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και τη σχέση εργασίας του δείγματος	61
Πίνακας 13 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και το φύλο του δείγματος.....	61

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άγχος της κοινότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο εδώ και αρκετές δεκαετίες. Ήδη από τις δεκαετίες του 1980 και 1990, σε μία σειρά ερευνών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους σε διεθνές επίπεδο. Ειδικότερα, στη μελέτη των Belcastro&Hays (1984, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερο επίπεδο άγχους, τόσο σε σχέση με άλλες επαγγελματικές ομάδες, όσο και συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές με στόχο τον περιορισμό του άγχους ώστε να καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με επιτυχία. Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι ο προσδιορισμός των στρατηγικών διαχείρισης άγχους και του τρόπου με τον οποίο ο μηχανισμός αυτός μπορεί να περιορίσει το άγχος των εκπαιδευτικών. Στο πρώτο κεφάλαιο ο ερευνητής αναφέρεται στην έννοια του άγχους, τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί και τις επιπτώσεις που έχει το άγχος επηρεάζοντας τον ψυχισμό και την καθημερινότητα των ανθρώπων. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται το επαγγελματικό άγχος, γίνεται λόγος για το άγχος των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους. Στη συνέχεια στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολούθησε ο ερευνητής και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποίησε όπως επίσης και το είδος της μελέτης του. Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος και των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε, ενώ τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας και συγκρίνονται με αυτά άλλων προγενέστερων.

1. ΤΟ ΑΓΧΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Έχοντας την προέλευσή του στο αρχαιοελληνικό ρήμα *άγχω*, που σημαίνει πιέζω, πνίγω (Liddell&Scott, 2015), ο όρος *άγχος* προσελκύει διαχρονικά το ενδιαφέρον των επιστημόνων από διάφορους κλάδους. Αυτή η διεπιστημονική, όμως, προσέγγιση δεν έχει επιτρέψει να δημιουργηθεί ένας γενικά αποδεκτός προσδιορισμός της έννοιας του *άγχους*, καθώς ο κάθε ερευνητής προσεγγίζει εννοιολογικά το *άγχος* υπό την ιδιαίτερη οπτική του θεωρητικού του υποβάθρου (Ραφτόπουλος, 2012). Από το 1844, όταν ο Δανός υπαρξιστής φιλόσοφος και μελετητής SorenKierkegaard προσδιόρισε το *άγχος* ως μία αόριστη και διάχυτη ανησυχία (Παπά & Παπακυριακού, 2016), έως και σήμερα, η ποικιλία των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για το *άγχος* αφενός αποτυπώνει την έλλειψη ομοφωνίας σχετικά με την εννοιολογική οριοθέτησή του και αφετέρου προκαλεί σημαντικές δυσκολίες σε κάθε ερευνητή που επιχειρεί να προσεγγίσει το ζήτημα. Κοινή συνισταμένη των επιστημόνων, ωστόσο, αποτελεί η παραδοχή ότι το *άγχος* ή εναλλακτικά το στρες κατέχει μοναδικό, κεντρικό και αρκετές φορές ανατρεπτικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων (Ραφτόπουλος, 2012). Στη σχετική βιβλιογραφία, το *άγχος* περιγράφεται άλλοτε ως αντίδραση και άλλοτε ως κατάσταση, ως συναίσθημα ή ως βίωμα, ενώ – ανάλογα με το πλαίσιο της εκάστοτε επιστημονικής προσέγγισης – του αποδίδεται θετικό ή αρνητικό πρόσημο.

Ειδικότερα, το *άγχος* ορίζεται ως ένα δυσάρεστο συναίσθημα, που συνοδεύεται από μεγάλη ένταση, χωρίς τα αίτια αυτού να μπορούν να προσδιοριστούν από το άτομο που το βιώνει (Μάνος, 1997). Πρόκειται για μία συναισθηματική αντίδραση σε μία απειλή, με τον ιδιαίτερο τρόπο και στο βαθμό που αυτή η απειλή γίνεται αντιληπτή από το άτομο (Θεοδωράκης, 2010). Η Levine (2008) εξειδικεύει τη συναισθηματική αυτή αντίδραση του ατόμου που αντιμετωπίζει μία απειλή, κάνοντας λόγο για μία κατάσταση ανησυχίας. Πολύ νωρίτερα, ο Spielberg (1972, όπ. αναφ. στους Μητρούση κ.ά., 2013) αναφέρθηκε στο *άγχος* ως μία δυσάρεστη κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αισθήματα έντασης, ανησυχίας και φόβου. Μία τέτοια προσέγγιση, ωστόσο, δεν προκρίνει την ταύτιση του *άγχους* με το φόβο. Ο φόβος συνίσταται σε ένα συναίσθημα που αναδύεται όταν το άτομο αναγνωρίζει έναν πραγματικό κίνδυνο. Στην περίπτωση αυτή, μάλιστα, η επίγνωση του κινδύνου παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να προετοιμάσει τη δράση του. Από την άλλη, το *άγχος* συνδέεται με

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

μία απροσδιόριστη εντύπωση απειλής, με έναν αναμενόμενο, αλλά άγνωστο, κίνδυνο, που καθιστά κατ' επέκταση δύσκολη την προετοιμασία του ατόμου για δράση (Παλαιολόγου, 2001). Ως εκ τούτου, δεν είναι τυχαία η αναφορά του Αλεβίζου (2008, όπ. αναφ. στους Παπά & Παπακυριακού, 2016), ο οποίος περιγράφει το άγχος ως μία αμυντική ψυχική λειτουργία.

Επιχειρώντας να διερευνήσουν τη φύση της άγνωστης και απροσδιόριστης απειλής που προκαλεί την εκδήλωση του άγχους, οι ερευνητές εστίασαν περισσότερο στους στρεσογόνους παράγοντες (Shirometal., 2005). Το 1985, οι Cullenetal. προσδιόρισαν το άγχος ως την ψυχολογική ένταση ή δυσφορία που προκαλείται, όταν το άτομο εκτίθεται σε καταστάσεις που θέτουν υπέρμετρες απαιτήσεις από αυτό, απαιτήσεις που υπερβαίνουν τις δυνατότητες του ατόμου για την αντιμετώπισή τους. Εμπλουτίζοντας την προσέγγιση αυτή, ο Sarafino (1994, όπ. αναφ. στο Ραφτόπουλος, 2012) περιέγραψε το άγχος ως μία κατάσταση που δημιουργείται, όταν η συναλλαγή μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος οδηγεί το άτομο στο να αντιληφθεί μία ασυμφωνία ή διαφορά, πραγματική ή φανταστική, μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και των βιολογικών, ψυχολογικών ή κοινωνικών πόρων που το ίδιο το άτομο διαθέτει, προκειμένου να τις αντιμετωπίσει. Υπό το πρίσμα, λοιπόν, αυτό, το άγχος θεωρείται ως μία αντίδραση που εκδηλώνει το άτομο υπό την πίεση διάφορων στρεσογόνων παραγόντων. Η αντίδραση αυτή άλλοτε περιγράφεται ως μία φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού (Μάνος, 1997), ως μία λειτουργία προσαρμοστικού χαρακτήρα (Fontana, 1996), και άλλοτε ως μία παθολογική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από έντονη και συνεχή δυσφορία (Ραφτόπουλος, 2012). Αξιοποιώντας κανείς τον όρο – ομπρέλα των SorensenandLuckman (1979, όπ. αναφ. στους Παπά & Παπακυριακού, 2016), θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι το άγχος είναι – σε γενικές γραμμές - ένα συγκεκριμένο βίωμα, που συνδέει πολιτισμούς, κοινωνίες και εποχές, ενώ οι στρεσογόνοι παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωσή του συνίστανται σε μία ευρεία γκάμα γεγονότων ή καταστάσεων που συναντώνται σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής.

1.2. Οι στρεσογόνοι παράγοντες

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει μία ποικιλία γεγονότων, καταστάσεων ή αλλαγών στη ζωή των ατόμων, που ενδέχεται να προκαλέσουν άγχος. Τα γεγονότα, οι καταστάσεις και οι αλλαγές αυτές μπορεί να έχουν δυσάρεστο, ουδέτερο ή ακόμη και

ευχάριστο χαρακτήρα. Σύμφωνα με μία γενική κατηγοριοποίηση, οι στρεσογόνοι παράγοντες θα πρέπει να διακρίνονται σε φυσικούς παράγοντες (π.χ. κάτι που δρα απειλητικά για τη φυσική ακεραιότητα του ατόμου σε πραγματικό χρόνο και χώρο), σε εξωτερικούς ή απρόβλεπτους παράγοντες (π.χ. μία έκρηξη) και σε γνωστικούς παράγοντες, σε κινδύνους, δηλαδή, που απορρέουν από το γνωστικό μηχανισμό, όταν απειλείται να κλονιστεί η ισορροπία μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού εαυτού (Ραφτόπουλος, 2012). Ωστόσο, μία περισσότερο λεπτομερής κατηγοριοποίηση θα μπορούσε να κατατάξει τους στρεσογόνους παράγοντες στις εξής κατηγορίες:

- βιολογικοί παράγοντες, όπως το οικογενειακό ιστορικό, τα ιατρικά ή ψυχιατρικά προβλήματα, οι γενετικές δυσλειτουργίες, η αλλαγή στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου, η υπερδραστηριότητα του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος (Rectoretal., 2008)
- ψυχοδυναμικοί παράγοντες, όπως τα προβλήματα ανάπτυξης στην παιδική ηλικία, τα συναισθήματα ενοχής ή ντροπής, η ασυνείδητη απώθηση σεξουαλικών ενστικτωδών ορμών, τα σεξουαλικά προβλήματα (Hogan, 2011·Rectoretal., 2008)
- διαπροσωπικοί παράγοντες, όπως η δυσκολία δημιουργίας σχέσεων, οι συγκρουσιακές σχέσεις, ο φόβος της απόρριψης από τους σημαντικούς άλλους, η κοινωνική απομόνωση
- συμπεριφορικοί παράγοντες, όπως η δυσκολία προσαρμογής στις εκάστοτε αλλαγές, η αδυναμία επίτευξης των στόχων
- κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, όπως η ανεργία, η οικονομική κρίση, οι φυλετικές διακρίσεις (Hogan, 2011)
- λοιποί παράγοντες, όπως οι καθημερινοί ρυθμοί, η έλλειψη χρόνου για χαλαρωτικές δραστηριότητες, ο θάνατος ενός οικείου προσώπου, ένα διαζύγιο, μία ασθένεια, η κακή διατροφή, ο γάμος, η γέννηση ενός παιδιού, οι διακοπές, μία νέα εργασία ή μία προαγωγή, το αλκοόλ, τα φάρμακα ή διάφορες ουσίες (Rector et al., 2008).

Υποστηρίζεται ότι τα άτομα, όταν καλούνται να προσδιορίσουν την αιτία του άγχους τους, τείνουν να αναφέρονται κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες και μεταβλητές (Παναγιωτουνάκου, 2014). Η κατηγοριοποίηση που προηγήθηκε αποτυπώνει την ευρεία γκάμα των πηγών άγχους και κυρίως τη σημαντική σε αριθμό παρουσία παραγόντων που προέρχονται από το ίδιο το άτομο και οι οποίοι δύνανται να αποτελέσουν αιτίες έντονης

ανησυχίας και δυσφορίας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, ωστόσο, εκτός από την ποικιλία των στρεσογόνων παραγόντων, αναδεικνύει και την πληθώρα των συμπτωμάτων, τα οποία συσχετίζονται με την εμφάνιση του άγχους.

1.3. Τα συμπτώματα του άγχους

Η εκδήλωση του άγχους στο άτομο πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους. Τα συνήθη συμπτώματα, που - σύμφωνα με τη βιβλιογραφία - ενδέχεται να εμφανίζονται μόνα ή σε συνδυασμό, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Θελερίτης, 2011· Rectoretal., 2008) :

- σωματικά συμπτώματα, όπως η δύσπνοια ή η ακανόνιστη αναπνοή, το αίσθημα κόμπου στο λαιμό, οι πονοκέφαλοι, οι μυϊκοί πόνοι ή το αίσθημα των σφιγμένων μυών, η ζάλη, η αύξηση της αρτηριακής πίεσης, η τάση λιποθυμίας, οι εφιδρώσεις, η συχνουρία, η κόπωση, οι πόνοι στο στομάχι, η απώλεια ή η αύξηση του σωματικού βάρους, οι δερματικές παθήσεις, η αδιαφορία για σεξουαλική δραστηριότητα
- ψυχολογικά συμπτώματα, όπως οι αρνητικές σκέψεις, ο εκνευρισμός, η ανησυχία, η ανυπομονησία, το αίσθημα απροσδιόριστου φόβου, η δυσκολία στη λήψη των αποφάσεων, η δυσκολία συγκέντρωσης, η μειωμένη δημιουργικότητα, η συμπεριφορά αποφυγής, απόσυρσης ή κοινωνικής απομόνωσης
- συναισθηματικά συμπτώματα, όπως η ευερεθιστότητα, η μελαγχολική διάθεση, η κυκλοθυμική στάση, η αίσθηση ότι τα πράγματα βρίσκονται εκτός ελέγχου, το αίσθημα πλήξης, δυστυχίας και μοναξιάς, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη κινητοποίησης
- συμπεριφορικά συμπτώματα, όπως η αδυναμία ανταπόκρισης ή ολοκλήρωσης των καθημερινών δραστηριοτήτων, η κακή διαχείριση του χρόνου, ο θυμός ή η φυσική βία, η έλλειψη χρόνου για ξεκούραση ή οι υπερβολικές ώρες εργασίας, η υπερφαγία, η υπερκατανάλωση αλκοόλ, η έναρξη ή η αύξηση του καπνίσματος
- συμπτώματα που σχετίζονται με γνωστικές λειτουργίες, όπως η αναποφασιστικότητα, η μειωμένη συγκέντρωση, η δυσκολία ανάκλησης

αναμνήσεων, η αδυναμία καθαρής σκέψης, η απώλεια της αίσθησης του χιούμορ.

Παρόλο που, αναφορικά με τις πηγές του άγχους και με τα συμπτώματα εμφάνισής του, υπάρχει μία γενική ομοφωνία μεταξύ των επιστημόνων, δε φαίνεται να ισχύει το ίδιο σχετικά με το πλαίσιο ερμηνείας του. Το γεγονός ότι η αντίδραση στους διάφορους στρεσογόνους παράγοντες, καθώς και η ένταση με την οποία βιώνεται το άγχος, διαφέρουν από άτομο σε άτομο (Χαραλάμπους, 2012), έστρεψε τους ερευνητές στο να διερευνήσουν το κατά πόσο το άγχος αποτελεί ένα ατομικό φαινόμενο ή ένα πρόβλημα του οποίου η φύση και η ένταση εξαρτώνται από περιβαλλοντικές επιρροές. Τα θεωρητικά μοντέλα που προτάθηκαν για την ερμηνεία του άγχους θεωρούνται το αποτέλεσμα των επιστημονικών αυτών διερευνήσεων.

1.4. Θεωρίες άγχους

1.4.1. Η ψυχαναλυτική θεωρία

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές εκείνοι που υποστηρίζουν ότι το άγχος έχει μακρά ιστορία, αλλά σύντομο παρελθόν. Στην αφετηρία αυτού του σύντομου παρελθόντος βρίσκεται ο Sigmund Freud και η ψυχαναλυτική του θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι πηγές του άγχους εντοπίζονται στην παιδική ηλικία. Στην αρχική του προσέγγιση ο Freud περιέγραψε το άγχος ως αποτέλεσμα ανεκπλήρωτων σεξουαλικών ενορμήσεων, ενώ, στη συνέχεια, απέδωσε το άγχος σε ενδοψυχικές συγκρούσεις. Το άγχος, σύμφωνα με τον θεμελιωτή της ψυχολογίας, λειτουργεί – με τη μορφή οδυνηρού συναισθήματος - ως ένα σήμα του Εγώ, που νιώθει ότι απειλείται από απαγορευμένες ασυνείδητες ενορμήσεις. Στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οι ενδοψυχικές συγκρούσεις μπορεί να είναι συνειδητές, αλλά, καθώς το παιδί οδεύει προς την ενηλικίωση, απωθούνται στο ασυνείδητο, ενώ διάφοροι παράγοντες ή συνθήκες ενδέχεται να τις ενεργοποιήσουν, κινητοποιώντας έτσι παιδικούς φόβους και προκαλώντας τελικά άγχος. Ο Freud τόνισε το σημαντικό ρόλο του άγχους στη δημιουργία νευρωτικών και ψυχοσωματικών καταστάσεων και διέκρινε επιμέρους είδη του. Ανάμεσα σε αυτά έκανε λόγο για το ηθικό άγχος, που προκαλείται τόσο από τις απαιτήσεις του Υπερεγώ όσο και από την παραβίαση των εσωτερικοποιημένων γονεϊκών αξιών, για το νευρωτικό άγχος, η πηγή του οποίου εντοπίζεται σε εμπειρίες με αδιάφορους ή σκληρούς γονείς και στο φόβο της

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

αδυναμίας ελέγχου των εσωτερικών παρορμήσεων, αλλά και για το άγχος της πραγματικότητας, το οποίο σχετίζεται με την αντίληψη της πραγματικότητας και πηγάζει από την επιδίωξη αντικρουόμενων στόχων (Μητρούση κ.ά., 2013· Ροδάτου, 2016).

1.4.2. Η βιολογική θεωρία

Πατέρας της βιολογικής προσέγγισης θεωρείται ο Hans Selye, σύμφωνα με τον οποίο το άγχος δεν είναι παρά μία φυσιολογική αντίδραση που εκδηλώνει ο οργανισμός, όταν δέχεται πιέσεις από δυνάμεις του περιβάλλοντος. Καθώς το άγχος προέρχεται αποκλειστικά από εξωτερικά ερεθίσματα, η ένταση της αντίδρασης του οργανισμού εξαρτάται αποκλειστικά από την ένταση των εξωτερικών στρεσογόνων παραγόντων και από την πίεση που αυτοί ασκούν στο άτομο. Όταν το άτομο βιώνει μία στρεσογόνα κατάσταση, τότε, σύμφωνα με τον Selye, διανύει μία ακολουθία σταδίων. Στο πρώτο στάδιο, αυτό του συναγερμού, ο οργανισμός, προκειμένου να αντιμετωπίσει το στρεσογόνο ερέθισμα, κινητοποιεί μηχανισμούς, όπως την αύξηση των παλμών ή της πίεσης του αίματος. Στο στάδιο της αντίστασης, ο οργανισμός προσπαθεί να επανακτήσει την ισορροπία του. Εάν οι μηχανισμοί αντιμετώπισης ανταποκριθούν στην προσπάθεια αυτή, τότε η ισορροπία ανακτάται. Σε διαφορετική περίπτωση, η προσπάθεια συνεχίζεται, είτε μέχρι να επιτύχει ο οργανισμός την ισορροπία, είτε μέχρι να εξαντληθεί, περνώντας, έτσι, στο τρίτο στάδιο, αυτό της εξάντλησης. Η φάση αυτή συνεπάγεται την αποτυχία του οργανισμού να αντιμετωπίσει την εξωτερική απειλή, οπότε τα συμπτώματα που εκδηλώθηκαν κατά το στάδιο του συναγερμού επανέρχονται, χωρίς, ωστόσο, να είναι πλέον δυνατή η αντίσταση (Μητρούση κ.ά., 2013· Χαραλάμπους, 2012).

1.4.3. Η προσωποκεντρική θεωρία

Η προσωποκεντρική θεωρία αναπτύσσεται το 1961 από τον Carl Rogers, βασική πεποίθηση του οποίου είναι ότι η συμπεριφορά των ατόμων δεν αποτελεί ούτε προϊόν ασυνείδητων, και άρα ανεξέλεγκτων, ενορμήσεων, ούτε αποτέλεσμα βιολογικών παραγόντων. Αντιθέτως, το άτομο θεωρείται υπεύθυνο για τις επιλογές του ως προς τον τρόπο που βιώνει την πραγματικότητα. Σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση, ο κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να ενεργοποιεί το δυναμικό του. Καθώς το δυναμικό αυτό

είναι μοναδικό για κάθε άτομο, η έμφαση πρέπει να δίνεται στις εμπειρίες του ατόμου και στην προσωπική αντίληψή του για τη ζωή. Κεντρική έννοια, που εμπεριέχεται στο δυναμικό του ατόμου, είναι η έννοια του εαυτού, η σταθερή, δηλαδή, εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, η οποία αναπτύσσεται σταδιακά, καθώς το άτομο διαφοροποιείται από το περιβάλλον του. Στη δημιουργία της έννοιας του εαυτού συμβάλλει και η ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού, που πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τους άλλους. Κατά τη διαδικασία αυτή και ως βασικό στοιχείο της ανάπτυξης της έννοιας του εαυτού, προκύπτει και η ανάγκη του ατόμου για την αποδοχή του εκ μέρους των άλλων, η ανάγκη, δηλαδή, για τη θετική εκτίμηση. Εάν, λοιπόν, στην πορεία της ζωής του ατόμου, οι εμπειρίες που διαρκώς αποκτώνται έρθουν σε αντίθεση με την έννοια του εαυτού, τότε η όποια αποκτηθείσα ισορροπία της έννοιας του εαυτού κλονίζεται, με αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Rogers, το άτομο να εκδηλώσει άγχος (Μητρούση κ.ά., 2013).

1.4.4. Το αντιληπτικό μοντέλο

Η προσέγγιση αυτή αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1960 από τους John French and Robert Kahn, εγκαινιάζοντας τα γνωσιακά μοντέλα ερμηνείας του άγχους. Σύμφωνα με το αντιληπτικό μοντέλο, το άγχος ορίζεται ως το προϊόν μίας σύνθετης διαδικασίας, στην οποία επιδρούν ποικίλοι αντικειμενικοί στρεσογόνοι παράγοντες, όπως σημαντικά γεγονότα της ζωής, καταστροφές ή καθημερινές ενοχλήσεις, αλλά και ενδιάμεσοι παράγοντες, που ονομάζονται τροποποιητικοί. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο, μέσω της γνωστικής διαδικασίας, επεξεργάζεται τους στρεσογόνους παράγοντες, αποφασίζοντας κάθε φορά για το ποιο θεωρούνται απειλητικοί και ποιο όχι. Στην περίπτωση που ένας παράγοντας γίνει αντιληπτός ως απειλή, τότε το άτομο βιώνει άγχος. Ωστόσο, εάν κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας, υπεισέρθει ένας τροποποιητικός παράγοντας, όπως, για παράδειγμα, η κοινωνική υποστήριξη, τότε η επίδραση του στρεσογόνου παράγοντα δύναται να διαφοροποιηθεί από άτομο σε άτομο ή ακόμη και στο ίδιο το άτομο, ανάλογα με τη χρονική στιγμή (Ροδάτου, 2016).

1.4.5. Το μοντέλο της υποκειμενικής εσωτερικής διεργασίας

Ένα ακόμη γνωστικό μοντέλο ερμηνείας του άγχους είναι και αυτό που διατύπωσαν οι Richard Lazarus and Susan Folkman. Το μοντέλο της υποκειμενικής εσωτερικής διεργασίας εστίασε στο ρόλο της προσωπικής αντίληψης και των ατομικών χαρακτηριστικών στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται το άγχος. Σύμφωνα με τους Lazarus and Folkman, η σχέση που αναπτύσσει το άτομο με το περιβάλλον του είναι δυναμική και ως εκ τούτου ρευστή, κατ'αντιστοιχία με τη ρευστότητα των προσωπικών αντιλήψεων. Ο τρόπος, δηλαδή, που το άτομο αντιλαμβάνεται τις συνθήκες του περιβάλλοντος είναι απόλυτα υποκειμενικός και σχετικός. Κατά συνέπεια, η εμφάνιση του άγχους, αλλά και η έντασή του, εξαρτάται κάθε φορά από το σχετικό νόημα που το άτομο αποδίδει στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Έτσι, ένα άτομο θα βιώσει άγχος, εάν αξιολογήσει μία κατάσταση ως απειλητική ή εάν εκτιμήσει, με βάση την προσωπική του αντίληψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (π.χ. τις προσωπικές του αξίες, τους στόχους και τις πηγές ενέργειάς του), ότι η διαχείριση μίας κατάστασης ξεπερνά τις διαθέσιμες δυνατότητές του. Κατ'επέκταση, το άγχος που δημιουργείται από τους διάφορους στρεσογόνους παράγοντες δε γίνεται αντιληπτό στον ίδιο βαθμό ή με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ανθρώπους, αφού ρυθμιστικό ρόλο στις αντιδράσεις τους διαδραματίζει η υποκειμενική τους αντίληψη και όχι η πίεση που ασκείται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Ροδάτου, 2016· Χαραλάμπους, 2012).

1.4.6. Το πρόγραμμα άγχους

Το 1985, οι Aaron Beck and David Clark διατυπώνουν τη δική τους προσέγγιση για την ερμηνεία και την κατανόηση του άγχους, μία προσέγγιση που εντάσσεται, επίσης, στις θεωρίες γνωστικής κατεύθυνσης. Υποστηρίζοντας ότι το άγχος δεν είναι παρά μία διαταραχή της σκέψης, οι Beck and Clark εστίασαν στον τρόπο ερμηνείας των γεγονότων και των καταστάσεων από το άτομο. Η ερμηνεία που κάθε φορά δίνεται από το άτομο σε κάποια κατάσταση ή γεγονός δύναται να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα, τα οποία – στην περίπτωση του άγχους – σχετίζονται με μη ρεαλιστικές σκέψεις και πεποιθήσεις, με υπερεκτίμηση του βαθμού πίεσης που ασκούν οι αρνητικές συνθήκες ή και με υποεκτίμηση των τρόπων αντιμετώπισής τους. Όταν, λοιπόν, μία συνθήκη εκλαμβάνεται ως απειλητική για τον οργανισμό, τίθεται σε λειτουργία το λεγόμενο πρόγραμμα άγχους. Το πρόγραμμα άγχους

συνίσταται σε έναν πρωτόγονο μηχανισμό που διαθέτει το άτομο, ο οποίος δρα προστατευτικά. Κατά τη διαδικασία λειτουργίας του προγράμματος άγχους, διάφορου τύπου αλλαγές παρατηρούνται στον οργανισμό, όπως οι αλλαγές στο Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα, με την εμφάνιση τάσεων φυγής ή επίθεσης, η αναστολή ή η αντικατάσταση της συμπεριφοράς που δεν είναι αποτελεσματική, αλλά και ο συνεχής έλεγχος του περιβάλλοντος για τυχόν άλλες απειλές. Σταδιακά, η λειτουργία του προγράμματος άγχους τροποποιείται και εξελίσσεται, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται μόνο οι πληροφορίες που αφορούν σε πιθανές απειλές. Οι BeckandClark, ωστόσο, διευκρινίζουν ότι το πρόγραμμα άγχους είναι αποτελεσματικό, όταν η απειλή είναι πραγματική. Σε διαφορετική περίπτωση, ακόμη και τα συμπτώματα του άγχους μπορούν να ερμηνευτούν ως απειλές, οδηγώντας, έτσι, το άτομο σε ένα φαύλο κύκλο διατήρησης και ενίσχυσης της έντασης του άγχους του (Μητρούση κ.ά., 2013).

1.4.7. Η θεωρία του παροδικού και του μόνιμου άγχους

Διαμορφωτής της θεωρίας του παροδικού και του μόνιμου άγχους είναι ο CharlesSpielberger. Το παροδικό άγχος ορίζεται ως η άμεση συναισθηματική ή υπάρχουσα κατάσταση, που χαρακτηρίζεται από υποκειμενικά συναισθήματα έντασης και ανησυχίας, τα οποία συσχετίζονται με τη διέγερση του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος. Το μόνιμο άγχος, από την άλλη, αναφέρεται σε μία αποκτημένη συμπεριφορική προδιάθεση, που ωθεί το άτομο να εκλαμβάνει ως απειλητικές μία σειρά αντικειμενικά μη απειλητικών συνθηκών ή να αντιδρά με εκδήλωση δυσανάλογου στην ένταση άγχους, συγκριτικά με την επικινδυνότητα των συνθηκών αυτών. Ο Spielberger πρότεινε την έμφαση στο ερέθισμα - εσωτερικό ή εξωτερικό - που προκαλεί το παροδικό άγχος, στις γνωστικές διαδικασίες με τις οποίες το ερέθισμα αυτό ερμηνεύεται ως απειλητικό και στις συμπεριφορικές αντιδράσεις που εκδηλώνονται ως απάντηση στην απειλή αυτή. Η προσέγγισή του βασίστηκε σε έξι υποθέσεις.

Η πρώτη υπόθεση λέει ότι τα ερεθίσματα που γίνονται αντιληπτά από το άτομο ως απειλητικά προκαλούν αντίδραση παροδικού άγχους. Τα υψηλά επίπεδα παροδικού άγχους δημιουργούνται μέσω μηχανισμών, γνωστικών και αισθητηριακών, και βιώνονται ως δυσάρεστα. Η δεύτερη υπόθεση αναφέρει ότι το παροδικό άγχος γίνεται πιο έντονο, όσο

μεγαλώνει η ένταση του κινδύνου που γίνεται αντιληπτός. Σύμφωνα με την τρίτη υπόθεση, όσο περισσότερη διάρκεια έχει ο κίνδυνος που βιώνει το άτομο, τόσο το παροδικό άγχος γίνεται πιο μόνιμο. Η τέταρτη υπόθεση συνίσταται στο ότι τα άτομα με υψηλό επίπεδο μόνιμου άγχους τείνουν να εκλαμβάνουν περισσότερες συνθήκες ως απειλητικές και να απαντούν με εντονότερες αντιδράσεις παροδικού ή και μόνιμου άγχους. Έτσι, μία όμοια συνθήκη δύναται να προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις άγχους σε διαφορετικά άτομα. Σύμφωνα με την πέμπτη υπόθεση, το υψηλό επίπεδο παροδικού άγχους οδηγεί στην κινητοποίηση αυτών των ψυχολογικών μηχανισμών άμυνας, που, κατά το παρελθόν, αποδείχτηκαν ικανοί να μειώσουν το παροδικό άγχος, ενώ, κατά την έκτη υπόθεση, η ανάπτυξη τέτοιων ψυχολογικών μηχανισμών, που στοχεύουν στη μείωση του παροδικού άγχους, ενισχύεται από τη συχνή εμφάνιση στρεσογόνων συνθηκών. Σημαντική, επίσης, θεωρείται η επισήμανση του Spielberg, ότι τα άτομα τείνουν να ερμηνεύουν τις καταστάσεις που ενέχουν κίνδυνο για την αυτοεκτίμησή τους ως περισσότερο απειλητικές, σε σύγκριση με τις καταστάσεις που δύναται να αποτελέσουν απειλή για τη φυσική τους υγεία (Μητρούση κ.ά., 2013· Tonilovicetal., 2009).

1.4.8. Το μοντέλο της διατήρησης των πόρων

Το 1989, ο StevanHobfoll υποστήριξε ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει και προσπαθεί να προστατέψει και να διατηρήσει τους πόρους του, με την έννοια των πηγών ενέργειάς του. Αυτές οι πηγές ενέργειας αναφέρονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά, αντικείμενα, αξίες ή ενέργειες που το άτομο εκτιμά ότι συμβάλλουν στην πραγματοποίηση των στόχων του. Το άγχος εμφανίζεται, όταν οι πόροι του ατόμου απειλούνται να χαθούν ή όταν είναι αδύνατον να ανακτηθούν, ενώ έχουν ήδη χαθεί. Κάθε πιεστική συνθήκη που δύναται να απειλήσει ή που έχει ήδη βλάψει τους ατομικούς πόρους έχει σοβαρό αντίκτυπο στην ευημερία του ατόμου, καθώς η απώλεια ή η σπατάλη των πηγών ενέργειας επιφέρει τη συναισθηματική εξάντλησή του (Ροδάτου, 2016).

1.4.9. Το κυβερνητικό μοντέλο

Το μοντέλο που αναπτύχθηκε για την ερμηνεία του άγχους από τον Jeffrey Edwards, κατά τη δεκαετία του 1990, βασίστηκε στην παραδοχή ότι η συμπεριφορά του ατόμου ρυθμίζεται με βάση τις αντιλήψεις του για τον εαυτό του, τους άλλους και το περιβάλλον του, τις αξίες και τους στόχους του, τη σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων και των στόχων του, καθώς και με βάση την απόφασή του για δράση, ως εξωτερίκευση όλης της προηγηθείσας διαδικασίας. Το άτομο, σύμφωνα με το κυβερνητικό μοντέλο, βιώνει άγχος, όταν αντιλαμβάνεται μία αναντιστοιχία μεταξύ των αντιλήψεων και των στόχων του. Η εκδήλωση του άγχους, όμως, συνίσταται σε μία φυσική αντίδραση του οργανισμού, που στοχεύει να παρακινήσει το άτομο να αναλάβει δράση, για να μειώσει ή να εξαλείψει την αναντιστοιχία αυτή. Και σε αυτή την προσέγγιση, επομένως, το άγχος ερμηνεύεται ως ένα ζήτημα υποκειμενικής πρόσληψης και αξιολόγησης της σοβαρότητας της παρατηρούμενης αναντιστοιχίας μεταξύ αντιλήψεων και στόχων. Αν και αναγνωρίζει ότι οι πηγές του άγχους προέρχονται από το εξωτερικό του ατόμου περιβάλλον, ο Edwards θεωρεί ότι το άγχος, ως φαινόμενο, έχει καθαρά εσωτερικό χαρακτήρα (Ροδάτου, 2016).

1.4.10. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο

Τα τελευταία χρόνια, το μοντέλο που κερδίζει συνεχώς έδαφος στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας για την κατανόηση του άγχους είναι το αλληλεπιδραστικό. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το άγχος δε θεωρείται ένα στατικό φαινόμενο, αλλά μία σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται βιολογικοί, ψυχολογικοί, κοινωνικοί παράγοντες, αλλά και η ίδια η ικανότητα του ατόμου για την αντιμετώπιση του άγχους και την προσαρμογή. Με άλλα λόγια, το άτομο δεν είναι ένας απλός δέκτης ερεθισμάτων, ούτε αντιδρά μόνο στα ερεθίσματα αυτά, αλλά επηρεάζει, επίσης, το περιβάλλον του. Στο πλαίσιο του αλληλεπιδραστικού μοντέλου, η επίδραση των στρεσογόνων συνθηκών στο άτομο εξαρτάται τόσο από τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τις συνθήκες αυτές, όσο και από την αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου, όπως το φύλο του, η ηλικία, τα βιογραφικά του στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Λεονταρή κ.ά., 2000).

1.5. Οι επιπτώσεις του άγχους

Ανεξάρτητα από το πλαίσιο ερμηνείας του, το άγχος αποτελεί ένα θεμελιακό συναίσθημα, η ύπαρξη του οποίου απέβη καθοριστική για την πορεία της εξέλιξης του ανθρώπου. Η παρουσία του άγχους μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα σήμα κινδύνου που ενεργοποιεί το Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα, προκειμένου το άτομο να διασφαλίσει την επιβίωσή του (Ραφτόπουλος, 2012). Με άλλα λόγια, μπροστά σε μία αντιληπτή ή πραγματική απειλή, το άγχος θέτει τον οργανισμό σε κατάσταση ετοιμότητας και εγρήγορσης, προετοιμάζοντάς τον, έτσι, για την αντιμετώπιση αυτής. Υπό αυτή την έννοια, πρόκειται για ένα απαραίτητο και ωφέλιμο συναίσθημα, που κινητοποιεί το άτομο για να αντιληφθεί και να εκτιμήσει τους κινδύνους, για να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις και απειλητικές κρίσεις. Αυτή η προειδοποιητική και προστατευτική λειτουργία του άγχους και, κυρίως, η διάστασή του ως δύναμης κινητοποίησης, θεωρούνται στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με την εξέλιξη και την πρόοδο του ατόμου. Χωρίς την παρουσία του άγχους, ο άνθρωπος θα είχε πιθανότατα λιγότερες ευκαιρίες για αλλαγή και μειωμένες ικανότητες να αντιμετωπίζει τις όποιες προκλήσεις (Κάττουλας, 2011· Ραφτόπουλος, 2012).

Στην περίπτωση, όμως, που το άγχος εμφανίζεται ως υπερβολικά έντονο ή σε καταστάσεις που δεν ενέχουν πραγματική απειλή, και όταν διαρκεί περισσότερο από την έκθεση του ατόμου στην απειλητική κατάσταση, τότε ο προστατευτικός και ο διεγερτικός του ρόλος χάνεται και το άγχος μετατρέπεται από δημιουργικό σε παθολογικό, με σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις για τη σωματική και την ψυχική υγεία του ατόμου (Brownetal., 2004). Το παθολογικό άγχος έχει συνδεθεί με ένα μακρύ κατάλογο σωματικών νόσων, όπως ενδοκρινολογικές παθήσεις, αυτοάνοσα και χρόνια νοσήματα, λοιμώδεις νόσοι, δερματικές παθήσεις, υπέρταση, καρδιακά και αναπνευστικά προβλήματα, κοιλιακό άλγος και διαρκές αίσθημα σωματικής κόπωσης (Θελερίτης, 2011· Ραφτόπουλος, 2012). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως είναι υπεύθυνο για μία σειρά ψυχολογικών δυσλειτουργιών, όπως απώλεια ενδιαφέροντος, διαταραχές διάθεσης, αίσθημα δυσφορίας ή οξυθυμίας, συναισθηματική εξάντληση, διαταραχές ύπνου, χαμηλό ηθικό και χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα ανικανότητας, εσωστρέφεια και απομόνωση, αίσθηση ματαιότητας και διαρκής αρνητική διάθεση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, το παθολογικό άγχος μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση νευρολογικών διαταραχών, κατάθλιψης και άλλων ψυχιατρικών νοσημάτων (Θελερίτης, 2011· Κάττουλας, 2011· Κάντας, 1995).

Στις αρνητικές επιπτώσεις του παθολογικού άγχους θα πρέπει, βεβαίως, να συμπεριληφθούν και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες του ατόμου, με αντίκτυπο σε διάφορους τομείς της καθημερινής του ζωής. Ειδικότερα, το παθολογικό άγχος έχει συσχετιστεί με έκπτωση της επικοινωνιακής ικανότητας, με αδυναμία συγκέντρωσης και καθορισμού στόχων, με μειωμένη εργασιακή απόδοση, με έντονα ξεσπάσματα και συναισθηματικές αντιδράσεις, με αυξημένες συγκρούσεις στο εργασιακό ή / και επαγγελματικό περιβάλλον, αλλά και με αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ ή χρήση ουσιών (Ροδάτου, 2016· Ραφτόπουλος, 2012· Κάττουλας, 2011· Θελερίτης, 2011). Οι δυσανάλογα αρνητικές επιπτώσεις του άγχους στη σωματική και ψυχοκοινωνική κατάσταση του ατόμου, ωστόσο, δε θα πρέπει να απομακρύνει τη σκέψη μας από τη θεμελιώδη λειτουργία του άγχους, η οποία προβάλλεται ανεξάρτητη από τις παρεκτροπές της και από τις δυσάρεστες συνέπειές της. Υποστηρίζεται ότι η απουσία ερεθισμάτων και προκλήσεων από τη ζωή του ατόμου δύναται να επιφέρει εξίσου σοβαρά σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα με εκείνα της έκθεσης σε υψηλά επίπεδα άγχους. Κατ' επέκταση, το ζητούμενο δεν είναι ο τρόπος εξάλειψης του άγχους, αλλά ο τρόπος της καλύτερης δυνατής διαχείρισής του, ώστε η ύπαρξή του να κινείται προς την ωφέλιμη κατεύθυνση, αυτή της κινητοποίησης προς την πρόοδο και την αλλαγή (Ραφτόπουλος, 2012).

1.6. Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων

Αναγνωρίζοντας την ύπαρξη ενός στρεσογόνου γεγονότος, το άτομο κινητοποιείται προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισής του (Καραδήμας, 1998). Η αντιμετώπιση του άγχους αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη με την οποία το άτομο καταβάλλει προσπάθειες, προκειμένου να ρυθμίσει ή να χειριστεί τις εσωτερικές ή εξωτερικές πιέσεις και απαιτήσεις, οι οποίες δοκιμάζουν ή – κατά την αντίληψη του ατόμου – υπερβαίνουν τις δυνάμεις που το ίδιο διαθέτει (Folkmanetal., 1986). Καθώς ο όρος διαδικασία υπονοεί μία δυναμική επεξεργασία και ο όρος προσπάθεια υποδηλώνει τη σκοπιμότητα της ενέργειας, η αντιμετώπιση του άγχους δεν ταυτίζεται ούτε με αντανακλαστικές αντιδράσεις ούτε με την έννοια της προσαρμογής του ατόμου σε μία κατάσταση (Compas, 1987· Καραδήμας, 1998). Αντιθέτως, ο όρος αντιμετώπιση του άγχους συνοδεύεται από την έννοια της στρατηγικής, η οποία παραπέμπει σε σχέδια και στάδια κινήσεων, σε αξιοποίηση των διαθέσιμων δυνάμεων για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Μπαμπινιώτης, 2002). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων έχει επικρατήσει να αποδίδονται με τον όρο *coping*,

που δηλώνει τη θετική ανταπόκριση του ατόμου σε έντονα συναισθήματα και σε αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος. Οι Folkmanetal. (1986), προσδιορίζοντας τον όρο στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, κάνουν λόγο για γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες του ατόμου, με στόχο τη διευθέτηση των εξωτερικών ή εσωτερικών απαιτήσεων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος. Η διευθέτηση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή της μείωσης ή της ελαχιστοποίησης του άγχους, της επιβολής του ατόμου επάνω σε αυτό ή της απόκτησης αντοχής εκ μέρους του ατόμου (όπ. αναφ. στο Καραδήμας, 1998). Η προσέγγιση αυτή, που είναι πλέον κοινά αποδεκτή στον επιστημονικό χώρο, μπορεί να απλουστευθεί ακόμη περισσότερο, περιγράφοντας τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους ως τον τρόπο αντίδρασης του ατόμου απέναντι σε οτιδήποτε δύσκολο ή αρνητικό του συμβαίνει (Καραδήμας, 1998).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης. Οι ταξινομήσεις αυτές, ωστόσο, βασίζονται σε ένα κοινό περιεχόμενο και αναφέρονται σε παρόμοιες διαδικασίες (Καραδήμας, 1998). Για παράδειγμα, οι BillingsandMoos (1981) κάνουν λόγο για ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και για στρατηγικές αποφυγής, ενώ οι McCroeandCosta (1986) για νευρωτικές και για ώριμες στρατηγικές και οι HermanandMcHale (1993) για στρατηγικές προσέγγισης και αποφυγής (οπ. αναφ. στο Καραδήμας, 1998). Οι Weiszetal. (1994) ταξινομούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε πρωτογενούς και δευτερογενούς ελέγχου, θέτοντας ως κριτήριο τους ατομικούς στόχους και ο Κυριακού (2001) σε στρατηγικές άμεσης δράσης και σε παρηγορητικές. Στην πραγματικότητα, σε όλες αυτές τις ταξινομήσεις, οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων διακρίνονται σε εκείνες που στοχεύουν στην επίλυση του προβλήματος και σε εκείνες που στοχεύουν στη ρύθμιση του παραγόμενου από το πρόβλημα συναισθήματος (Καραδήμας, 1998). Η διάκριση αυτή βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι FolkmanandLazarus, το 1980, για την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων.

Σύμφωνα με τους FolkmanandLazarus (1980), πριν το άτομο εισέλθει στη διαδικασία αντιμετώπισης μίας στρεσογόνου συνθήκης, συντελούνται κάποιες διεργασίες, κατά τις οποίες προσδιορίζεται η σημασία της συγκεκριμένης συνθήκης. Η αξιολόγηση αυτή θα επηρεάσει στη συνέχεια και τον τρόπο αντίδρασης του ατόμου. Οι διεργασίες αυτές

διακρίνονται σε δύο τύπους γνωστικής εκτίμησης, την πρωτογενή και τη δευτερογενή. Κατά την πρωτογενή εκτίμηση, το άτομο προβαίνει στην αξιολόγηση της σημαντικότητας της στρεσογόνου συνθήκης για την ευημερία του. Σε αυτή τη φάση, δηλαδή, το άτομο αξιολογεί εάν ο στρεσογόνος παράγοντας συνιστά πρόκληση, απειλή ή απώλεια. Μία στρεσογόνος συνθήκη συνιστά πρόκληση, όταν το άτομο θεωρήσει ότι μπορεί να αποκομίσει κάποιο κέρδος από αυτή, ενώ μετατρέπεται σε απειλή, όταν το άτομο θεωρήσει ότι υφίσταται ένας κίνδυνος επικείμενης ζημίας. Από την άλλη, όταν το άτομο εκτιμά ότι ένας στρεσογόνος παράγοντας έχει ήδη προκαλέσει μία ζημία ή καταστροφή, τότε αυτός αξιολογείται ως απώλεια. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, στο στάδιο αυτό της πρωτογενούς γνωστικής εκτίμησης ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν η κρίση του ατόμου για το τι συνιστά σημαντικό, καθώς και οι αντιλήψεις του για τη δυνατότητα ελέγχου μίας κατάστασης.

Κατά τη δευτερογενή γνωστική εκτίμηση, και αφού έχει αξιολογηθεί η στρεσογόνος κατάσταση, το άτομο προχωρά στην αξιολόγηση των δικών του πια διαθέσιμων πηγών και αποθεμάτων για την αντιμετώπιση της κατάστασης αυτής, καθώς και στην αξιολόγηση των εναλλακτικών επιλογών και τρόπων αντίδρασής του σε αυτή. Για τους Folkman and Lazarus (1980), τα αποθέματα που διαθέτει ο κάθε άνθρωπος για την αντιμετώπιση μίας στρεσογόνου κατάστασης, είναι αυτά που είτε θα μειώσουν τις αρνητικές της συνέπειες είτε θα διευκολύνουν τον καθένα στη διαδικασία αντιμετώπισής της. Τέτοια αποθέματα μπορεί να είναι κοινωνικά (π.χ. το κοινωνικό δίκτυο ή σύστημα υποστήριξης, από όπου το άτομο μπορεί να αντλήσει συναισθηματική ή υλική βοήθεια), ψυχολογικά (π.χ. η αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία, η ελπίδα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων), υλικά (π.χ. χρήματα), αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. θετικές αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον, θετικά καθημερινά συμβάντα) και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ. αξίες, αίσθημα ελέγχου, υγεία). Αφού ολοκληρωθεί και η δευτερογενής γνωστική εκτίμηση, το άτομο επικεντρώνεται στην προσπάθεια διευθέτησης του άγχους, μέσω των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Οι Folkman and Lazarus (1980), με βάση το κριτήριο του προσανατολισμού των ενεργειών του ατόμου, ανέδειξαν δύο κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους: τις εστιασμένες στο πρόβλημα και τις εστιασμένες στο συναίσθημα στρατηγικές. Οι εστιασμένες στο πρόβλημα στρατηγικές στοχεύουν στο ίδιο το πρόβλημα που αποτελεί την πηγή του άγχους, στη διαχείριση, την τροποποίηση ή και στην επίλυσή του. Στρατηγικές, όπως ο

προσδιορισμός του προβλήματος, η εφαρμογή τεχνικών επίλυσης των προβλημάτων, η ανάληψη δράσης ή η αναζήτηση υποστήριξης, επιλέγονται όταν το άτομο θεωρεί ότι η στρεσογόνος συνθήκη μπορεί να μεταβληθεί. Οι εστιασμένες στο συναίσθημα στρατηγικές, από την άλλη, επιλέγονται όταν το άτομο εκτιμά ότι η αλλαγή της στρεσογόνου κατάστασης είναι αδύνατη. Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο προσπαθεί να ρυθμίσει τη συναισθηματική του ανταπόκριση στο πρόβλημα, καταφεύγοντας σε στρατηγικές αμυντικού τύπου ή θετικής επαναξιολόγησης, όπως η αποφυγή ή η ελαχιστοποίηση του προβλήματος, η αποστασιοποίηση από το πρόβλημα, η απομόνωση ή η επαναξιολόγηση της στρεσογόνου κατάστασης. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο επιχειρεί να μεταβάλλει το συναίσθημα ή την αντίληψή του για το πρόβλημα (Καραδήμας, 1998· Montgomery&Rupp, 2005).

Συνδέοντας απόλυτα, τη σωματική και ψυχοκοινωνική υγεία του ανθρώπου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, οι LazarusandFolkman (1984) επισήμαναν ότι, όταν το άτομο δεν αντιμετωπίζει την ίδια την πηγή του προβλήματος, τότε είναι πιθανό να προκληθεί μεγαλύτερο άγχος, οδηγώντας το σε κατάσταση αδυναμίας, η οποία μεταφράζεται σε χρόνιο άγχος και κατάθλιψη. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι όταν ένα στρεσογόνο πρόβλημα δύσκολα επιδέχεται αλλαγής, οι στρατηγικές που είναι εστιασμένες στο συναίσθημα ενδέχεται να λειτουργήσουν με έναν πιο αποτελεσματικό, με την έννοια της προσαρμογής, τρόπο για το άτομο, σε αντίθεση με τις στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα, οι οποίες – σε μία τέτοια περίπτωση - μπορεί να οδηγήσουν σε αισθήματα ματαίωσης, απογοήτευσης και παραίτησης (Rothbaumetal., 1982· Pennebaker&Seagal, 1999). Σε κάθε περίπτωση, όμως, όπως οι ίδιοι οι FolkmanandLazarus (1980) έχουν διευκρινίσει, η διάκριση των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα και στο συναίσθημα έχει σχηματικό χαρακτήρα, αφού στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη ρύθμιση των συναισθημάτων και στρατηγικές που εστιάζουν στη ρύθμιση του συναισθήματος να διευκολύνουν την επίλυση του προβλήματος, μέσω της εξασφάλισης συνθηκών ηρεμίας. Άλλωστε, όπως έχει προκύψει από τις έρευνες, το άτομο τείνει να χρησιμοποιεί και τις δύο μορφές στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους (Καραδήμας, 1998).

2. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1. Επαγγελματικό άγχος – Τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών

Το επαγγελματικό άγχος αναφέρεται ως το δεύτερο σε συχνότητα πρόβλημα υγείας σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι σημαντικές επιπτώσεις που επιφέρει στην υγεία των εργαζομένων, αλλά και στις εθνικές οικονομίες, έχουν στρέψει το διεθνές ενδιαφέρον στη διερεύνηση διάφορων πτυχών του, σε μία παράλληλη προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων (Ραφτόπουλος, 2012· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Όπως έχει επισημανθεί από τις έως τώρα σχετικές μελέτες, τα επαγγέλματα που σχετίζονται με υψηλά ποσοστά άγχους είναι αυτά που αφορούν σε παροχή υπηρεσιών και όσα απαιτούν ταχύτητα στη λήψη των αποφάσεων, οι οποίες δύνανται να επηρεάσουν οικονομικούς και κοινωνικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στο πλαίσιο αυτό, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα από τα πλέον στρεσογόνα επαγγέλματα, στο βαθμό που ενέχει το στοιχείο της ανάπτυξης των σχέσεων και τη διάσταση της ευθύνης (Stoeber&Rennert, 2008).

Η ποικιλία των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για το επαγγελματικό άγχος θα πρέπει μάλλον να ερμηνευθεί ως το αποτέλεσμα του συνεχώς αυξανόμενου ενδιαφέροντος των ερευνητών για το ζήτημα. Το 1975, ο Cox όρισε το άγχος ως το αποτέλεσμα διάφορων χαρακτηριστικών του εργασιακού περιβάλλοντος, που ασκούν πίεση στο άτομο, ενώ ο Weiman, το 1977, έκανε λόγο για ένα σύνολο παραγόντων που ενυπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον και που επηρεάζουν τη σωματική και ψυχολογική κατάσταση του εργαζομένου (όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Οι Ganster&Rosen (2013, όπ. αναφ. στους Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017) περιγράφουν το επαγγελματικό άγχος ως τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία διάφοροι στρεσογόνοι παράγοντες στο χώρο της εργασίας μπορούν να προκαλέσουν μικρής ή μεγάλης διάρκειας μεταβολές στην ψυχοκοινωνική υγεία των εργαζομένων. Σε αντίθεση με τη μονομέρεια των ορισμών αυτών προς τις μεταβλητές του περιβάλλοντος, οι Kyriacou&Sutcliffe (1978, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000) προσδιόρισαν το επαγγελματικό άγχος ως την αρνητική συναισθηματική αντίδραση των εργαζομένων σε καταστάσεις που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ως απειλητικές ή δυσάρεστες και ο Dunham (1992, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000) αναφέρθηκε στη διαδικασία των σωματικών, συναισθηματικών και διανοητικών αντιδράσεων, που ενεργοποιούνται από πιέσεις του εργασιακού περιβάλλοντος και οι οποίες υπερβαίνουν τις διαθέσιμες δυνατότητες

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

των εργαζομένων. Προχωρώντας σε μία σύνθεση των παραπάνω ορισμών, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών συνίσταται στην αρνητική συναισθηματική, διανοητική και σωματική αντίδραση των εκπαιδευτικών, που προκύπτει από πιέσεις που ασκούνται στον ιδιαίτερο χώρο εργασίας τους και οι οποίες γίνονται αντιληπτές – από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς – ως απειλή για την αυτοεκτίμησή τους ή την ευεξία τους (Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017).

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αποτελεί ένα διαχρονικό και διαπολιτισμικό φαινόμενο. Ήδη από τις δεκαετίες του 1980 και 1990, σε μία σειρά ερευνών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους σε διεθνές επίπεδο. Ειδικότερα, στη μελέτη των Belcastro&Hays (1984, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερο επίπεδο άγχους, τόσο σε σχέση με άλλες επαγγελματικές ομάδες, όσο και συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό. Στις έρευνες των Dunham, το 1983, και TraversandCooper, το 1996, (όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000) διαπιστώθηκε ότι το 1 / 5 των εκπαιδευτικών της Μεγάλης Βρετανίας και το 56 % των εκπαιδευτικών της Αμερικής, αντίστοιχα, ανέφεραν υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους. Τα δυσανάλογα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, συγκριτικά με άλλες επαγγελματικές ομάδες, επισημαίνουν και νεώτερες μελέτες, όπως αυτή των AdeyemoandOgunyemi (2005, όπ. αναφ. στους Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017) και των Stoeber&Rennert (2008). Στη Γαλλία, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 6.700 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε ότι ένα ποσοστό από 31 % έως 45 % των ερωτηθέντων βίωνε υψηλό έως πολύ υψηλό επίπεδο άγχους στην εργασία του, με συχνά αναφερόμενα αποτελέσματα την ασθένεια ή ακόμη και την παραίτηση από την εργασία (Laugaaetal., 2008).

Δεν είναι, όμως, λίγες και εκείνες οι ερευνητικές μελέτες, στις οποίες τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών εμφανίζονται μετριασμένα. Στην έρευνα του Bentzetal. (1971, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε χαμηλά ή μέτρια επίπεδα άγχους, με τους ερευνητές να καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών εμφανιζόταν ως πολύ καλύτερη συγκριτικά με αυτή του γενικού πληθυσμού. Στον ιδιαίτερο χώρο του ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας, δηλαδή στην Ελλάδα, σε μία ποιοτική μελέτη των Τσιάκιρρου και Πασσιαρδή (2002), σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και αναδείχτηκε η

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

αγχωτική φύση του επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και από τις μελέτες σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Λεονταρή κ.ά. (1997, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000), Λεονταρή κ.ά. (2000) και Γιαννακίδου (2014), καθώς και από τις έρευνες σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Σπυρομήτρου & Ιορδανίδη (2017). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν γενικά ότι βιώνουν χαμηλό ή μέτριο επίπεδο άγχους, με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ποικιλία των ευρημάτων σχετικά με τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών φαίνεται πως συνηγορεί στη διαπίστωση ότι το επαγγελματικό άγχος δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο, αλλά πρόκειται, κυρίως, για το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ερεθίσματος και του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ερέθισμα αυτό ως στρεσογόνο (Λεονταρή κ.ά., 2000).

2.2. Οι πηγές του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών – Η επίδραση των κοινωνικο - δημογραφικών χαρακτηριστικών

Ο χώρος εργασίας του εκπαιδευτικού συνίσταται σε ένα ευρύ πεδίο ποικίλων αλληλεπιδράσεων προσώπων και παραγόντων του περιβάλλοντος. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, εκτός από τις αυξημένες απαιτήσεις που προκύπτουν από το ίδιο το επάγγελμα, δέχεται και ένα πλήθος παρεμβάσεων, καθώς οι αλληλεπιδράσεις εκπαίδευσης και κοινωνίας γίνονται όλο και πιο έντονες. Έτσι, προκύπτει ένα σύνθετο εργασιακό περιβάλλον, εντός του οποίου χαρακτηριστικά ή γεγονότα του περιβάλλοντος δρουν διαρκώς ως ερέθισμα πρόκλησης σωματικών ή / και ψυχολογικών αντιδράσεων, οι οποίες – σε ορισμένες περιπτώσεις – χαρακτηρίζονται ως έντονες (Antoniouetal, 2006· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Οι στρεσογόνοι παράγοντες αποτελούν μία καλά μελετημένη πτυχή της έρευνας που εστιάζει στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Η ανάδειξη, ωστόσο, μίας ευρείας γκάμας παραγόντων, που φαίνεται πως συσχετίζονται με την πρόκληση άγχους στους εκπαιδευτικούς, έχει οδηγήσει και σε μία αντίστοιχη ποικιλία στις ταξινομήσεις των πηγών αυτών (Ροδάτου, 2016).

Οι KyriacouandSutcliffe (1978, όπ. αναφ. στους Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017) διέκριναν δύο κατηγορίες πηγών του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

κατηγορία, που αφορά σε εξωγενείς πηγές, περιέχονται παράγοντες που σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες, όπως ο εργασιακός φόρτος, το δυσάρεστο εργασιακό κλίμα ή η ελλιπής συνεργασία με συναδέλφους και διεύθυνση. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις ενδογενείς πηγές, τα χαρακτηριστικά, δηλαδή, της προσωπικότητας, όπως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την εργασία και το ρόλο τους ή η συναισθηματική τους κατάσταση γενικά ή σε κάποια συγκεκριμένη περίοδο. Οι Antoniouetal., (2006) κατέληξαν σε τρεις κατηγορίες παραγόντων που δύνανται να προκαλέσουν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται παράγοντες που σχετίζονται με την ιδιαίτερη φύση του επαγγέλματος (π.χ. εργασιακός φόρτος, ζητήματα πειθαρχίας μαθητών, ανομοιογένεια μαθητικού πληθυσμού), στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται παράγοντες που συνδέονται με την οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (π.χ. ανεπαρκής σχεδιασμός από τη μεριά της Πολιτείας, διαρκείς αλλαγές αναλυτικών προγραμμάτων, ασάφεια αρμοδιοτήτων, μη ρεαλιστικές απαιτήσεις της σχολικής διοίκησης, μη τήρηση χρονοδιαγραμμάτων), ενώ η τρίτη κατηγορία αφορά σε προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. ο τύπος της προσωπικότητας ή τα επίπεδα αυτοεκτίμησης).

Πέραν, ωστόσο, των γενικών αυτών ταξινομήσεων, η σχετική ερευνητική δραστηριότητα (Antoniouetal., 2006· EuropeanTradeUnionCommitteeforEducation, 1999· Forlin, 2001· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017) έχει αναδείξει ως σημαντικότερες πηγές πρόκλησης άγχους στους εκπαιδευτικούς τις ακόλουθες :

- το σχολικό περιβάλλον (π.χ. εργασιακός φόρτος, έλλειψη χρόνου, έλλειψη αυτονομίας, ζητήματα ασφάλειας και υγιεινής, έλλειψη εξοπλισμού, έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με συναδέλφους και διοίκηση)
- τον αναποτελεσματικό σχεδιασμό και προγραμματισμό (π.χ. συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές, έλλειψη ανθρώπινων και υλικών πόρων, αδυναμία παρέμβασης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ωράριο, αξιολόγηση, εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών)
- τους οικονομικούς παράγοντες (π.χ. χαμηλές απολαβές εκπαιδευτικού, εργασιακή ανασφάλεια, ανατροπή εργασιακών σχέσεων)
- τις ανεπαρκείς επαγγελματικές ικανότητες (π.χ. ανάγκη για νέες μεθόδους διδασκαλίας, έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων, ανάγκη ένταξης Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία)

- διάφορους κοινωνικούς παράγοντες (π.χ. μειωμένο κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, χαμηλή κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού έργου, αυξημένες απαιτήσεις και λόγω των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και των τεχνολογικών εξελίξεων)
- τους μαθητές (π.χ. μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, ανομοιογένεια μαθητικού δυναμικού, βίαιη συμπεριφορά, έλλειψη κινήτρων από μαθητές, αύξηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες)
- τις αναποτελεσματικές σχέσεις με τους γονείς
- τα στοιχεία της προσωπικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών (π.χ. χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, φανταστική ή πραγματική έλλειψη ικανοτήτων, μειωμένα κίνητρα, χαμηλή αίσθηση αυτό – αποτελεσματικότητας, προσωπικοί στόχοι, υπερβολικές προσδοκίες).

Οι προαναφερόμενοι στρεσογόνοι παράγοντες, ασφαλώς, και δεν αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις σχετικές έρευνες. Υποστηρίζεται ότι ένας τύπος διαφοροποίησης προκύπτει από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας (Κυγιάκου, 2001). Στη μελέτη των Zurloetal. (2007, όπ. αναφ. στη Γιαννακίδου, 2014), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικότερες στρεσογόνες πηγές τις συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την ελλιπή υποστήριξη και ενημέρωση εκ μέρους της Πολιτείας σχετικά με αυτές, ενώ στη μελέτη των Majeedetal. (2011, όπ. αναφ. στη Γιαννακίδου, 2014) το άγχος των εκπαιδευτικών συσχετίζεται κυρίως με την εργασιακή ανασφάλεια. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Τσιάκιρρου και Πασσιαρδή (2002), οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντική πηγή άγχους την πολυπλοκότητα του διδακτικού αντικειμένου και στη μελέτη των Antoniouetal. (2006) τα ζητήματα που σχετίζονται με τους μαθητές, όπως τα προβλήματα πειθαρχίας ή η έλλειψη κινήτρων και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα. Η διαχείριση του χρόνου ιεραρχείται ως η πλέον στρεσογόνα πηγή για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα των Παπαδόπουλου και Σταμόπουλου (2011), ενώ οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στη μελέτη της Γιαννακίδου (2014) εστίασαν στις μη έγκαιρες ή τις περιορισμένες αποσπάσεις και τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων ή ωρομίσθιων εκπαιδευτικών.

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Ένας δεύτερος τύπος διαφοροποίησης των ευρημάτων των ερευνών σχετικά με τις πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών φαίνεται να προκύπτει – θεωρητικά τουλάχιστον – από τις διατομικές διαφορές. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές εκείνοι, οι οποίοι, επιχειρώντας να ερμηνεύσουν τη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των στρεσογόνων παραγόντων, επισήμαναν το ρόλο των κοινωνικο - δημογραφικών χαρακτηριστικών (Antoniouetal., 2006· Kyriacou, 2011). Μεταξύ αυτών, το φύλο αποτελεί την περισσότερο μελετημένη ατομική μεταβλητή (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Ένα σύνολο ερευνών έχει αναδείξει μία σημαντική στατιστικά συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στις μελέτες των PayneandFurnham (1987, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000), BurkeandMikkelsen (2005, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011), Λεονταρή κ.ά. (2000), Antoniouetal. (2006), Σπυρομήτρου και Ιορδανίδη (2017) και Γιαννακίδου (2014) έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους. Το εύρημα αυτό τείνει να αποδίδεται στο διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των γυναικών, αλλά και στους πολλαπλούς ρόλους που καλείται να αναλάβει η γυναίκα στη σύγχρονη εποχή, με αποτέλεσμα να γίνεται αποδέκτης υψηλών φορτίων πίεσης (Antoniouetal., 2006).

Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, επίσης, φαίνεται να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, με το άγχος αυτό να περιορίζεται με την πάροδο του χρόνου (Laughlin, 1984, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000· Burke&Mikkelsen, 2005, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Antoniouetal., 2006). Αυτή η συσχέτιση της ηλικίας και των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών, συνήθως, ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της σταδιακής προσαρμογής τους στο επάγγελμα και στις απαιτήσεις που προκύπτουν από αυτό (Antoniouetal., 2006). Στο ίδιο πλαίσιο ερμηνείας εντάσσεται και η συσχέτιση που έχει αποτυπωθεί μεταξύ του άγχους και των ετών προϋπηρεσίας, καθώς εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας στο χώρο και με μικρότερη διδακτική εμπειρία αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, συγκριτικά με συναδέλφους τους που δηλώνουν μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (PayneandFurnham, 1987, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000· BurkeandMikkelsen, 2005, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Παράλληλα, εκπαιδευτικοί με υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα, αλλά και υψηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση, φαίνεται να δηλώνουν χαμηλά επίπεδα άγχους, με τους ερευνητές να αναφέρουν ότι εργαζόμενοι που παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά εμφανίζονται, γενικά, περισσότερο αισιόδοξοι και με μεγαλύτερο το αίσθημα της ασφάλειας

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

((PayneandFurnham, 1987, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000· BurkeandMikkelsen, 2005, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Από την άλλη, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, σε σύγκριση με συναδέλφους τους αναπληρωτές και ωρομισθίους. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι αναπληρωτές και οι ωρομισθιοι εκπαιδευτικοί είναι, κυρίως, νέοι σε ηλικία και με μικρότερη διδακτική εμπειρία, οι οποίοι, όπως και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, δυσκολεύονται στη διαχείριση διάφορων πτυχών της επαγγελματικής τους ζωής (Antoniouetal., 2006· Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017). Ίσως, πάλι, τα υψηλά επίπεδα άγχους των μη μόνιμων εκπαιδευτικών να πρέπει να θεωρηθούν απόρροια του γενικότερου αισθήματος της εργασιακής ανασφάλειας που τους διακατέχει. Δύο ακόμη μεταβλητές που φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών είναι και αυτές του τύπου του σχολείου και της δυναμικότητας των τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο δημόσιο σχολείο εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Πιθανολογείται ότι στο δημόσιο σχολείο η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η συχνά αναφερόμενη έλλειψη υλικών και ανθρωπίνων πόρων, δύο σημαντικοί στρεσογόνοι παράγοντες, συνδέονται με τα αυξημένα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών (Γιαννακίδου, 2014· Stoeber&Rennert, 2008). Επίσης, εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγομελή τμήματα τείνουν να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, συγκριτικά με συναδέλφους τους που αναλαμβάνουν τάξεις με πολλούς μαθητές (Γιαννακίδου, 2014). Η εργασία σε τμήματα με πολλούς μαθητές, άλλωστε, έχει συνδεθεί με το αυξημένο εργασιακό φόρτο, με αρνητικές φυσικές εργασιακές συνθήκες, αλλά και με τη μεγαλύτερη δυσκολία των εκπαιδευτικών στην άσκηση εποπτείας των μαθητών (Kyriacou&Sutcliffe, 1978, όπ. αναφ. στη Γιαννακίδου, 2014).

Η περιοχή εργασίας είναι άλλη μία μεταβλητή που έχει μελετηθεί σε σχέση με τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία αγροτικών περιοχών εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, εύρημα που τείνει να ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της μορφής της κοινωνικής οργάνωσης σε αυτές τις περιοχές. Οι αγροτικές περιοχές χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη πιο στενών διαπροσωπικών σχέσεων και κατ' επέκταση από μεγαλύτερη – συγκριτικά με αστικές ή ημιαστικές περιοχές – δυνατότητα για άσκηση κοινωνικού ελέγχου στους εκπαιδευτικούς (Λεονταρή κ.ά., 2000). Όσον αφορά στην

οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, μία σειρά ερευνών καταγράφει τη θετική συσχέτισή της με τα επίπεδα του επαγγελματικού άγχους. Έγγαμοι εκπαιδευτικοί τείνουν να δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, σε σχέση με τους άγαμους συναδέλφους τους, με το άγχος να αυξάνεται ακόμη περισσότερο, όταν υπάρχει και παιδί / παιδιά (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· BurkeandMikkelsen, 2005, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Τα υψηλά επίπεδα άγχους των έγγαμων εκπαιδευτικών πιθανά να συνδέονται με τις πολλαπλές υποχρεώσεις και τους διαφορετικούς ρόλους που αυτοί αναλαμβάνουν και στους οποίους καλούνται να ανταποκριθούν (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Η θρησκευτικότητα, τέλος, αν και αποτελεί μία ακόμη κοινωνικο – δημογραφική μεταβλητή, δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά. Από τις λιγοστές ερευνητικές αναφορές, ωστόσο, φαίνεται πως επιδρά στα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Στην εμπειρική μελέτη της Ζωγράφου (2016) καταγράφεται υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της πίστης και του άγχους, με τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν την πίστη τους να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, ενώ στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014), οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, συγκριτικά με τους χριστιανούς συναδέλφους τους. Ενδεχομένως, η θρησκευτική πνευματικότητα ή οι θρησκευτικές παραδόσεις, να λειτουργούν ως μία πηγή άντλησης πνευματικής υποστήριξης ή να προσφέρουν κάποια αίσθηση του ελέγχου των καταστάσεων στους εκπαιδευτικούς (Pargament&Brandt, 1998, όπ. αναφ. στη Ζωγράφου, 2016).

Η προαναφερόμενη συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικο – δημογραφικών χαρακτηριστικών και του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών δεν υποστηρίζεται, ωστόσο, από το σύνολο των σχετικών ερευνών. Σε αρκετές μελέτες διαπιστώθηκε ότι μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και η διδακτική εμπειρία, τα ακαδημαϊκά προσόντα και ο τύπος του σχολείου, δε φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών (Kyriacou&Sytcliffe, 1978, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Maliketal., 1991, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Λεονταρή κ.ά., 2000· Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017), ενώ όσον αφορά στον παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης, έρευνες αναφέρουν ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, συγκριτικά με τους έγγαμους συναδέλφους τους, καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι το οικογενειακό περιβάλλον, όχι μόνο δεν προσθέτει φορτία πίεσης στους εκπαιδευτικούς, αλλά αντιθέτως λειτουργεί ως ένα σημαντικό πλαίσιο στήριξης γι αυτούς (Kelly&Berthelsen, 1995, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Baueretal., 2006, όπ. αναφ.

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

στους Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017). Η μη συσχέτιση των κοινωνικο – δημογραφικών μεταβλητών με τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει τους ερευνητές στη διαπίστωση ότι το επαγγελματικό άγχος φαίνεται πως επηρεάζεται περισσότερο τόσο από στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Λεονταρή κ.ά., 2000) όσο και από παραμέτρους που σχετίζονται με το καθαυτό επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας του (Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017).

2.3. Οι επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

Το αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών εδράζεται στη γενική αναγνώριση των σοβαρών αρνητικών συνεπειών που αυτό επιφέρει στην υγεία και την ποιότητα ζωής του εκπαιδευτικού, στην παρεχόμενη εκπαίδευση, αλλά και στις εθνικές οικονομίες (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011), συνέπειες που έχουν αναδειχθεί και επιβεβαιωθεί μέσα από ένα πλήθος σχετικών ερευνών. Όσον αφορά στο ίδιο το υποκείμενο, ο Dunham (1992, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους, 2012) διέκρινε τις αρνητικές επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών σε φυσικές, ψυχολογικές, συμπεριφορικές και πνευματικές. Ειδικότερα, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με το αίσθημα της κόπωσης, με διαταραχές ύπνου, με καρδιολογικά προβλήματα και διαταραχές του πεπτικού συστήματος, με υπέρταση, παχυσαρκία και με τη συχνή εκδήλωση ασθενειών (Γιαννακίδου, 2014· Montgomery&Rupp, 2005). Επίσης, εκπαιδευτικοί που βιώνουν σημαντικό βαθμό επαγγελματικού άγχους τείνουν να αναφέρουν και υψηλά επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας, να εκφράζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Γιαννακίδου, 2014), να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα, όπως κατωτερότητα, φόβο ή ανησυχία (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011), να χαρακτηρίζονται από το αίσθημα του ανικανοποίητου και της ματαίωσης (Ροδάτου, 2016), να συναντούν δυσκολίες στη συγκέντρωση και στη λήψη των αποφάσεων ή να αναπτύσσουν ακόμη και καταθλιπτική διάθεση (Montgomery&Rupp, 2005· Stixrud, 2012).

Στις μελέτες των Antoniouetal. (2006) και Lopezetal. (2010), το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών βρέθηκε να συσχετίζεται και με συμπεριφορικά προβλήματα, όπως επιθετικότητα, αναποφασιστικότητα, σύγχυση, έντονη ευαισθησία στην άσκηση κριτικής από τρίτους, ενώ εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους τείνουν να αποφεύγουν

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

τα εργασιακά τους καθήκοντα και να δηλώνουν συχνές απουσίες, λόγω της έντονης δυσαρέσκειάς τους για το περιβάλλον της εργασίας τους. Την ίδια στιγμή, οι KaiserandPolczynski (1982) και McKenzie (2009, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους, 2012) αναφέρουν ως σημαντική πτυχή του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών τη μειωμένη πνευματική υγεία, η οποία εκδηλώνεται με την έκπτωση και την απώλεια της δημιουργικότητας και της ευεξίας τους, της καθαρής σκέψης και κρίσης τους, με την απώλεια της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους και προς τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Οι προαναφερόμενες επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους δεν μπορεί παρά να έχουν αντίκτυπο στην ίδια την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Antoniouetal., 2006). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, τα υψηλά επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών δύνανται να επηρεάσουν την εργασιακή απόδοσή τους, την ικανότητά τους να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν τη διδασκαλία τους, να αξιολογούν τους μαθητές τους και να διαχειρίζονται ζητήματα της τάξης τους (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· KaiserandPolczynski, 1982). Υπό το πρίσμα αυτό, είναι πιθανό να επηρεαστεί και η γνωστική διαδικασία και απόδοση των μαθητών, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να εισέλθει σε έναν φαύλο κύκλο απαισιοδοξίας ως προς την επαγγελματική του προοπτική (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Ως η πλέον επικίνδυνη, ωστόσο, επίπτωση που μπορεί να προκύψει από μία παρατεταμένη έκθεση του εκπαιδευτικού σε καταστάσεις έντονων πιέσεων και υψηλού επιπέδου άγχους, περιγράφεται η επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση συνίσταται στη φυσική, ψυχολογική και συμπεριφορική εξάντληση του εκπαιδευτικού, που εκδηλώνεται με απώλεια ενέργειας, με αδυναμία ανταπόκρισης στα εργασιακά καθήκοντα, με έκφραση αρνητικών στάσεων προς τους μαθητές, τους συναδέλφους και προς τη διοίκηση του σχολείου, με έκπτωση ηθικού και με παντελή αδυναμία διαχείρισης της πίεσης που ασκείται από τις στρεσογόνες συνθήκες (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Ενδεικτικό των πιέσεων που συνοδεύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το εύρημα έρευνας του Kyriacou (2001), σύμφωνα με το οποίο ένα ποσοστό περίπου 30 % των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ένα σύνδρομο που έχει συσχετιστεί με έλλειψη ιδεαλισμού για το επάγγελμα, με εκτεταμένες άδειες από την εργασία, με ψυχική φθορά, με χρόνιες ασθένειες και τελικά με παραίτηση ή πρόωρη συνταξιοδότηση (Ροδάτου, 2016).

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Παράλληλα, το επαγγελματικό άγχος, ακριβώς εξαιτίας των ψυχολογικών και συμπεριφορικών δυσλειτουργιών που συνεπάγεται, μπορεί να επηρεάσει και τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις του εκπαιδευτικού, πλήττοντας ευρύτερα την ποιότητα ζωής του. Μάλιστα, η έρευνα των Yangetal. (2009, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011) κατέδειξε την υψηλή θετική συσχέτιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, όχι μόνο με τη χαμηλότερη ποιότητα ζωής, αλλά ακόμη και με την πιο περιορισμένη διάρκεια ζωής. Ταυτόχρονα, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών πλήττει και τις εθνικές οικονομίες, τόσο μέσω της χαμηλής ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και των ελλείψεων σε εκπαιδευτικό δυναμικό - λόγω παραιτήσεων, εκτεταμένων αδειών και πρόωρων συνταξιοδοτήσεων – όσο και μέσω της αύξησης των δαπανών για ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (Στάγια & Ιορδανίδη, 2015).

2.4. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο σε οργανωτικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Το πρώτο αφορά στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών μέσω της διοικητικής υποστήριξης, της διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος και μέσω παρεμβάσεων στο πλαίσιο μίας ευρύτερης πολιτικής, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει την εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών (McKenzie, 2009, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους, 2012). Ως στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους ορίζονται οι γνωστικές και συμπεριφοριστικές εκείνες προσπάθειες του υποκειμένου, οι οποίες αποσκοπούν στη διευθέτηση των στρεσογόνων καταστάσεων ή συνθηκών που αναπτύσσονται στο χώρο της εργασίας τους ή / και στην απόκτηση ανθεκτικότητας στις αρνητικές επιπτώσεις αυτών (Παπαγιαννοπούλου, 2017). Η μελέτη της βιβλιογραφίας αναδεικνύει μία ευρεία γκάμα των ταξινομήσεων των στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Το 1980, ο Folkman έκανε λόγο για άμεσες – ενεργητικές στρατηγικές και για έμμεσες – παθητικές, με τις πρώτες να στοχεύουν στην αλλαγή της πηγής του άγχους, με συμπεριφορές όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση του προβλήματος, και τις δεύτερες να στοχεύουν στην αλλαγή της οπτικής του ατόμου, με

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

συμπεριφορές, όπως η αποφυγή, η παραίτηση ή η απόκτηση εθισμών (Παπαγιαννοπούλου, 2017).

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Kyriacou (1987, όπ. αναφ. στο Παπαγιαννοπούλου, 2017) ανέφερε τις στρατηγικές της άμεσης δράσης, με τις οποίες το υποκείμενο προσπαθεί να αντιμετωπίσει το ίδιο το στρεσογόνο γεγονός, και τις στρατηγικές της έμμεσης δράσης, με τις οποίες το άτομο επιχειρεί να αποφύγει την αντιμετώπιση του στρεσογόνου γεγονότος, καταφεύγοντας σε δραστηριότητες χαλάρωσης και εκτόνωσης ή και σε ακραίες εναλλακτικές διεξόδους, όπως η χρήση ουσιών. Οι Greenglassetal. (1999) διέκριναν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους σε εσωτερικής και εξωτερικής υποστήριξης. Στις στρατηγικές εσωτερικής υποστήριξης εντάσσονται προσωπικές μεταβλητές που βοηθούν στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ή η ενίσχυση της αυτό – αποτελεσματικότητάς του, και στις στρατηγικές εξωτερικής υποστήριξης εντάσσονται κοινωνικές μεταβλητές, όπως η αναζήτηση υποστήριξης από τη σχολική διεύθυνση, τους συναδέλφους, την οικογένεια ή τους φίλους.

Ένα από τα πλέον γνωστά μοντέλα ταξινόμησης των στρατηγικών διαχείρισης του άγχους, που αξιοποιείται, επίσης, στη μελέτη του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, αναπτύχθηκε από τους FolkmanandLazarus (1980). Σε αυτό, οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους διακρίνονται σε αυτές που εστιάζουν στο πρόβλημα και σε αυτές που εστιάζουν στο συναίσθημα. Οι εστιασμένες στο πρόβλημα στρατηγικές περιλαμβάνουν δραστηριότητες, όπως η εκπόνηση σχεδίων για την επίλυση του προβλήματος, η διαχείριση του χρόνου ή η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, οι οποίες αποσκοπούν στην άμεση αντιμετώπιση και διευθέτηση της στρεσογόνου κατάστασης. Στον αντίποδα, οι εστιασμένες στο συναίσθημα στρατηγικές στοχεύουν στη ρύθμιση του αρνητικού συναισθήματος που βιώνει το άτομο, εξαιτίας της στρεσογόνου κατάστασης, και περιλαμβάνει την άσκηση αυτοκριτικής, την καλλιέργεια της αντίληψης ότι οι δυσκολίες ωριμάζουν το άτομο, την παραίτηση, την αποφυγή της αγχογόνου κατάστασης ή και την έκφραση της ελπίδας ότι οι δυσκολίες θα ξεπεραστούν με κάποιον τρόπο. Αν και κάποιοι θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι οι ατομικές στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους έχουν, συνήθως, βραχυπρόθεσμη αποτελεσματικότητα, υπερτονίζοντας, έτσι, το ρόλο των παρεμβάσεων στο ευρύτερο επίπεδο της οργάνωσης (Kyriacou, 2001), η θεωρία του άγχους υποστηρίζει ότι, μέσω των στρατηγικών αυτών, δύναται, όχι μόνο να μετριαστούν τα επίπεδα του επαγγελματικού

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

άγχους, αλλά και να τροποποιηθεί εν γένει η αντίληψη του υποκειμένου για το ίδιο το άγχος (Griffithetal., 1999). Παρόλα αυτά, η έως τώρα έρευνα για τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαχειριστούν το επαγγελματικό τους άγχος, παραμένει ακόμη σε πρώιμο στάδιο.

Από τις λιγοστές αναφορές τόσο των παλαιότερων όσο και των πιο πρόσφατων ερευνών, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να εφαρμόζουν περισσότερο στρατηγικές άμεσες, ενεργητικές ή αλλιώς εστιασμένες στο πρόβλημα, προκειμένου να διαχειριστούν το επαγγελματικό τους άγχος, με την πιο συχνά αναφερόμενη στρατηγική να είναι αυτή της αναζήτησης της κοινωνικής υποστήριξης, της βοήθειας, δηλαδή, από συναδέλφους, οικογένεια ή φίλους, και με την ανάληψη δράσης για την επίλυση του προβλήματος και τον προγραμματισμό για δράση να ακολουθούν (Blasé, 1982· Sutton, 1984· Τσιάκιρρος&Πασσιαρδής, 2002· Gulwadi, 2006· Μουρκογιάννη& Αντωνίου, 2014). Σύμφωνα με τη θεωρία του άγχους, οι άμεσες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του άγχους κρίνονται ως πιο αποτελεσματικές, σε σύγκριση με τις έμμεσες, καθώς το άτομο συγκεντρώνει την ενέργειά του στην επίλυση του πραγματικού προβλήματος, η εξάλειψη ή ο περιορισμός του οποίου αναμένεται να επιφέρει και αντίστοιχη μείωση των ατομικών επιπέδων άγχους. Σημαντικός παράγοντας, ωστόσο, για το υποκείμενο φαίνεται πως αποτελεί και η ύπαρξη ενός δικτύου ανθρώπων, που συμβάλλει στην από κοινού αντιμετώπιση μίας αγχογόνου κατάστασης, ισχυροποιώντας, παράλληλα, τη θέση του ατόμου έναντι αυτής (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Μουρκογιάννη& Αντωνίου, 2014).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται το άγχος τους χρησιμοποιώντας παθητικές στρατηγικές, τείνουν να αναφέρουν ως συνηθέστερες την αποφυγή του προβλήματος και την παραίτηση (Griffithetal., 1999), την αναζήτηση διεξόδου από το πρόβλημα, με ανάπτυξη δραστηριοτήτων εκτός εργασίας (Antoniouetal., 2006· Gulwadi, 2006), τη συγκέντρωση στην εργασία (Μουρκογιάννη& Αντωνίου, 2014) και την εύρεση θετικών στοιχείων στα πλαίσια των αγχογόνων συνθηκών (Τσιάκιρρος&Πασσιαρδής, 2002). Στις ελάχιστα αναφερόμενες έμμεσες στρατηγικές ανήκουν οι διαταραχές εθισμού, η υιοθέτηση ανθυγιεινών συνηθειών και η εκδήλωση επιθετικότητας (Gulwadi, 2006). Υποστηρίζεται ότι οι στρατηγικές αυτής της μορφής ενδέχεται να επιφέρουν μία προσωρινή ανακούφιση του ατόμου από την ένταση του άγχους, ωστόσο, μακροπρόθεσμα φαίνεται πως οδηγούν σε αύξηση των αδιεξόδων και σε αίσθημα μειωμένης αυτό – αποτελεσματικότητας,

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

καθώς το πραγματικό πρόβλημα και η πηγή του άγχους εξακολουθούν να υφίστανται. Όμως, οι ικανότητες των ατόμων να αντιστέκονται σε μία αγχογόνο κατάσταση διαφέρουν, ενώ, πολλές φορές, η εφαρμογή έμμεσων στρατηγικών διαχείρισης του άγχους θεωρείται ο μοναδικός τρόπος μείωσης των επιπέδων του άγχους (Griffithetal., 1999).

Σύμφωνα, άλλωστε, με τους LazarusandFolkman (1984), η προσαρμογή του ατόμου σε μία στρεσογόνο συνθήκη, κάποιες φορές, επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν το άτομο εστιάζει απλά στη ρύθμιση των συναισθηματικών του αντιδράσεων, κυρίως δε στις περιπτώσεις εκείνες που υπάρχει η αίσθηση – αντιληπτή ή πραγματική – ότι η στρεσογόνος κατάσταση δύσκολα επιδέχεται τροποποιήσεων. Τότε, φαίνεται, μάλλον, πιο αποτελεσματική η εναρμόνιση του ατόμου με την κατάσταση και η αναζήτηση άλλων μορφών ελέγχου, όπως, για παράδειγμα, η προσπάθεια να προσδώσει ένα θετικό νόημα σε μία δυσάρεστη εμπειρία. Όπως προκύπτει, λοιπόν, η καταλληλότητα της εφαρμοζόμενης στρατηγικής αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους κρίνεται κάθε φορά με βάση τη μείωση του επιπέδου άγχους που επιφέρει στο άτομο, την τόνωση της εμπιστοσύνης του ατόμου προς τον εαυτό του, αλλά και με βάση τη δημιουργία στο άτομο μίας αίσθησης ελέγχου, είτε της κατάστασης είτε των αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από αυτή. Εξάλλου, όπως υπογραμμίζουν οι LazarusandFolkman (1984), και οι δύο τύποι των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους φαίνεται πως μπορούν να συμβάλουν στην προσαρμογή του ατόμου στις περιβαλλοντικές πιέσεις και απαιτήσεις, για αυτό και συχνά συνυπάρχουν.

2.5. Η επίδραση των κοινωνικο – δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους

Σύμφωνα με τη θεωρία του άγχους, τα άτομα τείνουν να επιλέγουν τις στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, με βάση μία προηγηθείσα ανάλυση της εκάστοτε αγχογόνου κατάστασης, τις υποκειμενικές τους εκτιμήσεις αναφορικά με την απειλητική διάσταση αυτής της κατάστασης, αλλά και με βάση τα αποτελέσματα της αποτίμησης των διαθέσιμων πόρων τους (Folkman&Lazarus, 1980). Ωστόσο, ο πολυδιάστατος τρόπος με τον οποίο τα άτομα επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τις αγχογόνες συνθήκες, έστρεψε τους ερευνητές και στη μελέτη της επίδρασης των κοινωνικο – δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων στην επιλογή των στρατηγικών για τη διαχείριση του άγχους (Καραδήμας, 1998). Όσον αφορά ειδικότερα στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως η έρευνα έχει εστιάσει, κυρίως, στην επίδραση του φύλου και της ηλικίας στην επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης του άγχους, ενώ η τυχόν επιρροή μεταβλητών, όπως τα ακαδημαϊκά προσόντα, η οικογενειακή κατάσταση ή ο τόπος εργασίας, παραμένει ακόμη μία ανεξερεύνητη πτυχή του ζητήματος.

Σε έρευνες, όπως αυτές του Καραδήμα (1998) και των Antoniouetal. (2006), προέκυψε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες τείνουν να υιοθετούν περισσότερο στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα, προκειμένου να διαχειριστούν το επαγγελματικό τους άγχος, με τις γυναίκες, ωστόσο, να δηλώνουν πως εφαρμόζουν συχνότερα και στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Στους άνδρες, οι πιο συχνά αναφερόμενες στρατηγικές διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους είναι η ανάληψη δράσης για την επίλυση του προβλήματος και η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ενώ στις γυναίκες, τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνει η στρατηγική της κοινωνικής υποστήριξης, με την άμεση ενασχόληση με τη στρεσογόνο κατάσταση να ακολουθεί. Από τις στρατηγικές που εστιάζουν στη ρύθμιση των συναισθημάτων, οι γυναίκες τείνουν να επιλέγουν την αναζήτηση διεξόδου με ανάπτυξη δραστηριοτήτων εκτός εργασίας, την αποφυγή και την παραίτηση από την αντιμετώπιση των αγχογόνων συνθηκών.

Αν και ορισμένοι θεωρούν ότι στη βάση των διαφορών μεταξύ γυναικών και ανδρών, ως προς την επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους, βρίσκονται

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

γενετικοί παράγοντες (Washburn – Ormacheaetal., 2004), οι περισσότεροι ερευνητές εστιάζουν στο διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των δύο φύλων. Ισχυρίζονται, δηλαδή, ότι, ενώ οι άνδρες, συνήθως, εκπαιδεύονται να πιστεύουν στις δυνάμεις τους και στις ικανότητές τους να αντιμετωπίζουν άμεσα τις δύσκολες καταστάσεις, οι γυναίκες μαθαίνουν - μέσα από πρότυπα και πρακτικές - να είναι περισσότερο συναισθηματικές, να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη υπομονή τις δυσκολίες, αλλά και να θεωρούν εαυτούς αδύναμες να ελέγξουν τις δύσκολες καταστάσεις (Καραδήμας, 1998). Παρόλα αυτά, σε άλλες σχετικές έρευνες δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την εφαρμογή των στρατηγικών διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους (Stone&Neale, 1984), εύρημα που έστρεψε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η χρήση των στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους φαίνεται να είναι περισσότερο το αποτέλεσμα της δομής της προσωπικότητας και των ιδιαίτερων περιβαλλοντικών συνθηκών (Καραδήμας, 1998).

Από τις μελέτες των Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014) και Παπαδόπουλου και Σταμόπουλου (2011) προκύπτει, επίσης, ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας τείνουν να εφαρμόζουν συχνότερα στρατηγικές εστιασμένες στην επίλυση των προβλημάτων, σε σύγκριση με τους νεότερους σε ηλικία και εμπειρία συναδέλφους τους. Μάλιστα, οι Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014) υπογραμμίζουν ότι η αύξηση της εργασιακής εμπειρίας, άρα και η αύξηση της ηλικίας, συνεπάγεται και αύξηση στη χρήση ενεργητικών στρατηγικών. Προς μία διαφορετική κατεύθυνση, όμως, κινούνται οι μελέτες των Καραδήμα (1998) και Antoniouetal. (2006), σύμφωνα με τα ευρήματα των οποίων, αν και η πιο συχνά αναφερόμενη στρατηγική διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας είναι αυτή της άμεσης αντιμετώπισης και επίλυσης των προβλημάτων, φαίνεται πως υπάρχει μία αυξητική τάση της χρήσης στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα, όσο αυξάνεται και η ηλικία. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερευνητών, η πάροδος της ηλικίας φαίνεται να συνδέεται με αλλαγές τόσο στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στον τρόπο εκτίμησης και αξιολόγησης των στρεσογόνων καταστάσεων όσο και με αλλαγές του τρόπου διαχείρισής τους. Για τον Καραδήμα (1998), το άτομο, με το πέρασμα του χρόνου, τείνει να αντιμετωπίζει όλο και λιγότερο προβλήματα επαγγελματικής φύσης ή, τουλάχιστον, να αξιολογεί αυτού του είδους τα προβλήματα ως λιγότερο σημαντικά, συγκριτικά με άλλα προβλήματα, όπως αυτά της υγείας ή αυτών που άπτονται των προσωπικών του σχέσεων.

Από τις λιγοστές ερευνητικές αναφορές, φαίνεται, επίσης, ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν για τη διαχείριση του επαγγελματικού τους άγχους στρατηγικές τόσο άμεσες όσο και έμμεσες, όπως την αναζήτηση της υποστήριξης σε άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή τη συγκέντρωση στα εργασιακά τους καθήκοντα (Μουρκογιάννη& Αντωνίου, 2014· Griffithetal., 1999), ενώ όσον αφορά στην επίδραση των ακαδημαϊκών προσόντων και της κοινωνικοοικονομικής θέσης του ατόμου στη χρήση των στρατηγικών διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άτομα διάφορων επαγγελματικών κατηγοριών, μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικών, καταλήγουν σε αντιφατικά ευρήματα. Ειδικότερα, οι Dieneretal. (1999) υποστηρίζουν ότι άτομα με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα και ανώτερη κοινωνικοοικονομική θέση τείνουν να υιοθετούν περισσότερο άμεσες στρατηγικές, λόγω του ότι η θέση τους, τους επιτρέπει να επιτυγχάνουν πιο εύκολα τους στόχους που θέτουν, αλλά και λόγω του ότι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές. Την ίδια στιγμή, ο Καραδήμας (1998), αν και στη μελέτη του εντόπισε μία τάση προς την εφαρμογή παθητικών στρατηγικών από άτομα με λιγότερα ακαδημαϊκά προσόντα, τονίζει ότι τέτοια χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν κατ' ουσίαν τις επιλογές των ατόμων στις στρατηγικές διαχείρισης του άγχους.

Τέλος, η μελέτη της Braun – Lewensohn (2015) εστίασε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους και της θρησκευτικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τόσο οι χριστιανοί όσο και οι άραβες εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα, με σημαντική, ωστόσο, διαφορά στη συχνότητα χρήσης αυτών. Οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί τείνουν να κάνουν συχνότερη χρήση ενεργητικών στρατηγικών, ενώ οι άραβες εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν πιο συχνά στρατηγικές εστιασμένες στη ρύθμιση των συναισθημάτων, όπως την αποφυγή και την παραίτηση, με την ερευνήτρια να αναδεικνύει το ρόλο των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους.

2.6. Τα επίπεδα άγχους και η σχέση τους με τις στρατηγικές διαχείρισής του από τους εκπαιδευτικούς

Η σχέση μεταξύ των επιπέδων του επαγγελματικού άγχους και των στρατηγικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να το διαχειριστούν μπορεί να αναλυθεί σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο, αυτό που διερευνάται είναι το εάν και το πώς τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισής του, ενώ η έτερη διάσταση προτείνει την εξέταση του εάν και πώς οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους επηρεάζουν τα επίπεδα του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Και σε αυτό το ζήτημα, όμως, η έως τώρα έρευνα έχει καταλήξει σε αντιφατικά ευρήματα. Όσον αφορά στην πρώτη διάσταση, από τις έρευνες των Braun – Lewensohn (2015) και Shinnetal. (1984, όπ. αναφ. στο Παπαγιαννοπούλου, 2017) δε φαίνεται να προκύπτει κάποια συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών και των στρατηγικών που αυτοί εφαρμόζουν για τη διαχείρισή του, με τους ερευνητές να υποστηρίζουν ότι η επιλογή της εκάστοτε στρατηγικής αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους, μάλλον, προκύπτει ως αποτέλεσμα άλλων παραγόντων, όπως της προσωπικότητας του ατόμου, παρά ως αποτέλεσμα του υψηλού, του μέτριου ή του χαμηλού επιπέδου άγχους που βιώνουν.

Στον αντίποδα αυτών βρίσκονται οι μελέτες των Malakh - Pinesetal (1981) και HowardandJohnson (2004), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους τείνουν να υιοθετούν παθητικές στρατηγικές για τη διαχείρισή του. Οι HowardandJohnson (2004) υποστηρίζουν, επίσης, ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα, τονίζοντας, παράλληλα, ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί χαρακτηρίζονται, επιπλέον, από αυξημένες οργανωτικές ικανότητες και από ισχυρό αίσθημα αυτό – αποτελεσματικότητας. Το εύρημα αυτό δεν απέχει από τους θεωρητικούς ισχυρισμούς περί συσχέτισης της έντασης του άγχους με τις υιοθετούμενες στρατηγικές διαχείρισής του. Ωστόσο, όπως και η θεωρία προτείνει και όπως και η έρευνα επιβεβαιώνει, η συσχέτιση αυτή φαίνεται να προκύπτει ως το τελικό αποτέλεσμα μίας αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών των ατόμων και των εκάστοτε συνθηκών (Folkmanetal., 1986· HowardandJohnson, 2004). Με άλλα λόγια, η ισχυρή πεποίθηση του υποκειμένου ότι μπορεί να διαμορφώνει το περιβάλλον στο οποίο κινείται, τείνει να ενθαρρύνει και μία αντίστοιχη αξιολόγηση των στρεσογόνων συνθηκών – όταν αυτές προκύπτουν – ως απόλυτα ελέγξιμων. Μία τέτοια

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

αξιολόγηση φαίνεται πως ενθαρρύνει, με τη σειρά της, και την επιλογή στρατηγικών που στοχεύουν στην άμεση αντιμετώπιση της στρεσογόνου κατάστασης, αφού υπάρχει η βαθιά πεποίθηση ότι η κατάσταση αυτή μπορεί να αλλάξει. Στην περίπτωση, όμως, που το υποκείμενο εκτιμήσει μία στρεσογόνο συνθήκη ως μη ελεγχόμενη, τότε η αύξηση των επιπέδων άγχους είναι πιθανή, όπως πιθανή είναι και η προσπάθεια του ατόμου να αποκτήσει μία αίσθηση ελέγχου των πραγμάτων, στρεφόμενο, όμως, αυτή τη φορά σε στρατηγικές διαχείρισης του άγχους που εστιάζουν στη ρύθμιση των συναισθημάτων του (Folkmanetal., 1986).

Όσον αφορά στην επίδραση των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους στα επίπεδα του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, οι Shinnetal. (1984, όπ. αναφ. στο Παπαγιαννοπούλου, 2017) και Braun – Lewensohn (2015) ισχυρίζονται ότι, σύμφωνα με τις έρευνές τους, τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να επηρεάζονται από τις ενεργητικές ή τις παθητικές στρατηγικές που αυτοί επιλέγουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις στρεσογόνες συνθήκες. Ωστόσο, ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει καταλήξει στη διαπίστωση, ότι ο τρόπος με τον οποίο ένα υποκείμενο επιχειρεί να διαχειριστεί το επαγγελματικό του άγχος μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τα επίπεδα άγχους και συνολικά την ψυχολογική του ευημερία (Griffithetal., 1999). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι ενεργητικές στρατηγικές διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους συσχετίζονται με λιγότερες απουσίες από την εργασία, με αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και με μείωση των επιπέδων άγχους, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Kyriacou, 2001· Griffithetal., 1999).

Την ίδια στιγμή, αρκετοί ερευνητές εντοπίζουν μία υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των παθητικών στρατηγικών διαχείρισης του άγχους και της χαμηλής επαγγελματικής ικανοποίησης, των παρατεταμένων απουσιών από την εργασία, της εκδήλωσης έντονης ανησυχίας και των αυξημένων επιπέδων άγχους (Sutton, 1984· Blasé, 1982). Μάλιστα, στη μελέτη του Rohman (1988, όπ. αναφ. στο Παπαγιαννοπούλου, 2017) φάνηκε ότι η αύξηση της χρήσης στρατηγικών εστιασμένων στο συναίσθημα συνεπάγεται και αύξηση των επιπέδων του άγχους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει η παρατήρηση των Pennebaker&Seagal (1999), ότι η εφαρμογή παθητικών στρατηγικών φαίνεται πως συσχετίζεται με τη βελτιωμένη ψυχική και σωματική υγεία των υποκειμένων, όταν η αγχογόνος κατάσταση που αντιμετωπίζουν αξιολογείται από τα ίδια τα υποκείμενα ως μη

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

ελεγχόμενη. Τα ευρήματα αυτά, μάλλον, επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς των θεωρητικών του άγχους ότι η υιοθέτηση της κατάλληλης στρατηγικής μπορεί, πράγματι, να μετριάσει την ένταση του άγχους και τις αρνητικές επιπτώσεις αυτού, με την καταλληλότητα, ωστόσο, να αποτελεί μία εν πολλοίς σχετική έννοια (LazarusandFolkman, 1984).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων που αυτοί εφαρμόζουν. Πιο συγκεκριμένα, η προτεινόμενη έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση :

- του επιπέδου μόνιμου και παροδικού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- των στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- της σχέσης του επιπέδου άγχους και των στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων με τα κοινωνικο – δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- της σχέσης μεταξύ του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των στρατηγικών αντιμετώπισης που αυτοί εφαρμόζουν για τη διαχείρισή του.

3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν διαμορφωθεί ως εξής :

1. Ποια είναι τα επίπεδα του μόνιμου και του παροδικού άγχους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ;
2. Ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ;
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των κοινωνικο – δημογραφικών χαρακτηριστικών τους ;

4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των κοινωνικο – δημογραφικών χαρακτηριστικών τους ;
5. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων που οι ίδιοι εφαρμόζουν ;

3.3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Ο όρος μέθοδος περιγράφει, γενικά, την ορθολογική διαδικασία που ακολουθείται από τον εκάστοτε ερευνητή, προκειμένου αυτός να προσεγγίσει μία πτυχή της πραγματικότητας που τον ενδιαφέρει. Η μέθοδος που κάθε φορά ακολουθείται καθορίζεται τόσο από τη φύση του υπό διερεύνηση ζητήματος όσο και από το σκοπό της εκάστοτε έρευνας. Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία των περιγραφικών ερευνών. Ως περιγραφικές ορίζονται οι έρευνες εκείνες που στοχεύουν στην περιγραφή αντιλήψεων και πρακτικών των υποκειμένων και οι οποίες μελετούν την ποσοτική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Ως εκ τούτου, οι περιγραφικές έρευνες επιτρέπουν μόνο υποθετικές ερμηνείες και προβλέψεις βάσει των δεδομένων που προκύπτουν, και όχι την απόδοση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Η στρατηγική που ακολουθεί η παρούσα έρευνα είναι αυτή της επισκόπησης, σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα που συλλέγονται, αποκτώνται σε ένα συγκεκριμένης διάρκειας χρονικό σημείο (Cohen&Manion, 1997).

3.4. Το δείγμα της έρευνας

Με τον όρο ερευνητικό δείγμα περιγράφεται το τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, στον οποίο αφορά η έρευνα και για τον οποίο εξάγονται συμπεράσματα. Από το τμήμα αυτό του ευρύτερου πληθυσμού συλλέγονται οι απαιτούμενες για την εκάστοτε έρευνα πληροφορίες, ενώ η διαδικασία με την οποία επιλέγεται κάθε φορά το δείγμα ορίζεται ως δειγματοληψία. Μία δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως επιτυχής, όταν από το επιλεγέν δείγμα μπορούν να παραχθούν αποτελέσματα, που είναι όσο το δυνατόν πιο ακριβή και που παρέχουν τη δυνατότητα γενίκευσης στον πληθυσμό (Ζαφειρόπουλος, 2015). Παράλληλα, η δειγματοληψία αποτελεί και μία διαδικασία που τείνει να επηρεάζεται από διάφορους

παράγοντες, με σημαντικότερους το οικονομικό κόστος, το διαθέσιμο χρόνο, αλλά και τη δυνατότητα του εκάστοτε ερευνητή να έχει πρόσβαση στο δείγμα (Βάμβουκας, 1988). Στην παρούσα έρευνα, για την επιλογή του δείγματος, ακολουθήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία όλα τα μέλη του ευρύτερου πληθυσμού έχουν εξίσου τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγούν ως μονάδες του δείγματος. Πρόκειται για μία δειγματοληπτική μέθοδο που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευκολία στη χρήση και την επεξεργασία της (Ζαφειρόπουλος, 2015). Έτσι, το δείγμα της έρευνας αποτελούν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία του νομού Θεσπρωτίας.

3.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για την πιο συχνή τεχνική που χρησιμοποιείται στις επισκοπήσεις, καθώς επιτρέπει τη συλλογή των επιθυμητών πληροφοριών με το μικρότερο οικονομικό κόστος και σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ καθιστά εύκολη και σύντομη την τελική επεξεργασία των δεδομένων (Cohen&Manion, 1997). Ειδικότερα, για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια, τα οποία αποτέλεσαν διακριτά μέρη ενός ενιαίου ερωτηματολογίου (Παράρτημα). Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε κλειστές ερωτήσεις και αφορούσε σε κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Οι μεταβλητές που αναφέρονται είναι η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο τόπος διαμονής και εργασίας, το θρήσκευμα, το επάγγελμα συζύγου, όπου υπάρχει, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η σχέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας, ο τύπος του σχολείου εργασίας, η ειδικότητα, ο αριθμός μαθητών ανά τάξη και το μηνιαίο εισόδημα.

Για τη μέτρηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη για την Ελλάδα εκδοχή της *Κλίμακας Παροδικού και Μόνιμου Άγχους* (StateTraitAnxietyInventory, STAI) των Spielberger, GorsuchandLushene. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, αποτελούμενο από 40 συνολικά δηλώσεις, οι οποίες διακρίνονται σε δύο Υποκλίμακες. Στην πρώτη Υποκλίμακα, αξιολογείται με 20 δηλώσεις το παροδικό άγχος, η συναισθηματική, δηλαδή, κατάσταση του υποκειμένου κατά τη χρονική στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ως αποτέλεσμα της παρούσας κατάστασης (Παροδικό ή άγχος ως κατάσταση, A – State). Στη δεύτερη Υποκλίμακα, αξιολογείται με 20

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

δηλώσεις η συναισθηματική κατάσταση του υποκειμένου γενικότερα, το μόνιμο, δηλαδή, άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Μόνιμο ή άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, A – Trait). Η μέτρηση των δηλώσεων της Κλίμακας πραγματοποιείται σύμφωνα με μία 4βάθμια κλίμακα τύπου Likert, με βαθμολόγηση που εκτείνεται από το Καθόλου = 1 έως το Πάρα Πολύ = 4, για την πρώτη Υποκλίμακα, και από το Σχεδόν Ποτέ = 1 έως το Σχεδόν Πάντα = 4, για τη δεύτερη Υποκλίμακα, ανάλογα με την αντιπροσωπευτικότητα του περιεχομένου των δηλώσεων για το υποκείμενο. Από την άθροιση των επιμέρους απαντήσεων προκύπτει ένας εξαγόμενος δείκτης (σκορ) για κάθε Υποκλίμακα, ενώ με την άθροιση των απαντήσεων προκύπτει και ένα γενικός δείκτης μέτρησης του άγχους. Το ελάχιστο σκορ κάθε Υποκλίμακας είναι 20 και το μέγιστο 80, ενώ το σκορ της συνολικής Κλίμακας κυμαίνεται από 40 έως 160, με τις υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν και υψηλότερα επίπεδα άγχους. Η προσαρμογή της Κλίμακας STAI στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε από τους Λιάκο και Γιαννίτση και θεωρείται πως παρουσιάζει ικανοποιητική εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και κριτηρίου, όπως και ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και επαναληπτικών μετρήσεων (Λιάκος & Γιαννίτσης, 1984).

Για την εκτίμηση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν το άγχος, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου *Τρόποι Αντιμετώπισης Αγχогόνων Καταστάσεων* (Ways of Coping) των Lazarus and Folkman. Το ερωτηματολόγιο των Lazarus and Folkman αναπτύχθηκε το 1980 ως ένας ευρύς κατάλογος με 68 θέματα, τα οποία περιέγραφαν γνωστικές και συμπεριφορικές διαδικασίες και μεθόδους που θα μπορούσε να αξιοποιήσει ένα άτομο για να διαχειριστεί μία στρεσογόνο κατάσταση. Από την αναθεώρηση του ερωτηματολογίου, το 1986, προέκυψε ένας κατάλογος 67 θεμάτων, ενώ η κλίμακα των Lazarus and Folkman προσαρμόστηκε στα ελληνικά, το 1998, από τον Καραδήμα, με την ονομασία Κλίμακα Μέτρησης Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχогόνων Καταστάσεων (Κλίμακα ΣΑΑΚ). Αυτή περιλαμβάνει 38 δηλώσεις, οι οποίες διακρίνονται στις εξής 5 Υποκλίμακες – παράγοντες που συγκροτούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους :

- *Θετική προσέγγιση.* Περιλαμβάνονται θέματα που αναφέρονται στις προσπάθειες του ατόμου αφενός να αξιολογήσει με ένα θετικό τρόπο μία αγχογόνο κατάσταση

και αφετέρου να εντοπίσει τρόπους για να την επίλυση του προβλήματος (δηλώσεις : 1,11,14,16,19,23,24,30,31,32,38)

- *Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης*. Περιλαμβάνονται θέματα που αναφέρονται στις προσπάθειες του ατόμου να εξασφαλίσει υποστήριξη από τον κοινωνικό του περίγυρο (δηλώσεις : 5,6,18,20,25,27)
- *Ευχολογία / Ονειροπόληση*. Περιλαμβάνονται θέματα που δηλώνουν την τάση του ατόμου να επαφίεται σε ένα θαύμα, προκειμένου να ξεπεραστεί το πρόβλημα, ή την τάση του να ονειροπολεί το πώς θα μπορούσαν να ήταν τα πράγματα, αν δεν είχε προκύψει το πρόβλημα (δηλώσεις : 7,13,22,33,34,35,36,37)
- *Αποφυγή / Διαφυγή*. Περιλαμβάνονται θέματα που αναφέρονται στην τάση του ατόμου να μειώνει ή να αγνοεί την πραγματική σημασία μίας αγχογόνου κατάστασης (δηλώσεις : 2,3,4,8,9,10,15,17,26)
- *Διεκδικητική επίλυση προβλήματος*. Περιλαμβάνει την τάση του ατόμου να αντιμετωπίζει άμεσα και ενεργητικά μία αγχογόνο κατάσταση (δηλώσεις : 12,21,28,29).

Η μέτρηση των δηλώσεων της Κλίμακας πραγματοποιείται με μία 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τη βαθμολόγηση να εκτείνεται από το Ποτέ = 0 έως το Συχνά = 3. Το σκορ κάθε Υποκλίμακας προκύπτει από την άθροιση των απαντήσεων των επιμέρους δηλώσεων διαιρεμένο με το πλήθος αυτών. Όσο υψηλότερο είναι το σκορ που σημειώνεται τόσο συχνότερη είναι η χρησιμοποίηση της συγκεκριμένης στρατηγικής αντιμετώπισης της αγχογόνου κατάστασης από το υποκείμενο. Πρόκειται, γενικά, για ένα αξιόπιστο εργαλείο εκτίμησης της συχνότητας χρήσης των στρατηγικών διαχείρισης του άγχους, με την εσωτερική αξιοπιστία των πέντε Υποκλιμάκων να είναι αρκετά υψηλή (0.60 – 0.79) (Καραδήμας, 1998).

3.6. Η διεξαγωγή της έρευνας και η κωδικοποίηση των δεδομένων

Το χρονικό διάστημα, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, εκτείνεται από τις 9 Ιανουαρίου έως τις 10 Μαρτίου, του έτους 2020. Αφού εξασφαλίστηκε η άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Θεσπρωτίας, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς, με επίσκεψη της ερευνήτριας σε 10 δημοτικά σχολεία του νομού. Η επικοινωνία της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε στο περιβάλλον εργασίας τους, όπου και οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, για την προαιρετική συμμετοχή τους σε αυτή, καθώς και για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε στα 5 – 7 λεπτά, ωστόσο, τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν σε χρόνο που είχε οριστεί κατόπιν συνεννόησης της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς. Από τα 120 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, επιστράφηκαν συνολικά 100, χωρίς να παρατηρηθούν κενά στη συμπλήρωση των πεδίων τους. Τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων **με το στατιστικό πακέτο SPSSv21.**

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Περιγραφική ανάλυση

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται το δείγμα της έρευνας με τη βοήθεια των μεγεθών συχνότητας και σχετικής συχνότητας για τις κατηγορικές και διατακτικές μεταβλητές και μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης για τις συνεχείς μεταβλητές.

Πίνακας 1 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ηλικίας του δείγματος

	Min	Mean	Max	SD
1. Ηλικία	24	43	61	9

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μέση ηλικία του δείγματος είναι τα 43 έτη με τυπική απόκλιση 9 ετών.

Πίνακας 2 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του φύλου της οικογενειακής κατάστασης, του τόπου διαμονής και του θρησκευόμενου του δείγματος

		N	%
2. Φύλο	Άντρας	37	36.6%
	Γυναίκα	64	63.4%
	Σύνολο	101	100.0%
3. Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	34	33.7%
	Έγγαμος/η	52	51.5%
	Διαζευγμένος/η	11	10.9%
	Σε διάσταση	4	4.0%
	Σύνολο	101	100.0%
4. Τόπος διαμονής	Χωριό/κωμόπολη	28	27.7%
	Πόλη < 150.000 κατοίκους	52	51.5%
	Πόλη > 150.000	21	20.8%

κατοίκους			
	Σύνολο	101	100.0%
5.Θρήσκευμα	Χριστιανός ορθόδοξος	91	90.1%
	Μουσουλμάνος	1	1.0%
	Άθεος	3	3.0%
	Άλλο	6	5.9%
	Σύνολο	101	100.0%

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως 6 στους 10 συμμετέχοντες της έρευνας είναι γυναίκες και 4 στους 10 είναι άντρες. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των 52 (51.5%) συμμετεχόντων αυτοί φαίνεται να δήλωσαν πως είναι «έγγαμοι» και 4 (4%) δήλωσαν πως είναι σε διάσταση. Ακόμη, 52 (51.5%) δήλωσαν ως τόπο διαμονής τους την «πόλη <150.000 κατοίκους» και 21 (20.8%) δήλωσαν πως κατοικούν σε «Πόλη>150.000 κατοίκους». Αναφορικά με το θρήσκευμά τους 91 (90.1%) εκ των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι χριστιανοί ορθόδοξοι και μόνο 1 (1%) δήλωσε μουσουλμάνος.

Πίνακας 3 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του επαγγέλματος, της εργασίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου του δείγματος

		N	%
6.Εάν είστε παντρεμένοι ποιο είναι το επάγγελμα του/της συζύγου;	Ελεύθερος επαγγελματίας	32	31.7%
	Δημόσιος υπάλληλος	42	41.6%
	Ιδιωτικός υπάλληλος	19	18.8%
	Άνεργος	8	7.9%
	Σύνολο	101	100.0%
7.Βαθμίδα εκπαίδευσης στην	Πρωτοβάθμια	98	97.0%

οποία υπηρετείτε:	εκπαίδευση		
	Δευτεροβάθμια	2	2.0%
	εκπαίδευση		
	Τριτοβάθμια	1	1.0%
	εκπαίδευση		
	Σύνολο	101	100.0%
8.Εκπαιδευτικό επίπεδο	Απόφοιτος	71	70.3%
	ΑΕΙ/ΤΕΙ		
	Κάτοχος μάστερ	26	25.7%
	Κάτοχος διδακτορικού	4	4.0%
	Σύνολο	101	100.0%
9.Επαγγελματική κατάσταση	Εποχικά	54	53.5%
	απασχολούμενος		
	Σταθερή εργασία	47	46.5%
	Σύνολο	101	100.0%
10.Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	65	64.4%
	Αναπληρωτής/τρια	33	32.7%
	Ωρομίσθιος/α	3	3.0%
	Σύνολο	101	100.0%

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα στην ερώτηση «6.Εάν είστε παντρεμένοι ποιο είναι το επάγγελμα του/της συζύγου;», 42 (41.6%) απάντησαν πως είναι δημόσιοι υπάλληλοι και 8 (7.9%) απάντησαν πως είναι άνεργοι. Στην ερώτηση «7.Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετείτε:», 98 (97%) εκ των ερωτηθέντων απάντησαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο 1 (1%) απάντησε πως υπηρετεί την τριτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος αποδεικνύεται πως 71 (70.3%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και 4 (4%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Στη συνέχεια εξετάζοντας την

επαγγελματική κατάσταση του δείγματος φαίνεται πως 54 (53.5%) εκ των συμμετεχόντων είναι εποχικά απασχολούμενοι και 47 (46.5%) έχουν σταθερή εργασία. Την ίδια στιγμή 65 (64.4%) εκ των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι και 3 (3%) εργάζονται ως ωρομίσθιοι.

Πίνακας 4 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας της προϋπηρεσίας, του τόπου εργασίας και της ειδικότητας του δείγματος

		N	%
	1-5	30	29.7%
11.Έτη προϋπηρεσίας	5-10	16	15.8%
	>10	55	54.5%
	Σύνολο	101	100.0%
12.Είδος απασχόλησης	Δημόσιος υπάλληλος	55	54.5%
	Ιδιωτικός υπάλληλος	45	44.6%
	Άνεργος	1	1.0%
	Σύνολο	101	100.0%
13.Σε τι σχολείο εργάζεστε;	Δημόσιο	101	100.0%
	Ιδιωτικό	0	0.0%
	Σύνολο	101	100.0%
14.Τόπος εργασίας	Χωριό/κωμόπολη	60	59.4%
	Πόλη<150.000 κατοίκους	39	38.6%
	Πόλη>150.000 κατοίκους	2	2.0%
	Σύνολο	101	100.0%
15.Ειδικότητα	ΠΕ06	7	6.9%
	ΠΕ61	4	4.0%

ΠΕ70	71	70.3%
ΠΕ71	6	5.9%
Άλλο	13	12.9%
Σύνολο	101	100.0%

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος, φαίνεται πως 55 (54.5%) απάντησαν πως εργάζονται περισσότερα από 10 έτη και 16 (15.8%) απάντησαν πως εργάζονται 5-10 έτη. Σχετικά με τον τόπο εργασίας τους 60 (59.4%) εκ των ερωτηθέντων απάντησαν πως εργάζονται σε χωριό/κωμόπολη και 2 (2%) μόνο απάντησαν πως εργάζονται σε πόλη μεγαλύτερη των 150.000 κατοίκων. Σε ερώτηση για την ειδικότητα του δείγματος 71 (70.3%) δήλωσαν ΠΕ70 και 4 (4%) δήλωσαν ΠΕ61.

Πίνακας 5 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του πλήθους μαθητών, του εισοδήματος και της ύπαρξης παιδιών του δείγματος

	N	%	
10	22	21.8%	
16.Αριθμός μαθητών στην τάξη	15	40	39.6%
	20	33	32.7%
	25	6	5.9%
Σύνολο	101	100.0%	
17.Μηνιαίο εισόδημα	1-500 ευρώ	6	5.9%
	501-1000 ευρώ	35	34.7%
	1001-2000 ευρώ	60	59.4%
Σύνολο	101	100.0%	
18.Υπάρχουν παιδιά;	Ναι	56	55.4%
	Όχι	45	44.6%
Σύνολο	101	100.0%	

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

	1	13	23.2%
19.Αν ναι πόσα;	2	32	57.1%
	3	10	17.9%
	4	1	1.8%
	Σύνολο	56	100.0%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, 40 (39.6%) από τους 101 εκπαιδευτικούς δηλώνουν πως ο αριθμός παιδιών εντός της τάξης είναι 15 και 6 (5.9%) μόνο εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η τάξη τους αποτελείται από 25 μαθητές. Σχετικά με το μηνιαίο εισόδημα, 60 (59.4%) συμμετέχοντες δηλώνουν εισόδημα 1001-2000 ευρώ και 6 μόνο (5.9%) δηλώνουν εισόδημα 1-500 ευρώ. Επιπλέον, 56 εκ των συμμετεχόντων (55.4%) απάντησαν πως έχουν παιδιά και 45 (44.6%) έδωσαν αρνητική απάντηση. Την ίδια στιγμή 32 (57.1%) εκ των ερωτηθέντων δήλωσαν πως έχουν 2 παιδιά και μόνο 1 (1.8%) δήλωσε πως έχει 4 παιδιά.

Πίνακας 6 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των υποκλιμάκων

	N	Min	Mean	SD	Max
Κλίμακα Παροδικού Άγχους (STAI-40)	101	34.00	59.90	10.92	80.00
Κλίμακα Μόνιμου Άγχους (STAI-40)	101	32.00	62.09	9.27	77.00
Συνολική Κλίμακα Άγχους (STAI-40)	101	66.00	121.99	18.35	157.00
1α. Θετική επαναξιολόγηση, θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-32)	101	9.00	15.74	2.68	21.00
1β. Επίλυση προβλήματος, θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-32)	101	1.00	7.81	2.11	12.00
2. Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (ΣΑΑΚ-32)	101	0.00	11.94	3.76	18.00
3α. Ευχολογία, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)	101	1.00	8.05	2.93	14.00
3β. Αναζήτηση θεϊκής βοήθειας, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)	101	0.00	4.19	2.44	9.00
4α. Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)	101	0.00	7.16	2.78	13.00
4β. Άρνηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)	101	1.00	5.92	2.01	10.00
5. Διεκδικητική επίλυση προβλήματος (ΣΑΑΚ-32)	101	2.00	5.41	1.84	11.00
Θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-32)	101	10.00	23.55	4.22	31.00
Ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)	101	1.00	12.24	4.53	21.00
Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)	101	4.00	13.08	4.03	22.00

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι στην κλίμακα «Κλίμακα Παροδικού Άγχους (STAI-40)» η μέση τιμή είναι 59.9 και η τυπική απόκλιση 10.92. Στην κλίμακα «Κλίμακα Μόνιμου Άγχους (STAI-40)» η μέση τιμή είναι 62.09 και η τυπική απόκλιση 9.27. Στην κλίμακα «Συνολική Κλίμακα Άγχους (STAI-40)» η μέση τιμή είναι 121.99 και η τυπική απόκλιση 18.35. Στην κλίμακα «1α. Θετική επαναξιολόγηση, θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-

32)» η μέση τιμή είναι 15.74 και η τυπική απόκλιση 2.68. Στην κλίμακα «1β. Επίλυση προβλήματος, θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 7.81 και η τυπική απόκλιση 2.11. Στην κλίμακα «2. Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 11.94 και η τυπική απόκλιση 3.76. Στην κλίμακα «3α. Ευχολογία, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 8.05 και η τυπική απόκλιση 2.93. Στην κλίμακα «3β. Αναζήτηση θεϊκής βοήθειας, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 4.19 και η τυπική απόκλιση 2.44. Στην κλίμακα «4α. Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 7.16 και η τυπική απόκλιση 2.78. Στην κλίμακα «4β. Άρνηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 5.92 και η τυπική απόκλιση 2.01. Στην κλίμακα «5. Διεκδικητική επίλυση προβλήματος (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 5.41 και η τυπική απόκλιση 1.84. Στην κλίμακα «Θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 23.55 και η τυπική απόκλιση 4.22. Στην κλίμακα «Ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 12.24 και η τυπική απόκλιση 4.53. Στην κλίμακα «Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» η μέση τιμή είναι 13.08 και η τυπική απόκλιση 4.03.

4.2 Επαγωγική ανάλυση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων και ελέγχων μέσω των τιμών που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση των κλιμάκων άγχους και στρατηγικών αντιμετώπισης με τους επιμέρους παράγοντες που χαρακτηρίζουν το δείγμα.

Πίνακας 7 Αποτελέσματα συσχέτισης της ηλικίας του δείγματος με τις υποκλίμακες STAI

		1. Ηλικία
Κλίμακα Παροδικού Άγχους (STAI-40)	Correlation	.203*
	Sig.	0.042
	N	101
Κλίμακα Μόνιμου Άγχους (STAI-40)	Correlation	.204*
	Sig.	0.041
	N	101
Συνολική Κλίμακα Άγχους (STAI-40)	Correlation	.224*
	Sig.	0.025
	N	101

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση ανάμεσα στην ηλικία των ερωτηθέντων και τις μεταβλητές «Κλίμακα Παροδικού Άγχους (STAI-40)» ($\text{sig}=0.042 < 0.05$), «Κλίμακα Μόνιμου Άγχους (STAI-40)» ($\text{sig}=0.041 < 0.05$) και «Συνολική Κλίμακα Άγχους (STAI-40)» ($\text{sig}=0.025 < 0.05$). Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των ερωτηθέντων του δείγματος τόσο υψηλότερο είναι το παροδικό και μόνιμο άγχος τους, ενώ αυξημένη είναι και η συνολική βαθμολογία τους στην κλίμακα άγχους.

Πίνακας 8 Αποτελέσματα συσχέτισης του τύπου διαμονής και εργασίας, στο εκπαιδευτικό επίπεδο και τον αριθμό των παιδιών εντός τάξης με τις υποκλίμακες STAI

		4. Τόπος διαμονής	8. Εκπαιδευτικό επίπεδο	14. Τόπος εργασίας	16. Αριθμός μαθητών στην τάξη
Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (ΣΑΑΚ-32)	Correlation		.251*		
	Sig.		0.011		
	N		101		
Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)	Correlation	-.272**			
	Sig.	0.006			
	N	101			
Άρνηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ- 32)	Correlation			-.223*	
	Sig.			0.025	
	N			101	
Ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)	Correlation				-.215*
	Sig.				0.031
	N				101
Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)	Correlation	-.261**		-.208*	
	Sig.	0.008		0.037	
	N	101		101	

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στον τόπο διαμονής του δείγματος και τις μεταβλητές «4α. Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» ($\text{sig}=0.006<0.05$) και «Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» ($\text{sig}=0.008<0.05$). Πιο συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερος πληθυσμιακά ο τόπος διαμονής του δείγματος τόσο μικρότερες οι τιμές των κλιμάκων «4α. Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» και «Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)». Επιπλέον το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική

συσχέτιση με θετική κατεύθυνση με τη μεταβλητή «2. Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (ΣΑΑΚ-32)» (sig=0.011<0.05), όσο περισσότερο αυξάνει το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων τόσο περισσότερο εκείνοι διατηρούν θετική στάση στην αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Ακόμη, μέσα από τους ελέγχους συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν στο δείγμα αποδεικνύεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στον τόπο εργασίας των συμμετεχόντων και τις μεταβλητές «Άρνηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» (sig=0.025<0.05) και «Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» (sig=0.037<0.05). Πιο συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερος ο τόπος εργασίας των ερωτηθέντων τόσο λιγότερο εκείνοι εκδηλώνουν άρνηση, αποφυγή ή διαφυγή. Τέλος στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση παρατηρείτε ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών εντός τάξης και στη μεταβλητή «Ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» (sig=0.031<0.05). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των παιδιών εντός τάξης, τόσο μικρότερη η τιμή της μεταβλητής που εκφράζει την ευχολογία/ ονειροπόληση.

Πίνακας 9 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και τις υποκλίμακες STAI

		Αναζήτηση				
		Ευχολογία, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)	θεϊκής βοήθειας, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)	Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)	Ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)	Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)
Κλίμακα	Correlation		-.239*	-.319**	-.253*	-.256**
Παροδικού	Sig.		0.016	0.001	0.011	0.010
Άγχους (STAI-40)	N		101	101	101	101
Κλίμακα	Correlation	-.417**	-.319**	-.446**	-.442**	-.442**
Μόνιμου	Sig.	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000
Άγχους (STAI-40)	N	101	101	101	101	101

Συνολική	Correlation	-.325**	-.303**	-.415**	-.374**	-.376**
Κλίμακα	Sig.	0.001	0.002	0.000	0.000	0.000
Άγχους						
(STAI-40)	N	101	101	101	101	101

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στις μεταβλητές της κλίμακας STAI και τις μεταβλητές της κλίμακας ΣΑΑΚ (Sig<0.05). Πιο συγκεκριμένα στατιστικώς σημαντική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στη «Κλίμακα Παροδικού Άγχους (STAI-40)» και τις μεταβλητές «Αναζήτηση θεϊκής βοήθειας, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» (Sig=0.016<0.05), «Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» (Sig=0.001<0.05), «Ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» (Sig=0.011<0.05) και «Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» (Sig=0.010<0.05). Όσο περισσότερο χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους και κατάθλιψης, τόσο περισσότερο μειώνεται το παροδικό άγχος. Ακόμη, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται ανάμεσα στη «Κλίμακα Μόνιμου Άγχους (STAI-40)» και τις μεταβλητές «Ευχολογία, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» (Sig<0.05), «Αναζήτηση θεϊκής βοήθειας, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» (Sig=0.001<0.05), «Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» (Sig<0.05), «Ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» (Sig<0.05) και «Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» (Sig<0.05). Με τον τρόπο αυτό φαίνεται πως όσο περισσότερο ένα άτομο εφαρμόζει στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους τόσο περισσότερο καταφέρνει να μειώσει το μόνιμο άγχος που αισθάνεται.

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Πίνακας 10 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και τις υποκλίμακες STAI

		Επίλυση προβλήματος, θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-32)	Άρνηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ- 32)	Θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ- 32)
Κλίμακα	Correlation	.215*	-.270**	.222*
Μόνιμου Άγχους (STAI- 40)	Sig.	0.030	0.006	0.025
	N	101	101	101

Από τον έλεγχο συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε αποδεικνύεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην Κλίμακα Μόνιμου Άγχους (STAI-40) και τις μεταβλητές «Επίλυση προβλήματος, θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-32)» (Sig=0.030<0.05), «Άρνηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» (Sig=0.006<0.05) και «Θετική προσέγγιση (ΣΑΑΚ-32)» (Sig=0.025<0.05).

Πίνακας 11 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και τις υποκλίμακες STAI

12.Είδος απασχόλησης		N	Mean	SD	t-test	df	sig.
Κλίμακα Παροδικού Άγχους (STAI-40)	Δημόσιος υπάλληλος	55	62.5	7.8	2.705	99	0.008
	Ιδιωτικός υπάλληλος	46	56.8	13.2			
Κλίμακα Μόνιμου Άγχους (STAI-40)	Δημόσιος υπάλληλος	55	63.9	7.8	2.198	99	0.030
	Ιδιωτικός υπάλληλος	46	59.9	10.5			
Συνολική Κλίμακα Άγχους (STAI-40)	Δημόσιος υπάλληλος	55	126.4	13.4	2.737	99	0.007
	Ιδιωτικός υπάλληλος	46	116.7	21.9			
Ευχολογία, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)	Δημόσιος υπάλληλος	55	7.5	2.4	-2.202	99	0.030
	Ιδιωτικός υπάλληλος	46	8.7	3.4			
Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)	Δημόσιος υπάλληλος	55	6.3	2.7	-3.810	99	0.000
	Ιδιωτικός υπάλληλος	46	8.2	2.5			
Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)	Δημόσιος υπάλληλος	55	12.3	3.5	-2.297	99	0.024
	Ιδιωτικός υπάλληλος	46	14.1	4.4			

Σύμφωνα με τον παραπάνω έλεγχο συσχέτισης φαίνεται πως υπάρχει στατιστικός σημαντική διαφορά ανάμεσα στο είδος απασχόλησης και τις μεταβλητές «Κλίμακα

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Παροδικού Άγχους (STAI-40)» ($\text{sig}=0.008<0.05$), «Κλίμακα Μόνιμου Άγχους (STAI-40)» ($\text{sig}=0.030<0.05$), «Συνολική Κλίμακα Άγχους (STAI-40)» ($\text{sig}=0.007<0.05$), «Ευχολόγια, ευχολογία/ ονειροπόληση (ΣΑΑΚ-32)» ($\text{sig}=0.030<0.05$), «Παραίτηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» ($\text{sig}<0.05$) και «Αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» ($\text{sig}=0.024<0.05$). Αναφορικά με τις μεταβλητές της κλίμακας άγχους αποδεικνύεται πως οι δημόσιοι υπάλληλοι εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή συγκριτικά με τους ιδιωτικούς υπαλλήλους, ενώ στην περίπτωση των μεταβλητών της κλίμακας στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους και κατάθλιψης τη μεγαλύτερη μέση τιμή σημειώνουν οι ιδιωτικοί υπάλληλοι.

Πίνακας 12 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και τη σχέση εργασίας του δείγματος

		Άρνηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ- 32)
10.Σχέση εργασίας	Correlation	-.202*
	Sig.	.043
	N	101

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στη σχέση εργασίας του δείγματος και τη μεταβλητή «Άρνηση, αποφυγή/ διαφυγή (ΣΑΑΚ-32)» ($\text{sig}=0.043<0.05$). Αυτό σημαίνει οι μόνιμοι εργαζόμενοι συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά «Άρνησης, αποφυγής/ διαφυγής σε σύγκριση με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους.

Πίνακας 13 Αποτελέσματα συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα ΣΑΑΚ και το φύλο του δείγματος

2.Φύλο	N	Mean	SD	t	df	Sig.
2. Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (ΣΑΑΚ-32)	Άντρας 37	104,87	363,34	-3,080	99	.003
	Γυναίκα 64	127,81	359,22			

Από τον παραπάνω έλεγχο μέσω των τιμών υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του δείγματος και τη μεταβλητή «2. Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (ΣΑΑΚ-32)» ($\text{sig}=0.003<0.05$). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή σημειώνει ο πληθυσμός των γυναικών 127.81 ± 359.22 έναντι του πληθυσμού των ανδρών 104.87 ± 363.34 .

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση

Το επαγγελματικό άγχος και ιδιαίτερα το άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πεδίο που έχει ερευνηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια εξετάζοντας τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η μη διαχείριση του άγχους τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stoeber&Rennert, 2008). Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με στόχο να προσδιορίσει το άγχος των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές διαχείρισης άγχους που τους επιτρέπουν τη διαχείριση και τον έλεγχο του άγχους τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 101 εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες (63.4%) ηλικίας 43 ετών κατά μέσο όρο, οι οποίες είναι έγγαμες (51.5%) και κατοικούν σε πόλη μικρότερη των 150.000 κατοίκων. Οι άντρες των περισσότερων από τις συμμετέχουσες είναι δημόσιοι υπάλληλοι (41.6%), ενώ οι ίδιες εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (97%), είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (70.3%), δηλώνουν εποχικά απασχολούμενοι (53.5%) και μόνιμοι ως προς τη σχέση εργασίας τους (64.4%). Επιπλέον σχετικά με την εμπειρία τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται περισσότερα από 10 έτη (54.5%), η εργασία τους βρίσκεται σε χωριό/κωμόπολη (59.4%) και η ειδικότητα τους είναι ΠΕ70 (70.3%), ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει 15 μαθητές εντός της τάξης (39.6%). Το οικογενειακό μηνιαίο εισόδημα για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι (59.4%) και στην οικογένεια υπάρχουν κατά μέσο όρο 2 παιδιά (57.1%).

Στη συνέχεια μετά τη πραγματοποίηση των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων, αποδεικνύεται πως η ηλικία και το είδος απασχόλησης είναι δύο παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών. Η έρευναBurke&Mikkelsen, 2005,(όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος &Σταμόπουλος, 2011) υποστηρίζει πως ο παράγοντας της ηλικίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών και μάλιστα φαίνεται πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους τα οποία μέσα από την προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που δείχνουν πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο μόνιμο και παροδικό άγχος. Την ίδια στιγμή προηγούμενες έρευνες αποδεικνύουν πως το είδος της απασχόλησης και η οικονομική ανασφάλεια των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας έτσι τα ευρήματα της

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

παρούσας έρευνας (Antoniouetal., 2006; European Trade Union Committee for Education, 1999). Αντίστοιχα, το φύλο, η σχέση εργασίας και το πλήθος μαθητών επηρεάζουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους που εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερα το πλήθος των μαθητών εντός της τάξης έχει υπογραμμιστεί και από άλλους ερευνητές ως ένας παράγοντας που εντείνει την αγωνία και το άγχος των εκπαιδευτικών (Forlin, 2001; Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Η έρευνα των Τσιάκιρρου και Πασσιαρδή (2002) αναφέρθηκε εκτενώς στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να επιβάλλουν την πειθαρχία σε πολυάριθμες τάξεις μαθητών με αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους τους. Το φύλο των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί από πολυάριθμες μελέτες πως σχετίζεται με το άγχος των εκπαιδευτικών ενώ πιο συγκεκριμένα, στις μελέτες των Payne and Furnham (1987, όπ. αναφ. στους Λεονταρή κ.ά., 2000), Burke and Mikkelsen (2005, όπ. αναφ. στους Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011), Λεονταρή κ.ά. (2000), Antoniouetal. (2006), Σπυρομήτρον και Ιορδανίδη (2017) και Γιαννακίδου (2014) έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους.

Οι νεοδιόριστοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί όπως και στην παρούσα έρευνα έτσι και στην έρευνα των Antoniouetal., 2006 τείνουν να έχουν περισσότερο άγχος το οποίο δυσκολεύονται να διαχειριστούν, σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, το επίπεδο εκπαίδευσής του, ο τόπος διαμονής αλλά και ο τόπος εργασίας του είναι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τις μεθόδους περιορισμού του άγχους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, οι στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν προκειμένου να περιορίσουν το άγχος που αισθάνονται και η αποτελεσματικότητα αυτών καθορίζει το επίπεδο άγχους που εκφράζουν τόσο σε μόνιμο όσο και σε προσωρινό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον τόπο εργασίας ενισχύονται από αυτά προγενέστερων μελετών (Λεονταρή κ.ά., 2000) που έχουν αποδείξει πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αγροτικές περιοχές παρουσιάζουν μικρότερη αδυναμία διαχείρισης του άγχους. Σύμφωνα με την έρευνα Κυγιάκου (2001) η εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους φαίνεται πως μπορεί να μετριάσει το άγχος που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός επιτρέποντάς του με τον τρόπο αυτό την καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων που προκαλούνται μέσα από τις δυσκολίες του ρόλου του.

5.2 Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα στα οποία ο ερευνητής καταλήγει έπειτα από τη μελέτη του είναι τα εξής ακόλουθα:

- Αναφορικά με τους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες που επιδρούν στο επίπεδο στρες των εκπαιδευτικών και στις στρατηγικές αντιμετώπισής του φαίνεται πως η ηλικία, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο, ο τόπος εργασίας και διαμονής επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση του άγχους και τη δυνατότητα αντιμετώπισης του.
- Η σχέση εργασίας και το είδος απασχόλησης είναι παράγοντες που σχετίζονται με τη δυνατότητα των ερωτηθέντων να αντιμετωπίσουν το άγχος που αισθάνονται στο περιβάλλον εργασίας τους.
- Όσο περισσότερο εφαρμόζονται στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους τόσο οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να ελέγξουν το άγχος που βιώνουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

5.3 Προτάσεις - περιορισμοί

Η παρούσα εργασία οδήγησε στη διεξαγωγή ορισμένων εξαιρετικά ενδιαφερόντων συμπερασμάτων σχετικά με τη δυνατότητα περιορισμού του άγχους των εκπαιδευτικών μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών μεθόδων. Ωστόσο υπήρχαν ορισμένοι χωροχρονικοί περιορισμοί οι οποίοι δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της χώρας. Μελλοντικά προτείνεται η διερεύνηση μεγαλύτερου δείγματος των εκπαιδευτικών ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων ενώ προτείνεται η μελέτη του τρόπου με τον οποίο το άγχος μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Ι.Μ. (1988). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (διπλωματική εργασία επιπέδου μάστερ). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία ; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα : Κριτική.
- Ζωγράφου, Α. (2016). Ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαίδευση – Εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Ν. Εύβοιας και της Αττικής (διπλωματική εργασία). Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Θελερίτης, Χ. (2011). Στρες και κατάθλιψη. Στο Ε. Γραμματικοπούλου (Επιμ.), Ψυχική Υγεία. Σύγχρονες προσεγγίσεις – Προβληματισμοί (σσ. 45 – 54). Αθήνα : Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Θεοδωράκης, Γ. (2010). Άσκηση, Ψυχική Υγεία και Ποιότητα Ζωής. Θεσσαλονίκη : Χριστοδουλίδη.
- Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας – Σύγκρουση – Ανάπτυξη και Αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό Άγχος (τόμ. Γ'). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε.Χ. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Ψυχολογία, 5(3), 260 – 273.
- Κάττουλας, Ε.Μ. (2011). Αγχώδεις διαταραχές και διαταραχή πανικού. Στο Ε. Γραμματικοπούλου (Επιμ.), Ψυχική Υγεία. Σύγχρονες προσεγγίσεις – Προβληματισμοί (σσ. 55 – 61). Αθήνα : Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 139 – 161.

Λιάκος, Α., Γιαννίτσης, Σ. (1984). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της τροποποιημένης ελληνικής κλίμακας άγχους του Spielberger. Εγκέφαλος, 21, 71 – 76.

Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής. Αθήνα : UniversityStudioPress.

Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., Ζύγα, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους : Μία κριτική ανασκόπηση. Ελληνικό περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, 6(1), 21 – 27.

Μουρκογιάννη, Κ., Αντωνίου, Α.Σ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Ανακτήθηκε από : <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/292/253>

Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2002). Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων (2η έκδ.). Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

Παλαιολόγου, Α.Μ. (2001). Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Παναγιωτουνάκου, Ε. (2014). Διαχείριση στρες (α' μέρος): Παράγοντες κινδύνου για τη σωματική και ψυχική υγεία. Ανακτήθηκε από : <https://www.iatronet.gr/ygeia/psychiki-ygeia/article/27466/diaxeirisi-stres-a-meros-paragontes-kindynoy-gia-ti-swmatiki-kai-psychiki-ygeia.html>

Παπά, Ι. & Παπακυριακού, Χ. (2016). Μέτρηση του άγχους στους πολίτες : Σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Κύπρου (διπλωματική εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Παπαγιαννοπούλου, Β. (2017). Το άγχος και οι στρατηγικές αντιμετώπισης των δασκάλων που εργάζονται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

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

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Ραφτόπουλος, Θ. (2012). Επαγγελματικό άγχος – ανάπτυξη δεξιοτήτων «κλειδιά». Στο Α. Παναγιωτοπούλου (Επιμ.), Τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων. Διαχείριση άγχους. Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης Δημοσίων Υπαλλήλων (σσ. 67 – 156). Αθήνα : Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Ροδάτου, Κ. (2016). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διπλωματική εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Σπυρομήτρος, Α., Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10(1), 142 – 186.

Στάγια, Δ., Ιορδανίδης, Γ. (2015). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Ανακτήθηκε από : <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/855/873>

Τσιάκιρρος, Α., Πασσιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων : Μία ποιοτική προσέγγιση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 195 – 213.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής (διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ξένη βιβλιογραφία

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.

Blasé, J.J. (1982). A Social – Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93 – 113.

Braun – Lewensohn, O. (2015). Managing stress in schools : Teachers coping with special education children. *International Journal on Disability and Human Development*, 15(1), 1 – 7.

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

Brown, G.K., Newman, C.F., Charlesworth, S.E., Crits - Christoph, P., Beck, A.T. (2004). An Open Clinical Trial of Cognitive Therapy for Borderline Personality Disorder. *Journal of Personality Disorders*, 18(3), 257 – 271.

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα : Έκφραση.

Compas, B.E. (1987). Stress and life during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7(3), 275 – 302.

Cullen, F.T., Link, B.G., Wolfe, N.T., Frank, J. (1985). The social dimensions of correctional officer stress. *Justice Quarterly*, 2(4), 505 – 533.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999). Subjective Well – Being : Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276 – 302.

European Trade Union Committee for Education (1999). Study on Stress : The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it. European Trade Union Committee for Education / WHO.

Folkman, S., Lazarus, R.S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle – Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219 – 239.

Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel – Schetter, C., DeLongis, A., Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter : Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992 – 1003.

Fontana, D. (1996). *Το Άγχος και η Αντιμετώπισή του*. Τεχνικές Καταπολέμησης του Στρες. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

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

Greenglass, E., Schwarzer, R., Jacubiec, D., Fiksenbaum, L., Taubert, S. (1999). The Proactive Coping Inventory (PCI) : A Multidimensional Research Instrument. Retrieved from : <http://userpage.fu-berlin.de/~health/poland.htm>

Griffith, J., Steptoe, A., Cropley, M. (1999). An Investigation of Coping Strategies Associated With Job Stress in Teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517 – 531.

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

- Gulwadi, G.B. (2006). Seeking Restorative Experiences : Elementary School Teachers' Choices for Places That Enable Coping With Stress. *Environment and Behavior*, 38(4), 503 – 520.
- Hogan, A.M. (2011). Νοσηλευτική Ψυχικής Υγείας. Ανασκοπήσεις και Αιτιολογήσεις. Αθήνα : Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Howard, S., Johnson, B. (2004). Resilient teachers : resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399 – 420.
- Kaiser, J.S., Polczynski, J.J. (1982). Educational stress : Sources, reactions, preventions. *Peabody Journal of Education*, 59(2), 127 – 136.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress : Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27 – 35.
- Laguana, D., Rasclle, N., Bruchon – Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers : A transactional approach. *European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241 – 251.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). Coping and Adaptation. In W.D. Gentry (Eds.), *The Handbook of Behavioral Medicine* (pp. 282 – 325). New York : Guilford.
- Levine, G. (2008). A Foucaultian Approach to Academic Anxiety. *A Journal of the American Educational Studies Association*, 44(1), 62 – 76.
- Liddell, H.G. & Scott, R. (2015). Άγχω. In *A Greek – English lexicon* (pp. 17). U.S.A. : Facsimile Publisher.
- Lopez, J.M.O, Bolano, C.C., Marino, M.S.S. (2010). Exploring Stress, Burnout and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107 – 123.
- Malakh - Pines, A.M., Aronson, E., Kafry, D. (1981). *Burnout : From Tedium to Personal Growth*. New York : Free Press.
- Montgomery, C., Rupp, A. (2005). A meta – analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 461 – 488.

Μαρία Αντιόχου-Μαυραντώνη, 'Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και στρατηγικών αντιμετώπισής τους'

- Pennebaker, J.W., Seagal, J.D. (1999). Forming a Story : The Health Benefits of Narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243 – 1254.
- Rector, N.A., Bourdeau, D., Kitchen, K., Joseph – Massiah, L. (2008). Anxiety disorders. An information guide. Canada : Centre for Addition and Mental Health.
- Rothbaum, F., Weisz, J.R., Snyder, S.S. (1982). Changing the world and chaining the self : A two – process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5 – 37.
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S., Shapira, I. (2005). Burnout, mental and physical health : A review of the evidence and a proposed explanatory model. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285185175_Burnout_mental_and_physical_health_A_review_of_the_evidence_and_a_proposed_explanatory_model
- Stixrud, W.R. (2012). Why Stress is Such a Big Deal. *Journal of Management Education*, 36(2), 135 – 142.
- Stoeber, J., Rennert, D. (2008). Perfectionism in School Teachers : Relations With Stress Appraisals, Coping Styles, and Burnout. *Anxiety Stress Coping*, 21(1), 37 – 53.
- Stone, A.A., Neale, J.M. (1984). New measure of daily coping : Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 892 – 906.
- Sutton, R.I. (1984). Job Stress among Primary and Secondary Schoolteachers : Its Relationship to III – Being. *Work and Occupations*, 11(1), 7 – 28.
- Tovilovic, S., Nonovic, Z., Mihic, L., Jovanovic, V. (2009). The role of trait anxiety in induction of state anxiety. *Psihologija*, 42(4), 491 – 504.
- Washburn – Ormachea, J.M., Hillman, S.B., Sawilowsky, S.S. (2004). Gender and Gender – Role Orientation Differences on Adolescents' Coping with Peer Stressors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 31 – 40.
- Weisz, J.R., McCabe, M.A., Denning, M.D. (1994). Primary and Secondary Control Among Children Undergoing Medical Procedures : Adjustment as a Function of Coping Style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 324 – 332.