

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και
την Υγεία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Τσιλαφάκη Αικατερίνη-Ειρήνη

Ιούνιος 2017

Μέλη τριμελούς επιτροπής

**Αθανασιάδου Χριστίνα, επίκουρη καθηγήτρια
(επιβλέπουσα)**

Κλεφτάρας Γεώργιος, καθηγητής

Παπαβασιλείου Ιωάννα, επίκουρη καθηγήτρια

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Τσιλαφάκη Αικατερίνη-Ειρήνη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του επαγγελματικού άγχους (occupational stress) και της επαγγελματικής εξουθένωσης (professional burnout) που εκδηλώνονται στον επαγγελματικό χώρο και καταβάλλουν με ποικίλους τρόπους τους εργαζόμενους στον εκπαιδευτικό τομέα. Μελετώνται οι θεωρητικές προσεγγίσεις του επαγγελματικού άγχους, οι αιτίες που το προκαλούν, καθώς και οι επιπτώσεις που έχει στην ζωή του εργαζόμενου και πιο συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού. Παρουσιάζεται το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και διερευνώνται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωσή του, οι επιπτώσεις που έχει, καθώς και οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Η ερευνητική σχεδίαση της παρούσας μελέτης βασίζεται στην διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς και στην αξιολόγηση του επαγγελματικού άγχους ανάμεσα στους άντρες και γυναίκες του δείγματος. Το βασικό εργαλείο στο οποίο βασίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι το ερωτηματολόγιο. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος, που περιλαμβάνει 120 άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από το νομό Μαγνησίας, κατά την χρονική περίοδο 2015-2016, χαρακτηρίζεται ως ποσοτική.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης, ως προς τις τρεις διαστάσεις της, δηλαδή τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Επίσης, εξετάσθηκε η ύπαρξη ή μη συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με την κλίμακα εργασιακών ρόλων του επαγγελματικού άγχους, με την κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο επαγγελματικό άγχος, καθώς και με την κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους. Τέλος, διερευνήθηκε η ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματικού άγχους. Οι δύο μεταβλητές της έρευνας, άγχος και εξουθένωση, αξιολογήθηκαν με δύο ερωτηματολόγια, το OSI (Occupational Stress Inventory) και το MBI (Maslach Burnout Inventory) αντίστοιχα, ενώ τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων συλλέχθηκαν από ερωτηματολόγιο που δημιούργησε η ερευνήτρια.

Το ερωτηματολόγιο της Maslach και των συνεργατών της, το MBI, είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο στην Ελλάδα για την αξιολόγηση της

επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως οι έρευνες που μελετούν το επαγγελματικό άγχος στους Έλληνες εκπαιδευτικούς με το ερωτηματολόγιο του Osipow, το OSI, είναι ελάχιστες. (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009). Το κενό αυτό έρχεται να συμπληρώσει η παρούσα εργασία με την ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματικού άγχους με τα δύο αυτά εργαλεία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως φύλου, αντιμετωπίζουν επαγγελματική εξουθένωση από μέτριο έως υψηλό βαθμό, η οποία συσχετίζεται με το επαγγελματικό άγχος που βιώνουν. Τα επίπεδα εξουθένωσης είναι υψηλά ως προς τη συναισθηματική εξάντληση ενώ σε ένα μικρότερο βαθμό ως προς την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Η ανάλυση του OSI-R ερωτηματολογίου έδειξε ότι δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο, επηρεάζουν την κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο επαγγελματικό άγχος, καθώς και την κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης. Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων, αλλά και η θέση εργασίας, επηρεάζουν την κλίμακα εργασιακών ρόλων του επαγγελματικού άγχους. Τέλος, εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, ένα αποτέλεσμα που βρίσκεται σε συμφωνία με αντίστοιχες εργασίες που έχουν γίνει σε παγκόσμιο επίπεδο (Skaalvik & Skaalvik 2016; Wang et al., 2015; Yu et al., 2015; Yang et al., 2009) και θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Τα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν την ύπαρξη επαγγελματικού άγχους και τη συσχέτισή του με την επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο της εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς του νομού Μαγνησίας. Η διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών σε μεγαλύτερα δείγματα και η μετά-ανάλυση τους σε συνδυασμό με εργασίες που θα μελετούν τις πηγές της επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό τομέα θα επιτρέψουν την καλύτερη και ολοκληρωμένη αποτύπωση του προβλήματος στη χώρα μας, γεγονός που θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, ερωτηματολόγιο OSI, ερωτηματολόγιο MBI

Abstract

The object of this work is the study of occupational stress and burnout syndrome that occur in the workplace and discomfort employees in the education sector in a variety of ways. The theoretical approaches of occupational stress, its causes as well as the impact that has on the life of the worker are studied. The burnout syndrome, the factors that contribute to it, its consequences and the ways of preventing and dealing with it are presented as well.

The research design of this study is based on the investigation of burnout syndrome in Greek teachers and on the evaluation of occupational stress among men and women of the sample. Research and statistical analysis of the results were based on questionnaire as a basic tool. The method chosen for the analysis of sample responses, including 120 male and female teachers in secondary education, from Magnesia, during the period from 2015 to 2016, is characterized as quantitative.

The objective of this research was the study of burnout, through its three dimensions which are emotional exhaustion, depersonalisation and personal accomplishment. Moreover, a possible correlation between the demographic characteristics of the sample and the scale of work roles of occupational stress, the personal reaction to stress scale of occupational stress and the scale of personal coping of occupational stress was investigated. Finally, we investigated whether or not there is a correlation between burnout and occupational stress. The two variables of the research, stress and burnout were evaluated using two questionnaires, the OSI (Occupational Stress Inventory) and MBI (Maslach Burnout Inventory) respectively, and the demographics of the respondents were collected by questionnaire developed by the researcher.

The questionnaire of Maslach et al., the MBI, is the most widely used tool of burnout evaluation in Greece. On the contrary, there are limited studies which evaluate occupational stress in Greece using the Osipow questionnaire, the OSI (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009). The current study aims to fill this gap by evaluating a possible correlation between burnout and occupational stress with these two tools.

According to the results of this study, a large proportion of teachers, irrespectively of sex, experience burnout syndrome from moderate to high degree, which is associated with the occupational stress they experience. The burnout syndrome is high in terms of emotional exhaustion and to a lesser extent in terms of depersonalization and personal achievement. Analysis of OSI-R questionnaire showed that demographic characteristics, such as marital status and educational level, affect the scale of personal reaction on occupational stress and the level of personal coping of occupational stress. Moreover, the educational level and work position of the respondents affect scale work roles of occupational stress. Finally, a correlation between burnout and occupational stress of teachers was detected, which is in agreement with similar studies performed at the global level (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Wang et al., 2015; Yu et al., 2015; Yang et al., 2009). These studies are analyzed below.

The results of this study confirm the existence of work-related stress and point out its relationship with burnout syndrome in teachers of Magnesia. Conducting relevant research on larger samples and meta - analysis in combination with studies which investigate the sources of burnout in the educational sector will enable better and comprehensive evaluation of the problem in our country and development of prevention and coping strategies.

Keywords: occupational stress, burnout, OSI questionnaire, MBI questionnaire

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1: Άγχος	
1.1.Ορισμός άγχους.....	14
1.2.Διαστάσεις άγχους.....	16
Κεφάλαιο 2: επαγγελματικό άγχος	
2.1. Ορισμός και διαστάσεις του.....	19
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις επαγγελματικού άγχους.....	21
2.3. Αιτίες-πηγές-παράγοντες επαγγελματικού άγχους.....	23
2.4. Οι αιτιολογικοί παράγοντες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών....	24
2.5. Συνέπειες επαγγελματικού άγχους.....	26
2.6. Αντιμετώπιση και διαχείριση του επαγγελματικού άγχους.....	28
Κεφάλαιο 3: επαγγελματική εξουθένωση	
3.1 Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης.....	33
3.1.1. Διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	36
3.1.2. Παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση.....	38
3.1.3. Συνέπειες-επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	40
3.1.4. Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	43
3.2. Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών.....	46
3.2.1. Παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	48
3.2.2. Συνέπειες - επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	54

3.2.3 Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	56
3.3. Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση.....	58
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία	
4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	61
4.2. Μέθοδος.....	65
4.2.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	68
4.2.2. Δείγμα έρευνας.....	69
4.2.3. Ερευνητική προσέγγιση.....	74
4.2.4. Δειγματοληψία έρευνας.....	74
4.2.5. Εγκυρότητα έρευνας.....	75
4.2.6. Δεοντολογία έρευνας.....	76
4.3. Maslach burnout inventory (MBI).....	77
4.3.1. Αξιοπιστία του MBI.....	77
4.4. Occupational stress inventory, revised edition (OSI-R).....	79
4.4.1. Αξιοπιστία του OSI-R.....	82
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	
5.1. Επαγγελματική εξουθένωση MBI.....	83
5.2. OSI-R.....	85
5.3. Συσχετίσεις.....	94
Κεφάλαιο 6:	
6.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	96
6.2. Προτάσεις περιορισμοί.....	102
Βιβλιογραφία	
Ξενόγλωσση.....	105

Ελληνική.....	119
Παράρτημα.....	125

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά φύλου	
Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά ηλικίας	
Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά διδακτικής εμπειρίας	
Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά οικογενειακής κατάστασης	
Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά ιδρύματος εργασίας	
Πίνακας 6: Περιγραφικά στατιστικά επιπέδου μόρφωσης	
Πίνακας 7: Περιγραφικά στατιστικά σχέσης εργασίας	
Πίνακας 8: Περιγραφικά στατιστικά περιοχής σχολείου	
Πίνακας 9: Περιγραφικά στατιστικά ειδικότητας	
Πίνακας 10: Περιγραφικά στατιστικά συναισθηματικής εξάντλησης	
Πίνακας 11: Περιγραφικά στατιστικά αποπροσωποποίησης	
Πίνακας 12: Περιγραφικά στατιστικά προσωπικής επίτευξης	
Πίνακας 13: Περιγραφικά στατιστικά και t-test κλίμακας εργασιακών ρόλων σε σχέση με το φύλο	
Πίνακας 14: Περιγραφικά στατιστικά και t-test κλίμακας προσωπικής αντίδρασης στο άγχος σε σχέση με το φύλο	
Πίνακας 15: Περιγραφικά στατιστικά και t-test κλίμακας προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης του άγχους σε σχέση με το φύλο	
Πίνακας 16: Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα Ανόβα των τριών κλιμάκων βάσει οικογενειακής κατάστασης	
Πίνακας 17: Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα Ανόβα των τριών κλιμάκων βάσει βαθμίδας εκπαίδευσης	
Πίνακας 18: Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα Ανόβα των τριών κλιμάκων βάσει επιπέδου μόρφωσης	
Πίνακας 19: Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα Ανόβα των τριών κλιμάκων βάσει σχέσης εργασίας	
Πίνακας 20: Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα Ανόβα των τριών κλιμάκων βάσει περιοχής σχολείου	
Πίνακας 21: Συσχετίσεις επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης	

Εισαγωγή

Το επαγγελματικό άγχος, σύμφωνα με τους μελετητές, όταν διαρκεί πολύ και εκδηλώνεται με μεγάλη ένταση οδηγεί στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1981; Μαρούδας, 2012). Τόσο το επαγγελματικό άγχος, όσο και η επαγγελματική εξουθένωση έχουν δυσάρεστες συνέπειες για τους εργαζόμενους. Μερικές φορές οι συνέπειες αυτές χαρακτηρίζονται καταστροφικές για την επαγγελματική, κοινωνική, αλλά και προσωπική ζωή των ανθρώπων που θέλοντας να υπερκεράσουν τις αρνητικές συνέπειες μιας πιθανής ανεργίας στη ζωή τους, καταλήγουν να πάσχουν από επαγγελματικό άγχος και από επαγγελματική εξουθένωση.

Τόσο το επαγγελματικό άγχος, όσο και η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζονται σε άτομα που απασχολούνται σε εργασίες κατά τις οποίες συναναστρέφονται αρκετό κόσμο. Τα επαγγέλματα αυτά είναι γνωστά ευρέως ως ανθρωποκεντρικά ή ανθρωπιστικά. Ανάμεσα σε αυτά τα επαγγέλματα, εξέχουσα θέση κατέχει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο χωρίς καμία αμφιβολία συνεπάγεται συναναστροφή με πολλούς ανθρώπους. Συν τοις άλλοις, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από πολλούς λειτούργημα λόγω της ιδιαίτερης φύσης του.

Είναι πάρα πολλές εκείνες οι περιπτώσεις που οι εργαζόμενοι καταβάλλονται σωματικά, ψυχικά και συναισθηματικά από την ίδια την εργασία τους και εκδηλώνουν πολλά ψυχοσωματικά συμπτώματα. Τις περισσότερες φορές οι προσδοκίες των εργαζομένων, που είναι υπερβολικές, οδηγούν τους εργαζόμενους σε μία κατάσταση εξάντλησης και κούρασης. Η ίδια η εργασία, επίσης, ενδέχεται να έχει χαρακτηριστικά που οδηγούν τον εργαζόμενο σε εκδήλωση επαγγελματικού άγχους. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι οι άσχημες συνθήκες εργασίας, η πίεση από τους προϊσταμένους ή ακόμα και τα άστατα ωράρια εργασίας. Ως εκ τούτου, οι εργαζόμενοι καταβάλλονται από το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επαρκώς στην εργασία τους, αντιμετωπίζοντας παράλληλα αυτές τις δυσκολίες (Diamantopoulou, 2002).

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μία προσπάθεια προσέγγισης δύο φαινομένων, του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα δύο αυτά φαινόμενα φαίνεται να συσχετίζονται (Skaalvik & Skaalvik 2016; Wang et al., 2015), όπως θα αναλυθεί σε επόμενες ενότητες. Η σημασία που έχουν για τους

εργαζόμενους είναι επίσης αδιαμφισβήτητη. Αυτό διαφαίνεται και από το μεγάλο πλήθος εργασιών και μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση των γνώσεων στις θεματικές αυτές.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται στα επαγγέλματα με το μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος, ενώ μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί το επάγγελμά του ιδιαίτερα στρεσογόνο (Johnson et al., 2005; Jepson & Forrest, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν εξάντληση βρίσκονται πιο κοντά στο να διακόψουν την εργασία τους (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Όσον αφορά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς αρκετές συγκριτικές μελέτες έχουν δείξει ότι εμφανίζουν σε μικρότερο ποσοστό το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό (Αβεντισιάν-Παγαροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Kokkinos, 2000, Tsigiris, Zournatzi & Koustelios, 2011). Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να ταξινομούνται με βάση το πολιτιστικό πλαίσιο και το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Tsigiris et al., 2011). Ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι οι περισσότερες μελέτες έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας πριν τη μεγάλη οικονομική ύφεση και τις μεγάλες αλλαγές που έχουν γίνει στον εκπαιδευτικό τομέα. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανό τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και εξουθένωσης να έχουν αυξηθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, εν μέσω οικονομικής κρίσης, όπου οι δαπάνες για την Παιδεία έχουν μειωθεί δραματικά, ο μισθός των εκπαιδευτικών έχει υποστεί μεγάλες περικοπές, ενώ οι προσλήψεις τους έχουν μειωθεί κατά πολύ (O.E.C.D. 2013). Εργασίες που μελετούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της ύφεσης, όπως η συγκεκριμένη, κρίνονται απαραίτητες προκειμένου να ακολουθήσουν μετά ανάλυση και συγκρίσεις με παλαιότερα αποτελέσματα ερευνών και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το πλαίσιο ανάπτυξής της στη χώρα μας.

Οι επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολύ δυσάρεστες και επιδρούν στις επιδόσεις και στο έργο των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η αποτύπωση των δύο αυτών φαινομένων και η αποκάλυψη των μεταξύ τους σχέσεων και των αιτιολογικών τους παραγόντων μέσα από ερευνητικές εργασίες, όπως η συγκεκριμένη, κρίνεται σημαντική τόσο για τη μελέτη τους όσο και για τη σχεδίαση κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.

Όσον αφορά τη δομή της παρούσας εργασίας, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση που εστιάζει στο εργασιακό άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση, στις αιτίες τους, στα συμπτώματα, στις συνέπειες, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους είναι εφικτή η αντιμετώπιση των δύο αυτών φαινομένων. Δίνεται έμφαση στο άγχος και στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών και γίνεται αναφορά σε εργασίες που έχουν μελετήσει τη συσχέτισή τους.

Στο ερευνητικό μέρος της, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ποσοτικής αυτής έρευνας, όπου ακολουθήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου, έχοντας ως δείγμα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καταγράφηκαν και μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν στην εργασία τους.

Με βάση τα αποτελέσματα και τη βιβλιογραφική επισκόπηση παρουσιάζονται ορισμένα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφαλαίο 1: Άγχος

1.1.Ορισμός Άγχους

Προτού γίνει η παρουσίαση του επαγγελματικού άγχους στον εκπαιδευτικό τομέα, που αποτελεί και κύριο αντικείμενο της εργασίας, κρίνεται σκόπιμη μια γενική περιγραφή της έννοιας, των αιτιών και των συνεπειών του.

Η λέξη άγχος (anxiety) προέρχεται από το αρχαίο ρήμα ἄγχω, που σημαίνει σφίγγω ή πνίγω. Το άγχος είναι εκείνη η δυσάρεστη αίσθηση που νιώθει κάποιος όταν αντιμετωπίζει δύσκολες ή έντονες καταστάσεις που συνοδεύονται από κίνδυνο. Στην ουσία, το άγχος αποτελεί τον τρόπο αντίδρασης του οργανισμού απέναντι στις παραπάνω καταστάσεις. Το άγχος είναι δυνατόν να προσβάλει οποιονδήποτε άνθρωπο σε στιγμές και καταστάσεις κινδύνου.

Οι ρυθμοί της σημερινής εποχής σε συνδυασμό με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος, οδηγούν στην εμφάνιση του άγχους. Το άγχος αποτελώντας ένα από τα πιο συχνά και σημαντικά προβλήματα υγείας, σχετίζεται και με άλλες ασθένειες, όπως τα έλκη, οι πονοκέφαλοι και οι νευρώσεις (Burke & Richardsen, 1996). Όπως είναι φυσικό, το άγχος απασχόλησε τους μελετητές για χρόνια, αναζητώντας τις πτυχές του, την προέλευσή του, αλλά και τα γενικά χαρακτηριστικά του. Διερευνώντας, λοιπόν τον ορισμό του άγχους βρισκόμαστε αντιμέτωποι με πολλούς ορισμούς κι όχι μόνο έναν, καθώς κάθε ερευνητής εστιάζει στο φαινόμενο από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι ορισμοί που προκύπτουν μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται, να είναι αντίθετοι ή να έχουν κοινά σημεία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Κάποιοι από τους ποικίλους ορισμούς παρατίθενται στη συνέχεια.

Κατά τον Spielberger, το άγχος αποτελεί μία συναισθηματική κατάσταση, που είναι δυσάρεστη και συνοδεύεται από αισθήματα έντασης, ανησυχίας, φόβου και έντονη δραστηριότητα του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Τα αισθήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως υποκειμενικά (Spielberger, 1972).

Επίσης, το άγχος ορίζεται ως μία φυσιολογική αντίδραση κάθε ανώτερου ζωντανού οργανισμού και εμφανίζεται ως η ανταλλαγή ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο είδος συστήματος, είτε άτομο, είτε κοινωνία και σε ένα συγκεκριμένο είδος περιβάλλοντος (Αργυροπούλου, 1999).

Ένας ακόμα ορισμός για το άγχος, το παρουσιάζει ως την κινητοποίηση της ικανότητας προσαρμογής του νου και του σώματος. Με βάση αυτό τον ορισμό διαφαίνεται η διαφορά αντιμετώπισης των στρεσογόνων περιστάσεων από διάφορα άτομα, ανάλογα με το βαθμό προσαρμοστικότητας που έχουν σε αυτές τις καταστάσεις και γίνεται σαφές πως κάποιοι αντιμετωπίζουν αυτές τις περιστάσεις πιο αποτελεσματικά, ενώ άλλοι με μεγάλη δυσκολία και ψυχολογικές και σωματικές συνέπειες (Fontana, 1996).

Επίσης, το άγχος ορίζεται ως μία κατάσταση αβεβαιότητας, αγωνίας και ανησυχίας που εμφανίζεται ως ψυχολογική πίεση συνοδευόμενη από φόβο για δυσάρεστα μελλοντικά γεγονότα (Ποταμιανός, 1995). Επιπλέον, το φαινόμενο του άγχους ορίζεται ως άσχημη συναισθηματική κατάσταση με έντονα αισθήματα τρόμου, φόβου και αποτελεί την αντίδραση απέναντι σε άγνωστα ή όχι, επικίνδυνα στρεσογόνα γεγονότα. Χαρακτηρίζεται ως κοινή αντίδραση, η οποία εμφανίζεται σε κάποιο βαθμό στους περισσότερους ανθρώπους (Μάνος, 1997).

Επιπρόσθετα, το άγχος παρουσιάζεται ως σύνθετο συναίσθημα που εμφανίζεται στην πορεία της ανάπτυξης του ανθρώπου και δεν συνιστά σοβαρή ή σαφή απειλή για τη ζωή. Το φαινόμενο του άγχους έχει σαφείς σχέσεις με τη συνειδητή και μη συνειδητή ψυχική ζωή, τις σχέσεις με τον εαυτό, αλλά και τους άλλους, τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως επίσης και την ανταπόκριση σε αυτές, το σύστημα αξιών, τον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων, αλλά και με διάφορους βιολογικούς παράγοντες. Το άγχος αποτελεί απαραίτητο και ωφέλιμο στοιχείο της προσωπικότητας, καθώς βοηθάει στην εξέλιξη των πνευματικών και σωματικών επιδόσεων, αρκεί φυσικά να μην ξεπερνάει τα όρια (Barlow, 2000).

Τέλος, στις περιπτώσεις που το άγχος βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα, αποτελεί την κατάσταση επαγρύπνησης και ψυχολογικής ετοιμότητας προκειμένου το άτομο να αντιμετωπίσει με επιτυχία ό,τι φαίνεται απειλητικό προς τον ίδιο. Αντίθετα, εάν ξεπεραστούν τα φυσιολογικά επίπεδα, το άγχος μετατρέπεται σε νοσηρή κατάσταση που βλάπτει την προσαρμοστική ικανότητα των ατόμων (Μητρούση και συν., 2013).

1.2. Διαστάσεις Άγχους

Αδιαμφισβήτητα, το άγχος αποτέλεσε για πολλές δεκαετίες και συνεχίζει να αποτελεί ένα φαινόμενο που πολλοί ερευνητές προσεγγίζουν. Το γεγονός πως χαρακτηρίζεται ως σύνθετο φαινόμενο είναι εκείνο που προσελκύει τους μελετητές στη διερεύνησή του. Καθώς, λοιπόν, οι διάφοροι ερευνητές προσεγγίζουν το άγχος από διαφορετικές σκοπιές, είναι αναμενόμενο να υπάρχουν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις για αυτό. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται θεωρίες και μοντέλα για την προσέγγιση και την ερμηνεία του άγχους. Η ψυχαναλυτική θεωρία, η βιολογική θεωρία, η θεωρία του Spielberger, τα φαινομενολογικά μοντέλα και τα γνωσιακά μοντέλα, είναι οι επικρατέστερες, σύμφωνα με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των Ζυγά, Κούκια, Μητρούση και Τραυλό (Μητρούση και συν., 2013).

Στην ψυχαναλυτική θεωρία, το άγχος είναι μια οδυνηρή συναισθηματική εμπειρία, που αντιπροσωπεύει για το άτομο μια απειλή ή έναν κίνδυνο. Ο Freud είχε δύο θεωρίες για το άγχος. Σύμφωνα με την πρώτη, αντιλαμβάνοταν το άγχος ως αποτέλεσμα ανεκπλήρωτων σεξουαλικών παρορμήσεων-αποκλεισμένη libido. Σύμφωνα με τη δεύτερη, το άγχος αντιπροσωπεύει ένα οδυνηρό συναίσθημα, που λειτουργεί σαν σήμα επικείμενου κινδύνου από το 'εγώ' για κάποιο κίνδυνο, ώστε να είναι έτοιμο να δράσει. Η ψυχαναλυτική θεωρία για το άγχος υποστηρίζει πως το άγχος στο παρόν συνδέεται με έναν παλαιότερο κίνδυνο στο παρελθόν, καθώς κάποια στιγμή το άτομο κατά την παιδική ηλικία βιώνει μια τραυματική εμπειρία, σωματική βλάβη, ή αδικία. Μια επανάληψη της παλαιότερης τραυματικής εμπειρίας που μπορεί και να μη θυμάται πια σε μικρογραφία είναι το άγχος στο παρόν (Pervin & John, 2001).

Στη βιολογική θεωρία του Hans Selye, το άγχος εκλαμβάνεται ως μία πολύ φυσιολογική αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού, απέναντι σε διάφορα στρεσογόνα ερεθίσματα (Selye, 1976). Η ένταση του άγχους εξαρτάται από την ένταση αυτών των ερεθισμάτων. Το άγχος, δηλαδή, μεταφράζεται σε εξωτερικές πιέσεις που δέχεται το άτομο και δεν έχει σημασία αν οι πιέσεις προέρχονται από ευχάριστες ή δυσάρεστες καταστάσεις, καθώς το σημαντικό είναι πως ο οργανισμός καλείται να προσαρμοστεί καταλλήλως για να αντιμετωπίσει τις εν λόγω καταστάσεις (Μητρούση, Τραυλός, Κούκια & Ζυγά, 2013). Επιπρόσθετα, έχει αναπτυχθεί από τον Selye το «Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής», που αποτελεί ένα μοντέλο αντίδρασης του ατόμου στα στρεσογόνα ερεθίσματα (Selye, 1976). Αυτό το μοντέλο αποτελείται από τρία βασικά στάδια: την αντίδραση συναγερμού, το στάδιο αντίστασης και το στάδιο

εξάντλησης. Με βάση αυτό το μοντέλο, εξηγείται η πορεία που ακολουθείται όταν μία στρεσογόνα κατάσταση καλεί τον οργανισμό να προσαρμοστεί. Αν οι προσαρμοστικές ικανότητες του οργανισμού δεν είναι επαρκείς συνεχίζεται η πορεία στο στάδιο αντίστασης και μετέπειτα στο στάδιο εξάντλησης, όπου φαίνεται η εξάντληση του οργανισμού να ανταπεξέλθει στη στρεσογόνα κατάσταση (Αντωνίου, 2002).

Ο Spielberger ήταν αυτός που με τη θεωρία του εμβάθυνε στο διαχωρισμό του άγχους σε παροδικό και μόνιμο (Spielberger, 1972). Το παροδικό άγχος (state anxiety) είναι η κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος έχει συναισθήματα έντασης και ανησυχίας. Τα συναισθήματα αυτά είναι υποκειμενικά και ενεργοποιούν το κεντρικό νευρικό σύστημα του οργανισμού. Αντίθετα, το μόνιμο άγχος περιγράφεται ως εκείνη η κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος έχει προδιάθεση να αντιλαμβάνεται ως επικίνδυνες κάποιες καταστάσεις και να τις αντιμετωπίζει με άγχος. Χαρακτηριστικό αυτής της περίπτωσης είναι ότι οι φερόμενες ως απειλητικές καταστάσεις δημιουργούν δυσανάλογη αγχωτική συμπεριφορά, μεγαλύτερης έντασης από την αναμενόμενη (Μητρούση, Τραυλός, Κούκια & Ζυγά, 2013).

Τα φαινομενολογικά μοντέλα αποτελούν προσεγγίσεις του άγχους που θέτουν στο επίκεντρο τον άνθρωπο, όπως επίσης και τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών του. Πολλές φορές τα μοντέλα αυτά αντιμετωπίζονται και ως βασικές αρχές βάσει των οποίων κάποιος μπορεί να πορευτεί στη ζωή του. Χαρακτηριστική θεωρία των φαινομενολογικών μοντέλων είναι η προσωποκεντρική θεωρία. Σε αυτή τη θεωρία συνέβαλλαν καταλυτικά οι προσεγγίσεις του Carl Rogers. Συγκεκριμένα, θεωρείται πως ο άνθρωπος, καθώς εξελίσσεται ο ίδιος, αναπτύσσει και την αυτοαντίληψή του. Παράλληλα, όμως είναι επιθυμητή και η θετική εκτίμηση του περίγυρου. Αν λοιπόν, το άτομο δεν τύχει θετικής εκτίμησης από τον περίγυρο, προσπαθεί να προσαρμοστεί, αποδομώντας την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψή του. Αυτή η διαδικασία οδηγεί στην εκδήλωση του άγχους (Καλαντζή- Αζίζι & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Στα γνωσιακά μοντέλα επικρατεί η άποψη των Hoehn-Saric και McLeod πως το άγχος είναι μία πολύ γνωστή εμπειρία που λειτουργεί ως μηχανισμός προειδοποίησης απέναντι σε επικίνδυνες ή αβέβαιες καταστάσεις (Hoehn-Saric & McLeod, 1988). Ο μηχανισμός αυτός, ωστόσο, δυσλειτουργεί και επιφέρει άσχημες συνέπειες, όταν το άγχος είναι πολύ έντονο και μεγάλης διάρκειας, εμφανίζεται σε αντικειμενικά μη επικίνδυνες καταστάσεις ή παρουσιάζεται αναίτια (Καλπάκογλου, 1998). Επίσης, η προσέγγιση του Aaron Tim Beck αναφέρεται στο κλινικό άγχος,

δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα διάφορα γεγονότα κι όχι τόσο στα ίδια τα γεγονότα. Οι ερμηνείες αυτές οδηγούν στη δημιουργία πολλών αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος. Τα συναισθήματα αυτά συνήθως δεν είναι ρεαλιστικά και συνοδεύονται από την υπερεκτίμηση των άσχημων καταστάσεων, αλλά και από υποεκτίμηση των τρόπων αντιμετώπισής τους (Clark & Beck, 1988; Καλπάκογλου, 1998). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις διαταραχές της σκέψης, καθώς υπογραμμίζεται η ιδιαίτερη σχέση μεταξύ συναισθημάτων και σκέψεων, που οδηγεί στις διαταραχές του άγχους (Blackburn & Davidson, 1990).

Είναι εμφανής, λοιπόν, η ποικιλία των απόψεων που περιβάλλει το φαινόμενο του άγχους και που καθιστά και το ίδιο το άγχος ένα πολύπλευρο θέμα που μπορεί να προσεγγιστεί τόσο από απόψεις που το θεωρούν θετικό και ωφέλιμο για την ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς τον κρατά σε συνεχή εγρήγορση, όσο και από απόψεις που το θεωρούν καταστροφικό για τον ίδιο τον άνθρωπο. Αντίστοιχη ποικιλία υπάρχει και στην αιτιολόγηση, αλλά και προέλευση του άγχους.

Αναφορικά με τα συμπτώματα που παρουσιάζει κάποιος που τον έχει καταβάλει άγχος, αυτά διακρίνονται σε ψυχολογικά και σωματικά. Τα ψυχολογικά συμπτώματα είναι η ανησυχία, η ανυπομονησία, η νευρικότητα, τα συναισθήματα απροσδιόριστου φόβου και αγωνίας, η δυσκολία συγκέντρωσης, η ελλιπής αντιληπτική ικανότητα και η διάσπαση προσοχής. Στα σωματικά συμπτώματα ανήκουν το αίσθημα κόμπου στο λαιμό, το αίσθημα πνιγμού, η δύσπνοια, ο πόνος στο στήθος και στο στομάχι, η κινητική ανησυχία, ο τρόμος, η αδυναμία, η ανορεξία, η ξηροστομία, η ζάλη, οι πονοκέφαλοι, η λιποθυμική στάση, τα κρύα χέρια, η ναυτία και ο ίλιγγος (Μαδιανός, 2003).

Κεφάλαιο 2: Επαγγελματικό Άγχος

2.1. Ορισμός και διαστάσεις του

Μία μορφή του άγχους αποτελεί το επαγγελματικό άγχος, το οποίο είναι συνυφασμένο με μία εποχή με έντονους και γρήγορους ρυθμούς, κατά την οποία η εργασία αποτελεί πολύτιμο αγαθό. Όπως είναι φυσικό, λοιπόν, το επαγγελματικό άγχος απασχόλησε πολύ τους ερευνητές, ως ένα σημαντικό θέμα της εποχής με σοβαρές επιπτώσεις. Ειδικότερα, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης (Antoniou et al., 2006; Brown et al., 2002).

Τόσο στη συγκεκριμένη υποενότητα όσο και στις επόμενες παρουσιάζεται το επαγγελματικό άγχος, τα αίτια, οι επιπτώσεις και οι τρόποι αντιμετώπισής του, προκειμένου να παρουσιαστεί σφαιρικά και ολοκληρωμένα το συγκεκριμένο φαινόμενο προτού γίνει ειδική αναφορά στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως στην σύγχρονη κοινωνία, ο άνθρωπος οργανώνει το σύστημα αξιών του με βάση την εργασία, καθώς μέσα από αυτή θεωρείται πως μπορεί να ολοκληρωθεί. Με γνώμονα την εργασία και τη μεγάλη σημασία που έχει για αυτόν, ο εργαζόμενος έχει μετατραπεί σε άνθρωπο του καθήκοντος (Κορωναίου, 1999), με το επαγγελματικό άγχος να αποτελεί μία από τις πιο σοβαρές απειλές για την ευημερία του (Diamantopoulou, 2002).

Αδιαμφισβήτητα, παρατηρείται μεγάλη έρευνα γύρω από το θέμα του επαγγελματικού άγχους και αυτό δεν γίνεται αναίτια. Αντιθέτως είναι πολλές οι αιτίες που καθιστούν αναγκαία μία τέτοια έρευνα. Πρώτα από όλα, οι μεγάλες απαιτήσεις και τα υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο επαγγελματικό χώρο. Επίσης, η πίεση του χρόνου και η υψηλή αποδοτικότητα που απαιτείται στην εργασία, δημιουργούν την ανάγκη για διερεύνηση των συνθηκών μέσα στις οποίες εμφανίζεται το επαγγελματικό άγχος (Hancock & Meshkati, 1988). Ακόμα, το ενδεχόμενο της ανεργίας, καθώς επίσης και οι συνέπειές της στο άτομο είναι βασικά αίτια της έρευνας για το επαγγελματικό άγχος, επειδή ακριβώς υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2008). Τέλος, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για έρευνα γύρω από το επαγγελματικό άγχος, καθώς αυτό δεν απειλεί μόνο την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα του ατόμου, αλλά είναι πολύ πιθανό πως επιφέρει και προβλήματα υγείας (Cox & Ferguson, 1994).

Το επαγγελματικό άγχος, λοιπόν, ορίζεται ως η πίεση που δέχεται κάποιος στον επαγγελματικό του χώρο και εμφανίζεται κάθε φορά που το άτομο καταβάλλει προσπάθεια προσαρμογής σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον, στο οποίο ενυπάρχουν άσχημες εργασιακές συνθήκες, όπως για παράδειγμα κίνδυνος απόλυσης ή δύσκολο ωράριο (Michailidis & Assimenos, 2002).

Ακόμα, το επαγγελματικό άγχος θεωρείται εκείνη η πνευματική και φυσική κατάσταση που επηρεάζει κάποιον αναφορικά με την παραγωγικότητά του, την αποτελεσματικότητά του, την προσωπική του υγεία, την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας του, όπως επίσης και τα επίπεδα ικανοποίησης που προκύπτουν από αυτήν την εργασία (Savery & Luks, 2001).

Επιπρόσθετα, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, το 2002, υπογραμμίζει πως το επαγγελματικό άγχος δεν αποτελεί ασθένεια, αλλά πως αν τα συμπτώματά του έχουν διάρκεια και ένταση, είναι δυνατόν να προκληθούν σοβαρά σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα στον εκάστοτε εργαζόμενο που μπορεί να πάσχει από άγχος.

Το επαγγελματικό άγχος ορίζεται, επίσης, ως η κατάσταση κατά την οποία συγκεντρώνονται πολλές στρεσογόνες συνθήκες σχετικές με το επαγγελματικό περιβάλλον ή διαφορετικά ως το άγχος που σχετίζεται με μία συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Ross & Altmaier, 1994).

Γίνεται σαφές, λοιπόν, πως το επαγγελματικό άγχος επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην εργασιακή ζωή ενός ατόμου, όσο και στην ίδια του την υγεία. Ωστόσο, από το επαγγελματικό άγχος και τις επιπτώσεις του στον άνθρωπο, επηρεάζεται σημαντικά και ο ίδιος ο επαγγελματικός χώρος, δηλαδή οι οργανισμοί ή οι εταιρείες που απασχολούν άτομα με επαγγελματικό άγχος. Ίσως δεν είναι άμεσες οι επιδράσεις, όπως είναι στο ατομικό επίπεδο, αλλά σίγουρα υφίστανται και κάνουν κακό μακροπρόθεσμα (Τσιακκίρος, 2006).

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του επαγγελματικού άγχους

Πολλές είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις που κατά καιρούς προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο του επαγγελματικού άγχους και πολλοί ερευνητές μέσα από έρευνες προσπάθησαν να εμβαθύνουν στην αιτιολόγηση του επαγγελματικού φαινομένου, καθώς επίσης και των συνθηκών που το περιβάλλουν.

Κατά αυτόν τον τρόπο, υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες όμως στηρίζονται και αποδέχονται στη βάση τους το τριμερές αλληλεπιδραστικό μοντέλο του άγχους (Guglielmi & Tatrow, 1998). Σύμφωνα με αυτό, υπάρχουν συγκεκριμένες ατομικές μεταβλητές που καθορίζουν και επηρεάζουν το επαγγελματικό άγχος. Τις ατομικές αυτές μεταβλητές τις αποτελούν:

- 1) οι δυσμενείς εργασιακές συνθήκες, όπως για παράδειγμα οι εργασιακές σχέσεις, ο φόρτος εργασίας, το ωράριο κ.ά.,
- 2) το άτομο με την ξεχωριστή προσωπικότητά του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως αντιλήψεις, στοιχεία προσωπικότητας ή ακόμα και οικογενειακή κατάσταση.
- 3) η πίεση που ασκείται και η μορφή με την οποία εκδηλώνεται ενδέχεται να είναι φυσιολογική, ψυχολογική ή δυσλειτουργία συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα, το κάπνισμα, οι διατροφικές συνήθειες, η εφίδρωση ή η κατάθλιψη.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για το επαγγελματικό άγχος ξεκίνησαν να εμφανίζονται στη δεκαετία του 1970. Συγκεκριμένα, το 1975 εμφανίστηκε στο πανεπιστήμιο του Μίτσιγκαν το μοντέλο Συμφωνίας - Εναρμόνισης ανθρώπου και περιβάλλοντος από τον Carlan και τους συνεργάτες του (Carlan et al., 1975). Το μοντέλο αυτό προσεγγίζει την πίεση που νιώθει ο εκάστοτε εργαζόμενος ως αποτέλεσμα συσχέτισης των απαιτήσεων του επαγγέλματος που κατέχει και των ικανοτήτων του να τις εκπληρώσει. Οι ατομικές διαφορές που υφίστανται μεταξύ των εργαζομένων καθορίζουν αν και κατά πόσο η πίεση που δέχεται ο κάθε άνθρωπος θα μετατραπεί σε άγχος (Γιαννακίδου, 2014).

Το 1979 δημιουργήθηκε από τον Karasek το θεωρητικό μοντέλο Απαιτήσεων – Ελέγχου, που εστιάζει μόνο σε δύο παράγοντες, πρώτον τις εργασιακές απαιτήσεις και δεύτερον, σε επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, τον τρόπο αντίληψης και ελέγχου των απαιτήσεων αυτών από το άτομο (Karasek, 1979). Ο συνδυασμός των δύο αυτών

παραγόντων, δηλαδή οι εργασιακές απαιτήσεις και το κατά πόσο ο εργαζόμενος θεωρεί πως μπορεί να τις ελέγξει, καθορίζει την ένταση της πίεσης και κατ' επέκταση του άγχους που θα δεχτεί. Στην περίπτωση που οι εργασιακές απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες από την ικανότητα του εκάστοτε εργαζόμενου να τις ελέγχει, η πίεση που θα δημιουργηθεί θα είναι μεγάλη. Αντίστροφα, αν οι εργασιακές απαιτήσεις είναι μικρότερες από την ελεγκτική ικανότητα του ατόμου, η πίεση θα είναι μικρή. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, δεν έχουν καθοριστικό λόγο οι ατομικές διαφορές του εκάστοτε εργαζόμενου, όπως στο προηγούμενο μοντέλο όπου οι ατομικές διαφορές αποτέλεσαν τον ακρογωνιαίο λίθο για την εξήγηση του επαγγελματικού άγχους.

Αντίστοιχη με την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση είναι το μοντέλο Προσπάθειας – Ανταμοιβής, που εμφανίστηκε το 1990 από τον Siergist και τους συνεργάτες του (Siergist et al., 1990). Ουσιαστικά, αυτό που υποστηρίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι πως αν δεν υπάρχει ανταμοιβή σε ικανοποιητικό βαθμό για τον εργαζόμενο οι συνέπειες θα είναι αρνητικές. Με λίγα λόγια η δυσανάλογη σχέση ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλλεται από τον εργαζόμενο και στις επαγγελματικές ανταμοιβές, όπως είναι οι οικονομικές απολαβές, η ασφάλεια ή η κοινωνική αναγνώριση, οδηγεί στην εμφάνιση της εργασιακής πίεσης και του άγχους.

Ένα πιο σύγχρονο μοντέλο που εμφανίστηκε το 2007 είναι το μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων -Εργασιακών Πόρων από τους Bakker και Demerouti. Το συγκεκριμένο μοντέλο ουσιαστικά συμπεριλαμβάνει τα δύο προηγούμενα μοντέλα, ως προς την ανταμοιβή και τον έλεγχο από τον εργαζόμενο. Εστιάζει όμως περισσότερο στους ποικίλους επαγγελματικούς πόρους που ενδεχομένως καθορίζουν την πίεση που δέχεται ο εργαζόμενος. Μάλιστα, στη θεωρητική αυτή προσέγγιση υπογραμμίζεται πως κάθε επάγγελμα έχει διαφορετικούς επαγγελματικούς πόρους και εργασιακές απαιτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος (Bakker & Demerouti, 2007).

2.3. Αιτίες – πηγές – παράγοντες επαγγελματικού άγχους

Οι παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση του επαγγελματικού άγχους είναι ποικίλοι και έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν το θέμα αυτό.

Ως πηγές επαγγελματικού άγχους αναφέρονται θέματα που σχετίζονται με την υπερβολικά πολλή ή την υπερβολικά λίγη εργασία, τους γρήγορους ρυθμούς, την ευθύνη λήψεων σημαντικών αποφάσεων, τις χρονικές προθεσμίες. Επιπροσθέτως, αναφέρονται παράγοντες που σχετίζονται με την ανησυχία για ενδεχόμενη αποτυχία, τις κακές εργασιακές σχέσεις, τη δυσανάλογη σχέση της εργασίας και των απολαβών, την έλλειψη κυριαρχίας, το αντικείμενο της εργασίας, τη ρουτίνα και το περίεργο ωράριο (McKenna, 2000; Newell, 1995).

Επιπλέον, προκειμένου να κατανοηθούν τα αίτια του επαγγελματικού άγχους, οι παράγοντες που το προκαλούν κατατάσσονται σε τρεις ομάδες, οι οποίες περιλαμβάνουν παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον, παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό και παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον άνθρωπο. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον είναι η οικονομική αβεβαιότητα, η πολιτική αβεβαιότητα και η ανασφάλεια αναφορικά με την χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι παράγοντες που αφορούν τον οργανισμό, δηλαδή τον χώρο εργασίας, είναι οι απαιτήσεις της εργασίας, οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου επαγγελματικού ρόλου, οι απαιτήσεις των εργασιακών σχέσεων και η δομή του οργανισμού. Οι παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο είναι η οικογενειακή κατάσταση, η οικογενειακή και η προσωπική ζωή, η οικονομική κατάσταση και τα στοιχεία προσωπικότητας του ατόμου (Robbins, 2001).

Ωστόσο, υπάρχει ακόμα μία κατηγοριοποίηση των αιτιών που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος και διακρίνει τα αίτια σε εκείνα που πηγάζουν από την εργασία και σε εκείνα που πηγάζουν από το ίδιο το άτομο (Cooper & Robertson, 1995 ; Newell, 1995).

Αναφορικά με την παραπάνω κατηγοριοποίηση, σύμφωνα με τον Cooper και τους συνεργάτες του, τα αίτια που πηγάζουν από την εργασία είναι οι συνθήκες εργασίας, το επαγγελματικό πρόγραμμα και ωράριο, η ικανότητα ελέγχου και ευθύνης, ο φόρτος εργασίας, η είσοδος της τεχνολογίας στην εργασία, η χρήση μηχανών. Επίσης η ασάφεια του επαγγελματικού ρόλου, η σύγκρουση ρόλων, αλλά και η ανάληψη

ποικίλων ρόλων, οι σχέσεις στον επαγγελματικό χώρο, η σύγκρουση επαγγελματικού και οικογενειακού ρόλου, η δομή και η οργάνωση του επαγγελματικού ρόλου. Στον αντίποδα, τα αίτια που προέρχονται από τον ίδιο τον άνθρωπο είναι τα αγχογόνα γεγονότα της ζωής, τα ενοχλητικά γεγονότα της καθημερινής ζωής, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου (Cooper, Dewe & O' Driscoll, 2001).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αίτια που προκαλούν άγχος στους εργαζόμενους στον τομέα της εκπαίδευσης που αποτελεί κύριο αντικείμενο μελέτης της παρούσας διπλωματικής και κύριο θέμα μελέτης της ενότητας που ακολουθεί.

2.4. Οι αιτιολογικοί παράγοντες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

Οι παράγοντες που προκαλούν επαγγελματικό άγχος στους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζονται στρεσογόνοι και διαμορφώνονται με βάση τα ατομικά ερεθίσματα και την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς και με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας, των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες είναι δυναμικοί εφόσον μεταβάλλονται ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Betoret, 2009).

Στις προηγούμενες ενότητες έγινε εκτενής αναφορά στους παράγοντες που προκαλούν επαγγελματικό άγχος. Στη συγκεκριμένη ενότητα δίνεται έμφαση στις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών, ενώ γίνεται αναφορά και σε επιπρόσθετους στρεσογόνους παράγοντες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικότερα.

Διάφορες ερευνητικές ομάδες έχουν περιγράψει ποικιλία παραγόντων που είναι δυνατό να διαμορφώνουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, ενώ γίνεται προσπάθεια ταξινόμησής τους. Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Antonίου et al., 2006 ; Brown et al., 2002 ; Kahn et al., 2006 ; Kyriacou, 2001) οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- ❖ Η προσπάθεια για τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και της βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων
- ❖ Ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου

- ❖ Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε συνδυασμό με την ετερογένεια που τους διακρίνει
- ❖ Η διαχείριση της τάξης γενικότερα
- ❖ Η αδιαφορία και η έλλειψη κινήτρων για επιμέλεια και μάθηση από την πλευρά των μαθητών που συντελούν στη διαμόρφωση αισθημάτων ανεπάρκειας από την πλευρά των δασκάλων
- ❖ Η αντιμετώπιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, η οποία δεν αναγνωρίζει την αξία του
- ❖ Ατομικοί παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα, το φύλο, την ηλικία
- ❖ Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών
- ❖ Οι μεγάλες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας
- ❖ Ο ανεπαρκής μισθός
- ❖ Η σύγκρουση ρόλων
- ❖ Οι σχέσεις με τους συναδέλφους
- ❖ Η αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών
- ❖ Η επιφόρτωση με καθήκοντα μη διδακτικά
- ❖ Η ανεπαρκής στήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα και το κράτος
- ❖ Η αξιολόγηση
- ❖ Η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων λόγω του ιεραρχικά δομημένου μοντέλου διοίκησης του σχολείου
- ❖ Οι κακές συνθήκες εργασίας και το επαγγελματικό περιβάλλον (κτίρια, υποδομές, θόρυβος) γενικότερα.

Όπως αναφέρθηκε, οι μεγάλες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να προκαλούν επιπρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς. Οι μεγάλες και συχνές μεταρρυθμίσεις στον εκπαιδευτικό τομέα είναι δυνατό να προκαλέσουν αισθήματα αποδιοργάνωσης και εργασιακής αβεβαιότητας. Η έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης για την πρακτική εφαρμογή των αλλαγών δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν λαμβάνουν υποστήριξη και σεβασμό από το κράτος για το έργο τους (Zurlo et al., 2007).

Όσον αφορά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με έρευνες που έχουν δημοσιευτεί επί του θέματος, οι κύριοι στρεσογόνοι παράγοντες αφορούν την ίδια την τάξη και τους μαθητές και συγκεκριμένα τις επιδόσεις και την πειθαρχία των μαθητών,

την αδιαφορία και έλλειψη κινήτρων για μάθηση από τους μαθητές και την ύπαρξη υπεράριθμων τμημάτων (Antoniou et al., 2006). Ιδιαίτερο άγχος παρουσιάζουν και οι Έλληνες ειδικοί εκπαιδευτικοί μαθητών με ιδιαιτερότητες, που αφορά την εξέλιξη, την ασφάλεια και την κοινωνική ένταξη των μαθητών τους (Kokkinos & Davazoglou 2009). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν άγχος που αφορά σε μεγάλο βαθμό τη διαχείριση των μαθητών τους, την εξέλιξή τους και τις επιδόσεις τους.

Παράλληλα, άλλοι παράγοντες που προκαλούν πίεση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς αποτελούν ο χαμηλός μισθός και η έλλειψη συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν άμεσα (Κάντας, 2001).

Η μελέτη των αιτιολογικών παραγόντων του επαγγελματικού άγχους, τόσο γενικά, όσο και ειδικότερα για κάθε εργασιακό κλάδο, κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αναπτυχθούν τρόποι αντιμετώπισής του, καθώς οι επιπτώσεις του είναι ποικίλες και σοβαρές, όπως θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα.

2.5. Συνέπειες επαγγελματικού άγχους

Αδιαμφισβήτητα, οι συνέπειες ενός φαινομένου απασχολούν ιδιαίτερος την επιστημονική κοινότητα, καθώς είναι οι ενδείξεις εκείνες που συμβάλλουν στην άποψη περί ύπαρξής του. Κατά αυτόν τον τρόπο, έχουν γίνει πολλές μελέτες για τις συνέπειες και τις αντιδράσεις που συνοδεύουν το επαγγελματικό άγχος.

Οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους, λοιπόν, είναι ποικίλες και κάποιες από αυτές είναι: έντονος φόβος και ένταση, αυξημένη δραστηριότητα, συμπεριφορική διέγερση, αυξημένη διεγερσιμότητα του συμπαθητικού συστήματος, αίσθηση κινδύνου και απειλής, αβεβαιότητα και υπερεργήγηση (Κλεφτάρας, 1998). Είναι αυτονόητο πως οι συνέπειες ενός τέτοιου φαινομένου γίνονται αντιληπτές σε όλο το φάσμα της καθημερινότητας ενός ατόμου και μπορούν να εμφανίζονται ως κακή διάθεση, ως σωματικό σύμπτωμα ή ακόμη και ως συνδυασμός συμπτωμάτων (Μπουλουγούρης, 1998). Ακόμα, καθίσταται σαφές πως παρότι το επαγγελματικό άγχος αφορά στην επαγγελματική ζωή ενός ανθρώπου, οι αντιδράσεις του θα έχουν αντίκτυπο και στην προσωπική ζωή. Πράγματι, οι εργαζόμενοι, καθώς μεταφέρουν τα επαγγελματικά τους προβλήματα στην οικογένειά τους ή στον κοινωνικό τους περίγυρο, δημιουργούν

εντάσεις στις σχέσεις τους και εμφανίζεται αδιαφορία για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith et al., 1999).

Ακόμα, αξίζει να τονιστεί πως έχει υποστηριχθεί η ύπαρξη σοβαρής σχέσης ανάμεσα στους στρεσογόνους παράγοντες και το ανοσοποιητικό σύστημα, καθώς αυτοί το επηρεάζουν. Ακολούθως, υποστηρίχθηκε πως οι στρεσογόνοι παράγοντες ενέχονται σε όλες τις ασθένειες (Selye, 1975). Ομοίως, εκτιμήσεις άλλων ερευνητών δείχνουν πως παραπάνω από τις μισές ασθένειες σχετίζονται με το άγχος (Cooper & Quick, 1999). Πρόσθετα, υφίσταται η άποψη, πως οι στρεσογόνοι παράγοντες που προκαλούν αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως άγχος και κατάθλιψη, κατ' επέκταση επηρεάζουν την παθογένεση σωματικών νόσων, καθώς επιδρούν στις βιολογικές διαδικασίες ή συμπεριφορές που αυξάνουν τον κίνδυνο νόσου (Cohen & Williamson, 1991). Οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους μπορεί να γίνουν ακόμα πιο σοβαρές και σύμφωνα με έρευνες το άγχος συνδέεται με πολλές ασθένειες, όπως το έλκος, τους πονοκεφάλους, την υψηλή αρτηριακή πίεση, τις δερματολογικές παθήσεις, τις κρίσεις πανικού, την κατάθλιψη, τη ρευματοειδή αρθρίτιδα, την καρδιακή προσβολή, τις ημικρανίες, το άσθμα, τις αλλεργίες, ακόμα και τον καρκίνο (Αντωνίου 2006). Εκτός των παραπάνω ασθενειών, υπάρχουν αποδείξεις και για την σύνδεση του άγχους με πρόωρες γεννήσεις και μεταδοτικές ασθένειες (Cohen & Williamson, 1991). Επιπροσθέτως, το επαγγελματικό άγχος συνδέεται με τη μείωση της αντιληπτικής ικανότητας, της ταχύτητας αντιδράσεων και της μνήμης, όπως επίσης και με την αύξηση των σφαλμάτων και των ατυχημάτων (Reason, 1998).

Είναι εμφανής η μεγάλη σημασία που δόθηκε από τους ερευνητές για την διερεύνηση των διαφόρων συμπτωμάτων και αντιδράσεων που εμφανίζονται εξαιτίας του επαγγελματικού άγχους. Παρά το γεγονός πως υπήρξαν ποικίλες θέσεις σχετικά με το θέμα, όλοι οι ερευνητές δέχονται την τριμερή κατηγοριοποίηση των συμπτωμάτων του άγχους.

Οι κατηγορίες αυτές είναι τα σωματικά συμπτώματα, τα ψυχολογικά συμπτώματα και τέλος τα συμπεριφορικά συμπτώματα. Η πρώτη κατηγορία, οι σωματικές αντιδράσεις, αποτελούνται από πονοκεφάλους, ζαλάδες, υπέρταση, διαταραχές ύπνου, άσθμα, αλλεργίες, μυοσκελετικούς πόνους, αρθριτικά, αυξημένο κάπνισμα, γαστρεντερικά προβλήματα, στεφανιαίες παθήσεις, λήθαργο και κόπωση. Οι ψυχολογικές αντιδράσεις ενέχουν ανησυχία, μελαγχολική διάθεση, συναισθηματικές αλλαγές, φόβο για το μέλλον, κατάθλιψη, μειωμένη αυτοπεποίθηση,

αδυναμία συγκέντρωσης, ευερεθιστικότητα, αδεξιότητα και εχθρότητα προς τους άλλους. Τέλος, οι συμπεριφορικές αντιδράσεις αποτελούνται από μετάθεση ευθυνών, επιθετικότητα, αδιαφορία για κατάκτηση νέας γνώσης, αύξηση απουσιών από την εργασία, μείωση ενδιαφέροντος, τάση προς ατυχήματα, μειωμένη ενέργεια και κατάχρηση ουσιών (Beehr & Newman, 1978; Barnett & Brennan, 1995; Fontana, 1996; Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001; Τομασίδης, 1982).

Συνοψίζοντας, οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους αποτελούν υψίστης σημασίας θέμα, και μπορούν να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ασθενειών, από πονοκέφαλο μέχρι και στεφανιαίες ασθένειες ή καρκίνο χωρίς αυτό να σημαίνει πως υπάρχει γραμμική σχέση αιτίας - αιτιατού. Είναι ανάγκη, να τονιστεί πως για την εκδήλωση κάποιων νόσων, καταλυτικό ρόλο κατέχει και η προδιάθεση του κάθε ατόμου (Μαρούδας, 2012). Έχει υποστηριχθεί, εξάλλου, πως η εμφάνιση κάποιας ασθένειας είναι αποτέλεσμα πολλών αλληλεπιδράσεων από βιολογικά χαρακτηριστικά, ψυχολογικά χαρακτηριστικά, αλλά ακόμη και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, τα οποία εκδηλώνονται με την επίδραση του άγχους (Αλεβίζος, 1992).

Στο σημείο αυτό είναι δόκιμο να διευκρινιστεί πως η αποκορύφωση του επαγγελματικού άγχους οδηγεί στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης ή αλλιώς burnout syndrome (Μαρούδας, 2012), κάτι το οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Η αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους, προκειμένου να μειωθούν οι αρνητικές του επιπτώσεις, όπως η επαγγελματική εξουθένωση, είναι απαραίτητη. Οι τρόποι διαχείρισής του παρουσιάζονται παρακάτω.

2.6. Αντιμετώπιση και διαχείριση του επαγγελματικού άγχους

Καθώς έχει γίνει σαφές πόσο σοβαρό φαινόμενο αποτελεί το επαγγελματικό άγχος και πόσο επικίνδυνες μπορεί να είναι οι επιπτώσεις του στον ανθρώπινο οργανισμό είναι ανάγκη να διερευνηθούν οι τρόποι αντιμετώπισής του και διαχείρισής του. Μετά από την κατανόηση ενός φαινομένου και την επίγνωση των επιπτώσεων του, είναι απόλυτα λογικό και αναμενόμενο να αναζητούνται οι τρόποι παρέμβασης που θα απαλύνουν ή θα εξαφανίσουν τις επιπτώσεις αυτές. Οι μελετητές, λοιπόν, διεύρυναν τις γνώσεις τους και διενεργώντας μελέτες, εστίασαν στους τρόπους αντιμετώπισης.

Η συγκεκριμένη θεματική απασχόλησε ιδιαίτερος τον επιστημονικό κόσμο και αυτό αναφέρεται από την ποικιλία ταξινομήσεων των μηχανισμών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους. Μία πρώτη κατηγοριοποίηση των μηχανισμών αυτών είναι η πρόταση του Kyriacou, ο οποίος διακρίνει τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους σε στρατηγικές άμεσης δράσης και παρηγορητικές στρατηγικές (Kyriacou, 2001). Και οι δύο αποτελούν στρατηγικές που ενεργοποιούνται από το ίδιο το άτομο. Οι πρώτες στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, τις οποίες αναφέρει ο Kyriacou, χαρακτηρίζονται άμεσης δράσης, γιατί προσπαθούν να εκμηδενίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την αιτία που προκαλεί το άγχος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το να φτάσει ο εργαζόμενος σε επίγνωση των απαιτήσεων του επαγγελματικού του περιβάλλοντος που του προκαλούν άγχος και κατ' επέκταση να προετοιμαστεί καλύτερα, ώστε να ανταποκριθεί καταλληλότερα σε αυτές. Ακόμα, η μείωση του άγχους μπορεί να επιτευχθεί και με την αλλαγή της κατάστασης που επιβάλλει τις αγχογόνες απαιτήσεις. Όσον αφορά στις δεύτερες στρατηγικές, τις παρηγορητικές, δεν εστιάζουν στις απαιτήσεις και δεν αναζητούν τρόπους αναπροσαρμογής του ατόμου απέναντί τους, αλλά αντίθετα εμμένουν στην αίσθηση ανακούφισης του ατόμου από την ένταση του άγχους, τόσο σωματική όσο και ψυχολογική.

Μία ακόμα στρατηγική για την αντιμετώπιση του άγχους είναι εκείνη που εμπλέκει στη διαδικασία αυτή και την αξιολόγηση των αγχογόνων καταστάσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο υπάρχουν δύο είδη αξιολογήσεων, η πρωταρχική και η δευτερεύουσα (Lazarus & Folkman, 1984). Και οι δύο τύποι αποτελούν γνωστικές διαδικασίες και διαφέρουν ως προς το σημείο που αξιολογούν, καθώς η μία εμμένει στην ίδια την αγχογόνα κατάσταση, ενώ η άλλη στην ικανότητα αντιμετώπισής της. Έτσι, η πρωταρχική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση της επικινδυνότητας της εκάστοτε κατάστασης. Η δευτερεύουσα αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση των ατομικών και περιβαλλοντικών πόρων για την επιτυχή αντιμετώπιση του γεγονότος.

Ακολουθώντας περίπου το ίδιο μοντέλο διάκρισης, οι τρόποι αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους διαχωρίζονται σε συμπεριφορές διαχείρισης και τροποποίησης της κατάστασης, καθώς και σε συμπεριφορές ρύθμισης της συναισθηματικής ανταπόκρισης στην κατάσταση. Οι πρώτες συμπεριφορές ονομάζονται αντιμετώπιση εστιασμένη στο πρόβλημα, ενώ οι δεύτερες αντιμετώπιση εστιασμένη στο συναίσθημα (Admiraal, Korthagen, & Wubbels, 2000). Στην συμπεριφορά αντιμετώπισης του προβλήματος, το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με το ίδιο το πρόβλημα και προσπαθεί να

επιστρατεύσει στρατηγικές αντιμετώπισής του, όπως ανακάλυψη εναλλακτικών λύσεων, προσδιορισμό του προβλήματος, σύγκριση των λύσεων υπό τον παράγοντα του κόστους-οφέλους, επιλογή λύσης και σχετική δράση. Στην συμπεριφορά που εστιάζει στο συναίσθημα ενυπάρχουν θετικές επαναξιολογήσεις του προβλήματος, διάφορες αμυντικές στρατηγικές, όπως αποφυγή του προβλήματος, σμίκρυνσή του και αποστασιοποίηση από αυτό. Είναι σωστότερο, ωστόσο, να διευκρινιστεί πως η επιλογή της πρώτης αντίδρασης επιλέγεται από το άτομο όταν κρίνει πως η στρεσογόνα κατάσταση επιδέχεται αλλαγής, ενώ αντιθέτως, η επιλογή της δεύτερης αντίδρασης γίνεται όταν το άτομο θεωρεί πως δεν μπορούν να τροποποιηθούν οι αχχογόνες συνθήκες (Montgomery & Rupp, 2005).

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η επιλογή της εκάστοτε αντιμετώπισης είναι πιθανό να εξαρτάται από το φύλο του εκπαιδευτικού, όπως καταδεικνύεται σε έρευνες του εξωτερικού και της χώρας μας. Όπως θα αναφερθεί και παρακάτω, αρκετές εργασίες έχουν εντοπίσει μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στις γυναίκες. Συγκεκριμένα, σε εργασία που διεξήχθη στην Ελλάδα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και ιδιαίτερα συναισθηματικής εξάντλησης (Antonίου, et al., 2013). Επίσης, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσαρέσκεια που συνήθως προέρχεται από τις αρνητικές συνθήκες της τάξης, τη συμπεριφορά των μαθητών και την αλληλεπίδραση εργασίας και οικογένειας (Kantas, 2001). Σε εργασίες που έλαβαν χώρα στο εξωτερικό παρατηρήθηκε έλλειψη προσωπικής επίτευξης, αλλά μικρότερος βαθμός αποπροσωποποίησης συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Lau et al., 2005 ; Yavuz 2009). Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, υπάρχουν έρευνες οι οποίες δεν κατάφεραν να συσχετίσουν το φύλο με το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση (Stoeber & Rennert, 2008 ; Zhao & Bi 2003).

Τα αντικρουόμενα αποτελέσματα των ερευνών ενδέχεται να οφείλονται στην πολυπλοκότητα με την οποία διαμορφώνεται το επαγγελματικό άγχος καθώς και στους ποικίλους παράγοντες που το επηρεάζουν. Ακόμα πρέπει να επισημανθεί πως ενδεχομένως υπάρχει κάποια έλλειψη στις έρευνες που γίνονται, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές, όπως η προσωπικότητα, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις του κάθε ατόμου ως πηγές άγχους. Κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί για να μην μεταφερθεί το πρόβλημα από το σύστημα, που φαίνεται να φέρει την ευθύνη, στο

άτομο (Bachkirova, 2005). Αναφορικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι αντικρουόμενοι ρόλοι που καλείται να επιτελέσει η σύγχρονη γυναίκα είναι δυνατό να αυξάνουν τα επίπεδα άγχους που αντιμετωπίζει. Από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό, εξαιτίας της πίεσης που δέχεται, να έχει αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης που της έχουν δώσει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται το άγχος και την εξουθένωση. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές θα μπορούσαν να εξισώσουν τα συνολικά επίπεδα άγχους μεταξύ των δύο φύλων. Οι διαφορές στην στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους μεταξύ των δύο φύλων έχουν μελετηθεί σε διάφορες έρευνες (Sud et al., 1999 ; Mohammadi et al., 2009 ; Todd 2009).

Σε αρκετές εργασίες έχει διερευνηθεί η στρατηγική αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η εργασιακή εμπειρία και η ηλικία, του υπό μελέτη δείγματος. Έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το επαγγελματικό άγχος με επικέντρωση στο συναίσθημα σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι επικεντρώνονται περισσότερο στο πρόβλημα (Sud et al., 1999 ; Mohammadi et al., 2009). Σε μια άλλη εργασία, και συγκεκριμένα διδακτορική διατριβή, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες αναπτύσσουν μεγαλύτερη ποικιλία μηχανισμών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εργασιακή εμπειρία αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα το πρόβλημα (Todd 2009).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις στρατηγικές που ακολουθούν οι γυναίκες, φαίνεται πως επηρεάζονται σημαντικά από παράγοντες όπως η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία και η εργασιακή τους εμπειρία (Chaturvedi & Purushothaman 2009). Οι Chaturvedi & Purushothaman μελέτησαν έξι διαστάσεις αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους, βάσει οι οποίες είναι η λογική, η συμμετοχή, η κοινωνική υποστήριξη, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η διαχείριση χρόνου και οι σχέσεις στο σπίτι και την εργασία. Σε όλες τις διαστάσεις, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο OSI και κατόπιν στατιστικής ανάλυσης που εφάρμοσαν, οι παντρεμένες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν υψηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τις άγαμες, γεγονός που υποδεικνύει καλύτερη ικανότητα αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους. Όμοια αποτελέσματα εξήχθησαν με βάση την ηλικία, καθώς οι μεγαλύτερης ηλικίας γυναίκες (40 – 60 ετών) συγκέντρωσαν υψηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τις νεότερες. Επιπροσθέτως, οι γυναίκες με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (άνω των 5 ετών) αντιμετωπίζουν καλύτερα το άγχος της εργασίας.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, οι γυναίκες φαίνεται να στηρίζονται περισσότερο στο συναίσθημα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το επαγγελματικό άγχος. Επίσης, η επιτυχής στρατηγική αντιμετώπισης εξαρτάται από την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία της γυναίκας. Είναι πιθανό, οι διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης που διαθέτουν οι γυναίκες να επηρεάζουν την ψαλίδα διαφορών μεταξύ αντρών και γυναικών αναφορικά με το επαγγελματικό άγχος που βιώνουν.

Φαίνεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει ακόμη την ικανότητα να αναζητούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολικό πλαίσιο και να ανακάμπτουν μετά από αρνητικές καταστάσεις που θα έπρεπε να οδηγήσουν τους εργαζόμενους σε επαγγελματικό άγχος, καθώς σύμφωνα με έρευνες οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα από τους άντρες (Καλτσή, 2013). Οι αντιξοότητες της σχολικής τάξης και γενικότερα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μπορούν να ξεπεραστούν με την υιοθέτηση επιτυχημένων στρατηγικών όπως η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), μια πολυδιάστατη έννοια, που είναι εν συντομία η τάση ορισμένων ατόμων να αντιμετωπίζουν με επιτυχία το άγχος ή την αντιξοότητα, (Patterson & Kelleher, 2005), με ελαστικότητα και ικανότητα γρήγορης ανάκαμψης μετά από μια αποτυχία ή μια επικίνδυνη κατάσταση (Pulley, 1997).

Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης, ανεξαρτήτως φύλου, φαίνεται να σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ηλικία των διδασκόντων. Στην εργασία των Skaalvik & Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik 2015), οι στρατηγικές αντιμετώπισης ομαδοποιούνται σε τρεις ομάδες ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι νεαροί εκπαιδευτικοί (27-34 ετών) προσπαθούν να προετοιμάζονται επαρκώς για το μάθημα και εργάζονται ανελλιπώς προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, σε τέτοιο βαθμό που τους οδηγεί σε εξάντληση. Προσπαθούν να αναπαυθούν στα πλαίσια του Σαββατοκύριακου. Οι μέσης ηλικίας εκπαιδευτικοί (35-50 ετών) παρουσιάζουν υψηλές φιλοδοξίες και εργάζονται πολλές ώρες προκειμένου να είναι προετοιμασμένοι για το μάθημα, ωστόσο χρησιμοποιούν την απουσία από τη δουλειά ως αμυντικό μηχανισμό στην επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (51-63 ετών) παρουσιάζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά, μειωμένες φιλοδοξίες και αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην προετοιμασία των μαθημάτων. Απουσιάζουν για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα από την εργασία τους προκειμένου να ξεκουραστούν. Σε όλες τις ομάδες, οι εκπαιδευτικοί

χρησιμοποιούν την ανάπαυση καθώς και την πνευματική και σωματική άσκηση προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος και την εξουθένωση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους είναι ποικίλες. Σε κάθε περίπτωση, οι διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης που επινοούνται είναι δυνατόν σε ένα βαθμό να διαχειριστούν το άγχος και να μετριάσουν τα συμπτώματά του. Όμως η επανεμφάνιση του επαγγελματικού άγχους παραμένει πάντα ανοιχτό ενδεχόμενο και μπορεί να εμφανιστεί με ακόμα πιο έντονες αντιδράσεις που να μετατρέψουν το επαγγελματικό άγχος σε επαγγελματική εξουθένωση. Για αυτόν το λόγο, πέρα από τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που προαναφέραμε, προτείνεται και ένα σύγχρονο όπλο των τελευταίων δεκαετιών, η συμβουλευτική πάνω στο επαγγελματικό άγχος. Στόχος είναι να βοηθηθούν τα άτομα πιο αποτελεσματικά, κατανοώντας σε βάθος τις ανάγκες και τις ικανότητές τους (Bachkirova, 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι το επαγγελματικό άγχος επιφέρει πολλές αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο που το αντιμετωπίζει και η αντιμετώπισή του κρίνεται επιτακτική. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, το έντονο και παρατεταμένο επαγγελματικό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση. Παρακάτω αναλύεται το συγκεκριμένο φαινόμενο με έμφαση στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και στη συσχέτιση άγχους και εξουθένωσης.

Κεφαλαίο 3: Επαγγελματική εξουθένωση

3.1. Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης

Στοιχεία από το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ) του 2000 δείχνουν ότι στην Ελλάδα τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία είναι το άγχος με ποσοστό 28% και η επαγγελματική εξουθένωση με ποσοστό 23%.

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι το σύνδρομο που προκύπτει από την κορύφωση του επαγγελματικού άγχους. Προϋποθέτει με άλλα λόγια η επαγγελματική εξουθένωση την ύπαρξη επαγγελματικού στρες (Cordes & Dougherty, 1993).

Αδιαμφισβήτητα, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα, η οποία διερευνά τις αιτίες του συνδρόμου, τις συνέπειές του, όπως επίσης και την αντιμετώπισή του. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το επαγγελματικό άγχος, όταν βρίσκεται σε μεγάλη ένταση και σε μεγάλη διάρκεια, υπάρχει ο κίνδυνος να μετατραπεί σε επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Jackson, 1981; Μαρούδας, 2012). Αυτό συμβαίνει, όπως αναφέρει η Cristina Maslach και η Susan Jackson, στην εισαγωγή του άρθρου τους για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, γιατί οι επαγγελματίες που εργάζονται σε δομές που έχουν να εξυπηρετήσουν ανθρώπους ξοδεύουν αξιόλογο χρόνο εμπλεκόμενοι με άλλους ανθρώπους (Maslach & Jackson, 1981). Κατά συνέπεια, ένα μεγάλο μέρος της εργασίας τους έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση με ανθρώπινα προβλήματα, ψυχολογικά, κοινωνικά και/ή σωματικά (Maslach & Jackson, 1981). Σημείο κλειδί της άποψης της Maslach, είναι πως οι εργαζόμενοι στα επαγγέλματα που περιέχουν συχνή επαφή με άλλους ανθρώπους είναι εκείνοι που εμφανίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1976).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, συνηθίζεται να χρησιμοποιείται και ο αγγλικός όρος burn out για την επαγγελματική εξουθένωση. Μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ετυμολογική έννοια του συνδρόμου “burn out”, η οποία νοείται ως «η ανάλωση που έρχεται προοδευτικά εκ των ένδον μέχρι του σημείου της απανθράκωσης» (Bakker και συν., 2000). Δηλαδή, ο εργαζόμενος, αν δεν είναι προϊδεασμένος, αντιλαμβάνεται ότι εκδηλώνει την επαγγελματική εξουθένωση, όταν αυτή βρίσκεται πλέον σε προχωρημένο στάδιο.

Αναφορικά με τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί ανάλογα με την οπτική του κάθε ερευνητή. Ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε πιο συστηματικά με την επαγγελματική εξουθένωση ήταν ο Herbert Freudenberger το 1975, ο οποίος όρισε το σύνδρομο αυτό ως μία κατάσταση κόπωσης ή εξουθένωσης που προκαλείται από την αφοσίωση σε έναν τρόπο ζωής ή μία σχέση που αποτυγχάνει να αποδώσει μία αναμενόμενη επιβράβευση (Δούκα, 2004). Συγκεκριμένα, όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως την αδυναμία του ατόμου να δείξει καλές επιδόσεις λόγω των υπερβολικών απαιτήσεων για τις οποίες κρίνονται απαραίτητες η ενέργεια και η δύναμη. Σύμφωνα με αυτό, λοιπόν, το άτομο γίνεται άκαμπτο και δυσκολεύεται να προσαρμοστεί σε νέες αλλαγές και περιστάσεις, κάτι το οποίο εμποδίζει και θέτει όρια στην εξέλιξη και την πρόοδο. Μάλιστα, μέσα από τις έρευνές του τόνισε πως οι εργαζόμενοι που έχουν έντονο το αίσθημα της απόδοσης και

προσφοράς είναι εκείνοι που εμφανίζουν περισσότερο το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εργαζόμενοι αυτοί είναι αφοσιωμένοι και απορροφημένοι από την εργασία τους και διακρίνονται, σύμφωνα με τον Freudenberger σε τρεις τύπους. Υπάρχει ο αφοσιωμένος εργαζόμενος, που έχει υψηλό αίσθημα ευθύνης και αναλαμβάνει πολλή εργασία, ο υπερδεσμευμένος εργαζόμενος, που έχει σοβαρούς δεσμούς με την εργασία του, φτάνοντας σε σημείο να μη δείχνει ενδιαφέρον για τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής του και τέλος ο αυταρχικός εργαζόμενος, που θεωρεί πως μόνο εκείνος μπορεί να εκτελέσει την εργασία που έχει αναλάβει με αποτελεσματικότητα (Δούκα, 2004; Freudenberger, 1975).

Σε αντίθεση με την παραπάνω κλινική προσέγγιση, η Cristina Maslach, το 1976, διερεύνησε το σύνδρομο με ψυχοκοινωνικά κριτήρια. Η επαγγελματική εξουθένωση, υπό το πρίσμα των ψυχοκοινωνικών κριτηρίων, αποτελεί μία πολυπαραγοντική έννοια που δεν εκκινεί από κάποια επιστημονική θεωρία, αλλά από τις εμπειρίες και τα βιώματα των εργαζομένων (Maslach et al., 2001). Κατά αυτόν τον τρόπο δόθηκε ένας αρκετά περιεκτικός ορισμός για την επαγγελματική εξουθένωση που περιλαμβάνει την σωματική, ψυχική και νοητική εξουθένωση. Χαρακτηρίστηκε ως η αδιαφορία του επαγγελματία προς τους ανθρώπους στους οποίους παρέχει τις υπηρεσίες του, εξαιτίας των αυξανόμενων συναισθημάτων συναισθηματικής εξάντλησης. Το άτομο που έχει εμφανίσει επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, τον αξιολογεί αρνητικά και δεν είναι ευχαριστημένος πλέον από την εργασία του και τις αποδόσεις του, αντιθέτως νιώθει δυστυχισμένος και δυσαρεστημένος με τα επιτεύγματά του στην εργασία του (Maslach, 1976; Maslach & Jackson, 1981).

Σύμφωνα, πάλι με την ίδια, η επαγγελματική εξουθένωση δεν συνίσταται σε κάποια παγιωμένη κατάσταση, αλλά σε μία πολυπαραγοντική κατάσταση που συνεχώς εξελίσσεται και διογκώνεται, μέχρι ο εργαζόμενος να φτάσει στο σημείο να μην μπορεί να συνεχίσει την εργασία του (Maslach, 1993). Ενδιαφέρον έχει ο χαρακτηρισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης από την ίδια ως απώλεια της αίσθησης και ανησυχίας, απώλεια εμπιστοσύνης, απώλεια ενδιαφέροντος και απώλεια πνεύματος (Maslach, 1982, ό.α. στους Chan, Lai, Ko, Boey, 2000). Επίσης, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης χαρακτηρίστηκε και ως διάβρωση της δέσμευσης, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο πως η εξουθένωση δεν εμφανίζεται από την είσοδο στην εργασία, αλλά δημιουργείται σταδιακά, καθώς η ενέργεια μετατρέπεται σε εξάντληση,

η συμμετοχή σε κυνισμό και η αποτελεσματικότητα σε αναποτελεσματικότητα (Maslach & Leiter, 1997).

Ο ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης από τη Maslach αποτελεί τον πιο αποδεκτό ορισμό. Σημαντικό ρόλο στην αποδοχή του ορισμού διαδραμάτισε το κριτήριο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης που δημιουργήθηκε από την ίδια και τη συνεργάτη της Jackson, το 1981, το Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981). Με βάση την έρευνά τους, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα φαινόμενο που εμπεριέχει τρεις συνιστώσες: τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), όπου ο εργαζόμενος νιώθει απογοητευμένος, καθώς οι προσδοκίες του για το επάγγελμά του έχουν διαψευστεί και τα αποθέματα της διάθεσής του για προσφορά έχουν εξαντληθεί, την αποπροσωποποίηση (depersonalization), κατά την οποία ο εργαζόμενος διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα και κυνισμό προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και τέλος τη χαμηλή προσωπική επίτευξη, (loss of personal accomplishment), κατά την οποία ο εργαζόμενος νιώθει πως έχει χαμηλή απόδοση στην εργασία του και νοητική κόπωση (Maslach & Jackson, 1981; Schutte et al, 2000).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί πως τόσο ο Freudenberger, όσο και η Maslach, παρά το γεγονός πως εξέτασαν την επαγγελματική εξουθένωση από διαφορετική οπτική, συγκαταλέγουν στους ορισμούς τους τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές που ώθησαν στην εμφάνιση του συνδρόμου (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009).

Ακόμα, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζεται και ως η κατάσταση κατά την οποία δεν επικρατεί ισορροπία ανάμεσα στις έντονες εργασιακές απαιτήσεις, προσδοκίες, αξίες και στις ικανότητες του εργαζομένου (Brezniak & Ben Ya' Ir, 1989). Χαρακτηριστικός είναι ακόμα και ο ορισμός που δίνει ο Cherniss για την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς την περιγράφει ως αρρώστια των υπεραφοσιωμένων (Cherniss, 1980). Μία ακόμα απόπειρα ορισμού έγινε από τους Burke & Richardsen, οι οποίοι παρουσίασαν την επαγγελματική εξουθένωση ως άμυνα του ατόμου που περιλαμβάνει απάθεια, συναισθηματική αποστασιοποίηση και αλαζονεία (Burke & Richardsen, 1996).

Επίσης, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως η σταδιακή απώλεια της ενέργειας, του ιδεαλισμού και του σκοπού σε άτομα που εργάζονται σε επαγγέλματα

προσφοράς. Τα στάδια μέσω των οποίων εμφανίζεται αυτή η απώλεια είναι τρία και είναι αρχικά το στάδιο του ενθουσιασμού, το στάδιο της στασιμότητας και της απογοήτευσης και τελικά το στάδιο της απάθειας (Edelwich & Brodsky, 1980).

Προσπάθεια ορισμού έγινε κι από τον Kahn, ο οποίος όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα φαινόμενο μη αποδεκτών συμπεριφορών του εργαζόμενου απέναντι τόσο στους πελάτες, όσο και στον ίδιο τον εαυτό του. Οι συμπεριφορές αυτές συνοδεύονται και από σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα, όπως επίσης και από την πτώση της απόδοσης (Kahn, 1986). Επιπρόσθετα, ο Capel ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως αρνητική συνέπεια του μακροχρόνιου στρες (Capel, 1991).

Ακόμα, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέρονταν και οι ορισμοί εκείνοι που προσεγγίζουν την επαγγελματική εξουθένωση υπό το πρίσμα της αλλοτρίωσης και που θέλουν το σύνδρομο αυτό αποτέλεσμα της αλλοτριωμένης εργασίας (Vanhus, 1987). Κατά αυτόν τον τρόπο, ο Dworkin ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία ακραία μορφή του ειδικού ρόλου της αλλοτρίωσης (Dworkin, 1987). Ομοίως, υπάρχει κι η άποψη πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι η ανικανότητα του ατόμου να αυτό-επιβραβευτεί ή να ανακαλύψει μία εγγενώς ουσιαστική δραστηριότητα και να δημιουργήσει σχέσεις δεσμευτικές μαζί της (Seaman, 1959).

Υπάρχουν κάποιοι ακόμα ορισμοί που έχουν δοθεί, ένας από αυτούς είναι ο ορισμός των Kasinath και Kailaslingam που ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο που εμφανίζεται σε άτομα που εξασκούν επάγγελμα που απαιτεί επαφή με άλλους ανθρώπους. Το σύνδρομο αυτό περιλαμβάνει τις έννοιες της αποπροσωποποίησης, της συναισθηματικής εξάντλησης και της ελαχιστοποίησης προσωπικών επιτευγμάτων (Kasinath και Kailaslingam, 1995). Πρόσθετα, η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται και ως μία κατάσταση εξάντλησης που είναι χρόνια και δημιουργείται εξαιτίας του έντονου και διαρκούς διαπροσωπικού άγχους, κάνοντας πάλι την εμφάνισή της σε επαγγέλματα ανθρώπινης εξυπηρέτησης, κατά τα οποία οι εργαζόμενοι τίθενται συχνά σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις, που είναι συναισθηματικά φορτισμένες (Schwarzer & Hallum, 2008). Τέλος, η επαγγελματική εξουθένωση νοείται και ως μορφή συνεχούς επαγγελματικού άγχους, το οποίο όμως δεν μπορεί να αντιμετωπίσει το άτομο, καθώς ξεπερνάει τις δυνατότητες και τα όρια της αντοχής του (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι έχουν διατυπωθεί ποικίλα μοντέλα που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση. Αναζητώντας τα μοντέλα αυτά, εστιάζουμε πρώτα από όλα στο μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach, το οποίο αποτελείται από: α) τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, β) τη διάσταση της αποπροσωποποίησης και γ) τη διάσταση της έλλειψης προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1982). Στη συνέχεια υπάρχει το μοντέλο των Edelwich και Brodsky που προσεγγίζει την επαγγελματική εξουθένωση μέσω τεσσάρων καταστάσεων, που είναι αρχικά ο ενθουσιασμός, στη συνέχεια η αμφιβολία και η αδράνεια, έπειτα η απογοήτευση και η ματαίωση, και τέλος η απάθεια (Edelwich και Brodsky, 1980). Ένα ακόμα μοντέλο προσέγγισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss, σύμφωνα με το οποίο το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης απαρτίζεται από τρία στάδια: το στάδιο του επαγγελματικού στρες, το στάδιο της εξάντλησης και το στάδιο της αμυντικής κατάληξης (Cherniss, 1980). Τέλος, υπάρχει και το μοντέλο της Pines και των συνεργατών της που περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως συναισθηματική, σωματική και πνευματική εξάντληση που εμφανίζεται όταν το άτομο είναι εκτεθειμένο για πολύ καιρό σε υψηλές εργασιακές απαιτήσεις (Pines & Aronson, 1988).

Είναι σαφές πως κάθε ένα από τα παραπάνω μοντέλα επηρέασε ποικιλοτρόπως την επιστημονική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, κάθε μοντέλο, καθώς είχε διαφορετική προσέγγιση επί του θέματος, είναι αναμενόμενο πως θα είχε και σχετικά διαφορετικό ορισμό για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως έχουν υπάρξει πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση από πολλούς επιστήμονες, καθένας από τους οποίους προσεγγίζει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης από διαφορετική σκοπιά. Η αλήθεια είναι πως ανατρέχοντας κάποιος στους ορισμούς που έχουν δοθεί για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, δεν θα εντοπίσει πολύ μεγάλες διαφορές ή αντικρουόμενες απόψεις. Αντιθέτως, οι διάφορες προσπάθειες ορισμού, θα λέγαμε πως λειτουργούν συμπληρωματικά. Αυτό που έχει μεγάλη σημασία, ωστόσο, είναι πως οι μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν την επαγγελματική εξουθένωση, προκειμένου να τη διαχωρίσουν από το επαγγελματικό άγχος (Κάντας, 1996). Τέλος, η τόσο έντονη ενασχόληση των μελετητών για τη διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής

εξουθένωσης καταδεικνύει τη σημασία του συγκεκριμένου φαινομένου τόσο για τα άτομα που το εμφανίζουν όσο και για την ίδια την κοινωνία.

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί το μοντέλο των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου της Maslach για την επαγγελματική εξουθένωση προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμη η περιγραφή των τριών διαστάσεων που το απαρτίζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική εξουθένωση.

3.1.1. Διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η συναισθηματική εξάντληση, η οποία αφορά την εκδήλωση του επαγγελματικού στρες, αποτελεί την κύρια συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα άτομα που εκδηλώνουν συναισθηματική εξάντληση βιώνουν έντονη κόπωση, αίσθημα μειωμένης ενεργητικότητας και πλήρη εξάντληση των ψυχικών αποθεμάτων τους (Evers et al., 2004; Maslach et al., 2001).

Η δεύτερη συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης, η αποπροσωποποίηση, αποτελεί εκδήλωση των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου. Περιλαμβάνει την αποστασιοποίηση του ατόμου από τα άτομα με τα οποία δουλεύει, εν προκειμένω από τους μαθητές του ή από τους γονείς των μαθητών. Το άτομο δημιουργεί αποστάσεις από τους δέκτες των υπηρεσιών που παρέχει, συχνά γίνεται αδιάφορο και κυνικό. Η συγκεκριμένη στάση είναι χαρακτηριστική των κοινωνικών επαγγελμάτων, όπου υπάρχουν μεγάλες απαιτήσεις σε συναισθηματικό επίπεδο, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν στο άτομο εξάντληση και μείωση του ενδιαφέροντος για τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται σε επίπεδο επαγγελματικό. Το άτομο εμφανίζεται απρόθυμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ανθρώπων που εξυπηρετεί. Η αποπροσωποποίηση αποτελεί ένα μηχανισμό αντίδρασης στη συναισθηματική εξάντληση που βιώνει το άτομο και συνδέεται έντονα με την επαγγελματική εξουθένωση του ατόμου. Όταν το άτομο νιώθει ψυχικά εξαντλημένο αναπτύσσει τον αμυντικό μηχανισμό της αποστασιοποίησης (Maslach et al., 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αποπροσωποποίηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, στον αντίποδα, προτείνεται ότι η αποστασιοποίηση δρα με τρόπο που προλαμβάνει από την επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί, πιο συγκεκριμένα, απομακρύνονται από τους μαθητές τους όταν

νιώσουν ότι έχουν εξαντληθεί σε επίπεδο συναισθηματικό. Συνεπώς, από τη μια πλευρά προτείνεται ότι η αποπροσωποποίηση συνιστά συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης και από την άλλη πλευρά προτείνεται ότι αποτελεί προστατευτικό μηχανισμό από την εκδήλωσή της (Chang, 2009). Είναι πιθανό και οι δύο προτάσεις να είναι ορθές. Η αποπροσωποποίηση αποτελεί σημαντική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης η οποία από τη μια δρα προστατευτικά, αλλά από την άλλη εξουθενώνει το άτομο, καθώς λειτουργεί ανασταλτικά στην σωστή άσκηση του επαγγέλματός του.

Όσον αφορά την προσωπική επίτευξη, σχετίζεται με την προσωπική αξιολόγηση του ατόμου αναφορικά με την εργασιακή του απόδοση. Ωστόσο δεν πρόκειται για μια αντικειμενική αξιολόγηση, καθώς χαρακτηρίζεται συνήθως από μειωμένη αυτοεκτίμηση και αίσθημα ανεπάρκειας. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση έχει σαν αποτέλεσμα τις μειωμένες εργασιακές επιδόσεις και εγκατάλειψη της προσπάθειας να φέρει το άτομο εις πέρας τις εργασιακές του υποχρεώσεις και να διαχειριστεί ορθά όσα προβλήματα προκύπτουν στην εργασία του (Maslach et al., 2001).

Η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση απορρέουν συνήθως από το μεγάλο φόρτο εργασίας, καθώς και από τη σύγκρουση ρόλων και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η προσωπική επίτευξη και τα αισθήματα ανεπάρκειας και μειωμένης απόδοσης σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την πίεση του χρόνου, τις ελλείψεις πόρων και πληροφοριών για τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να ασκηθεί το επάγγελμα (Maslach, 2003).

Οι τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελούν μια ολοκληρωμένη περιγραφή του φαινομένου, καθώς δεν εστιάζουν μόνο στους ατομικούς παράγοντες που οδηγούν σε επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, αλλά συμπεριλαμβάνουν και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το επαγγελματικό περιβάλλον, με τους αποδέκτες της εργασίας του. Επιπροσθέτως, συμπεριλαμβάνουν τη σχέση του ατόμου με τα ίδια του τα συναισθήματά του και τον ίδιο του τον εαυτό. Η αξιολόγηση και των τριών συνιστωσών επιτρέπει την πιο πολυδιάστατη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η ολοκληρωμένη μελέτη του φαινομένου προϋποθέτει τη διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν σε αυτό. Στην επόμενη ενότητα περιγράφονται οι αιτιολογικοί παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

3.1.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση

Ομολογουμένως, όταν προσεγγίζεται ένα θέμα όπως η επαγγελματική εξουθένωση, που αποτελεί σημαντικό σύνδρομο με πολλές επιδράσεις, μεγάλη σημασία δίνεται στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή του. Διαφορετικά, στις αιτίες που το προκαλούν. Αυτό συμβαίνει, καθώς όταν γίνεται γνωστή η αιτία που προκαλεί ένα φαινόμενο είναι πιο εύκολο να αντιμετωπιστεί αυτό.

Πρέπει να διευκρινιστεί πως η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι δυνατόν να οφείλεται τόσο σε περιβαλλοντικούς, όσο και σε ατομικούς παράγοντες. Σχετικά, λοιπόν, με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν γίνει ποικίλες έρευνες, αναζητώντας τους. Το ενδιαφέρον πολλών μοντέλων προσέγγισης της επαγγελματικής εξουθένωσης εστιάστηκε στην αλληλεπιδραστική σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του (Cooper et al., 1988; Cox, 1978; Harrison, 1978; Vachon, 1987). Επιπρόσθετα, αρκετοί ήταν οι ερευνητές που στην έρευνά τους για τον προσδιορισμό των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης, εστίασαν στις σχέσεις με τους συναδέλφους και κυρίως στις πιεστικές συνθήκες του επαγγέλματος (Constable et al., 1986; Duxbury, 1984). Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος και για τις δυσμενείς και αγχογόνες συνθήκες εργασίας, όπως το άστατο ωράριο, το φορτωμένο πρόγραμμα, η έλλειψη εξουσίας και αυτονομίας, η μηδενική ψυχολογική υποστήριξη και ο τρόπος διοίκησης (Pines, 1986).

Ακόμα, υπάρχουν προσπάθειες ερμηνείας των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι οποίες εστιάζουν στους ατομικούς παράγοντες και τονίζουν πόσο σημαντικοί είναι αυτοί. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις υψηλές προσδοκίες που έχει ο εργαζόμενος τόσο από τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και από το επαγγελματικό του περιβάλλον (Firth - Cozens & Payne, 1999). Επίσης, υπάρχει και η άποψη πως η προσωπικότητα του εργαζομένου, όταν εμφανίζεται να έχει χαρακτηριστικά σκληρότητας, μπορεί να προκαλέσει την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kobasa, Maddi & Khan, 1982; Lasarus & Folkman, 1984). Στους ατομικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται και ο παράγοντας του ξεχωριστού τρόπου ερμηνείας και αντιμετώπισης των πιεστικών εργασιακών συνθηκών από τον κάθε εργαζόμενο (Antonioni, 1999; Dekker & Schaufeli, 1995; Leiter & Maslach, 1988).

Εν συντομία, λοιπόν, οι ατομικοί παράγοντες που έχουν αιτιολογική σχέση με την εμφάνιση την επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα εργασιακά κίνητρα, η ερμηνεία των αγχογόνων συνθηκών και οι προσωπικές προσδοκίες του εργαζομένου.

Αδιαμφισβήτητα, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι περίπλοκο και επομένως, δεν θα μπορούσε με σαφήνεια να δοθεί ξεκάθαρη εικόνα για την αιτιολόγησή του. Θα ήταν ίσως πιο δόκιμο να αντιμετωπίσουμε τους παράγοντες του συνδρόμου, συμπληρωματικά, καθώς οι παράγοντες αυτοί είναι δυνατό να αλληλοεπιδρούν. Αναζητώντας τη σύμφωνη άποψη του Barth, θα έρθουμε αντιμέτωποι με αιτίες που έχει κατηγοριοποιήσει ως αιτίες που βρίσκονται στον ατομικό τομέα (ενδοψυχικό), αιτίες που βρίσκονται στον οργανωτικό τομέα (επαγγελματικό), αιτίες που βρίσκονται στις διαπροσωπικές σχέσεις, αιτίες που βρίσκονται στο επαγγελματικό περιβάλλον και αιτίες που βρίσκονται στην συγκυρία κοινωνικής συνθήκης-χρονικής στιγμής (Barth, 1992).

Μία ακόμη σκοπιά για την εξέταση των παραγόντων που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση, είναι η ενδιαφέρουσα άποψη συνδυασμού δύο εννοιών, της προσφοράς και της ζήτησης. Πολλές θεωρίες, λοιπόν, εμμένουν στο συνδυασμό αυτό, αναλύοντας πως ο εργαζόμενος, με την εισοδό του στην εργασία, προσφέρει τις γνώσεις του, τις ικανότητές του και τις δεξιότητές του. Όπως είναι φυσικό, ο εργαζόμενος επιθυμεί να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες του, οι ανάγκες του και οι απαιτήσεις του από τον επαγγελματικό χώρο του. Αυτές είναι η επαγγελματική εξέλιξη, το κύρος, οι οικονομικές απολαβές και η αναγνώριση της προσπάθειάς του. Είναι εμφανής επομένως η προσφορά και η ζήτηση του εργαζομένου (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999). Φυσικά, όταν δεν ισορροπούν οι δύο αυτές έννοιες και δεν εκπληρώνεται επαρκώς το στάδιο της ζήτησης, ξεκινά η τάση προς την επαγγελματική εξουθένωση.

Εύκολα γίνεται κατανοητό πως ο συνδυασμός ζήτησης και προσφοράς μπορεί να προσεγγιστεί κι από την πλευρά του επαγγελματικού χώρου προς τον εργαζόμενο. Πράγματι, το επαγγελματικό περιβάλλον ζητάει συγκεκριμένες ικανότητες από τον εργαζόμενο και έχει συγκεκριμένες απαιτήσεις από αυτόν, προκειμένου να του προσφέρει όσα έχουν συμφωνηθεί. Όταν όμως δεν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην ζήτηση και προσφορά του επαγγελματικού χώρου, είναι αναμενόμενο πως θα επικρατήσει το επαγγελματικό άγχος που θα οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση του εργαζομένου (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999).

Είναι σαφές και διαφαίνεται και από πολλές άλλες μελέτες πως όταν η επαγγελματική θέση του εργαζόμενου δεν συνάδει με τις υψηλές αρχικές του προσδοκίες και κυρίως με όσα προσφέρει μέσω της προσπάθειάς του, δημιουργείται άγχος, το οποίο αν δεν καταπολεμηθεί θα οδηγήσει στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kalliath & Morris 2002; Schaufeli & Buunk, 1996).

Το ενδιαφέρον, επομένως, της επιστημονικής κοινότητας έχει στραφεί στην διευκρίνιση των παραγόντων και αιτιών που προκαλούν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς έχει γίνει κατανοητό πως το σύνδρομο αυτό ταλανίζει και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική, σωματική και ψυχική κατάσταση των εργαζομένων. Επιπροσθέτως, με την κατανόηση των αιτιών που προκαλούν ένα σύνδρομο είναι περισσότερο εφικτή η επιτυχής αντιμετώπισή του προκειμένου να αποτραπούν οι σοβαρές συνέπειές του.

3.1.3. Συνέπειες – επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Καθώς έχει ήδη τονιστεί πως το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολύ σημαντικό, είναι αναμενόμενο πως το ίδιο σοβαρές θα είναι και οι συνέπειές του. Ως εκ τούτου, έχουν γίνει πολλές έρευνες για τον προσδιορισμό των συνεπειών του συνδρόμου στην ζωή των εργαζομένων.

Οι συνέπειες αυτές έχουν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στην ατομική ζωή του εργαζόμενου, όσο και στην προσωπική και την επαγγελματική (Hellesoy & Gronhaug, 2000). Είναι σαφές, δηλαδή, πως οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορούν τη φυσική κατάσταση του ίδιου του ατόμου, αλλά και τις εκφάνσεις της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, επηρεάζοντας το άτομο σε σωματικό, ψυχικό-συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικο-συμπεριφοριστικό επίπεδο (Cushway, 1992, Sparks et al., 2001). Είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί πως τις περισσότερες φορές τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης διαφαίνονται όταν το σύνδρομο έχει διαγράψει ήδη μία πορεία και βρίσκεται στα τελευταία στάδιά του (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Αδιαμφισβήτητα, το θέμα των συνεπειών του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης απασχόλησε ιδιαίτερος την επιστημονική κοινότητα και αυτό φαίνεται από τις ποικίλες προσπάθειες κατηγοριοποίησης των συνεπειών αυτών.

Μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των επιπτώσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε από τον Don Unger το 1980, ο οποίος διέκρινε τις συνέπειες αυτές

σε σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές. Πιο συγκεκριμένα, στις σωματικές συνέπειες συμπεριλαμβάνονται σωματική εξάντληση, κούραση, πονοκέφαλοι, αϋπνία ή αντίθετα υπερβολικός ύπνος, γαστρεντερικά προβλήματα, έλκος και αυξομειώσεις βάρους. Ακόμη παρατεταμένες ή συχνές ασθένειες, αναπνευστικά προβλήματα, υπερένταση, αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης, αλλά και στεφανιαίες νόσοι, σεξουαλικές δυσλειτουργίες, διαταραχές ομιλίας. Συνεχίζοντας, στις ψυχολογικές συνέπειες, αναφέρονται αισθήματα ενοχής και αποτυχίας, εκνευρισμός, κατάθλιψη, αποπροσωποποίηση, μειωμένη αυτοπεποίθηση, αδυναμία λήψης αποφάσεων, έλλειψη υπομονής, ευερεθιστικότητα, αδυναμία αντιμετώπισης ανεπιθύμητων καταστάσεων, αίσθηση ματαιότητας, έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου, συναισθηματική εξάντληση, κυνισμός, έλλειψη ενδιαφέροντος και συναισθημάτων, απάθεια, ανία και αδυναμία προσαρμογής σε αλλαγές. Τέλος, στις συμπεριφοριστικές επιπτώσεις ανήκουν η χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση και απόδοση, αυξημένα επίπεδα παραίτησης και απουσίας, έλλειψη επικοινωνίας, έλλειψη ενθουσιασμού για την εργασία, υψηλή κατανάλωση φαρμάκων και αλκοόλ, αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις, εργασιομανία, παράπονα για την εργασία και τάση σε ατυχήματα (Don Unger, 1980).

Εν συνεχεία, στη βιβλιογραφία έχει καταγραφεί και η αναφορά των συνεπειών της επαγγελματική εξουθένωσης από τον Potter, όπως αναφέρει η Δούκα (Δούκα, 2004). Η αναφορά αυτή προσδιορίζει τις συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης ως αρνητικά συμπτώματα, διαπροσωπικά προβλήματα, προβλήματα υγείας, μειωμένη αποδοτικότητα, αισθήματα κατωτερότητας, οικογενειακό στρες, κατάχρηση ουσιών, άρνηση δημιουργίας σχέσεων, εκφυλισμός σχέσεων εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στα αρνητικά συμπτώματα ανήκουν αισθήματα μη ικανοποίησης, αγωνίας, αισθήματα αδικίας, διαμαρτυρίες, κατάθλιψη και θυμός. Στα διαπροσωπικά προβλήματα περιλαμβάνονται επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, επικοινωνία συνοδευόμενη από υπερβολές και νεύρα, απόσυρση και αναποτελεσματικότητα στην εργασία και στην οικογένεια. Τα προβλήματα υγείας προσδιορίζονται ως σωματική αδυναμία και τάση προς κρυολογήματα, αϋπνίες κόπωση, πονοκεφάλους και οσφυαλγίες. Στην κατηγορία επιπτώσεων μειωμένης αποδοτικότητας ανήκουν η ανία, η έλλειψη ενθουσιασμού, η αδυναμία συγκέντρωσης και η μη ολοκλήρωση εργασιών. Στα αισθήματα κατωτερότητας συμπεριλαμβάνονται τα αισθήματα αποτυχίας, τα αισθήματα κυνισμού, όπως επίσης και τα αισθήματα ανικανότητας. Ακόμα, οι

συνέπειες που αφορούν στο οικογενειακό στρες σχετίζονται με τις πολύωρες απουσίες του εργαζόμενου από το σπίτι, την επιβάρυνση της οικογένειας με τα προβλήματα της εργασίας, την αδιαφορία αναφορικά με την οργάνωση του οικογενειακού προγράμματος και την έλλειψη ευχάριστων συναισθημάτων για την οικογένεια. Αναφορικά με την κατηγορία κατάχρησης ουσιών, σε αυτή ανήκουν η υπερβολική χρήση αλκοόλ, φαρμάκων, ακόμα και ναρκωτικών, όπως επίσης και η αύξηση του καπνίσματος, αλλά και οι αλλαγές των διατροφικών συνηθειών. Επίσης, σχετικά με τις επιπτώσεις άρνησης δημιουργίας σχέσεων, αναφέρεται η έλλειψη ενδιαφέροντος για κοινωνικές σχέσεις, ο περιορισμός σπατάλης χρόνου με φίλους, άρνηση γνωριμίας με νέα άτομα και δημιουργίας νέων σχέσεων. Τέλος, αναφορικά με τις επιπτώσεις στον εκφυλισμό των εργασιακών σχέσεων, σε αυτές ανήκουν η απόδοση ευθυνών για δικά του λάθη σε συναδέλφους, αλλά και η εχθρική στάση απέναντί τους.

Συνεχίζοντας με τη διερεύνηση των συνεπειών και επιπτώσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, γίνεται αντιληπτό πως υπάρχουν κι άλλα στοιχεία γι' αυτές. Η επαγγελματική εξουθένωση, λοιπόν, σχετίζεται και προκαλεί χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Salanova et al., 2002). Έτσι, ο εργαζόμενος δεν έχει πλέον δυνάμεις να ανταπεξέλθει επαρκώς στις επαγγελματικές του απαιτήσεις και επαναπαύεται στην απλή εκτέλεση των καθηκόντων του (Sparks et al., 2001).

Επιπρόσθετα, ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εργαζόμενος παραιτείται από κάθε φιλοδοξία και προσπάθεια επαγγελματικής ανέλιξης (Garden, 1989). Η επαγγελματική εξουθένωση, δηλαδή, επιδρά στον εργαζόμενο καθιστώντας τον απαθή και κενό από αισθήματα ανάπτυξης και εξέλιξης.

Σημαντική συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι και οι άδειες που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι από την εργασία τους. Είναι φυσικό, οι άδειες αυτές να πληθαίνουν όταν το άτομο είναι καταβεβλημένο. Μάλιστα σε έρευνα έχει αποδειχθεί η συνάφεια της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μακροχρόνιες άδειες ασθένειας (Firth & Britton, 1989). Είναι σημαντικό, επίσης, πως υπάρχουν ενδείξεις αιτιολογικής σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και στην απόφαση των εργαζομένων για παραίτηση (Αντωνίου, 2008).

Επίσης, είναι αδήριτη ανάγκη να διευκρινιστεί πως οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να χαρακτηριστούν και ως άμεσες ή έμμεσες. Αυτό συμβαίνει καθώς έχουν σοβαρό αντίκτυπο αφενός και πρωταρχικά στο άτομο

που τη βιώνει, όπως επίσης και στον οργανισμό που εργάζεται, αλλά αφετέρου και σε ολόκληρη την οικονομία και την παραγωγή, γιατί παρίσταται η ανάγκη κατανόησης και αντιμετώπισης του φαινομένου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Καθίσταται σαφές, λοιπόν, πως οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ποικίλες και μπορούν να συσχετιστούν με διάφορους τομείς. Πρέπει, ωστόσο, να αναφερθεί πως σε κάθε εργαζόμενο που εμφανίζει την επαγγελματική εξουθένωση δεν αναφέρονται όλες ή οι ίδιες συνέπειες, αλλά αντίθετα κάποιος συνδυασμός τους. Αυτό, φυσικά οφείλεται στην πολύπλευρη φύση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι σοβαρές συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης καθιστούν αναγκαία την εύρεση τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισής της.

3.1.4. Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Μετά την παρουσίαση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, αναδύεται η θεματική της πρόληψης και της αντιμετώπισης του. Ο απώτερος σκοπός των εργασιών που μελετούν τους αιτιολογικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η κατανόηση του φαινομένου με στόχο την αντιμετώπισή του. Είναι πολύ σημαντικό να αντιμετωπίζεται το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και για αυτόν το λόγο έχουν γίνει πολλές έρευνες από τους μελετητές. Ωστόσο, αναφέρεται πως το εύρος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί δεν είναι αντίστοιχο του βάθους του προβλήματος (Maslach et al., 2001).

Οι έρευνες αυτές έχουν προτείνει σειρά τρόπων αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο οργάνωσης (Berridge & Cooper, 1993; Murphy, 2003; Nicolaou & Tsaousis, 2002). Αναφορικά με το ατομικό επίπεδο, έχουν προταθεί στρατηγικές χαλάρωσης, διευθέτησης του χρόνου και προγράμματα σωματικής άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η έγκαιρη κατανόηση των συμπτωμάτων που δηλώνουν την ύπαρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι κατανοητό πως όσο πιο έγκαιρα γίνει αντιληπτό το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, τόσο πιο γρήγορα και αποτελεσματικά θα αντιμετωπιστεί. Επίσης, προτείνεται ο επαναπροσδιορισμός των προσδοκιών των εργαζομένων, συμπεριλαμβανομένου και των εκπαιδευτικών σαφώς, σχετικά με τους στόχους τους, τις σχέσεις τους με το επάγγελμά τους, αλλά και με τους συναδέλφους. Αν συμβεί κάτι τέτοιο, είναι πολύ

πιθανό να αλλάξει η στάση και η νοοτροπία του εργαζόμενου και να αποφευχθεί η επαγγελματική εξουθένωση. Επιπρόσθετα, ένας τρόπος αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η κατανόηση των διαθέσιμων στρατηγικών αντιμετώπισης από τον εργαζόμενο, με σκοπό να επιλέξει αυτές που θεωρεί ως πιο αποτελεσματικές.

Ακόμα, καταλυτικό ρόλο στην αντιμετώπιση του συνδρόμου κατέχει η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη. Τα άτομα που εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση μπορούν να την αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά αν έχουν συμμάχους σε αυτήν την προσπάθεια την οικογένεια, φιλικά πρόσωπα ή ακόμα και ειδικούς. Σημαντικός παράγοντας αντιμετώπισης και πρόληψης είναι και η υιοθέτηση ωφέλιμων συνηθειών, όπως είναι οι υγιεινές διατροφικές συνήθειες, ο επαρκής χρόνος ξεκούρασης και ύπνου και η σωματική άσκηση. Επίσης, για την αντιμετώπιση του συνδρόμου, κρίνεται ωφέλιμη η σωστή διαχείριση του χρόνου, καθώς αυτή θα δώσει την αίσθηση του ελέγχου στα άτομα που ταλαιπωρούνται από την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Goldberg, 1998). Τέλος, προκειμένου να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση, προτείνεται η συνειδητή απόφαση του εργαζόμενου για αλλαγή θέσης εργασίας ή χώρου εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση, ο εργαζόμενος κατανοώντας πως απειλείται ψυχοσωματικά από τις συνθήκες εργασίας του, είναι σε θέση να επιλέξει να αλλάξει αυτές τις συνθήκες εργασίας, αλλάζοντας ουσιαστικά αντικείμενο εργασίας (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Αναφορικά με τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε οργανωτικό επίπεδο, γίνεται μία πιο ολοκληρωμένη και συνδυαστική προσπάθεια τόσο από το ίδιο το άτομο, όσο και από το πλαίσιο εργασίας του.

Συγκεκριμένα, έχει διατυπωθεί από τον Murphy ένα μοντέλο τριών προσεγγίσεων για τη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις είναι η πρωτογενής, η δευτερογενής και η τριτογενής παρέμβαση. Στην πρωτογενή παρέμβαση, το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης προσεγγίζεται προληπτικά, προκειμένου να μη μετατραπούν κάποιες στρεσογόνες συνθήκες σε πρόβλημα, αλλά και αντιδραστικά, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ένα ισχύον πρόβλημα. Ουσιαστικά, στο στάδιο αυτό προσεγγίζονται και διαπραγματεύονται οι πηγές που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος και κατά συνέπεια την επαγγελματική εξουθένωση (Murphy, 2003).

Πρωταρχικής σημασίας στην πρωτογενή παρέμβαση είναι η δημιουργία ή ακόμα καλύτερα η αποκατάσταση της σχέσης του εργαζόμενου με τον επαγγελματικό χώρο του, προκειμένου αυτή να καταστεί υγιής (Elkin & Rosch, 1990). Οι στρατηγικές που μπορούν να ακολουθηθούν είναι ποικίλες. Κάποιες από αυτές είναι τα ελαστικά ωράρια, ο επαναπροσδιορισμός της εργασίας, των ρόλων και των στόχων, η δημιουργία ομάδων, η δημιουργία κλίματος που να ευνοεί την συμμετοχή του εργαζόμενου σε θέματα διοίκησης, αλλά και η προσπάθεια επικράτησης δίκαιων συμπεριφορών.

Στο επίπεδο της δευτερογενούς παρέμβασης το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει εντοπιστεί πλήρως και η προσπάθεια επικεντρώνεται στην αντιμετώπισή του με τη βοήθεια τεχνικών και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη συναισθηματική νοημοσύνη και επίγνωση (Nicolaou & Tsaousis, 2002). Τα προγράμματα που λαμβάνουν δράση σε αυτό το επίπεδο, ουσιαστικά, στοχεύουν στην κατάκτηση του ελέγχου της επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εργαζόμενους. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω προγραμμάτων υιοθέτησης υγιεινών συμπεριφορών, όπως για παράδειγμα πρόγραμμα διακοπής καπνίσματος (Cooper, 2001).

Στο επίπεδο της τριτογενούς παρέμβασης, γίνονται προσπάθειες αντιμετώπισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω συμβουλευτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην κατανόηση του προβλήματος από τα άτομα που το εμφανίζουν και στην ενδυνάμωσή τους, προκειμένου να το αντιμετωπίσουν επαρκώς (Berridge & Cooper, 1993). Κατά μία έννοια, δηλαδή, η προσέγγιση αυτή είναι αντιδραστική και επιλέγεται, εφόσον τα συμπτώματα γίνουν φανερά, προκειμένου να θεραπεύσουν την ψυχική υγεία των εργαζομένων με επαγγελματική εξουθένωση.

Με βάση τα σημερινά δεδομένα, η αντιμετώπιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης γίνεται ως επί των πλείστων, ακολουθώντας τις στρατηγικές του ατομικού επιπέδου. Αυτό συμβαίνει γιατί υποστηρίζεται πως η αλλαγή συνηθειών ενός ατόμου είναι πιο εφικτή από την αλλαγή συνηθειών σε μία ολόκληρη εταιρεία. Βέβαια ενέχεται και το οικονομικό κριτήριο, βάσει του οποίου σαφώς η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε οργανωτικό επίπεδο είναι περισσότερο ασύμφορη οικονομικά (Mashlach et al., 2001).

Αδιαμφισβήτητα, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ο συνδυασμός των στρατηγικών που υπάρχουν στο ατομικό και στο οργανωτικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο, η αντιμετώπιση του συνδρόμου θα είναι πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική.

3.2. Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την παραπάνω διερεύνηση των ορισμών που έχουν δοθεί για την επαγγελματική εξουθένωση, έχει καταστεί σαφές πως το σύνδρομο εμφανίζεται σε περισσότερη συχνότητα στα επαγγέλματα που έχουν άμεση σχέση με άλλους ανθρώπους και δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις προσφοράς. Αδιαμφισβήτητα, ανάμεσα στα επαγγέλματα αυτά, σημαντική θέση κατέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Πράγματι, ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους καθημερινά και δημιουργεί ποικίλες σχέσεις μαζί τους.

Η εκδοχή της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που απασχόλησε, επίσης, ιδιαίτερος τους ερευνητές και ως εκ τούτου έχουν γίνει πολλές μελέτες για να διευκρινιστούν οι διαστάσεις του, αλλά και οι αιτίες, όπως ακόμα και οι επιπτώσεις του. Φυσικά, κάθε τέτοια μελέτη δεν έχει ως αυτοσκοπό τη διερεύνηση της γνώσης, αλλά και την εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Παρά το γεγονός, λοιπόν, πως στην κοινή γνώμη το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται απλό, χαλαρό και χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις, εξαιτίας κυρίως των εκτεταμένων διακοπών και των περιορισμένων διδακτικών ωραρίων, στην πραγματικότητα κατατάσσεται στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Συγκεκριμένα, βρίσκεται ανάμεσα στα τρία πρώτα στρεσογόνα επαγγέλματα (Johnson et al., 2005; O.E.C.D., 2013; Travers & Cooper, 1993). Σαφώς, έχουν γίνει πολλές έρευνες που αποδεικνύουν πως ισχύει ο παραπάνω ισχυρισμός. Ενδεικτικά, από δημοσκοπικές έρευνες φάνηκε πως το ποσοστό που έχει μέτριο ή υψηλό άγχος φτάνει το 33% στη Βρετανία και το 70% στην Αμερική (Travers & Cooper, 1996). Σύμφωνα με την εφημερίδα Times Educational Supplement (12-10-2001) το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών υπάρχει και στη Γαλλία, καθώς το άγχος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη χώρα είναι περισσότερο από αυτό που υπάρχει σε άλλα επαγγέλματα. Σύμφωνα με την ίδια εφημερίδα (2-3-2001) το φαινόμενο

υπάρχει και στον Καναδά εξαιτίας του μεγάλου άγχους, αλλά και του υπερβολικού φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, και οι εκπαιδευτικοί στη Γερμανία, όπως αναφέρεται στην εφημερίδα, Sueddeutsche Zeitung (3-1-2000), αισθάνονται την επαγγελματική εξουθένωση, παράλληλα με την έλλειψη κύρους, εξαιτίας των πολυάριθμων τάξεων, τη συμπεριφορά των μαθητών και φυσικά των μεγάλων απαιτήσεων (www.edunews.gr).

Έρευνες σχετικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διάφορα επαγγέλματα ανέδειξαν τα επαγγέλματα υπηρεσιών και φροντίδας ως εκείνα που εμφανίζουν υψηλή εξουθένωση εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους (Cordes & Dougherty, 1993). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει πως εξαιτίας των συναισθηματικών απαιτήσεων των ανθρωποκεντρικών επαγγελμάτων, οι εργαζόμενοι έχουν μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Karasek, 1979).

Αναζητώντας περισσότερα στοιχεία για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ο Hendrickson, την ορίζει ως τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που νιώθει ο εκπαιδευτικός όταν χάνει το ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία (Hendrickson, 1979). Όταν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός υπερβαίνει τις δυνάμεις του στην προσπάθειά του να εκπληρώσει τις δύσκολες απαιτήσεις του επαγγέλματός του, αποστασιοποιείται από το αντικείμενο του, προσπαθώντας στην ουσία να διαφυλάξει ενέργεια και να αντιμετωπίσει την κόπωση που νιώθει. Η αποπροσωποποίηση λειτουργεί ως μηχανισμός άμυνας. (Κάντας, 1996). Η αποστασιοποίηση από το αντικείμενο του, δηλαδή τη διδασκαλία, γίνεται τόσο σε γνωστικό όσο και συναισθηματικό επίπεδο (Steinhardt, Smith-Jaggars, Faulk & Gloria, 2011). Η διδασκαλία έχει μάλιστα συσχετιστεί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (DeHeus & Diekstra, 1999; Naring, Briet & Brouwers, 2006)

Υπάρχουν πολλά στοιχεία από μελέτες που διαβεβαιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί από έρευνα των Leung και Lee σε εκπαιδευτικούς στο Χονγκ Κονγκ το γεγονός της σύνδεσης της δυσφορίας από την επαγγελματική εξουθένωση με την απόφαση εξόδου από το επάγγελμα. Καθώς, λοιπόν, δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και νιώθουν εξάντληση, οι εκπαιδευτικοί, μερικές φορές, είναι πιο κοντά στην απόφαση να διακόψουν το επάγγελμά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ακόμα, άλλες έρευνες έχουν δείξει πως πληθαίνουν οι εκπαιδευτικοί που κρίνονται αναποτελεσματικοί, εξαιτίας ψυχικών προβλημάτων που προκαλούνται από την επαγγελματική

εξουθένωση (Travers & Cooper, 1996). Πιο συγκεκριμένα, μάλιστα, στη Μεγάλη Βρετανία το 66% των εκπαιδευτικών έχουν σκεφτεί έστω και κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της καριέρας τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Travers & Cooper 1996). Παράλληλα, στην Ολλανδία διαπιστώθηκε πως το 60% των παραιτήσεων των εκπαιδευτικών έγιναν επειδή αυτοί είχαν εμφανίσει επαγγελματική εξουθένωση, η οποία τους κατέβαλε. Μάλιστα, ένα αξιοσημείωτο γεγονός που συνδέεται με την παραπάνω απόφαση των εκπαιδευτικών, αλλά και γενικά με τις συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσής τους, είναι πως κάποιες ασφαλιστικές εταιρείες απέσυραν τις παροχές ασφάλισης υγείας των εκπαιδευτικών. Συγχρόνως, το επάγγελμα κατατάχθηκε στην 3^η κατηγορία υψηλού κινδύνου (Papastylianou, Kaila, Polychronopoulos, 2009).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν στοιχεία από έρευνες που φανερώνουν την τάση των εκπαιδευτικών προς τον κυνισμό όσον αφορά στη δουλειά τους, εξαιτίας της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όπως είναι αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν με κυνισμό την εργασία τους, ελαχιστοποιούν τις προσπάθειες να βελτιώνονται, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αδιαφορία τους για την εργασία τους (Shukla & Trivedi, 2008).

Ομολογουμένως, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί πολύ σημαντικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς και αυτό διαφαίνεται από αποτελέσματα ερευνών. Οι έρευνες αυτές δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ δυσαρεστημένοι με το επάγγελμά τους σε ποσοστό 30-35% (Bakker et al., 2000), καθώς επίσης πως οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν σοβαρά συμπτώματα εξάντλησης ανέρχονται στο 27% του συνόλου (Rasku & Kinnunen, 2003).

Σημαντικός παράγοντας για το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους είναι η ηλικία. Υποστηρίζεται πως οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πιο υψηλά επίπεδα άγχους και κατά επέκταση επαγγελματικής εξουθένωσης (Byrne, 1991). Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό, καθώς όσο πιο νέοι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερη ενέργεια σπαταλούν για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος και να φέρουν εις πέρας τους στόχους τους. Ταυτοχρόνως, πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν και ένα αγχωτικό περιβάλλον με υψηλές απαιτήσεις (Pines & Aronson, 1988). Καθώς λοιπόν, γίνεται μεγάλη προσπάθεια επίτευξης των αρχικών στόχων από τους νέους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως τα αναμενόμενα και επιθυμητά αποτελέσματα, είναι

φυσικό να ελαττώνουν τις προσπάθειές τους και να βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση (Antoniou, Polychroni, Vlachakis, 2006).

Διερευνώντας την επαγγελματική εξουθένωση αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, υποστηρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας είναι πιθανότερο να βιώνουν σε μεγαλύτερα ποσοστά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί εξαιτίας του μεγαλύτερου αριθμού μαθητών που διδάσκουν, είναι πιο πιθανό να μην δημιουργούν προσωπικές σχέσεις μαζί τους και φυσικά να κρίνουν πως είναι αναποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους λόγω της χαμηλής εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα. Έτσι, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας είναι πιο επιρρεπείς στην απόφαση να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους εξαιτίας της μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν (Martin, Sass, Schmitt, 2012).

Είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί πως η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά. Έχει ήδη ειπωθεί πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα του έντονου επαγγελματικού άγχους. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα στάδια που ακολουθούνται διαδοχικά κατά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτά είναι το στάδιο ενθουσιασμού, το στάδιο αδράνειας και αμφιβολίας, το στάδιο απογοήτευσης και ματαίωσης και τελευταίο το στάδιο απάθειας.

Το στάδιο ενθουσιασμού, συνήθως αντιστοιχεί σε νέους εκπαιδευτικούς και γενικά νεοδιόριστους. Είναι λογικό, επομένως, ως νέοι, οι εκπαιδευτικοί να θέτουν πολύ υψηλούς επαγγελματικούς στόχους, καθώς επίσης έχουν και ιδιαίτερα μεγάλες προσδοκίες και απαιτήσεις τόσο από τους ίδιους, όσο και από τους συναδέλφους, τη διοίκηση και τους μαθητές. Περνώντας στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτικός έρχεται σε εσωτερική σύγκρουση, σκεπτόμενος πως οι μεγάλες προσδοκίες του δεν επιτελούνται παρά τη μεγάλη προσπάθειά του. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός θέτει και το θέμα απολαβών-εργασιακών ωρών. Ωστόσο, δεν μειώνει ακόμα τις υψηλές προσδοκίες του. Στο τρίτο στάδιο επικρατεί η απογοήτευση και η ματαίωση. Ο εκπαιδευτικός διερωτάται αν αξίζει η τόση προσπάθεια και η εργασία υπό πίεση, άγχος και απογοήτευση. Επομένως θεωρείται πλέον κάθε προσπάθεια μάταιη. Τέλος, ακολουθεί το τελευταίο στάδιο της απάθειας με τον εκπαιδευτικό εξουθενωμένο συναισθηματικά και νοητικά. Αδιαφορεί για τη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας, τις καινοτόμες προτάσεις, ακόμα και για τις ανάγκες των μαθητών του. Αντίθετα,

παραμένει απαθής στον επαγγελματικό χώρο, εκτελώντας τα απολύτως απαραίτητα, κάτι το οποίο φυσικά τον συνθλίβει ψυχολογικά ακόμη περισσότερο (Χατζηπέμος, 2009).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο που ταλανίζει τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις χώρες του κόσμου. Αρκετές μελέτες διενεργήθηκαν για την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Διάφορες μελέτες έγιναν από τον Κάντα, ο οποίος ασχολήθηκε αρκετά νωρίς με το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης στην Ελλάδα. Στις μελέτες αυτές, τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 17% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι συναισθηματικά εξαντλημένοι. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας ανέρχεται στο 25% (Κάντας, 1996).

Οι περισσότερες μελέτες που διεξάχθηκαν στο παρελθόν δεν έδειξαν μεγάλα ποσοστά εκπαιδευτικών με το εν λόγω σύνδρομο. Μάλιστα, σε συγκριτικές μελέτες φάνηκε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε μικρότερο ποσοστό το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αβεντισιάν- Παγαροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002; Kantas & Vassiliaki, 1997; Kokkinos, 2000; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Tsigiris, Zournatzi & Koustelios, 2011). Τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης θα μπορούσαν να ερμηνευτούν από τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας η οποία χαρακτηρίζεται από οικογενειακούς και κοινωνικούς δεσμούς που ενδεχομένως στηρίζουν το άτομο και το βοηθούν να αντιμετωπίσει το άγχος και την εξουθένωση που βιώνει στον εργασιακό του χώρο (Kantas, 1996). Επίσης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως οι πολυήμερες διακοπές και οι λίγες ώρες καθημερινές απασχόλησης (Στάγια & Ιορδανίδης 2014). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί πριν τη βαθιά οικονομική ύφεση που βιώνει η χώρα μας και η οποία είναι πιθανό να έχει επηρεάσει και να έχει αυξήσει τα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη των Στάγια & Ιορδανίδη έδειξε ότι η οικονομική κρίση αποτελεί κύρια αιτία αύξησης του επαγγελματικού άγχους (Στάγια & Ιορδανίδης 2014). Μάλιστα, όπως τονίζεται, οι πηγές άγχους δεν εντοπίζονται πλέον στις σχολικές αίθουσες και στους παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική και το εργασιακό περιβάλλον, αλλά στην επιβίωση του εκπαιδευτικού και στα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει. Τα αποτελέσματα της μελέτης εντοπίζουν αυξημένα

επίπεδα άγχους, αλλά όχι επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην ιδιαίτερη ελληνική κοινωνία και στα λίγα εναπομείναντα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν επαγγελματικό άγχος, που έχει ενταθεί κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης και των έντονων αλλαγών στον εκπαιδευτικό τομέα, καθώς και επαγγελματική εξουθένωση. Υψηλά επίπεδα επαγγελματική εξουθένωσης εντοπίστηκαν στην πρόσφατη μελέτη των Κάμτσιου και Λώλη, οι οποίοι μελέτησαν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε 1447 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων στην Ελλάδα. Το δείγμα μελέτης είναι μεγάλο, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους. Τα αποτελέσματα αυτά πιθανώς σχετίζονται με τις έντονες θεσμικές αλλαγές, τις υπηρεσιακές και μισθολογικές εξελίξεις και τη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού κάτω από τις οποίες επιτελείται το έργο των εκπαιδευτικών (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Από τα παραπάνω αντιφατικά αποτελέσματα των ερευνών κρίνεται σαφές ότι απαιτείται η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών επί του θέματος και η σύγκριση των αποτελεσμάτων τους με τα αποτελέσματα των παλιότερων εργασιών που διεξήχθησαν πριν την οικονομική ύφεση και τις μεταρρυθμίσεις. Όπως επιβεβαιώνεται από πρόσφατες εργασίες, οι μεγάλες αλλαγές στη χώρας μας έχει ενισχύσει την αβεβαιότητα, την ανασφάλεια, το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Στάγια & Ιορδανίδης 2014).

Καθίσταται σαφές, πως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί πραγματικό πρόβλημα που οφείλεται στη συναισθηματική εξάντληση κυρίως, συνοδευόμενη φυσικά από κόπωση και αδιαφορία με αποτέλεσμα να μην είναι πλέον σε θέση να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους. Ως φαινόμενο εμφανίζεται συχνά, τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, σε μικρότερο βαθμό, και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Εξαιτίας, όμως, της κοινωνικής φύσης του εν λόγω επαγγέλματος, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να επηρεάζει και την υπόλοιπη κοινωνία και αυτός ενδεχομένως να είναι ένας επιπρόσθετος λόγος που απασχολεί ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα.

3.2.1. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί όπως έχει ειπωθεί μία κατηγορία του φαινομένου που εστιάζει στα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα, όπως αυτό του εκπαιδευτικού. Εύκολα, λοιπόν, γίνεται κατανοητό πως οι παράγοντες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνουν σαφώς όλους εκείνους τους παράγοντες που εμφανίζονται να έχουν αιτιολογική σχέση με την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και κάποιους πρόσθετους, πιο εξειδικευμένους στη φύση του επαγγέλματος.

Έτσι, οι παράγοντες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ποικίλοι κι όλοι σχετικοί φυσικά με τη φύση και τις συνθήκες του επαγγέλματος. Αυτοί αναφέρεται πως είναι η αδιαφορία από την πλευρά των μαθητών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, η έλλειψη πειθαρχίας, ο χαμηλός μισθός, η ανάγκη ακολούθησης των διατάξεων του Υπουργείου και οι ακατάλληλες πολλές φορές συνθήκες στέγασης (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμά, 1996).

Μία άλλη προσπάθεια εντοπισμού των αιτιών που προκαλούν την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε από την έρευνα του Αλεξόπουλου και σύμφωνα με αυτήν οι παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά κατηγορίες. Αυτές οι κατηγορίες είναι η μη ικανοποιητική αντιμετώπιση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών, η πίεση χρόνου, ο ιδιαίτερος επαγγελματικός χαρακτήρας, οι σχέσεις με το άμεσο περιβάλλον, η συμπεριφορά των μαθητών, οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας και τελευταία κατηγορία το σχολικό περιβάλλον.

Σε κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες ενυπάρχουν οι σχετικές με αυτήν αιτίες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, στην κατηγορία της μη ικανοποιητικής αντιμετώπισης της κακής συμπεριφοράς των μαθητών συμπεριλαμβάνονται η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό τους, όπως επίσης η αδιαφορία τους, η φασαρία, η ανεπάρκεια κυρώσεων στους μαθητές και οι προβληματικές τάξεις. Στην κατηγορία της πίεσης χρόνου ανήκουν παράγοντες που σχετίζονται με την έγκαιρη κάλυψη της ύλης, την κατάλληλη προετοιμασία για τη διδασκαλία, τη διόρθωση των μαθητικών δραστηριοτήτων και την έγκαιρη

προσέλευση στο σχολείο. Στην κατηγορία του ιδιαίτερου επαγγελματικού χαρακτήρα ενυπάρχουν εκείνοι οι παράγοντες που αναφέρονται στις περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, στην τήρηση της σχολικής πειθαρχίας, στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε νέο περιεχόμενο σχολικού βιβλίου και στην πλήρη κατοχή του διδασκόμενου αντικειμένου. Συνεχίζοντας, η κατηγορία των σχέσεων με το άμεσο περιβάλλον αναφέρεται στην έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους, στις άσχημες σχέσεις με αυτούς, στη στάση του διευθυντή και τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτόν και στον εκπαιδευτικό και στη μη αναγνώριση της προσπάθειας και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού. Στην κατηγορία της συμπεριφοράς των μαθητών εμπεριέχονται η ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση των μαθητών, η επιβολή τιμωριών και γενικά οι προβληματικές τάξεις. Στις μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας ανήκουν οι παράγοντες που σχετίζονται με τις χαμηλές αποδοχές, την απουσία συνεργασίας με τους γονείς και τις υλικοτεχνικές ελλείψεις. Τέλος, αναφορικά με τις αιτίες του σχολικού περιβάλλοντος, αυτές είναι οι πολύ μεγάλες αριθμητικά τάξεις, το μέγεθος του σχολείου και η φασαρία (Αλεξόπουλος, 1990).

Σχετικά με την παραπάνω ταξινόμηση, μπορούμε να αναφέρουμε πως παρά τη λειτουργικότητα της, παρατηρείται σε κάποιο βαθμό αλληλοεπικάλυψη των περιεχομένων των κατηγοριών.

Συμπληρωματικά με όσα έχουν αναφερθεί ως παράγοντες της εκδήλωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να προστεθούν και άλλοι παράγοντες, που έχουν διευκρινιστεί μέσα από μελέτες. Αυτοί είναι: η έλλειψη πόρων, η υπερφόρτωση ρόλου, η επαγγελματική ανάπτυξη, η ασάφεια και σύγκρουση ρόλων, οι φτωχές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, οι χαμηλές αποδοχές, η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις με τους γονείς, η πίεση από τη διεύθυνση, η έλλειψη επικοινωνίας, η έλλειψη κύρους και η κοινωνική αμφισβήτηση προς το πρόσωπο των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1998; Griffith, Steptoe & Copley, 1999; Κάντας, 2001; Michelson & Harvey, 2000; Τσιπλητάρης, 2002; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Συνοπτικά, οι παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ποικίλοι και τις περισσότερες φορές το σύνδρομο οφείλεται στην συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών παραγόντων. Πέρα των παραγόντων που είναι εξειδικευμένοι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εννοείται πως για την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ευθύνονται και οι παράγοντες που

αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο που αφορούν γενικά την εκδήλωση του συνδρόμου. Όπως και να έχει, με την βαθύτερη γνώση των αιτιών που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, γίνεται πιο εύκολη και στοχευμένη η αντιμετώπιση του φαινομένου.

3.2.2. Συνέπειες – επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Η επιστημονική κοινότητα έστρεψε το ενδιαφέρον της και προς την εύρεση των συνεπειών και επιπτώσεων της επαγγελματική εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, καθώς κρίνεται απαραίτητη η διερεύνησή τους. Η μεγάλη σημασία που έχει για την κοινωνία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εκείνη που προσδίδει ακόμα μεγαλύτερη σοβαρότητα στην προσέγγιση των συνεπειών του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Καθότι έχει ήδη διευκρινιστεί πως το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί μία έκφανση του γενικού συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι αντιληπτό πως οι συνέπειές του συνάδουν με αυτές του γενικού συνδρόμου και οι οποίες έχουν αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Αναφορικά με τις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, έχουν γίνει ποικίλες έρευνες από τις οποίες είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποιες είναι αυτές. Συγκεκριμένα, οι συνέπειες του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες (Schaufelli & Buunk, 2003). Αυτές είναι οι συναισθηματικές επιπτώσεις, οι σωματικές και ψυχοσωματικές επιπτώσεις, οι νοητικές επιπτώσεις, οι διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις και οι αρνητικές μορφές συμπεριφοράς. Αναλύοντας τις παραπάνω κατηγορίες, στις συναισθηματικές επιπτώσεις συμπεριλαμβάνονται οι φοβίες, η επιθετικότητα και η κατάθλιψη. Στις σωματικές και ψυχοσωματικές επιπτώσεις εμπεριέχονται οι καρδιακές ασθένειες, οι στομαχικοί πόνοι, οι διαταραχές διατροφής και ύπνου, καθώς επίσης και οι πονοκέφαλοι. Συνεχίζοντας, στις νοητικές επιπτώσεις ανήκουν η χαμηλή αυτοπεποίθηση, οι δυσκολίες συγκέντρωσης, αλλά και το αίσθημα αποτυχίας. Οι διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις συνίστανται στην απομόνωση και την απομάκρυνση από τους συναδέλφους, ενώ στις αρνητικές μορφές

συμπεριφοράς κατατάσσονται η αύξηση κατανάλωσης αλκοόλ, όπως επίσης και η αύξηση του καπνίσματος.

Επίσης οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν και με έναν ακόμη προτεινόμενο τρόπο, ανάλογα το επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται. Έτσι, μπορεί να γίνεται λόγος για επιπτώσεις γνωστικού επιπέδου, συναισθηματικού επιπέδου, επιπέδου συμπεριφοράς και κοινωνικού επιπέδου (Χατζηπέμος, 2009). Στην πρώτη κατηγορία επιπτώσεων γνωστικού επιπέδου περιλαμβάνονται: η άποψη του εκπαιδευτικού πως δεν είναι αποτελεσματικός ή πως δεν έχει θετική επίδραση στους μαθητές του, η αδυναμία μνήμης των ονομάτων των μαθητών του και η αδυναμία συγκέντρωσης. Στις επιπτώσεις συναισθηματικού επιπέδου ανήκουν το αίσθημα ανεπάρκειας, το αίσθημα ενοχών, το αίσθημα αδικίας και το αίσθημα της αποθάρρυνσης. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, οι επιπτώσεις συνίστανται σε απρόσωπες και ψυχρές συμπεριφορές, αλλά και αποφυγή συζήτησης με τους γονείς των μαθητών. Τέλος, οι επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο είναι οι άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις, συγκρούσεις τόσο με συναδέλφους όσο και με την οικογένεια, αλλά και η κοινωνική απομόνωση. Αναφορικά με τις συνέπειες του κοινωνικού επιπέδου, αυτές είναι εμφανείς κυρίως όταν έχει επέλθει η απογοήτευση και απάθεια στους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν την επαγγελματική εξουθένωση.

Είναι απαραίτητο να επισημανθεί πως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί επιφανειακά να φαίνεται πως επηρεάζει μόνο τους ίδιους, καταστροφικά μάλιστα κάποιες φορές, αλλά η επιρροή της δεν περιορίζεται εκεί. Ο εκπαιδευτικός έχει αναλάβει ένα επάγγελμα με μεγάλο αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, καθώς είναι εκείνος που οφείλει να διδάξει τους μαθητές του, όχι μόνο με γνώσεις, αλλά και με αξίες και ιδανικά, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις προσωπικότητές τους. Ομολογουμένως, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δύναται να επηρεάσει αρνητικά τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές και γενικά συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001).

Επομένως καθίσταται σαφές πως η μη αποτελεσματική διεκπεραίωση των εργασιακών του στόχων και κυρίως η έλλειψη ενδιαφέροντος τόσο για την εργασία του όσο και για τους ίδιους τους μαθητές, θα μπορούσε να φανεί μακροπρόθεσμα έως και καταστροφική για τους ίδιους τους μαθητές και κατά επέκταση για την κοινωνία.

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό τομέα είναι ιδιαίτερα σοβαρές με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η πρόληψη και αντιμετώπισή της.

3.2.3. Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Τόσο το επαγγελματικό άγχος όσο και η επαγγελματική εξουθένωση καθιστούν λιγότερο λειτουργικούς τους επαγγελματίες που φιλοδοξούν να προσφέρουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έχουν επομένως ανάγκη και οι δάσκαλοι, όχι μόνο οι διδασκόμενοι, από κατάλληλη υποστήριξη και ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης των φαινομένων αυτών.

Η ανάγκη να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ίσως είναι ακόμα μεγαλύτερη και υψίστης σημασίας, εξαιτίας της φύσης του επαγγέλματος, αλλά και των συνεπειών που έχει η εκδήλωση του συνδρόμου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η παραπάνω προσέγγιση της αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο εννοείται πως καλύπτει και την ειδικότερη αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να επισημανθεί και η προσέγγιση των πόρων αντιμετώπισης που προτείνει ο Blasé (Blasé, 1982). Οι πόροι αντιμετώπισης είναι αυτοί που βρίσκονται σε θέση να αντιμετωπίσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αν, λοιπόν δεν είναι κατάλληλοι ή επαρκείς οι πόροι αυτοί, γίνεται κατανοητό πως δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί και το σύνδρομο επαρκώς (Betoret, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι πόροι αυτοί διακρίνονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς (Betoret, 2009). Οι εσωτερικοί πόροι αντιμετώπισης αναφέρονται σε προσωπικούς παράγοντες αντιμετώπισης, όπως είναι για παράδειγμα η αυτεπάρκεια και οι προσωπικές στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από την άλλη, οι εξωτερικοί πόροι αντιμετώπισης διακρίνονται σε κοινωνικούς και διδακτικούς πόρους. Οι κοινωνικοί πόροι συνίστανται στην κοινωνική υποστήριξη που μπορεί να λαμβάνει το άτομο που αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση. Η υποστήριξη αυτή είναι δυνατόν να προέρχεται από το σχολείο, από πλευράς δηλαδή,

του διευθυντή ή των συναδέλφων, αλλά και έξω από αυτό, δηλαδή από την οικογένεια και το φιλικό περιβάλλον. Αναφορικά με τους διδακτικούς πόρους, αυτοί είναι όλοι εκείνοι οι βοηθητικοί πόροι που υποστηρίζουν τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση και τον ίδιο. Διδακτικοί πόροι, λοιπόν, μπορούν να νοηθούν παραδείγματος χάριν, οι χάρτες, οι υπολογιστές, τα διάφορα λογισμικά, οι προτζέκτορες, οι βιβλιοθήκες και οτιδήποτε άλλο μπορεί να διευκολύνει τη διδακτική πράξη (Betoret, 2009).

Επίσης, οι Cole & Walker, όπως αναφέρεται στον Marhalala, κατέγραψαν και πρότειναν μια σειρά από βασικές συμβουλές πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Marhalala, 2014). Στις συμβουλές αυτές περιλαμβάνονται η έγκαιρη ενημέρωσή τους για τα προβλήματα άγχους, η σωστή διαχείριση του χρόνου τους, η οριοθέτηση προσωπικών στόχων, η προσωπική οριοθέτηση, η επικοινωνία των προβλημάτων τους προς τους άλλους, η σωστή και υγιεινή διατροφή, η ανάγκη για ποιοτικό ελεύθερο χρόνο και επαρκή επίπεδα ξεκούρασης, καθώς και η εκλογίκευση των απαιτήσεων που έχουν.

Κομβικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους, ώστε να μην καταλήξει σε επαγγελματική εξουθένωση διαδραματίζει η Συμβουλευτική. Προβλήματα, όπως το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση δεν θα μπορούσαν να μην εμπλέκονται σε συμβουλευτικές διαδικασίες. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής είναι να οπλίσει, μέσω της ανάλυσης του χαρακτήρα του Συμβουλευόμενου, καταλλήλως το άτομο ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα δύο αυτά σοβαρά προβλήματα. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει ο Συμβουλευόμενος, μέσα από τις παροτρύνσεις του Συμβούλου να βελτιώσει τα επίπεδα αυτογνωσίας και αυτοελέγχου του, ώστε να μπορέσει να ελέγχει πιο αποτελεσματικά τις ενέργειές του, να κατανοεί τα λάθη του και να θέτει στόχους. Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας της Συμβουλευτικής που ασχολείται με το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση είναι η εργασιακή Συμβουλευτική και τίθεται σε εφαρμογή σε χώρους εργασίας. Η προσπάθεια εστιάζεται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στον επαγγελματικό χώρο, αλλά και στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων. Για να γίνει κάτι τέτοιο πρέπει να υποστηριχθεί η βέλτιστη προσαρμογή του εργαζομένου στον επαγγελματικό χώρο και στις απαιτήσεις του, αλλά και η επαγγελματική του ικανοποίηση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Αναφορικά με τη Συμβουλευτική διαδικασία του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, έχουν καταγραφεί ποικίλοι παράμετροι. Σε αυτές τις παραμέτρους ανήκουν η καταπολέμηση των αρνητικών συναισθημάτων και των αρνητικών απόψεων, η επεξεργασία των στερεοτυπικών απόψεων, η υποστήριξη, η πρόταση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης που να δημιουργούνται με τη συναίνεση και συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, όχι ως έτοιμες, «τυφλές» λύσεις που παρέχονται από το Σύμβουλο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός μέσα από ένα πρόγραμμα Συμβουλευτικής θα μπορέσει να αποκτήσει τεχνικές για την χαλάρωσή του, τη διευθέτηση του χρόνου του, τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών σχέσεών του (Δημητρόπουλος, 1999).

Το ιδανικότερο όλων, θα ήταν η ύπαρξη Συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από εξειδικευμένους συμβούλους στον χώρο του σχολείου. Μία τέτοια προοπτική μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τους εργαζόμενους που εμφανίζουν συμπτώματα επαγγελματικού άγχους ή επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και προληπτικά και για τους υπόλοιπους εργαζόμενους (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999). Η στελέχωση των σχολείων, κανονικών και ειδικών, καθώς και ιδιωτικών με ψυχολόγους εκπαιδευμένους στη συμβουλευτική ψυχολογία που θα δώσουν έμφαση στην πρόληψη, τις διεπιστημονικές συνεργασίες, τις δια-πολιτισμικές δεξιότητες, τη δεοντολογική συμπεριφορά και την επικοινωνία με την οικογένεια καθίσταται αναγκαία (Στογιαννίδου, 2006).

3.3 Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση

Υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης εφόσον η εξουθένωση αποτελεί απόρροια του έντονου μακροχρόνιου άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Η συσχέτισή της έχει υπάρξει αντικείμενο πολλών ερευνητικών μελετών, οι οποίες θα παρουσιαστούν στην ενότητα αυτή.

Τα επίπεδα του επαγγελματικού άγχους έχουν συσχετιστεί με την επαγγελματική εξουθένωση, με τη συναισθηματική εξάντληση και με τη διάθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα των εργασιών, που θα αναλυθούν δεν αφορούν μόνο τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, γεγονός που δείχνει ότι ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί έναν ιδιαίτερα στρεσογόνο κλάδο σε

παγκόσμιο επίπεδο ανεξάρτητα από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Ως προς το επαγγελματικό άγχος σε εκπαιδευτικούς υπήρξαν πολλές μελέτες που υλοποιήθηκαν τόσο σε ευρωπαϊκές χώρες, όπως Μεγάλη Βρετανία, Ολλανδία, Σκανδιναβία, όσο και στην Αμερική, αλλά και στην Αυστραλία που κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 33% πως το επάγγελμά τους είναι ιδιαίτερα αγχογόνο και συγκεκριμένα πως η διδασκαλία προκαλεί πολύ άγχος (Pithers & Soden, 1998). Στην Ελλάδα οι έρευνες δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους απ' ό τι στο εξωτερικό. Σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένα 15% του δείγματος δηλώνει πως η δουλειά του είναι πολύ αγχώδης (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997).

Ξεκινώντας από μια πρόσφατη εργασία, οι Skaalvik και Skaalvik μελέτησαν και επιβεβαίωσαν τη σχέση μεταξύ ποικίλων παραγόντων επαγγελματικού στρες (πίεση χρόνου, χαμηλά κίνητρα των μαθητών, έλλειψη εποπτικής υποστήριξης και σύγκρουση ρόλων) με την εξουθένωση, τη συναισθηματική εξάντληση και την διάθεση για διακοπή του επαγγέλματος τους σε ένα μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών στη Νορβηγία (Skaalvik & Skaalvik 2016). Οι ερευνητές σε προηγούμενη έρευνά τους συσχέτισαν τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης με το επαγγελματικό άγχος και τους στρεσογόνους παράγοντες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η συναισθηματική εξάντληση συσχετίστηκε περισσότερο με την πίεση χρόνου, ενώ η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη συσχετίστηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό με τις σχέσεις που ανέπτυσαν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik 2009).

Άμεση συσχέτιση μεταξύ του επαγγελματικού στρες και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης καταδείχθηκε σε μελέτη που έγινε σε δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επαρχιακή πόλη της Κίνας (Wang et al., 2015). Το υψηλό επίπεδο της συναισθηματικής εξάντλησης συσχετίστηκε με την υπερπροσπάθεια σε επίπεδο εργασίας, την έντονη αφοσίωση και τον αυξημένο φόρτο εργασίας. Τα υψηλά επίπεδα κυνισμού συσχετίστηκαν με τη χαμηλή αμοιβή, την υπερπροσπάθεια και τη μικρή χαμηλή υποστήριξη από τους επόπτες εκπαιδευτικούς. Επίσης, η χαμηλή επαγγελματική απόδοση έχει συσχετιστεί με μικρή υποστήριξη από τους συναδέλφους, τη χαμηλή αμοιβή και τον αυξημένο επαγγελματικό φόρτο (Wang et al., 2015). Αντίστοιχα αποτελέσματα σε καθηγητές γυμνασίου προήλθαν από την εργασία των Yu et al. Τόσο το επαγγελματικό άγχος όσο και η

αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίστηκαν σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Yu et al., 2015).

Γίνεται φανερό ότι οι προδιαθεσικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος έχουν ισχυρό αντίκτυπο τόσο στην επαγγελματική εξουθένωση όσο και στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για έννοιες διακριτές οι οποίες, ωστόσο, συνδέονται αναπόσπαστα.

Οι αρνητικές προεκτάσεις του επαγγελματικού άγχους στην εξουθένωση και στην σωματική ακεραιότητα γίνονται φανερές στην εργασία των Yang et al., όπου διαπιστώνεται ότι η υγεία των εκπαιδευτικών διαφέρει από αυτή του γενικού πληθυσμού, ενώ συνδέεται τόσο με το φύλο όσο και με την ηλικία. Το επαγγελματικό άγχος δυσχεραίνει την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών και είναι εντονότερο στις γυναίκες του δείγματος, πιθανώς λόγω ανάληψης περισσότερων καθηκόντων και μεγαλύτερου συναισθηματισμού, όπως εξηγείται από τους μελετητές (Yang et al., 2009).

Φαίνεται πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν ρόλο στην εκδήλωση του άγχους και της εξουθένωσης και στην Ελλάδα. Στις εργασίες των Antoniou et al., που έγιναν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς δημοτικών και γυμνασίων, τα επίπεδα άγχους συσχετίστηκαν με το φύλο και την ηλικία, με τις γυναίκες να εκδηλώνουν μεγαλύτερο άγχος και τους νεότερους εκπαιδευτικούς να εκδηλώνουν εντονότερη επαγγελματική εξουθένωση (Antoniou, et al., 2006; Antoniou, et al., 2013). Σε άλλη εργασία που έγινε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Αθήνας, το φύλο και η ηλικία δεν συνδέθηκαν με το άγχος και την εξουθένωση, ωστόσο εντοπίστηκε σχέση μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης και του άγχους, με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς να βιώνουν μεγαλύτερο άγχος (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Αντίστοιχη μελέτη σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου έγινε από τους Anastasiou και Papakonstantinou (2014). Ο σκοπός της μελέτης ήταν να αξιολογήσει τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και το άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη βορειοδυτική Ελλάδα. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας τους, τη δυνατότητα που έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους στην εργασία και λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους. Οι περιβαλλοντικοί

παράγοντες που βρέθηκαν να έχουν θετική επίδραση στην απόδοση των καθηγητών και στην αποτροπή της επαγγελματικής τους εξουθένωσης είναι η παροχή ηθικών ανταμοιβών, οι καλές συνθήκες εργασίας, τα κίνητρα από το διευθυντή του σχολείου και η συμμετοχή στη σχολική διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014).

Οι παραπάνω μελέτες καταδεικνύουν την παρουσία του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό κλάδο. Συχνά, οι δύο έννοιες δεν είναι απόλυτα διακριτές, καθώς συνδέονται άμεσα και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το επαγγελματικό άγχος αποτελεί αιτιολογικό παράγοντα για την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι δύο έννοιες μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά και συμπτώματα, ωστόσο δεν είναι όμοιες. Ο διαχωρισμός τους επισημαίνεται στην ερευνητική εργασία των Pines και Keinan (Pines & Keinan, 2005). Η μελέτη τους βασίστηκε σε διαφορετικό επάγγελμα (αστυνομικοί) από την παρούσα διπλωματική εργασία, ωστόσο τα αποτελέσματά της αφορούν το άγχος και την εξουθένωση και στις διαφορές τους, και για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η αναφορά τους στην εργασία αυτή. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες που συντελούν στο επαγγελματικό άγχος σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ένταση στην εργασία και σε μικρότερο βαθμό με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ η αξία που αποδίδει το άτομο στη δουλειά του συσχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την εργασιακή δυσαρέσκεια, τη διάθεση για εγκατάλειψη της εργασίας, τα φυσικά και συναισθηματικά συμπτώματα και το αντιληπτό επίπεδο απόδοσης. Τα αρχικά αίτια, οι διάφορες συσχετίσεις και οι επιπτώσεις επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης είναι δυνατό να διαφέρουν (Pines & Keinan 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, με σκοπό να αξιολογήσουν τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση είναι δύο φαινόμενα που ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς.

Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό ανέρχονται στο 60-70% (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2010). Διεθνείς έρευνες δείχνουν πως τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα (DeHeus & Diekstra, 1999; Naring, Briet & Brouwers, 2006). Σύμφωνα με τον Κάντα, στην Ελλάδα το ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας ανέρχεται στο 25% (Κάντας, 1996).

Στην Ελλάδα οι εργασίες που έχουν αξιολογήσει το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βάσει ερωτηματολογίου, δείχνουν χαμηλά μέχρι μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και άγχους (Αντωνίου, & Ντάλλα, 2010; Κάντας, 1996; Kantas, &

Vassilaki, 1997; Κουστέλιος, & Κουστέλιου, 2001; Tsigiris et al., 2011). Τα επίπεδα αυτά θα μπορούσαν να αποδοθούν, όπως έχει αναλυθεί και παραπάνω, αφενός σε κάποια πλεονεκτήματα του εκπαιδευτικού συστήματος (ολιγόωρη απασχόληση, διακοπές) και αφετέρου στην ελληνική κοινωνία, όπου οι κοινωνικοί και οικογενειακοί θεσμοί δρουν προστατευτικά (Στάγια & Ιορδανίδης 2014). Επίσης, οι περισσότερες εργασίες διεξήχθησαν πριν ξεσπάσει η οικονομική ύφεση και οι μεταρρυθμίσεις στην Παιδεία. Σε πρόσφατες μελέτες έχουν καταγραφεί αυξημένα επίπεδα επαγγελματικού άγχους ή/και επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Στάγια & Ιορδανίδης 2014). Συνεπώς τα αντιφατικά αποτελέσματα θα μπορούσαν να εξηγηθούν ως ένα βαθμό από τις μεγάλες αλλαγές που έχουν συμβεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Η διεξαγωγή και άλλων ερευνών που ενδέχεται να ενισχύσουν τα πρόσφατα αποτελέσματα είναι απαραίτητη.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία των περισσότερων ερευνών πρέπει να επισημανθεί ότι απουσιάζουν έρευνες που να χρησιμοποιούν ένα σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο, όπως το ερωτηματολόγιο επαγγελματικού άγχους του Osipow, το οποίο καλύπτει πλήρως το επαγγελματικό άγχος, και ως αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης πηγών άγχους, αλλά και ως εργαλείο εύρεσης των στρατηγικών αντίδρασης και αντιμετώπισης του φαινομένου από το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα, με στόχο να εξετάσει το επαγγελματικό άγχος μέσα από το ερωτηματολόγιο του Osipow και να το συσχετίσει με την επαγγελματική εξουθένωση που μετρήθηκε με το πιο δημοφιλές ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης για εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, της Maslach και των συνεργατών της (Maslach et al., 1996).

Ακόμη στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταλήξει στα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Αρκετές εργασίες, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια, έχουν μελετήσει τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που μελετούν τη σχέση ηλικίας και επαγγελματικού άγχους καταλήγουν πως μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους έχουν οι νεότεροι σε ηλικία και εμπειρία εκπαιδευτικοί (Antoniou et al., 2006; Antoniou et al., 2013; Byrne, 1991;). Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί ότι σε μια άλλη έρευνα στον ελληνικό πληθυσμό, που έγινε από τους Παπαδόπουλο και Σταματόπουλο,

δεν εντοπίστηκε κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και του άγχους εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος 2011).

Όσον αφορά το φύλο, οι έρευνες που έχουν γίνει ως προς τη διαφοροποίηση ανδρών και γυναικών στο επαγγελματικό άγχος έχουν αντιφατικά αποτελέσματα. Σε έρευνες έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Antoniou et al., 2013; Hui & Chan, 1996; Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997; McCornick & Soleman, 1992; Yang et al., 2009). Οι περισσότερες πάντως έρευνες δείχνουν πως οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, λόγω του συνδυασμού δουλειάς και οικογένειας (Georgas & Giakoumaki, 1984; Kantas, 2001). Αντίθετα άλλες βιβλιογραφικές έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια επίπεδα άγχους μεταξύ των δύο φύλων (Αλεξόπουλος, 1992; Cano-Garcia et al., 2005; Fontan & Abouserie, 1993; Solman & Fled, 1989; Stoeber & Rennert, 2008; Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Έρευνες που να διερευνούν αν η οικογενειακή κατάσταση και η ύπαρξη ή μη παιδιών αυξάνουν ή μειώνουν τα επίπεδα άγχους με τεκμηριωμένα στοιχεία δείχνουν πως οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν άλλη οικογενειακή κατάσταση (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος 2011).

Έρευνες που μελετούν αν ο τόπος διαμονής έχει αντίκτυπο στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπάρχουν.

Έρευνες που διαπραγματεύονται θεματικές όπως προσόντα ή σχέση εργασίας δείχνουν πως τα συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν το επαγγελματικό άγχος (Kyriakou & Sutcliffe, 1978).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα των ερευνών που σχετίζονται τόσο με τα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, όσο και με τη σχέση δημογραφικών χαρακτηριστικών με το επαγγελματικό άγχος είναι αντιφατικά. Είναι πιθανό, οι διαφορές να οφείλονται στους περιορισμούς που ενέχει η μεθοδολογία στην οποία έχουν βασιστεί, το μέγεθος του υπό μελέτη δείγματος και το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιούν ένα σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο, όπως το ερωτηματολόγιο Osipow. Η παρούσα εργασία αξιοποιεί το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach και το ερωτηματολόγιο Osipow για το επαγγελματικό άγχος, προκειμένου να μελετηθούν πιο ολοκληρωμένα οι απόψεις των Ελλήνων

εκπαιδευτικών σε σχέση με τα συγκεκριμένα φαινόμενα. Επίσης εξετάζει τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με το επαγγελματικό άγχος. Τέλος, διερευνά την πιθανή ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης με το MBI και το OSI-R, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες εργασίες που να αξιοποιούν τα δύο ερωτηματολόγια προς την κατεύθυνση αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που διατυπώθηκαν, είναι τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Είναι υψηλά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη στους συμμετέχοντες του δείγματος;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν την κλίμακα εργασιακών ρόλων του επαγγελματικού άγχους;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν την κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος του επαγγελματικού άγχους;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν την κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης επαγγελματικού άγχους;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος;

4.2. Μέθοδος

4.2.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Το είδος της ερευνητικής διαδικασίας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την εργασία είναι η συμπερασματική- περιγραφική έρευνα. Η ερευνήτρια έχει καταφέρει σε παλαιότερες κατοχυρωμένες πληροφορίες σε σχέση με το αντικείμενο που έχει διαλέξει προς λεπτομερή έρευνα, τονίζοντας ότι το κύριο εργαλείο θα είναι το ερωτηματολόγιο. Αφού οι ερωτηθέντες στην έρευνα απάντησαν τα ερωτηματολόγια, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, υποβλήθηκαν σε ενδελεχή στατιστική επεξεργασία.

Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος και έγινε στατιστική ανάλυση όλων των δεδομένων και πληροφοριών που συλλέχθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS.

Στο σημείο αυτό και αναφορικά με το είδος της μεθοδολογίας της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι σε τέτοια ζητήματα, συνηθίζεται να χρησιμοποιείται η ποσοτική προσέγγιση. Πιο απλά, η ποσοτική προσέγγιση εστιάζει στην εξέταση ερευνητικών προβλημάτων σε μακρο-επίπεδο και ταυτόχρονα παρέχεται η δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων υπό την έννοια σύνδεσης και μεταφοράς από το στενό πλαίσιο αναφοράς σε ένα γενικό πλαίσιο- πληθυσμό (Κάραλης, 2013). Πέραν τούτου, η ποσοτική έρευνα εστιάζει στην περιγραφή μιας τάσης. Με άλλα λόγια, το ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να απαντηθεί καλύτερα από μια μελέτη στην οποία ο ερευνητής προσπαθεί να επαληθεύσει την γενική τάση των απαντήσεων από τα άτομα και να επισημάνει πώς αυτή η τάση διαφέρει από άτομο σε άτομο (Creswell, 2011). Για την διεξαγωγή της έρευνας, είναι πρωτίστως αναγκαίο να σχεδιαστεί ένα ερωτηματολόγιο που να εξυπηρετεί και να σχετίζεται με τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας.

4.2.2 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί από το Νομό Μαγνησίας. Η συλλογή του συγκεκριμένου δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας, δηλαδή σε εκπαιδευτικούς άμεσα διαθέσιμους και πρόθυμους να συμμετέχουν στην έρευνα σε εθελοντική βάση. Ειδικότερα το δείγμα αποτελείται από 49 άντρες (40,8%) και 71 γυναίκες (59,2%). (Πίνακας 1). Η ηλικία τους κυμαίνεται από 27 μέχρι 60 ετών, με μέση ηλικία 42,01 χρόνια. (Πίνακας 2). Ως προς τη διδακτική εμπειρία σε έτη, διαπιστώνεται πως το εύρος των απαντήσεων που μαρτυρά τα έτη εμπειρίας κυμαίνεται από 1 μέχρι 35 έτη περίπου (Πίνακας 3). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, προκύπτει πως η πλειοψηφία του δείγματος (57.50%) ανήκει στους έγγαμους. Ωστόσο, ακολουθούν και οι άγαμοι που δεν είναι λίγοι και αποτελούν το 25.00% του δείγματος (Πίνακας 4). Διαπιστώνεται ακόμη πως η πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται σε Γυμνάσιο, σε ποσοστό 55.33%. Ωστόσο, το υπόλοιπο 46.67% δε βρίσκεται πολύ πίσω από αυτούς που εργάζονται σε Γυμνάσιο και

δηλώνουν πως εργάζονται σε Λύκειο (Πίνακα 5). Το επίπεδο μόρφωσης έπειτα, αναλύεται στατιστικά και διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, σε ποσοστό 50.00% (Πίνακας 6). Ως προς τη σχέση εργασίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συγκαταλέγονται στο μόνιμο προσωπικό (80.83%) ενώ μόλις το 19.17% αποτελείται από αναπληρωτές (Πίνακας 7). Διαπιστώνεται ακόμη πως το 46.67% του δείγματος εργάζεται σε σχολείο αστικής περιοχής και λίγο πιο πίσω βρίσκονται η ημιαστική (24.17%) και η αγροτική περιοχή (23.33%) (Πίνακα 8). Τέλος η ειδικότητα που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό στο δείγμα είναι αυτή των μαθηματικών που φτάνει το 20.00%. Με μικρή διαφορά ακολουθεί η ειδικότητα των φιλολόγων στο 15.00% και των πληροφορικών με 10.00%. Οι υπόλοιπες ειδικότητες κινούνται σε ποσοστά από περίπου 5.00% και κάτω (Πίνακας 9) όπως φαίνεται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες όπου παρατίθενται αναλυτικά στοιχεία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας.

Πίνακας 1 Πίνακας συχνοτήτων – Φύλο

Φύλο	Συχνότητα N	Ποσοστά %
Ανδρας	49	40,8%
Γυναίκα	71	59,2%
Σύνολο	120	100%

Πίνακας 2 Περιγραφικά στατιστικά ηλικίας

Ηλικία	Μέση τιμή	42,01
	Ελάχιστη τιμή	27
	Μέγιστη τιμή	60
	Τυπική απόκλιση	8,483
	Σύνολο	120

Πίνακας 3 Περιγραφικά στατιστικά διδακτικής εμπειρίας

Διδακτική εμπειρία σε έτη	Μέση τιμή	14,31
	Ελάχιστη τιμή	1
	Μέγιστη τιμή	35
	Τυπική απόκλιση	8,254
	Σύνολο	120

Πίνακας 4 Πίνακας συχνοτήτων – Οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστά
Άγαμος/η	30	25%
Έγγαμος/η	69	57,5%
Διαζευγμένος/η	20	16,7%
Χήρος/α	1	0,8%
Σύνολο	120	100%

Πίνακας 5 Πίνακας συχνοτήτων – Ίδρυμα εργασίας

Εκπαιδευτικό ίδρυμα όπου εργάζεστε	Συχνότητα	Ποσοστά
Γυμνάσιο	64	53,3%
Λύκειο	56	46,7%
Σύνολο	120	100%

Πίνακας 6 Πίνακας συχνοτήτων – Επίπεδο μόρφωσης

Επίπεδο μόρφωσης	Συχνότητα	Ποσοστά
Δεύτερο πτυχίο	60	50%
Μεταπτυχιακό	21	17,5%
Διδακτορικό	5	4,2%
Άλλο	34	28,3%
Σύνολο	120	100%

Πίνακας 7 Πίνακας συχνοτήτων – Σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστά
Μόνιμος	97	80,8%
Αναπληρωτής	23	19,2%
Σύνολο	120	100%

Πίνακας 8 Πίνακας συχνοτήτων – Περιοχή σχολείου

Περιοχή σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστά
Αστική	56	46,7%
Ημι-αστική	29	24,2%
Αγροτική	28	23,3%
Νησιωτική	7	5,8%
Σύνολο	120	100%

Πίνακας 9 Πίνακας συχνοτήτων - Ειδικότητα

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστά
Αγγλικής	7	5,8%
Βιολόγος	2	1,7%
Γαλλικής	7	5,8%
Γερμανικής	7	5,8%
Εικαστικών	6	5%
Επαγγελματικών Συμβουλών	2	1,7%
Ηλεκτρονικών	1	0,8%
Θεολόγος	2	1,7%
Κοινωνιολόγος	4	3,3%
Μαθηματικός	24	20%

Μουσικός	1	0,8%
Νομικών- πολιτικών επιστημών	2	1,7%
Οικονομολόγος	2	1,7%
Πληροφορικής	12	10%
Φιλολόγος	18	15%
Φυσικής αγωγής	8	6,7%
Φυσικός	5	4,2%
Χημικός	2	1,7%
Ψυχολόγων	3	2,5%
Σύνολο	120	100%

4.2.3 Ερευνητική προσέγγιση

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δυο είδη ερευνητικής προσέγγισης :

A) Επαγωγική προσέγγιση: στην επαγωγική προσέγγιση σε αντίθεση με την παραγωγική, η έρευνα επιτυγχάνεται με τη συλλογή στοιχείων και έπειτα με την μελέτη και ανάπτυξη της θεωρίας ή μιας ήδη υπάρχουσας θεωρίας στην οποία ταιριάζουν τα στοιχεία. Επιπλέον, με αυτή τη προσέγγιση ο ερευνητής ανακαλύπτει διαφορετικές ερμηνείες ενός φαινομένου χωρίς να είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος. Με λίγα λόγια, θα πρέπει το δείγμα, για παράδειγμα μιας συνέντευξης, να είναι όσο το δυνατόν μικρότερο για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011).

B) Παραγωγική προσέγγιση: ο ερευνητής χρησιμοποιεί στοιχεία τα οποία ήδη προϋπάρχουν σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο και διεξάγει ορισμένα συμπεράσματα. Έπειτα, αφού καταλήξει σε μια υπόθεση, βρίσκει τον τρόπο με τον οποίο θα επιλεγούν τα δεδομένα βασισμένα στην αρχική υπόθεση. Τα στάδια της παραγωγικής προσέγγισης είναι τα εξής : 1) θεωρία, 2) υπόθεση, 3) συγκέντρωση στοιχείων, 4) ευρήματα, 5) υποθέσεις που επιβεβαιώθηκαν ή απορρίφθηκαν και 6) αναθεώρηση της θεωρίας (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011).

Συνοψίζοντας, οι δυο παραπάνω ερευνητικές προσεγγίσεις εφαρμόζουν δυο διαφορετικά ερευνητικά πεδία. Μέσω της επαγωγικής προσέγγισης, ο ερευνητής συλλέγει στοιχεία απαραίτητα για τη διεξαγωγή μιας θεωρίας βασισμένη σε μια άλλη, ενώ με την παραγωγική μέθοδο η έρευνα ξεκινά βασισμένη σε μια συγκεκριμένη θεωρία με αρχικές υποθέσεις και ισχυρισμούς που ως στόχο έχει την επανεξέταση και τροποποίηση της αρχικής.

Στην παρούσα έρευνα η ερευνητική προσέγγιση που έχει επιλεγεί από την ερευνήτρια με βάση την οποία θα πραγματοποιήσει τη μελέτη είναι η παραγωγική προσέγγιση.

4.2.4 Δειγματοληψία έρευνας

Ως προς τη γνωστοποίηση του εργαλείου επιλέχθηκε η «στρατηγική της επίδοσης από τον ίδιο τον ερευνητή» (Creswell, 2011). Η διαδικασία αυτή συνεισφέρει σε ένα υψηλό ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων (Creswell, 2011). Πριν ξεκινήσει η συγκέντρωση των στοιχείων εξασφαλίστηκαν οι απαιτούμενες άδειες, κάτι που δεν αποτελεί μόνο μέρος της συναίνεσης, αλλά και μια ηθική πρακτική (Creswell, 2011). Ταυτόχρονα με το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε και συνοδευτική επιστολή με την οποία καλείται ο ερωτώμενος να λάβει μέρος και να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, ενώ δόθηκαν και άμεσες προφορικές διευκρινίσεις, όταν χρειάστηκε. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντος για την συμμετοχή και συμπλήρωσή του, αλλά και να δοθούν ειλικρινείς και έγκυρες απαντήσεις. Με τη συνοδευτική επιστολή οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη φύση της έρευνας, τα στοιχεία της ερευνήτριας, τη χρήση των δεδομένων, τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν για τους ίδιους και την επιστήμη, χωρίς όμως να ασκηθεί πίεση για τη συμμετοχή τους και έτσι συμπληρώθηκαν εθελοντικά. Πληροφορήθηκαν, επιπλέον, ότι τα στοιχεία δε θα χρησιμοποιηθούν πουθενά αλλού χωρίς την άδειά τους παρά μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας, ενώ δε χρειαζόταν να συμπληρώσουν το όνομά τους στα ερωτηματολόγια προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους και να εξασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα. Είχαν ακόμη την ελευθερία να κάνουν όποια ερώτηση θέλουν σχετικά με την έρευνα και να διακόψουν τη συμμετοχή τους όποτε αυτοί θελήσουν χωρίς προειδοποίηση. Επίσης κρίσιμα στοιχεία μιας συνοδευτικής επιστολής αποτελούν η επισήμανση της σημασίας του

συμμετέχοντα (η αξία της ανταπόκρισής του), η δήλωση του σκοπού της μελέτης, η βεβαίωση εμπιστευτικότητας για λόγους ηθικής, τα στοιχεία του ερευνητή, καθώς και η αναφορά στο χρόνο συμπλήρωσης και επιστροφής του ερωτηματολογίου (Creswell, 2011). Όπως υποστηρίζει ο Faulkner, η μέθοδος αυτή επιτρέπει στον ερευνητή να αλληλεπιδράσει με τους συμμετέχοντες, να δώσει τις απαραίτητες εξηγήσεις και να διευκρινίσει όποιες από τις ερωτήσεις χρειαστεί (Faulkner, 1999).

4.2.5 Εγκυρότητα έρευνας

Η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας αξιολογείται από τα εξής:

- την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων η οποία αύξησε τις πιθανότητες για περισσότερο ειλικρινείς απαντήσεις
- τις παρατηρήσεις που ελήφθησαν υπόψη για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου από την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας
- χρησιμοποιήθηκαν κυρίως κλειστές ερωτήσεις και σε κάποιες από τις ερωτήσεις δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν κι άλλες απόψεις με την ένδειξη «Άλλο» (Cohen & Manion, 1994)
- το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου που έγινε με βάση το σκοπό της μελέτης με μέριμνα ώστε οι ερωτήσεις να μην είναι φλύαρες, ασαφείς και εξειδικευμένες, καθώς και να ταιριάζουν με τις απαντήσεις, αλλά και να μην περιλαμβάνουν υπερβολικά τεχνική γλώσσα (Cresswell, 2011).

4.2.6 Δεοντολογία έρευνας

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία δεν παρουσιάστηκαν διλήμματα δεοντολογίας, ούτε δεοντολογικές ανησυχίες από απρόβλεπτα ηθικής φύσεως ερωτήματα. Εξασφαλίστηκε η συναίνεση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι είχαν το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης και μπορούσαν να αρνηθούν να συμμετέχουν στην έρευνα ή να αποσυρθούν μετά την έναρξη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Επομένως η συνειδητή συναίνεση εμπεριείχε και τη συνειδητή άρνηση και με τη συνειδητή συναίνεση εννοείται η ικανότητα, η εθελοντική διάθεση, η κατανόηση και πλήρη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι άτομα ώριμα

να κρίνουν αν θα συμμετέχουν στην έρευνα μετά τη σχετική πληροφόρηση (Cohen & Manion, 1994).

Η πρόσβαση από την άλλη στο δείγμα δεν παρουσίασε προβλήματα, καθώς οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να διαθέσουν μόνο για μία φορά, λίγα λεπτά από το χρόνο τους, για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι διαδικασίες της έρευνας δεν υπήρξαν εκτενείς, σύνθετες ή μακροχρόνιες. (Cohen & Manion, 1994). Ζητήθηκε άδεια από το διευθυντή του κάθε σχολείου, όπου δόθηκε βεβαίωση υπογεγραμμένη από τη γραμματεία του πανεπιστημίου για τα στοιχεία της ερευνήτριας και το θέμα της διπλωματικής της εργασίας.

Φυσικά εξασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα, καθώς και η αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 1994). Τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν χωρίς να γραφτεί το όνομα των εκπαιδευτικών και αξιολογήθηκαν μόνο από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από ερωτήσεις που δεν έχουν σχέση ή δεν μπορούν να προσβάλλουν αυτούς που συμμετέχουν, καθώς και να διαβάλλουν την ατομική τους ελευθερία ώστε να εκφράσουν ελεύθερα, αμερόληπτα και αντικειμενικά τα πραγματικά τους πιστεύω ή τις πραγματικές τους απόψεις για το υπό διερεύνηση θέμα (Τοράκη, 2007).

4.3 Εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια. Ένα ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια για τη συλλογή των κοινωνικο-δημογραφικών δεδομένων. Το ερευνητικό εργαλείο που αφορά το επαγγελματικό άγχος, το OSI- R και το MBI για την επαγγελματική εξουθένωση, ειδικά προσαρμοσμένο για εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και 5βάθμιες και 7βάθμιες κλίμακες Likert. Η συμπλήρωσή τους διαρκεί 40 λεπτά. Αναλυτικά τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής:

4.3 MASLACH BURNOUT INVENTRORY (MBI)

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς εμφανίζεται στο έργο των Maslach,

Jackson & Schwab και χρησιμοποιείται έκτοτε από έρευνες για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών. Η μετάφραση και η προσαρμογή του ερευνητικού αυτού εργαλείου στα ελληνικά έγινε από τον Κόκκινο. Έγινε μετάφραση των ερωτήσεων από τα αγγλικά στα ελληνικά και παράλληλα έγιναν οι κατάλληλες παραμετροποιήσεις για να αφορά εκπαιδευτικούς (Kokkinos, 2006).

Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο είναι 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ένα συναίσθημα ή μία κατάσταση και μετρούν την εξουθένωση μέσω τριών βασικών κατηγοριών. Η πρώτη κατηγορία αφορά τη συναισθηματική εξάντληση και αναφέρεται στο αίσθημα της εξάντλησης, όπως και στην αδικαιολόγητη κούραση που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός και περιλαμβάνει 9 από τις 22 ερωτήσεις π.χ. νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2010). Η δεύτερη κατηγορία αφορά την αποπροσωποποίηση, δηλαδή την αρνητική και συχνά κυνική στάση απέναντι σε μαθητές, η οποία περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις π.χ. ανησυχώ ότι η δουλειά με σκληραίνει συναισθηματικά. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά την προσωπική επίτευξη, δηλαδή τα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία και περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις π.χ. έχω πετύχει πολλά αξιοσημείωτα πράγματα στη δουλειά μου. (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2010) (βλ. υπόδειγμα στο παράρτημα).

Κάθε ερώτηση βασίζεται στην επτάβαθμη κλίμακα Likert με μια σειρά αριθμών που αρχίζουν από το 0 και φτάνουν το 6 αντιστοιχώντας σε εκφράσεις από το ποτέ έως το κάθε μέρα. Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά την κλίμακα και την αντιστοιχία της. Μέσω των απαντήσεων στις ερωτήσεις για κάθε κατηγορία αθροίζεται ένα σκορ. Για την πρώτη κατηγορία (συναισθηματική εξάντληση) αυτό κυμαίνεται από 0 έως 54, για τη δεύτερη (αποπροσωποποίηση) κυμαίνεται από 0 έως 30 και για την τρίτη (προσωπική επίτευξη) από 0 έως 48. Όλες οι κατηγορίες συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση, ωστόσο, οι δύο πρώτες είναι θετικά συσχετισμένες με αυτή και υψηλά σκορ αντιστοιχούν σε υψηλά ποσοστά εξουθένωσης. Παρόλα αυτά, η τρίτη κατηγορία έχει αντίθετη σχέση με τις άλλες δύο ως προς την εξουθένωση και έτσι, υψηλά σκορ αντιστοιχούν σε μικρά ποσοστά εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, κάθε μια από τις τρεις κατηγορίες χωρίζεται σε τρία επίπεδα, χαμηλό, μέτριο και υψηλό αντιστοιχώντας τα επίπεδα των σκορ με τα επίπεδα εξουθένωσης.

Για την πρώτη κατηγορία (συναισθηματική εξάντληση), η αντιστοιχία σκορ – επιπέδου εξουθένωσης είναι:

- 0-16 χαμηλή εξουθένωση
- 17-26 μέτρια εξουθένωση
- 27+ υψηλή εξουθένωση

Για τη δεύτερη κατηγορία (αποπροσωποποίηση):

- 0-8 χαμηλή εξουθένωση
- 9-13 μέτρια εξουθένωση
- 14+ υψηλή εξουθένωση

Για την τρίτη και τελευταία κατηγορία (προσωπική επίτευξη), η αντιστοιχία είναι αντίστροφη και διαμορφώνεται ως εξής:

- 37+ χαμηλή εξουθένωση
- 31-36 μέτρια εξουθένωση
- 0-30 υψηλή εξουθένωση

4.3.1. Αξιοπιστία του MBI

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αποδείχθηκε από τους ίδιους τους εμπνευστές του μέσω του ειδικού στατιστικού ελέγχου Cronbach's alpha. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά αφού όλες οι κατηγορίες εμφάνισαν αποτελέσματα υψηλότερα από 0.70. Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία (συναισθηματική εξάντληση) εμφάνισε αρκετά υψηλό αποτέλεσμα που διαμορφώθηκε στο 0.90. Η δεύτερη κατηγορία (αποπροσωποποίηση) εμφάνισε και πάλι αποδεκτό αποτέλεσμα ωστόσο πιο χαμηλά στο 0.79. Τέλος, η τελευταία κατηγορία (προσωπική επίτευξη), εμφάνισε ένα αποδεκτό αποτέλεσμα στο 0.71.

Ως προς την εγκυρότητα του ερευνητικού αυτού εργαλείου στον ελληνικό πληθυσμό η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου έχει ελεγχθεί πολλές φορές από Έλληνες ερευνητές σε εργαζόμενους (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992) και σε εκπαιδευτικούς (Κάντας, 1996 ; Kokkinos, 2006)

4.4. OCCUPATIONAL STRESS INVENTORY, REVISED EDITION (OSI-R)

Το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικού Άγχους (Occupational Stress Inventory, Revised/ OSI-R) είναι η ανανεωμένη μορφή του Occupational Stress Inventory-OSI κατασκευασμένο από τον Samuel Osipow το 1981. Εκδόθηκε στην παρούσα μορφή το 1998 από την εταιρεία Psychological Assessment Resources Inc. (Σωτηροπούλου, 2006). Στην Ελλάδα σταθμίστηκε από τη Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Σωτηροπούλου, το 2003. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ένα σύγχρονο και πλήρες ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση του επαγγελματικού άγχους, καθώς αναλύει παραμέτρους του άγχους που αφορούν στον ίδιο τον επαγγελματικό ρόλο του ατόμου, εντοπίζει αντιδράσεις του ατόμου, ενδεικτικές επαγγελματικού άγχους και διερευνά τα αποθέματα που διαθέτει το άτομο προκειμένου να προλάβει ή να αντιμετωπίσει το άγχος που προκύπτει από την εργασία του (Σωτηροπούλου, 2006). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ελληνική μετάφραση του πρωτότυπου, σε συνδυασμό με την ερμηνεία της Σωτηροπούλου στη διδακτορική της διατριβή (Σωτηροπούλου, 2006). Το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρείται ψυχομετρικό και περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος που απασχολεί την έρευνα της παρούσας εργασίας. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να διαμοιρασθεί σε ενήλικα άτομα και μετρά τρεις διαστάσεις εργασιακής προσαρμογής, πρώτον το επαγγελματικό άγχος (occupational stress), δεύτερον την ψυχολογική αντίδραση του ατόμου στους αγχογόνους παράγοντες (psychological strain) και τρίτον τη διαθεσιμότητα πηγών αντιμετώπισης του άγχους από τον εργαζόμενο (coping resources). Αποτελείται από 140 ερωτήσεις που χωρίζονται σε τρεις κλίμακες (βλ. υπόδειγμα στο παράρτημα).

Κάθε μια από τις 3 κατηγορίες περιέχει συγκεκριμένες υποκατηγορίες και κάθε μια από αυτές περιέχει 10 ερωτήσεις. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει 60 συνολικά ερωτήσεις και 6 υποκατηγορίες. Οι υποκατηγορίες είναι:

Υπερφόρτωσης ρόλων (ερωτήσεις 1-10) όπου διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι απαιτήσεις της εργασίας υπερβαίνουν το δυναμικό και τα μέσα που διαθέτει το άτομο για να ολοκληρώσει την εργασία του. Επίσης διερευνάται η δυνατότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται στο φόρτο εργασίας που του ανατίθεται π.χ. αναγκάζομαι να παίρνω δουλειά στο σπίτι (Σωτηροπούλου, 2006).

Ανεπάρκεια στην άσκηση ρόλου (ερωτήσεις 11-20). Μετρά το βαθμό στον οποίο το άτομο διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση, γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας του π.χ. πιστεύω ότι η επαγγελματική μου σταδιοδρομία εξελίσσεται όπως περίπου περίμενα (Σωτηροπούλου, 2006).

Ασάφεια ρόλου (ερωτήσεις 21-30). Προσδιορίζει το βαθμό στον οποίο είναι σαφές στον εργαζόμενο ποια είναι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του, οι προσδοκίες των άλλων σχετικά με την εργασία του, αλλά και τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται η εργασία του π.χ. δεν είμαι βέβαιος/η για το τι χρειάζεται να κάνω για να φέρω εις πέρας την εργασία μου (Σωτηροπούλου, 2006).

Όρια και σύγκρουση ρόλων (ερωτήσεις 31-40). Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο βιώνει στο πλαίσιο εργασίας του ασυμβίβαστους μεταξύ τους ρόλους, απαιτήσεις και καθήκοντα π.χ. νιώθω παγιδευμένος/η ανάμεσα σε κλίκες στη δουλειά μου (Σωτηροπούλου, 2006).

Ανάληψη ευθυνών (ερωτήσεις 41-50). Αφορά το βαθμό στον οποίο το άτομο αναλαμβάνει ευθύνες ή νιώθει υπεύθυνο για την εργασιακή απόδοση άλλων στο πλαίσιο δουλειάς του π.χ. στη δουλειά είμαι υποχρεωμένος/η να επιβλέπω και τις δραστηριότητες άλλων (Σωτηροπούλου, 2006).

Συνθήκες περιβάλλοντος εργασίας (ερωτήσεις 51-60). Περιγράφει το βαθμό στον οποίο το εργαζόμενο άτομο εκτίθεται σε επικίνδυνες φυσικές συνθήκες π.χ. στη δουλειά μου έχει πολύ θόρυβο (Σωτηροπούλου, 2006).

Η δεύτερη κατηγορία περιγράφει την υποκειμενική αντίδραση του ατόμου στο επαγγελματικό άγχος και περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις και 4 υποκατηγορίες. Αυτές είναι:

Αντιδράσεις σε σχέση με την άσκηση του επαγγελματικού ρόλου (ερωτήσεις 61-70). Μετρά το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιμετωπίζει προβλήματα με την αποδοτικότητα και ποιότητα της δουλειάς του, καθώς και τη στάση του για την εργασία του σε συνθήκες άγχους π.χ. μου φαίνεται ότι δεν προλαβαίνω να κάνω αρκετά στη δουλειά μου (Σωτηροπούλου, 2006).

Ψυχολογικές αντιδράσεις (ερωτήσεις 71-80). Διερευνά την έκταση των ψυχολογικών ή/και συναισθηματικών προβλημάτων που βιώνει το άτομο λόγω του άγχους π.χ. τον τελευταίο καιρό εκνευρίζομαι εύκολα (Σωτηροπούλου, 2006).

Αντιδράσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις (ερωτήσεις 81-90). Προσδιορίζει το βαθμό επίδρασης του άγχους στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου π.χ. συχνά μαλώνω με φίλους (Σωτηροπούλου, 2006).

Σωματικές αντιδράσεις (ερωτήσεις 91-100). Αναφέρεται σε σωματικά συμπτώματα, ενοχλήματα, αρρώστιες ή/και ανεπαρκείς συνήθειες προσωπικής φροντίδας π.χ. τρώω φαγητά που δεν πρέπει (Σωτηροπούλου, 2006).

Η τρίτη κατηγορία περιγράφει τα αποθέματα που έχει στη διάθεσή του το άτομο για να προλάβει ή να αντιμετωπίσει το άγχος από την εργασία του και περιλαμβάνει 4 υποκατηγορίες και 40 ερωτήσεις.

Δραστηριότητες αναψυχής (ερωτήσεις 101-110). Μετρά το βαθμό στον οποίο το άτομο αντλεί ευχαρίστηση και ξεκούραση μέσα από καθημερινές δραστηριότητες αναψυχής π.χ. τα σαββατοκύριακα περνά την ώρα μου κάνοντας πράγματα που με ευχαριστούν περισσότερο (Σωτηροπούλου, 2006).

Φροντίδα εαυτού (ερωτήσεις 111-120). Διερευνά το βαθμό στον οποίο το άτομο έχει συνήθειες που εξασφαλίζουν μείωση ή κατευνασμό του χρόνιου άγχους π.χ. κοιμάμαι όσο χρειάζεται (Σωτηροπούλου, 2006).

Κοινωνική υποστήριξη (ερωτήσεις 121-130). Προσδιορίζει το βαθμό υποστήριξης και βοήθειας που δέχεται το άτομο από τους γύρω του π.χ. υπάρχει τουλάχιστον ένα άτομο που με συμπονά και συμπαραστέκεται στις έννοιες μου (Σωτηροπούλου, 2006).

Λογικές/γνωστικές διεργασίες (ερωτήσεις 131-140). Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο έχει αναπτύξει, κατέχει και χρησιμοποιεί γνωστικές δεξιότητες προκειμένου να ανταπεξέλθει στο επαγγελματικό άγχος π.χ. στα σημαντικά θέματα προσπαθώ να έχω επίγνωση της συμπεριφοράς μου και των πράξεών μου (Σωτηροπούλου, 2006).

4.4.1. Αξιοπιστία του OSI-R

Παράλληλα με την παρουσίαση του εργαλείου, οι εμπνευστές του εξέτασαν και με ειδικό στατιστικό έλεγχο την αξιοπιστία. Στα πλαίσια, λοιπόν, του ελέγχου της αξιοπιστίας εκτελέστηκε από τους εμπνευστές του ερωτηματολογίου το τεστ εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτήσεων. Ο δείκτης Cronbach alpha των επιμέρους

παραγόντων κυμάνθηκε σε υψηλά έως πολύ υψηλά επίπεδα, μεταξύ 0,66-0,86. Ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ερωτηματολογίου έδειξε ότι είναι πράγματι ένα εργαλείο αξιόπιστο, σταθερό και εύχρηστο για την αξιολόγηση του επαγγελματικού άγχους. Η εγκυρότητά του εξασφαλίστηκε από τον κατασκευαστή, καθώς πρόκειται για εργαλείο δοκιμασμένο σε πολυάριθμες έρευνες. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επίσης σχετικά με το επαγγελματικό άγχος μας πείθει για την αντιπροσωπευτικότητα του περιεχομένου των ερωτήσεων του τεστ (Osipow, 1998; Σωτηροπούλου, 2006).

Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου έδειξαν αξιοσημείωτη σταθερότητα, τόσο σε επίπεδο νοηματικού περιεχομένου (δομής) όσο κι σε επίπεδο μέσων όρων. Ο συνολικός αριθμός των προτάσεων διατηρήθηκε εξολοκλήρου, χωρίς απώλεια πληροφοριών σε σχέση με την αυθεντική ξενόγλωσση έκδοση (Σωτηροπούλου, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

5.1 Επαγγελματική εξουθένωση MBI

Η ανάλυση του MBI, βασίζεται στις τρεις κατηγορίες που περιγράφηκαν στην αρχή του κεφαλαίου. Κάθε κατηγορία ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων συγκεντρώνει ένα σκορ. Έτσι το σκορ αυτό χαρακτηρίζει το επίπεδο της κατηγορίας το οποίο μπορεί να είναι χαμηλό, μέτριο και υψηλό.

Πρώτη κλίμακα προς ανάλυση είναι η συναισθηματική εξάντληση. Διαπιστώνεται πως στη συναισθηματική εξάντληση, οι συμμετέχοντες φανερώνουν υψηλή εξουθένωση και μάλιστα σε ποσοστό 54.2%. Αντίθετα, η χαμηλή εξουθένωση εμφανίζεται μόνο στο 20.00% του δείγματος. Τέλος, η μέτρια εξουθένωση παρατηρείται στο 25.8% του δείγματος και την φέρνει στη δεύτερη θέση μπροστά από τη χαμηλή εξουθένωση (Πίνακας 10).

Πίνακας 10 Πίνακας συχνοτήτων – Συναισθηματική εξάντληση

Συναισθηματική εξάντληση	Συχνότητα	Ποσοστά
Χαμηλή	24	20%
Μέτρια	31	25,8%
Υψηλή	65	54,2%
Σύνολο	120	100%

Για τη δεύτερη κλίμακα, τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις δείχνουν πως στην κλίμακα της αποπροσωποποίησης οι περισσότεροι συμμετέχοντες φανερώνουν χαμηλή εξουθένωση στο μεγαλύτερο μέρος τους (45.00%). Ωστόσο, με 40.8% δε μπορεί να μην αναφερθεί και η υψηλή εξουθένωση που βρίσκεται λίγο πίσω από τη χαμηλή (πίνακας 11).

Πίνακας 11 Πίνακας συχνότητων - Αποπροσωποποίηση

Αποπροσωποποίηση	Συχνότητα	Ποσοστά
Χαμηλή	54	45%
Μέτρια	17	14,2%
Υψηλή	49	40,8%
Σύνολο	120	100%

Στην τρίτη κλίμακα, αυτή της προσωπικής επίτευξης, η τάση του δείγματος χαρακτηρίζεται από την υψηλή εξουθένωση η οποία προκύπτει από το 43.3% του δείγματος, όπου έχουμε το αίσθημα χαμηλής προσωπικής επίτευξης στο δείγμα των εκπαιδευτικών στους οποίους δόθηκαν ερωτηματολόγια. Ακολουθούν, με ποσοστά 31.7% η μέτρια και 25.00% η χαμηλή εξουθένωση αντίστοιχα (Πίνακας 12).

Πίνακας 12 Πίνακας συχνότητων – Προσωπική επίτευξη

Προσωπική επίτευξη	Συχνότητα	Ποσοστά
---------------------------	------------------	----------------

Χαμηλή	52	43,3%
Μέτρια	38	31,7%
Υψηλή	30	25%
Σύνολο	120	100%

5.2. OSI-R

Το OSI-R περιλαμβάνει 3 βασικές κλίμακες:

- Κλίμακα εργασιακών ρόλων
- Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος
- Κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους

Οι απαντήσεις αναλύθηκαν ως προς τις διαφορές ανάλογα με χαρακτηριστικά του δείγματος. Για να εξεταστεί, λοιπόν, αν υπάρχουν ανάμεσα στο δείγμα σημαντικές διαφορές στις κλίμακες ως προς διάφορα χαρακτηριστικά του, εκτελέστηκαν *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Το πρώτο τεστ έγινε με γνώμονα το φύλο του δείγματος ως προς τις 3 κλίμακες που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Πρώτη κλίμακα που εξετάστηκε για τις διαφορές σε σχέση με το φύλο είναι η πρώτη του OSI-R και είναι η κλίμακα εργασιακών ρόλων. Για να εξεταστεί αν η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι στατιστικά σημαντική, εκτελέστηκε το *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 13. Διαπιστώνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών

και γυναικών στην κλίμακα εργασιακών ρόλων, [$t(118) = -.534, p. value = .594 > .05$]. Με λίγα λόγια, ενώ βλέπουμε ότι υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους στην κλίμακα εργασιακών ρόλων των αντρών και των γυναικών, (οι άνδρες εμφανίζουν ένα μέσο όρο στις απαντήσεις τους στην κλίμακα ίσο με 3.35 με πιθανό εύρος απαντήσεων από 1 έως 5, ενώ οι γυναίκες 3.39), οι διαφορές αυτές είναι μη σημαντικές. Άρα το φύλο του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει το εργασιακό του άγχος (Πίνακα 13).

Πίνακας 13 Περιγραφικά στατιστικά και t-test – Κλίμακα εργασιακών ρόλων σε σχέση με τα δυο φύλα

	Φύλο		t (df)	p-value
	Ανδρας N=49	Γυναίκα N=71		
	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)		
Κλίμακα εργασιακών ρόλων	3.3537 (0.39132)	3.3913 (0.36956)	-0.534 (118)	0.594

Στη συνέχεια της ανάλυσης, συναντάται η κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος στο ίδιο πλαίσιο με την προηγούμενη. Εκτελέστηκε *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να αποδειχθεί αν η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι στατιστικά σημαντική. Διαπιστώνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος, [$t(118) = -$

1.471, $p = .144 > .05$]. Άρα το φύλο του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει το πώς άντρες και γυναίκες αντιδρούν στο εργασιακό άγχος. Δηλαδή αν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός τσακωθεί με άλλους ή θα φάει φαγητά που δεν πρέπει δεν έχει να κάνει με τον παράγοντα φύλο (Πίνακας 14).

Πίνακας 14 Περιγραφικά στατιστικά και t-test – Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος σε σχέση με τα δυο φύλα

	Φύλο		t (df)	p-value
	Ανδρας N=49	Γυναίκα N=71		
	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)		
Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος	2,8776 (0,51294)	3.0063 (0.44067)	-1,471 (118)	0.144

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ίδια ανάλυση για την τρίτη κλίμακα του OSI-R, η οποία αφορά τα προσωπικά αποθέματα αντιμετώπισης του άγχους. Για να αποδειχθεί αν η διαφορά ανάμεσα στα φύλα στην κλίμακα αυτή είναι στατιστικά σημαντική εκτελέστηκε *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η ανάλυση έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα φύλο με την κλίμακα προσωπικών

αποθεμάτων αντιμετώπισης του άγχους [$t(118) = 1.033, p = .304 > .05$] Άρα το φύλο του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει τις στρατηγικές που έχουν άντρες και γυναίκες για να αντιμετωπίσουν το εργασιακό άγχος (Πίνακα 15).

Πίνακας 15 Περιγραφικά στατιστικά και t-test – Προσωπικά αποθέματα αντιμετώπισης άγχους μεταξύ των δύο φύλων

	Φύλο		t (df)	P
	Ανδρας N=49	Γυναίκα N=71		
	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)	Μέσος όρος (Τυπική απόκλιση)		
Κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους	3.2526 (0.28918)	3.1909 (0.34203)	1.033 (118)	0.304

Ένα επόμενο στοιχείο του δείγματος είναι η οικογενειακή κατάσταση. Εκτελέστηκε ANOVA τεστ για να φανεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα οικογενειακή κατάσταση με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία της ανάλυσης έδειξαν πως ενώ στην πρώτη κλίμακα δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, στη δεύτερη και τρίτη κλίμακα, δηλαδή στην

κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος και στην κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης του άγχους υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση. Το γεγονός αυτό σημαίνει πως κατά μέσο όρο οι δύο κλίμακες (κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος και κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους) επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, $[F(3, 116) = 8.63, p = .000 < .01, F(3, 116) = 4.53, p = .005 < .05]$ (Πίνακας 16). Άρα η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει τον τρόπο που αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στο άγχος και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να ανταπεξέλθουν σε αυτό.

Πίνακας 16 Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα ANOVA των τριών κλιμάκων βάσει οικογενειακής κατάστασης

	Άγαμος/η		Έγγαμος/η		Διαζευγμένος/η		Χήρος/α		Σύνολο		F	p-value
	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
Κλίμακα εργασιακών ρόλων	30	3.4244 (0.40133)	69	3.3111 (0.37379)	20	3.5308 (0.31900)	1	3.3000 (-)	120	3.3760 (0.37743)	2.032	0.113
Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος	30	3.1233 (0.52197)	69	2.7851 (0.42494)	20	3.2700 (0.29465)	1	3.1750 (-)	120	2.9538 (0.47371)	8.632*	0.000
Κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους	30	3.1575 (0.32775)	69	3.2978 (0.30704)	20	3.0263 (0.28045)	1	3.1250 (-)	120	3.2160 (0.32167)	4.537*	0.005

*στατιστικά σημαντικές διαφορές

Αναφορικά με τον παράγοντα βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας για να αποδειχθεί αν οι διαφορές που παρατηρήθηκαν είναι στατιστικά σημαντικές, εκτελέστηκε ANOVA τεστ. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα βαθμίδα εκπαίδευσης με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Άρα η βαθμίδα εκπαίδευσης όπου δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί (γυμνάσιο ή λύκειο) δεν επηρεάζει το εργασιακό τους άγχος (Πίνακας 17).

Πίνακας 17 Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα ANOVA των τριών κλιμάκων βάσει βαθμίδας εκπαίδευσης

	Γυμνάσιο		Λύκειο		Σύνολο		F	p-value
	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)		
Κλίμακα εργασιακών ρόλων	64	3.4128 (0.36719)	56	3.3339 (0.38781)	120	3.3760 (0.37743)	1.306	0.255
Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος	64	2.9332 (0.45822)	56	2.9772 (0.49392)	120	2.9538 (0.47371)	0.256	0.614
Κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους	64	3.2621 (0.34005)	56	3.1634 (0.29349)	120	3.2160 (0.32167)	2.857	0.094

Αναφορικά με τον παράγοντα μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων για να αποδειχθεί αν οι διαφορές που παρατηρήθηκαν είναι στατιστικά σημαντικές,

εκτελέστηκε ANOVA τεστ. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα μορφωτικό επίπεδο με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Απλούστερα, στην κλίμακα εργασιακών ρόλων, στην κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος και στην κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων [$F(3, 116) = 8.46, p < .05, F(3, 116) = 17.08, p < .05, F(3, 116) = 3.08, p < .05$] Άρα οι τρεις κλίμακες (κλίμακα εργασιακών ρόλων, κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος και κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους) επηρεάζονται από το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων (Πίνακας 18).

Πίνακας 18 Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα ANOVA των τριών κλιμάκων βάσει επιπέδου μόρφωσης

	Δεύτερο πτυχίο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		Άλλο		Σύνολο		F	p-value
	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)		
Κλίμακα εργασιακών ρόλων	60	3.4831 (0.37082)	21	3.4405 (0.31183)	5	3.5300 (0.40007)	34	3.1245 (0.31187)	120	3.3760 (0.37743)	8.463*	0.000
Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος	60	3.1213 (0.40557)	21	3.1298 (0.43284)	5	3.0200 (0.37600)	34	2.5397 (0.36933)	120	2.9538 (0.47371)	17.089*	0.000
Κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους	60	3.1410 (0.35361)	21	3.2185 (0.23960)	5	3.2250 (0.31075)	34	3.3456 (0.27486)	120	3.2160 (0.32167)	3.081*	0.030

*στατιστικά σημαντικές διαφορές

Η σχέση εργασίας έρχεται μετά τα υπόλοιπα στοιχεία που αναλύθηκαν, να αναλυθεί και αυτή σε σχέση με τις κλίμακες. Η εξέταση της σημαντικότητας της

διαφοράς των μέσων όρων έγινε με ANOVA τεστ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα σχέσης εργασίας με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, καθώς στην κλίμακα εργασιακών ρόλων και στην κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τους αναπληρωτές [$F(1, 118) = 9.18, p < .05, F(1, 118) = 16.78, p < .05$]. Άρα οι δύο κλίμακες (κλίμακα εργασιακών ρόλων και κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος) επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων (Πίνακας 19).

Πίνακας 19 Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα ANOVA των τριών κλιμάκων βάσει σχέσης εργασίας

	Μόνιμος		Αναπληρωτής		Σύνολο		F	p-value
	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)		
Κλίμακα εργασιακών ρόλων	97	3.3253 (0.37780)	23	3.5899 (0.29754)	120	3.3760 (0.37743)	9.814*	0.002
Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος	97	2.8727 (0.45588)	23	3.2957 (0.39461)	120	2.9538 (0.47371)	16.789*	0.000
Κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους	97	3.2335 (0.32224)	23	3.1424 (0.31555)	120	3.2160 (0.32167)	1.498	0.223

*στατιστικά σημαντικές διαφορές

Τέλος τα αποτελέσματα του ANOVA τεστ έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα περιοχή σχολείου με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Πίνακας 20).

Πίνακας 20 Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα ANOVA των τριών κλιμάκων βάσει περιοχής σχολείου

	Αστική		Ημι-αστική		Αγροτική		Νησιωτική		Σύνολο		F	p-value
	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)	N	M.O. (T.A.)		
Κλίμακα εργασιακών ρόλων	56	3.3717 (0.40151)	29	3.3523 (0.34834)	28	3.3500 (0.37669)	7	3.6119 (0.26783)	120	3.3760 (0.37743)	0.996	0.397
Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος	56	2.9402 (0.43290)	29	2.9198 (0.44878)	28	2.9036 (0.54487)	7	3.4036 (0.44917)	120	2.9538 (0.47371)	2.351	0.076
Κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους	56	3.2121 (0.29166)	29	3.1603 (0.29720)	28	3.3277 (0.38372)	7	3.0321 (0.29145)	120	3.2160 (0.32167)	2.248	0.086

5.3 Συσχετίσεις

Στο τέλος της στατιστικής ανάλυσης εκτελέστηκε μια σειρά από τεστ συσχετίσεων ανάμεσα στις κατηγορίες επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI και στις κλίμακες επαγγελματικού άγχους του OSI-R. Διαπιστώνεται πως για την κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση και με τις 3 κατηγορίες επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI.

Για την κλίμακα εργασιακών ρόλων διαπιστώνεται πως οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παραμένουν όμοιες με την προηγούμενη κλίμακα. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως η συγκεκριμένη κλίμακα συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά και με τις 3 κατηγορίες επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI.

Τέλος, η τάση των συσχετίσεων αλλάζει για την τρίτη κλίμακα επαγγελματικού άγχους του OSI-R. Η κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους του OSI-R δε συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με καμία από τις 3 κατηγορίες επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI (Πίνακας 21).

Πίνακας 21 Αποτελέσματα συσχετίσεων επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης

		1	2	3	4	5	6
1	Τιμή	1	0.723	-0.557	0.449	0.436	-0.308
	Pearson						
	p-value		0.000	0.000	0.000	0.000	0.001
2	Τιμή	0.723	1	-0.331	0.331	0.387	-0.362
	Pearson						
	p-value	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
3	Τιμή	-0.557	-0.331	1	-0.006	-0.031	0.153
	Pearson						
	p-value	0.000	0.000		0.946	0.737	0.095
4	Τιμή	0.449	0.331	-0.006	1	0.728	-0.455
	Pearson						
	p-value	0.000	0.000	0.946		0.000	0.000
5	Τιμή	0.436	0.387	-0.031	0.728	1	-0.532
	Pearson						
	p-value	0.000	0.000	0.737	0.000		0.000
6	Τιμή	-0.308	-0.362	0.153	-0.455	-0.532	1
	Pearson						

p-value	0.001	0.000	0.095	0.000	0.000
----------------	-------	-------	-------	-------	-------

Όπου

1. Κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος
2. Κλίμακα εργασιακών ρόλων
3. Κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους
4. Συναισθηματική εξάντληση
5. Αποπροσωποποίηση
6. Προσωπική επίτευξη

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1. Συζήτηση

Η στατιστική ανάλυση που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο οδήγησε στη διεξαγωγή κάποιων βασικών συμπερασμάτων που θα αναλυθούν στη συγκεκριμένη ενότητα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω του MBI. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιείχε τρεις κατηγορίες που σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι κατηγορίες αυτές είναι: α) συναισθηματική εξάντληση, β) αποπροσωποποίηση και γ) προσωπική επίτευξη.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορά τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη στους συμμετέχοντες του δείγματος. Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση, τα επίπεδα αναμένονται υψηλά, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και των πολλών μεταρρυθμίσεων που έχουν λάβει χώρα στην Παιδεία τα τελευταία χρόνια. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, σε πρόσφατες, αλλά και παλαιότερες μελέτες, έχουν επισημανθεί αυξημένα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou et al, 2000; Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Papastylianou, 1997; Kantas, 2001; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Στάγια & Ιορδανίδης 2014). Στην παρούσα μελέτη, διαπιστώθηκε πως τα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης για την πλειοψηφία του δείγματος ήταν υψηλά άρα και αντίστοιχα η επαγγελματική εξουθένωση. Η συσχέτιση της συναισθηματικής

εξάντλησης με τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αναμενόμενη, καθώς αυτή αποτελεί το πρώτο επίπεδο της σταδιακής μείωσης του ενδιαφέροντος και της ικανότητας του ατόμου να ανταπεξέλθει σε ένα εργασιακό περιβάλλον που του προκαλεί άγχος και εξουθένωση.

Όσον αφορά την αποπροσωποποίηση, τα επίπεδα της εξουθένωσης για το δείγμα κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα. Παρόλα αυτά δεν μπορούμε να αφηγήσουμε πως οι μισοί και παραπάνω εκπαιδευτικοί δηλώνουν από μέτρια ως υψηλή εξουθένωση στην κατηγορία της αποπροσωποποίησης.

Όσον αφορά την τρίτη κλίμακα, αυτή της προσωπικής επίτευξης, τα επίπεδα της εξουθένωσης για το δείγμα κινήθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Η τάση του δείγματος χαρακτηρίζεται από την υψηλή εξουθένωση με αίσθημα χαμηλής προσωπικής επίτευξης.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η επαγγελματική εξουθένωση βρίσκεται σε σχετικά υψηλά επίπεδα στους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, λόγω οικονομικής κρίσης και εντατικοποίησης των διαδικασιών αξιολόγησης της σχολικής δομής και του προσωπικού του σχολείου (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Τα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες στην Ελλάδα (Antonίου et al, 2000; Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006; Kantas, 2001; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Papastylianou, 1997; Στάγια & Ιορδανίδης 2014), όπου έχουν επισημανθεί υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Γίνονται φανερές ορισμένες σοβαρές συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε επίπεδο ψυχολογικό και συμπεριφορικό, οι οποίες βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία. Ο αρνητισμός, η συναισθηματική εξάντληση, το άγχος και η αποξένωση αποτελούν ορισμένες από τις ψυχολογικές επιπτώσεις της εξουθένωσης. Επίσης, στις επιπτώσεις περιλαμβάνονται η χαμηλή απόδοση στην εργασία, το χαμηλό ηθικό και η έλλειψη στόχων. Η συναισθηματική εξουθένωση εντείνεται αναλογικά με την αύξηση του εργασιακού άγχους που δημιουργείται από τις συνθήκες στον εργασιακό χώρο, τα διάφορα προβλήματα που υπάρχουν στη μαθησιακή διαδικασία, τη συμπεριφορά των παιδιών και διάφορων άλλων παραγόντων που έχουν αναλυθεί παραπάνω. Η αποπροσωποποίηση σχετίζεται με το άγχος που έχει άμεση σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, τις σχέσεις, τον όγκο εργασιών και γενικότερα τη μαθησιακή διαδικασία.

Επόμενο μέρος της ανάλυσης αποτέλεσε η ανάλυση του OSI-R το οποίο περιέχει 3 βασικές κλίμακες: α) κλίμακα εργασιακών ρόλων, β) κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος και γ) κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους.

Αρχικά ελέγχθηκε ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν την κλίμακα εργασιακών ρόλων του επαγγελματικού άγχους. Ο έλεγχος της υπόθεσής μας για τη στατιστική σημαντικότητα της σχέσης ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας με την κλίμακα εργασιακών ρόλων επιβεβαιώθηκε σε μικρό βαθμό. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε πως οι απαντήσεις που αναφέρονται στην κλίμακα εργασιακών ρόλων του επαγγελματικού άγχους εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων, αλλά και τη θέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής). Με άλλα λόγια οι συμμετέχοντες ανάλογα για παράδειγμα με το αν είναι αναπληρωτές ή μόνιμοι, αλλά και αν έχουν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό κτλ. εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που δίνουν στην πρώτη κλίμακα του άγχους.

Επίσης, ελέγχθηκε ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν την κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο επαγγελματικό άγχος. Ο έλεγχος της υπόθεσής μας για τη στατιστική σημαντικότητα της σχέσης ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας με την κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος επιβεβαιώθηκε επίσης σε μικρό βαθμό. Όπως και στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα το μορφωτικό επίπεδο διαπιστώθηκε πως επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Επίσης, όμοιο αντίκτυπο έχει για την κλίμακα αυτή και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η οικογενειακή κατάσταση και η σχέση εργασίας. Με άλλα λόγια οι συμμετέχοντες ανάλογα με το αν είναι αναπληρωτές ή μόνιμοι, αλλά και άγαμοι, έγγαμοι, χήροι και αν έχουν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που δίνουν στην κλίμακα προσωπικής αντίδρασης του επαγγελματικού άγχους.

Επιπρόσθετα, ελέγχθηκε ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν την κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους. Ο έλεγχος της υπόθεσής μας για τη στατιστική σημαντικότητα της σχέσης ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας με την κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων στο άγχος επιβεβαιώθηκε επίσης σε μικρό βαθμό. Διαπιστώθηκε πως κι εδώ διατηρείται μια σχεδόν κοινή πορεία με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Πιο αναλυτικά, η κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης του

άγχους επηρεάζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων και το μορφωτικό επίπεδο. Με άλλα λόγια οι συμμετέχοντες ανάλογα για παράδειγμα με το αν έχουν μεταπτυχιακό ή άλλο πτυχίο, αλλά και αν είναι άγαμοι, έγγαμοι, χήροι κτλ. εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που δίνουν στην κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης του άγχους.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και η θέση εργασίας φαίνεται να διαδραματίζουν ρόλο απέναντι στο άγχος της εργασίας του δείγματός μας.

Ειδικότερα η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει τα επίπεδα άγχους, με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν άλλη οικογενειακή κατάσταση (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος 2011).

Πρέπει να σημειωθεί ότι αναφορικά με το φύλο, θα αναμέναμε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα εργασιακού άγχους, τόσο στην κλίμακα εργασιακών ρόλων, όσο και στην κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος και την κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων που έχει το κάθε φύλο για να αντιμετωπίσει τους στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία του. Σε έρευνες έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Antonioni et al., 2013; Hui & Chan, 1996; Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997; McCornick & Soleman, 1992; Yang et al., 2009), ενδεχομένως επειδή οι γυναίκες διαθέτουν ποικίλους ρόλους και υποχρεώσεις σε επαγγελματικό και οικογενειακό επίπεδο και αγχώνονται προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε όλους. Άλλωστε έχει προταθεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση, τελική κατάληξη του εργασιακού άγχους, μπορεί να είναι απόρροια των συγκρούσεων ανάμεσα στο ρόλο του ατόμου ως εργαζόμενου και ως οικογενειάρχη (Allen et al., 2000). Το γεγονός πως οι γυναίκες του δείγματός μας δεν παρουσιάζουν διαφορές σε σύγκριση με τους άντρες ως προς τις τρεις κλίμακες του OSI-R για το επαγγελματικό άγχος εξηγείται γιατί οι γυναίκες έχουν πλέον αναπτύξει δεξιότητες αντοχής και προσαρμοστικότητας στο συνδυασμό των δύο ρόλων, οικογένειας και εργασίας (Σωτηροπούλου, 2006). Έτσι ανταπεξέρχονται με μεγαλύτερη επιτυχία σε όλους τους ρόλους τους σε σύγκριση με τους άντρες (Σωτηροπούλου, 2006). Για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα ενώ αναμέναμε διαφορές ανάμεσα στα φύλα, δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεσή μας, καθώς δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των

δύο φύλων, αποτέλεσμα που βρίσκεται σε συμφωνία με άλλες βιβλιογραφικές έρευνες που έχουν καταλήξει σε παρόμοια επίπεδα άγχους μεταξύ των δύο φύλων (Αλεξόπουλος, 1992; Cano-Garcia et al., 2005; Fontan & Abouserie, 1993; Stoeber & Rennert, 2008; Solman & Fled, 1989). Ενδεχομένως, η οικονομική κρίση να αύξησε το άγχος των ανδρών εκπαιδευτικών και να οδήγησε σε εξίσωση των δύο φύλων ως προς την επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, είναι πιθανό οι ποικίλες και διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους, που έχουν αναπτύξει οι γυναίκες, να έχουν γεφυρώσει τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και να έχουν επιτρέψει στη γυναίκα του σήμερα να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν το άγχος με επικέντρωση στο συναίσθημα (Mohammadi et al., 2009). Παρά το γεγονός ότι η αντιμετώπιση των συναισθημάτων είναι συχνά λιγότερο αποτελεσματική από την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που ακολουθούν οι άντρες σε μεγαλύτερο βαθμό, υπό ορισμένες συνθήκες, η αντιμετώπιση των συναισθημάτων μπορεί να είναι πιο παραγωγική από τις ενεργές αντιδράσεις αντιμετώπισης. Ένα παράδειγμα μιας προσαρμοστικής στρατηγικής αυτορρύθμισης επικεντρωμένης στις συγκινήσεις είναι η θετική επανεξέταση, η οποία σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα αρνητικών επιπτώσεων (Garnefski & Kraaji 2006). Είναι πιθανό, στον χώρο της εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη στρατηγική να είναι αποτελεσματική και να δρα ως προστατευτικός μηχανισμός για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Τέλος, μελετήθηκε η ύπαρξη ή μη συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος. Με βάση τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών επί του θέματος (Skaalvik & Skaalvik 2016; Wang et al., 2015; Yu et al., 2015), η ερευνητική μας υπόθεση ήταν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Διαπιστώθηκε πως όντως υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, για τις δύο κλίμακες επαγγελματικού άγχους του OSI-R (κλίμακα εργασιακών ρόλων και κλίμακα προσωπικής αντίδρασης στο άγχος) παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις κατηγορίες επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη). Αντίθετα, για την κλίμακα προσωπικών αποθεμάτων αντιμετώπισης άγχους δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις 3 κατηγορίες επαγγελματικής

εξουθένωσης του MBI. Η συσχέτιση εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης που καταδείχθηκε στην παρούσα εργασία βρίσκεται σε συμφωνία με αρκετές ερευνητικές μελέτες που συσχετίζουν τις δύο έννοιες (Antoniou, et al, 2006 ; Betoret 2010; Wang et al., 2015; Yu et al., 2015) και η αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων τους έχει γίνει στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Οι προδιαθεσικοί στρεσογόνοι παράγοντες που προκαλούν το εργασιακό άγχος έχουν ισχυρό αντίκτυπο τόσο στην επαγγελματική εξουθένωση όσο και στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών παγκοσμίως και στη χώρα μας. Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζονται και έχουν κοινές αρνητικές επιπτώσεις που περιλαμβάνουν σωματική και ψυχική εξάντληση, σωματικά προβλήματα, κατάθλιψη και χαμηλές επιδόσεις στην εργασία (Rothman, 2008). Οι εκπαιδευτικοί ασκούν έναν ανθρωπιστικό επάγγελμα, ένα κοινωνικό λειτούργημα με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονο άγχος και έτσι να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, συμπεραίνουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως φύλου, αντιμετωπίζουν επαγγελματική εξουθένωση σε σχετικά μεγάλο βαθμό, η οποία συσχετίζεται με το εργασιακό άγχος που βιώνουν. Η στατιστική ανάλυση της επαγγελματικής εξουθένωσης κατέδειξε υψηλές τιμές στις δύο από τις τρεις κλίμακες, στη συναισθηματική εξάντληση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης και χαμηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση. Όμως δεν μπορούμε να μη λάβουμε υπόψη τις υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση που εμφάνισαν οι καθηγητές του δείγματός μας σε ποσοστό 40.83%.

Ασφαλώς το άγχος δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997) και τα επίπεδα άγχους που καταλήγουν σε εξουθένωση του εκπαιδευτικού προσωπικού ποικίλουν, ανάλογα με τη χρονική περίοδο της εκάστοτε έρευνας, αλλά και το δείγμα που ερευνούν. Για παράδειγμα οι έρευνες που μελετούν μαζί και όχι ξεχωριστά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και άγχους εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δείχνουν χαμηλά μέχρι μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και άγχους (Αντωνίου, & Ντάλλα, Μ., 2010; Κάντας, 1996; Kantas, & Vassilaki, 1997; Κουστέλιος, & Κουστέλιου, 2001; Tsigiris, Zournatzi, & Koustelios, 2011), καθώς τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι συνήθως χαμηλά (Αβεντισιάν- Παγαροπούλου,

Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002; Παπαστυλιανού, & Πολυχρονόπουλος, 2007; Πολύχρονη, & Αντωνίου, 2006). Επιπροσθέτως, αντίστοιχα χαμηλά έως μέτρια ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης και άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν καταγραφεί σε διπλωματικές εργασίες που διεξήχθησαν στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Τάσκου 2012; Δανηλίδου 2013 ; Πετρίδου 2014).

Τα αποτελέσματα της μελέτης μας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς έδειξαν την αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών του νομού Μαγνησίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τη χρονική περίοδο που διενεργήθηκε η έρευνα, Μάρτιο 2015-Απρίλιο 2016. Μια περίοδο που στα ελληνικά σχολεία επικρατούσαν νέα και διαφορετικά χαρακτηριστικά εργασιακής εμπειρίας, όπως η μείωση των μισθών, το πάγωμα των διορισμών για τους αναπληρωτές, ενώ στο κοινωνικό γίνεσθαι η οικονομική κρίση και η γενική αβεβαιότητα για το μέλλον, με τα capital controls και τις φήμες για grexit, σαφώς επηρέασαν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ως πολίτες μιας δυσκολεμένης χώρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας πρέπει ακόμη να ιδωθούν σε συνδυασμό με τη χρονική περίοδο 2012-2014 που υπήρξαν απολύσεις εκπαιδευτικών από ειδικότητες των ΕΠΑΛ και εισήλθε ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Νόμοι 4142/13, 4057/12, Π.Δ48/28-2-2014). Φυσικά η αξιολόγηση δεν προχώρησε τελικά σε επίπεδο προσωπικού σχολείου, παρά μόνο σε επίπεδο οργανισμού, όμως δημιούργησε μεγάλη αναταραχή και άγχος στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η γεωγραφική ιδιομορφία του νομού, που συνδυάζει τα νησιά των Σποράδων και το Πήλιο. Οι Σποράδες, ως περιοχή προτίμησης στις μεταθέσεις ή αποσπάσεις είναι Β' Μαγνησίας, γεγονός που μειώνει την πιθανότητα των εκπαιδευτικών να πάρουν βελτίωση για την Α' Μαγνησίας που επιθυμούν στην πλειοψηφία κοντά στην οικογένειά τους και το σπίτι τους. Οι αποσπάσεις από την άλλη είναι δύσκολες, καθώς οι αναπληρωτές μετά τις περικοπές στους μισθούς συνήθως δεν δέχονται να υπηρετήσουν σε νησί. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Πήλιο ανεβοκατεβαίνουν καθημερινά κάποιες ώρες δύσκολου δρόμου, ειδικά το Χειμώνα. Όλα αυτά ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς του νομού Μαγνησίας οι οποίοι δείχνουν να έχουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως οι συνάδελφοί τους στο εξωτερικό, οι οποίοι θεωρούνται σύμφωνα με τις έρευνες που προαναφέρθηκαν εργαζόμενοι με περισσότερο άγχος και δυσαρεστημένοι από την ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους

Έλληνες εκπαιδευτικούς. Έρευνες δείχνουν μάλιστα πως η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την περιοχή του σχολείου, καθώς επίσης και η επαγγελματική ευημερία τους. (Καλτσή, 20013). Στο νομό Μαγνησίας οι μετακινήσεις από το σπίτι στο σχολείο είναι μία δυσκολία κομβικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος καθώς και η χρόνια παραμονή σε νησιωτική περιοχή έπειτα από τις εξελίξεις στο πολιτικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

6.2. Προτάσεις-περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της εργασίας κρίνονται σημαντικά, καθώς η επιβεβαίωση της ύπαρξης επαγγελματικού άγχους και η συσχέτισή του με την επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων αυτών, που δημιουργούν προβλήματα τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο στο άτομο που τα βιώνει. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις καταστάσεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν στον απαιτητικό επαγγελματικό τους χώρο, καθώς και η Συμβουλευτική θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη διαχείριση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και στην επιτυχή αντιμετώπισή τους. Πρέπει να τονιστεί πως για να βελτιωθεί η παιδεία στη χώρα μας, με όλα τα συνεπαγόμενα οφέλη, αποτελεί κομβικής σημασίας ανάγκη ο Έλληνας και η Ελληνίδα εκπαιδευτικός να έχει καλή ψυχική υγεία, χωρίς άγχος που οδηγεί κάποια μερίδα αυτών σε επαγγελματική εξουθένωση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς που περιλαμβάνουν το μικρό υπό μελέτη δείγμα (120 εκπαιδευτικοί) καθώς και το γεγονός ότι η μελέτη σύνθετων εννοιών βασίστηκε μόνο σε ποσοτική ανάλυση με ερωτηματολόγιο που δεν ευνοεί τη μελέτη σε βάθος των δύο φαινομένων, του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με το ερωτηματολόγιο δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές, όπως η προσωπικότητα, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις του κάθε ατόμου που μπορούν και αυτές να συντελούν στο άγχος. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων είναι περισσότερο επιθυμητός για μελλοντικές έρευνες των εννοιών που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη. Η τριγωνοποίηση με ποιοτικές μεθόδους όπως η συνέντευξη θα ήταν επιθυμητή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής, καθώς θα καταδείκνυε όλες τις

δυσκολίες και τις αντιξοότητες των εκπαιδευτικών τους δείγματος στο συγκεκριμένο νομό με τις δικές του γεωγραφικές και άλλες ιδιαιτερότητες, εφ' όσον οι προαναφερθείσες έρευνες τονίζουν την περιοχή του σχολείου ως παράγοντα κομβικής σημασίας για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να διερευνηθεί από έρευνες με μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις θα πρέπει οι νέες έρευνες να συλλέξουν τα ερωτηματολόγια από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στο προσωπικό του εκάστοτε σχολείου, χωρίς να αφήσουν το γεγονός πως αρκετοί δεν μπαίνουν στη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Όσοι δεν είναι πρόθυμοι να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που έρχεται στο σχολείο τους είναι ακριβώς αυτοί οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να κάνουν μόνο τα απαραίτητα, οι οποίοι τυραννιούνται από επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα όσοι είναι πρόθυμοι, είναι οι ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, με κίνητρα και αναζήτηση νέων δραστηριοτήτων για την προώθηση της γνώσης. Αυτό που αποτελεί θετικό σημείο αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι πως στη συγκεκριμένη έρευνα αυτό επιτεύχθηκε. Η αρχική φροντίδα ήταν οι φίλοι και συνάδελφοι που ανέλαβαν να χορηγήσουν στα σχολεία τους τα ερωτηματολόγια, αλλά και η ίδια η ερευνήτρια να επιμείνουν ακριβώς σε αυτούς που θα απέφευγαν να πάρουν το ερωτηματολόγιο και να το συμπληρώσουν, τονίζοντας την ανάγκη να συμπληρωθεί από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ποσοστό του προσωπικού του σχολείου.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι η προέλευση του δείγματος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ζουν σε ένα μόνο νομό της χώρας, τη Μαγνησία και οι οποίοι δεν αντιπροσωπεύουν τα υπόλοιπα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερη αντιπροσώπευση σίγουρα θα βοηθούσαν καλύτερα στην προώθηση της ευρύτερης και πληρέστερης γνώσης για τα υπό συζήτηση φαινόμενα.

Ένας τελευταίος περιορισμός είναι το ίδιο το ερευνητικό εργαλείο, OSI-R που μετρά επαγγελματικό άγχος σε επαγγελματίες, χωρίς να έχει δημιουργηθεί ως τώρα μία έκδοση για εκπαιδευτικούς, κάτι που αποτελεί έναυσμα για μελλοντικές έρευνες. Για παράδειγμα, ο όρος 'προϊστάμενος' μπερδεύει τους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν είναι σαφές αν πρόκειται για τον προϊστάμενο εκπαίδευσης που σπανίως έρχεται σε επαφή με τον Έλληνα εκπαιδευτικό για να του αναθέσει αρμοδιότητες ή να τον ενθαρρύνει, ή για το διευθυντή του εκάστοτε σχολείου που είναι ο άμεσος προϊστάμενος του κάθε

εκπαιδευτικού. Ακόμη οι πολλές ερωτήσεις (140 συνολικά) αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα συμπλήρωσης για τους εκπαιδευτικούς που πάσχουν από επαγγελματικό άγχος ή εξουθένωση.

Ωστόσο η εργασία αυτή αποτελεί μια καλή βάση για να διεξαχθούν αντίστοιχες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και ποικιλία μεθόδων για την εξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων, ενισχύοντας τα ευρήματα για το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και βοηθώντας στην επικαιροποίηση της γνώσης. Τα αποτελέσματα αυτά θα συντελέσουν στην κατανόηση των εργασιακών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί 'στο εδώ και τώρα' προκειμένου σε πρακτικό επίπεδο να οδηγηθεί η πολιτεία σε σωστές και κατάλληλες πια μεταρρυθμίσεις με σκοπό να βελτιωθούν οι εργασιακές συνθήκες και η ποιότητα στον εκπαιδευτικό τομέα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Admiraal, W. F., Korthagen, F. A.J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student-teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.

Anastasiou S., & Papakostantinou G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of Secondary Education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.

Antoniou, A.S. (1999). Personal traits and occupational burnout in health occupational , *Archives of Hellenic Medicine*, 16 (1), 20- 28.

Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and occupational burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690.

Antoniou, A.S, Polychroni, F. & Kotroni, C. (2009). Working with students with special needs in Greece: Teacher's stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111.

Antoniou, A.S., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and occupational burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4 (3A), 349-355.

Bachkirova, T. (2005). Teacher Stress and Personal Values. An Exploratory Study –Oxford Brookes University. *School Psychology International*, 26, 340-351.

Bakker A.B, Killmer, C.H, Siegriest J, & Schaufeli, W.B. (2000). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31, 884-891.

Bakker, B. A., Schaufeli, B.W., Demerouti, E., Janssen, P.M.P., Van der Hulst, R., & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 247-268.

Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The job demand – resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-308.

Barlow, D., (2000). *Ψυχολογία και Παθολογική Συμπεριφορά: Μια Σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση*. Α΄ Τόμος. Αθήνα: Έλλην.

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

Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe. Στο Γιαννακίδου, Χ. *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική. ΑΠΘ

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

Berridge, J., & Cooper, C.L. (1993). Stress and coping in US organizations: The role of the Employee Assistance Programme. *Work and Stress*, 7 (1), 89-102.

Betoret, F.D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45-68.

Blackburn, I., & Davidson, K. (1990). *Cognitive Therapy for depression and anxiety*. Oxford: Blackwell Scientific Publications. Στο Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και Πανικός. Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία*. Β Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93–113.

Brezniak, N., & Ben Ya'ir, S.(1989). Patient Burnout Behavior of Young Adults Undergoing Orthodontic Treatment. *Stress Med.* 5, 183-187.

Brotheridge, M.C., & Grandey, A.A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of “People Work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17–39.

Brown, M., Ralph, S., & Brember, I. (2002) Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education, Pro Quest Central*, 67, 1-13.

Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health*. Boca Raton FL: CRC Press.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, 197-209.

Cano-Garcia, F., Padilla-Munoz, E., & Carrasco-Ortiz, M., A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929–940.

Cannon, W.B. (1932). *The wisdom of the body*. New York. Norton. Στο Μουστακά, Ε., Ζάντζος, Ι. & Κωνσταντινίδης, Θ.Κ. (2010). *Εκφάνσεις του Επαγγελματικού Άγχους στην Ψυχική και τη Σωματική Υγεία* (Ερευνα σε Νοσηλευτικό Προσωπικό). Τμήμα Ιατρικής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.

Caplan, R.D., Cobb, S., French, S.R.P., Harrison, R.V., & Pinneau, S.R. (1975). *Job demands and worker health: Main effects and occupational differences*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

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

Chaturvedi, M., & Purushothaman, T. (2009). *Coping behavior of female teachers: Demographic determinants*. *Industrial Psychiatry Journal*, 18(1): 36-38.

Cherniss, C. (1980). *Occupational burnout in human organization*. New York: Preager Publisher. Στο Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπγχάγης*. Διπλωματική Μελέτη. ΠΑΜΑΚ.

Clark, D. M. & Beck, A. T. (1988). *Cognitive Approaches* στο Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και Πανικός. Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, S. & Williamson, G. M. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychological Bulletin*, 109(1)5-24. doi:org/10.1037.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Constable, R.L. (1986). *Implementing Mathematics with the NuPRL Proof Development System*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, New York:Oxford University Press.

Cooper, C. L., Sloan, S. & Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator Management Guide*, NFER-NELSON, Windsor.

Cooper, C. L. & Robertson, I. T. (1995). *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the work place*. Second edition. London: Pitman. Στο Σωτηροπούλου, Κ. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση και πηγές επαγγελματικού άγχους στις ειδικότητες επαγγελματιών μηχανικών στην Ελλάδα*. Διατριβή. Αθήνα:ΕΚΠΑ.

Cooper, C. L. & Quick, J. (1999). *Stress and Strain*. Oxford: Press.

Cooper, C. L., Dewe, P. J. & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational Stress. A Review and Critique of Theory, Research and Applications*. London: Sage. Στο Σωτηροπούλου, Κ. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση και πηγές επαγγελματικού άγχους στις ειδικότητες επαγγελματιών μηχανικών στην Ελλάδα*. Διατριβή. Αθήνα:ΕΚΠΑ

Cordes, C.L., & Dougherty, T.W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of management Review*, 18, 621-656.

Corey, G. (2001). *Θεωρία και πρακτική της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας* (μτφρ. Μαρία Μπαρπάτση) Αθήνα: Έλλην.

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

Cox, T., & Ferguson, E. (1994). Measurement of the subjective work environment. *Work & Stress*. 8 (2) 98-109

Cushway, D., (1992). Stress in clinical psychology trainees, *British Journal of Clinical Psychology*, 31, 169-179.

Dekker, S.W.A. & Schaufeli, W.B. (1995). The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study, *Australian Psychologist*, 30 (1) 57-63.

DeHeus, P. & Diekstra, P. (1999) *Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout syndroms*. Στο Κάμτσιος, Σ & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 1-49.

Diamantopoulou, A. (2002). Europe under Stress. *Working on Stress*, 5 (3).

Don, E.,U. (1980). *Superintendent Burn out: Myth or Reality*. Ph.D dissertation, The Ohio State University: Colombus. Στο Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπερχάγης*. Διπλωματική Μελέτη. ΠΑΜΑΚ

Dworkin, A.G. (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*. Albany: State University of New York Press.

Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press. Στο Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική. ΑΠΘ

Elkin, A. & Rosch, P. (1990). "Promoting Mental Health at Work." *Occupational Medicine State of the Art Review*, 5, 739-54.

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

Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.

Firth, H. and Britton, P. (1989). "Burnout", absence and turnover amongst British nursing staff, *Journal of Occupational Psychology*, 62, 55-59.

Firth-Cozens, J., & Payne, R. (1999). *Stress in Health Occupations: Psychological and Organisational Causes and Interventions*. U.K.: John Wiley & Sons Ltd. Στο Παπαδημητρίου, Κουστέλιος, Κρητικός & Πολλάτου. Επαγγελματική

εξουθένωση και φυσική δραστηριότητα των εργαζομένων στον τομέα της ψυχικής υγείας. *Διοίκηση Αθλητισμού κι Αναψυχής*, 5(1), 17-28

Fontana, D. (1996). *Άγχος και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fontana, D. & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Education Psychology*, 53, 261-270.

Freundenberger, H. J. (1975). The Staff Burnout Syndrome in Alternative Institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 73-82. Στο Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Garden, A.M. (1989). Burnout: the effect of psychological type on research findings. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 223-234.

Garnefski N, Kraaji V. (2006). *Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples*. *Pers Individual Differ*, 40:1659–1669.

Georgas, J., & Giakoumaki, E. (1984). Psychosocial stress, Symptoms and Anxiety of male and female teachers in Greece. *Journal of Human Stress*, 10(4), 191-197.

Griffith, J. Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517–531.

Hall, C.S., & Lindzey, G. (1985). *Introduction to theories of personality*. New York: Wiley.

Hancock, P.A., & Meshkati, N. (1988). *Human Mental Workload*. NorthHollands: TheNetherlands. Στο Τσακίριος, Α. *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Λήκυθος, βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Κύπρου.

Harvey, A., & Michelson, W. (2000). Is teachers' work never done? Time-use and subjective outcomes. *Radical Pedagogy*, 2(1), 23.

- Harrison, R. V. (1978). *Person-environment fit and job stress*. In Cooper, C. L., & Payne, R. (Eds.), *Stress at work*. New York: Wiley.
- Hellesoy, O., Gronhaug, K., & Kvitastein, O. (2000). Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian journal of management*, 16, 233-247.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Hoehn-Saric, R., & McLeod, D.R. (1988). *Panic and Generalized Anxiety Disorders*. Στο Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και Πανικός. Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία*. Β΄ Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.J. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.
- Kahn, R. (1986). Job burnout: Prevention and remedies. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 33.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793-807.
- Kalliath, T. & Morris, R. (2002). Job satisfaction among nurses: a predictor of burnout levels, *Journal of Nursing Administrator*, 32, 648-654.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Kantas, A. (2001). The anxiety factors and the burnout of teachers. Στο Βασιλάκη, Ε., Τρίλιβα, Σ. & Μπεζεβέγκης, Ε.(2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα. Στο 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.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-311.

Kasinath, H.M., & Kailasalingam, H.M. (1995). Burnout among college teachers - A study. *University News*, 10-11.

Kobasa, S.C., Maddi, S.R. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective inquiry, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.

Kokkinos, M. (2000). Ερωτηματολόγιο καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς. Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούση, Π. (Επιμ.) *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kokkinos, C. M. & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407 – 424.

Kyriakou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-67.

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

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer. Στο Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική. ΑΠΘ.

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

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

Martin, K.N., Sass, A.D., & Schmitt, A.T. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546-559.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. 3rd ed. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychological Press.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C. (1982). *Understanding burn-out: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon*. In Paine WS (ed.) *Job Stress and Burn-out*. Beverly Hills, CA: SAGE, 29-40.

Maslach, C. (1993). *Burnout: a multidimensional perspective*. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. & Marek, T. *Occupational Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 19-32.

Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout*. New York, NY: Jossey-Bass. Στο Κεπενού, Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of Burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Maslach, C. (2003). New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.

McKenna, E. (2000). *Business Psychology and organizational Behavior. A student's handbook*. London: Psychology Press στο Σωτηροπούλου, Κ. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση και πηγές επαγγελματικού άγχους στις ειδικότητες επαγγελματιών μηχανικών στην Ελλάδα*. Διατριβή. Αθήνα:ΕΚΠΑ

Michailidis, M., & Asimenos, A. (2002). Occupational stress as it relates to higher education, individuals and organizations. *Work*, 19 (2), 137-147.

Mohammadi, S., Danesh, E., & Shejwal, B. R. (2009). *A Comparative Study of Coping Mechanisms and Job Burnout among Iranian and Indian High School Teachers*. *International Journal of Psychology*, 3 (1, 2): 22-42.

Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.

Murphy, L. R., (2003). *Stress Management at Work: Secondary Prevention of Stress*. Στο Schabracq, M.J., Winnubst, J.A.M., & Cooper, C.L. (Επιμ.). *Handbook of Work and Health Psychology (second edition)*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd., 533-548.

Naring, G., Briet, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control. Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.

Newell, S. (1995). *The Healthy Organization. Fairness, Ethics and Effective Management*. London: Routledge στο Σωτηροπούλου, Κ. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση και πηγές επαγγελματικού άγχους στις ειδικότητες επαγγελματιών μηχανικών στην Ελλάδα*. Διατριβή. Αθήνα:ΕΚΠΑ.

Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its effects on Occupational Stress and Organisational Commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 327-342.

O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). *Education at a Glance 2013: Highlights*. Διαθέσιμο στο:http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en.

Ollendick, T. H. (1998). *Handbook of Child Psychopathology*. NY: Plenum Press. Στο Μουστάκα, Ε., Ζάντζος, Ι., & Κωνσταντινίδης, Θ.Κ. (2010). *Εκφάνσεις του Επαγγελματικού Άγχους στην Ψυχική και την Σωματική Υγεία* (Έρευνα σε Νοσηλευτικό Προσωπικό). Τμήμα Ιατρικής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

Osipow, S. H. (1998). A manual for the Occupational Stress Inventory Revised Edition (Occupational Manual). Lutz, Florida: *Psychological Assessment Resources*.

Papastyliau, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12, 295–314.

Patterson, L.J.& Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Virginia, USA. E-book.

Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Pines, A.M. (1986). *Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact*. In Scott C.D. & Hawk, J. (eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Occupationalists*, New York: Bruner Mazel Publications.

Pines, A.M., & Aronson, E. (1988). *Career Burn-out: Causes and Cures*. New York: The Free Press. Στο Κελενού, Ε. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Διπλωματική. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Pines, A.M. & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625–35.

Pithers, R.T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269–279.

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand control social support model: Prediction of wellness/health outcomes in greek teachers. *Psychology & health*, 18(4), 537-550.

Pulley, M.L.(1997). *Losing your job-reclaiming your soul: stories of resilience, renewal and Hope*. Retrieved from http://www.amazon.com/Losing-your-job-Reclaiming-Soul-Jossey-Bass/dp/0787909378/ref=sr_1_3?s=books&ie=UTF8&qid=133150831508308&sr=1-3

Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 441-456.

Reason, J. (1998). Achieving a safe culture: theory and practice. *Work and Stress*, 12, 293-306.

Ross, R.R., & Altmaier, E.M. (1994). *Intervention in occupational stress*. London: Sage. Στο Γιαννακίδου, Χ. *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική. ΑΠΘ

Rothmann, S. (2008). Job satisfaction, occupational stress, burnout and work engagement as components of work-related wellbeing. *Journal of Industrial Psychology*, 34 (3), 11-16.

Salanova, M, Peiro, J. M. & Schaufeli, W.B. (2002). Self-efficacy and burnout among information technology workers: an extension of the job demand-control model, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (1), 1-25.

Savery, L.K. & Luks, J.A. (2001). The relationship between empowerment, job satisfaction and reported stress levels: Some Australian evidence. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(3), 97-104.

Schaufeli, W.B., Leiter, B. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3), 204-220.

Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 Years of Research and Theorizing Occupational Burnout. In Schabracq, M.J, Winnubst, J.A.M. & Cooper, C.L., (Eds.), *The Handbook of Work And Health Psychology*, Second Edition, England: JohnWiley & Sons LTD

Schaufeli, B.W., Leiter, P.M, Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 3, 204 – 220.

Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory–General Survey (MBI–GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53–66 .

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

Selye, H. (1975). *Stress without Distress*. New York: J.B. Lippincott.

Selye H. (1976). *Stress in health and disease*. Reading, MA: Butterworth.

Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9 (3), 320-334.

Siergist, J., Peter, R., Junge, A., Cremer, P., & Seidel, D. (1990). Low status control, high effort at work and ischaemic heart diseases: Prospective evidence from blue-collar men. *Social Science and Medicine*, 31, 1127-1134.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?*. *International Education Studies*, 8(3), 181.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.

Solman, R. & Fled, M. (1989). Occupational stress: perception of teachers in Catholic schools. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 55-68.

Sparks, K., Faragher, B. & Cooper, C.L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 489-509.

Spielberger, C.D. (Ed.) (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.

Spielberger, C.D. (1982). *Άγχος – Στρες και πώς να τα καταπολεμήσετε*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Spielberger, C.D. (1966). *Theory and research on anxiety*. In Spielberger, C.D. *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press, 3-20.

Steinhardt, M., Smith-Jaggars, S., Faulk, K. & Gloria, C. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and health*, 27, 420-429.

Stoeber, Joachim, and Dirk Rennert. (2008): *Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout*. *Anxiety, stress, and coping* 21.1; 37-53.

Stoeber, J., & Stoeber, F. (2009) Domains of perfectionism: Prevalance and Relationships with perfectionism, gender, age and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.

Sud, A., and Hema, S. (1999). *Gender Differences in Stress and Coping Strategies among School Teachers*. Himachal Pradesh University, Shimla, (nd).

Todd, L. J. (2009). *Role conflict and coping strategies among k-12 public school teachers: perspectives and implications*, (Published Thesis),. Department of Educational Leadership, Arkansas State University, United States.

Tsigiris, N., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.

Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and stress*, 7, 203-219.

Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge.

Vachon, M. L. S. (1987). *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying and the bereaved*. New York: Hemisphere Publ. Co. Στο Παπαδημητρίου, Χ., Κουστέλιος, Α., Κρητικός, Α., & Πολλάτου, Ε.,. Επαγγελματική εξουθένωση και φυσική δραστηριότητα των εργαζομένων στον τομέα της ψυχικής υγείας. *Διοίκηση Αθλητισμού κι Αναψυχής*. 5(1), 17-28

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

Wang, Y., Ramos, A., Wu, H., Liu, L., Yang, X., Wang, J., & Wang, L. (2015). Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. *International archives of occupational and environmental health*, 88(5), 589-597.

Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T. & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health*, 123, 750-755.

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

Zhao, J. L., & Bi, H. H. (2003). *On the completeness of logic-based workflow verification*. Proceedings of the Thirteenth Workshop on Information Technologies and Systems (WITS 2003), Seattle, WA, 13-14 December, 73-78.

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

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αβεντισιάν- Παγαροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνια άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.

Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1992). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση από αυτή. *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, 633, 29-31.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β', Πάτρα, Ε.Α.Π.

Αλεβίζος, Β. (1992). *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 8, 4404-4407, λήμμα «Στρες». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλεξόπουλος Δ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Νέα Παιδεία*, 54, 84-101 και 56, 58-85.

Αμαραντίδου, Σ., Κουστέλιος Α. (2010). Διαφορές στα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ασάφειας Ρόλων και Σύγκρουσης Ρόλων, σε Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 6(2), 20-33.

Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας* (3^η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνίου, Α. Σ. (2002). *Ζώντας με στρες*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε. Στο Θεωρίες Άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1).

Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Επαγγελματικό στρες*. Αθήνα: Παραδισιανού.

Αντωνίου, Α. Σ. (2008). *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. Στο Αντωνίου, Α. & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το επάγγελμα των Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη*. Διονικός.

Αντωνίου, Α. & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το επάγγελμα των Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη*. Διονικός.

Αργυροπούλου, Κ. (1999). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106.

Βικιπαιδεια

Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Εκπαιδύοντας ψυχολόγους στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δανηλίδου Α. (2013). *Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης*. Διπλωματική μελέτη, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες*, Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δάρδανος.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). Ο θεσμός «Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού» στην Εκπαίδευση στο τέλος του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) – στην αρχή του 3ου. Κριτικά σημειώματα συντακτικής επιτροπής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 7-23.

Δούκα, Μ. (2004). Το «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης» ή «burnout» στην κοινωνική εργασία. *Κοινωνική Εργασία*, 70, 97-107.

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002).

Καλαντζή – Αζίζι, Α., & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). *Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στο Θεωρίες Άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, (6) 1.

Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και Πανικός. Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 1-49.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στο Μουστάκα, Ε., Ζάντζος, Ι., & Κωνσταντινίδης, Θ.Κ. (2010). *Εκφάνσεις του Επαγγελματικού Άγχους στην Ψυχική και την Σωματική Υγεία* (Ερευνα σε Νοσηλευτικό Προσωπικό). Τμήμα Ιατρικής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.

Κάντας, Α., (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. στο 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.

Καραδήμας, Ε.Χ. (1999). *Ο ρόλος των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ως ρυθμιστικού παράγοντα στη σχέση μεταξύ στρες και ψυχοσωματικής ασθένειας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ψυχολογίας. Στο Μουστάκα, Ε., Ζάντζος, Ι., &

Κωνσταντινίδης, Θ.Κ.(2010). *Εκφάνσεις του Επαγγελματικού Άγχους στην Ψυχική και την Σωματική Υγεία* (Έρευνα σε Νοσηλευτικό Προσωπικό). Τμήμα Ιατρικής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

Κεπενού, Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική. Πανεπιστήμιο Πατρών

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

Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο Σχολείο*, Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39

Λεονταρή Α., Κυρίδης Α. & Γιαλαμά Β. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(3), 139-152.

Μαδιανός, Μ. (2003). *Κλινική Ψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτη. Στο Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες Άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6 (1).

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 266-288.

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαρούδας, Η. (2012). Εργασιακό Στρες και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Άρθρο στο διαδικτυακό τόπο *Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας*.

Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες Άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6 (1).

Μπουλουγούρης, Γ. (1998). *Φοβίες και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουστάκα, Ε., Ζάντζος, Ι., & Κωνσταντινίδης, Θ.Κ. (2010). *Εκφάνσεις του Επαγγελματικού Άγχους στην Ψυχική και την Σωματική Υγεία* (Έρευνα σε Νοσηλευτικό Προσωπικό). Τμήμα Ιατρικής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

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

Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Στο Αναγνωστόπουλος, Φ., Κοσμογιάννη, Α. & Μεσσίνη, Β. (επιμ.). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα. Έρευνα και Εφαρμογές στους τομείς της Υγείας, της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα στο 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.

Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14, 367-391.

Πετρίδου Γ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γενικής και ειδικής αγωγής*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πολύχρονη, Φ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Επαγγελματικό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Στο Παπαηλιού, Χ.Φ, Ξανθάκου, Γ. & Χατζηχρήστου, Σ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική-Σχολική Ψυχολογία (Τόμος Γ')*, Αθήνα: Ατραπός

Πομάκη, Γ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001). *Το στρες στον επαγγελματικό χώρο*. Στο Βασιλάκη, Ε, Τριλίβα, Σ, & Μπεζεβέγκης, Η. (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ποταμιανός, Γ. (1995). *Δοκίμια στην Ψυχολογία της Υγείας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στάγια Δ., Ιορδανίδης Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, epublishing τόμος 7.

Στογιαννίδου, Α. (2006). Συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου

(Επ.Εκδ.) *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*, 299-313. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Σωτηροπούλου, Κ. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση και πηγές επαγγελματικού άγχους στις ειδικότητες επαγγελματιών μηχανικών στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Τάσκου Σ. (2012). *Η διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την τελειομανία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τσακκίρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Διπλωματική διατριβή. Κύπρος: University of Cyprus.

Τσιπλητάρης, Α. (2000). Η λειτουργία της σχολικής τάξης, τα προβλήματά της και η αναζήτηση των λύσεων της. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, 131-140.

Χατζηπέμος, Θ. (2009). Ένεκα λόγου. Δελτίο επικοινωνίας της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

www.edunews.gr, αποσπάσματα εφημερίδων Sueddeutsche Zeitung, Guardian, Times Educational Supplement, Los Angeles Times.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία

Αγαπητέ συμμετέχοντα/αγαπητή συμμετέχουσα

Η παρούσα έρευνα διενεργείται από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία" του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στα πλαίσια της έρευνας με τίτλο «Η επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» που πραγματοποιείται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταγράψει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης

και εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης και το ερωτηματολόγιο επαγγελματικού άγχους. Είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι τα 40 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Απαντήστε αυθόρμητα σε όλες τις ερωτήσεις.

Μπορείτε να ζητήσετε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας στο παρακάτω e-mail:

tafaki@yahoo.gr

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και για το χρόνο σας.

Τσιλαφάκη Αικατερίνη-Ειρήνη

Εκπαιδευτικός -Ψυχολόγος

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Διδακτική εμπειρία σε έτη:

4. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η

Έγγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

Αριθμός παιδιών

Ηλικία παιδιών _____

5. Εκπαιδευτικό Ίδρυμα όπου εργάζεστε

Γυμνάσιο

Λύκειο

6. Επίπεδο μόρφωσης

Δεύτερο Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο _____

7. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Άλλο _____

8. Περιοχή σχολείου

Αστική

Ημι-αστική

Αγροτική

Νησιωτική

9.Ειδικότητα _____

ΠΕ _____

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach, Jackson & Schwab (1996) – έκδοση για Εκπαιδευτικούς.

Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξακριβώσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το επάγγελμά τους και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται στενά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις που περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα. Παρακαλώ διαβάστε προσεχτικά κάθε μία από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν έχετε ποτέ αισθανθεί κατ' αυτό τον τρόπο για το επάγγελμά σας. Αν δεν έχετε ποτέ αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, κυκλώστε τον αριθμό 0. Αν έχετε όμως έχετε αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, δηλώστε το **πόσο συχνά** κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 ως το 6 οι οποίοι αντιστοιχούν στις παρακάτω συχνότητες:

0	1	2	3	4	5	6
Πο	Μερικ	Μία	Μερικ	Μία	Μερικέ	Κά
τέ	ές	φορά	ές	φορά	ς φορές	θε
	φορές	το	φορές	την	την	μέρ
	το	μήνα ή	το	εβδομά	εβδομά	α
	χρόνο		μήνα	δα	δα	

ή λιγότερο
 λιγότερο
 ρο

1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση.....	0	1	2	3	4	5	6
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας.....	0	1	2	3	4	5	6
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/ η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά.....	0	1	2	3	4	5	6
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα.....	0	1	2	3	4	5	6
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα.....	0	1	2	3	4	5	6
6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση.....	0	1	2	3	4	5	6
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου....	0	1	2	3	4	5	6
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει.....	0	1	2	3	4	5	6

9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων	0	1	2	3	4	5	6
10. Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά.....	0	1	2	3	4	5	6
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή συναισθηματικά	0	1	2	3	4	5	6
12. Αισθάνομαι γεμάτος /η ενέργεια.....	0	1	2	3	4	5	6
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει.....	0	1	2	3	4	5	6
14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές	0	1	2	3	4	5	6
16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες.....	0	1	2	3	4	5	6
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6

18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου.....	0	1	2	3	4	5	6
19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα	0	1	2	3	4	5	6
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου	0	1	2	3	4	5	6
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης.....	0	1	2	3	4	5	6
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματά τους.....	0	1	2	3	4	5	6

Τρόπος βαθμολόγησης

Συναισθηματική Εξάντληση – ΣΕ- (9 δηλώσεις): 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Αποπροσωποποίηση – Α- (5 δηλώσεις): 5, 10, 11, 15, 22

Προσωπική Επίτευξη – ΠΕ- (8 δηλώσεις): 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Κατηγοριοποίηση

ΣΕ: Υψηλή 27 και άνω. Μέτρια 17 – 26. Χαμηλή: 0 – 16

Α: Υψηλή 14 και άνω. Μέτρια 9 – 13. Χαμηλή: 0 – 8

ΠΕ*: Υψηλή 0 - 30. Μέτρια 31 - 36. Χαμηλή: 37 και άνω.

* Βαθμολογείται στην αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με τις δύο άλλες υποκλίμακες

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Occupational Stress Inventory-Revised (by Osipow, S.H)

Μετάφραση-Προσαρμογή: Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Σωτηροπούλου, Κ.-Αθήνα, 2003.

Σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού είναι να καταγράψει πως βιώνετε την επαγγελματική και εργασιακή σας κατάσταση και επίσης πώς νιώθετε σχετικά με την εργασία σας. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Σημειώστε την απάντηση που σας έρχεται φυσικά και αυθόρμητα στο νου. Δώστε απαντήσεις με βάση τα συναισθήματά σας τους τρεις τελευταίους μήνες.

Διαβάστε τις προτάσεις που ακολουθούν προσεκτικά. Για κάθε πρόταση βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας ταιριάζει καλύτερα (μόνο έναν αριθμό για κάθε πρόταση).

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό:

- 1 εάν η πρόταση ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΠΟΤΕ ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ
- 2 εάν η πρόταση ΙΣΧΥΕΙ ΣΠΑΝΙΑ
- 3 εάν η πρόταση ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
- 4 εάν η πρόταση ΙΣΧΥΕΙ ΣΥΧΝΑ
- 5 εάν η πρόταση ΙΣΧΥΕΙ ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

1. Στην εργασία μου περιμένουν από μένα να ολοκληρώσω πολλά διαφορετικά πράγματα σε ελάχιστο χρόνο. 1 2 3 4 5
2. Νιώθω ότι οι ευθύνες μου στη δουλειά αυξάνονται. 1 2 3 4 5
3. Στην εργασία μου περιμένουν από μένα να κάνω πράγματα για τα οποία δεν έχω ποτέ εκπαιδευτεί. 1 2 3 4 5
4. Αναγκάζομαι να παίρνω δουλειά στο σπίτι. 1 2 3 4 5
5. Έχω τα απαραίτητα μέσα για να διεκπεραιώσω τη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
6. Είμαι καλός/ή στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
7. Δουλεύω κάτω από στενά χρονικά περιθώρια-προθεσμίες. 1 2 3 4 5
8. Μακάρι να είχα περισσότερη βοήθεια για να αντιμετωπίσω τις απαιτήσεις που προκύπτουν στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
9. Η δουλειά μου απαιτεί να απασχολούμαι ταυτόχρονα με διάφορες εξίσου σημαντικές δουλειές. 1 2 3 4 5
10. Καλούμαι να βγάλω δουλειά παραπάνω από το κανονικό. 1 2 3 4 5
11. Πιστεύω ότι η επαγγελματική μου σταδιοδρομία εξελίσσεται όπως περίπου περίμενα. 1 2 3 4 5
12. Η δουλειά που κάνω ταιριάζει με τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά μου. 1 2 3 4 5
13. Βαριέμαι τη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
14. Νιώθω ότι έχω αρκετές ευθύνες στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
15. Πιστεύω ότι αξιοποιώ τα προσόντα μου στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
16. Πιστεύω ότι η εργασία μου έχει καλές προοπτικές εξέλιξης. 1 2 3 4 5
17. Η δουλειά μου, μου δίνει τη δυνατότητα να ικανοποιώ τις ανάγκες μου για επιτυχία και αναγνώριση. 1 2 3 4 5
18. Έχω περισσότερα προσόντα απ' αυτά που απαιτούνται στη δουλειά που κάνω. 1 2 3 4 5
19. Στη δουλειά μου αποκτώ νέες γνώσεις. 1 2 3 4 5
20. Πρέπει να κάνω πράγματα που είναι κατώτερα των ικανοτήτων μου. 1 2 3 4 5
21. Ο προϊστάμενός μου με πληροφορεί σχετικά με την απόδοσή μου με επικοινωνιακό τρόπο. 1 2 3 4 5
22. Όταν οι ανώτεροί μου, μου αναθέτουν ένα έργο, μου δίνουν σαφείς οδηγίες για το πώς να το προχωρήσω. 1 2 3 4 5
23. Δεν είμαι βέβαιος/η τι ακριβώς χρειάζεται να κάνω για να φέρω εις πέρας την εργασία μου. 1 2 3 4 5
24. Όταν έχω να κάνω διάφορες εργασίες, ξέρω ποια πρέπει να γίνει πρώτα. 1 2 3 4 5

25. Όταν μου αναθέτουν κάποια νέα εργασία, γνωρίζω πώς να την ξεκινήσω. 1 2 3 4 5
26. Ο προϊστάμενός μου ζητά κάποιο πράγμα και στην πραγματικότητα θέλει κάτι άλλο. 1 2 3 4 5
27. Καταλαβαίνω ποια είναι η αποδεκτή συμπεριφορά στη δουλειά μου (π.χ στο ντύσιμο, τις διαπροσωπικές σχέσεις κτλ). 1 2 3 4 5
28. Μου είναι ξεκάθαρες οι προτεραιότητες της δουλειάς μου. 1 2 3 4 5
29. Μου είναι ξεκάθαρο το πώς θέλει ο εργοδότης μου να δαπανώ το χρόνο μου. 1 2 3 4 5
30. Γνωρίζω τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούμαι. 1 2 3 4 5
31. Νιώθω ότι υπάρχει αντίφαση ανάμεσα σ' αυτά που ο εργοδότης μου περιμένει από μένα και σ' αυτά που εγώ πιστεύω ότι είναι σωστά. 1 2 3 4 5
32. Νιώθω παγιδευμένος/η ανάμεσα σε κλίκες στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
33. Στη δουλειά μου παίρνω εντολές από περισσότερα από ένα άτομα. 1 2 3 4 5
34. Γνωρίζω ποια είναι η θέση μου στην εταιρία. 1 2 3 4 5
35. Νιώθω ευχαριστημένος με το αντικείμενο της δουλειάς μου. 1 2 3 4 5
36. Οι ανώτεροί μου έχουν διαφορετική γνώμη μεταξύ τους σχετικά με το τι πρέπει να κάνω. 1 2 3 4 5
37. Η δουλειά μου απαιτεί συνεργασία με άτομα από διαφορετικά τμήματα ή επαγγέλματα. 1 2 3 4 5
38. Είναι ξεκάθαρο ποιος πραγματικά διευθύνει στην εταιρία μου. 1 2 3 4 5
39. Στη δουλειά μου πρέπει να υπηρετώ αντικρουόμενα συμφέροντα. 1 2 3 4 5
40. Συχνά διαφωνώ με άτομα από άλλα τμήματα ή/και διαφορετικά Επαγγέλματα. 1 2 3 4 5
41. Κατά τη διάρκεια της ημέρας συναναστρέφομαι με περισσότερους ανθρώπους απ'ότι θα ήθελα. 1 2 3 4 5
42. Στη δουλειά ξοδεύω αρκετό χρόνο σε προβλήματα των άλλων. 1 2 3 4 5

43. Είμαι υπεύθυνος/η για την καλή απόδοση των υφισταμένων μου. 1 2 3 4 5
44. Οι άνθρωποι στη δουλειά περιμένουν από μένα να τους κατευθύνω. 1 2 3 4 5
46. Ανησυχώ κατά πόσο οι άνθρωποι που δουλεύουν για μένα (ή συνεργάζονται μαζί μου) κάνουν σωστά τη δουλειά τους. 1 2 3 4 5
47. Η δουλειά μου απαιτεί να παίρνω σημαντικές αποφάσεις. 1 2 3 4 5
48. Εάν κάνω κάποιο λάθος στη δουλειά μου, οι συνέπειες για τους άλλους μπορεί να είναι πολύ άσχημες. 1 2 3 4 5
49. Ανησυχώ για το αν θα τα βγάλω πέρα με τις ευθύνες της δουλειάς μου. 1 2 3 4 5
50. Συμπαθώ τους ανθρώπους με τους οποίους δουλεύω. 1 2 3 4 5
51. Στη δουλειά μου έχει πολύ θόρυβο. 1 2 3 4 5
52. Στη δουλειά μου έχει πολλή υγρασία. 1 2 3 4 5
53. Στη δουλειά μου έχει πολλή σκόνη. 1 2 3 4 5
54. Στη δουλειά μου είμαι εκτεθειμένος/η σε υψηλές θερμοκρασίες. 1 2 3 4 5
55. Στη δουλειά μου έχει υπερβολικό φως. 1 2 3 4 5
56. Η δουλειά μου είναι επικίνδυνη. 1 2 3 4 5
57. Το ωράριο εργασίας μου δεν είναι σταθερό. 1 2 3 4 5
58. Δουλεύω ολομόναχος. 1 2 3 4 5
59. Δουλεύω εκτεθειμένος/η σε δυσάρεστες μυρωδιές. 1 2 3 4 5
60. Δουλεύω εκτεθειμένος/η σε δηλητηριώδεις ουσίες. 1 2 3 4 5
61. Μου φαίνεται ότι δεν προλαβαίνω να κάνω αρκετά στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
62. Το τελευταίο διάστημα δε θέλω να πηγαίνω στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
63. Βαριέμαι τη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
64. Πιάνω τον εαυτό μου τελευταία να μένει πίσω στη δουλειά. 1 2 3 4 5
65. Τελευταία μου συμβαίνουν διάφορα ατυχήματα στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
66. Η ποιότητα της δουλειάς μου είναι καλή. 1 2 3 4 5

67. Τελευταία συνεχώς λείπω από τη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
68. Βρίσκω τη δουλειά μου ενδιαφέρουσα και /ή συναρπαστική. 1 2 3 4 5
69. Μπορώ να συγκεντρώνομαι σ' αυτά που χρειάζεται να κάνω
στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
70. Κάνω λάθη ή απροσεξίες στη δουλειά μου. 1 2 3 4 5
71. Τον τελευταίο καιρό εκνευρίζομαι εύκολα. 1 2 3 4 5
72. Τον τελευταίο καιρό είμαι κακόκεφος. 1 2 3 4 5
73. Τον τελευταίο καιρό νιώθω αγχωμένος. 1 2 3 4 5
74. Τελευταία είμαι στα κέφια μου. 1 2 3 4 5
75. Τη νύχτα περνάνε τόσες σκέψεις από το μυαλό μου που
δυσκολεύομαι να κοιμηθώ. 1 2 3 4 5
76. Τελευταία αντιδρώ άσχημα σε καταστάσεις που φυσιολογικά
δε θα με ενοχλούσαν. 1 2 3 4 5
77. Πιάνω τον εαυτό μου να παραπονιέται για μικροπράγματα. 1 2 3 4 5
78. Τελευταία όλο ανησυχώ. 1 2 3 4 5
79. Έχω καλή αίσθηση του χιούμορ. 1 2 3 4 5
80. Τα πράγματα πηγαίνουν όπως θα έπρεπε. 1 2 3 4 5
81. Μακάρι να είχα περισσότερο χρόνο να περνώ με φίλους. 1 2 3 4 5
82. Συχνά τσακώνομαι με το πιο κοντινό μου πρόσωπο. 1 2 3 4 5
83. Συχνά μαλώνω με φίλους. 1 2 3 4 5
84. Ο/η σύντροφός μου κι εγώ είμαστε ευτυχισμένοι. 1 2 3 4 5
85. Τελευταία κάνω πράγματα περισσότερο μόνος/η μου
παρά με άλλους ανθρώπους. 1 2 3 4 5
86. Τσακώνομαι με μέλη της οικογένειάς μου. 1 2 3 4 5
87. Τελευταία οι σχέσεις μου με τους άλλους ανθρώπους είναι καλές. 1 2 3 4 5

88. Νιώθω ότι χρειάζομαι χρόνο με τον εαυτό μου για να ασχοληθώ με τα προβλήματά μου. 1 2 3 4 5
89. Τελευταία ανησυχώ για το πώς με βλέπουν οι άλλοι στη δουλειά. 1 2 3 4 5
90. Τελευταία απομονώνομαι από τους άλλους. 1 2 3 4 5
91. Τον τελευταίο καιρό έχω πάρει κιλά που δεν υπολόγιζα να πάρω. 1 2 3 4 5
92. Οι διατροφικές μου συνήθειες είναι ασταθείς/άτακτες. 1 2 3 4 5
93. Πιάνω τον εαυτό μου να πίνει πολύ τελευταία. 1 2 3 4 5
94. Το τελευταίο διάστημα νιώθω κουρασμένος/η. 1 2 3 4 5
95. Το τελευταίο διάστημα νιώθω ότι είμαι σε ένταση. 1 2 3 4 5
96. Δυσκολεύομαι να αποκοιμηθώ και ξυπνάω τη νύχτα. 1 2 3 4 5
97. Νιώθω ενοχλήσεις και πόνους που δεν μπορώ να εξηγήσω. 1 2 3 4 5
98. Τρώω φαγητά που δεν πρέπει. 1 2 3 4 5
99. Νιώθω καλά. 1 2 3 4 5
100. Έχω πολλή ενέργεια τελευταία. 1 2 3 4 5
101. Μπορώ να κάνω διακοπές όταν το χρειάζομαι. 1 2 3 4 5
102. Μπορώ να κάνω ότι θέλω τον ελεύθερο χρόνο μου. 1 2 3 4 5
103. Τα σαββατοκύριακα περνώ την ώρα μου κάνοντας τα πράγματα που με ευχαριστούν περισσότερο. 1 2 3 4 5
104. Δεν βλέπω τηλεόραση σχεδόν ποτέ. 1 2 3 4 5
105. Τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο μου τον περνώ παρακολουθώντας αθλητικά, θέατρο, ταινίες, συναυλίες κτλ. 1 2 3 4 5
106. Τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο μου τον περνώ με ασχολίες όπως γυμναστική, σπορ, μουσική, κα. 1 2 3 4 5
107. Αφήνω στην άκρη χρόνο για να κάνω πράγματα που ευχαριστιέμαι. 1 2 3 4 5
108. Όταν ξεκουράζομαι συχνά σκέφτομαι τη δουλειά. 1 2 3 4 5

109. Ξοδεύω αρκετό από το χρόνο μου σε δραστηριότητες αναψυχής που με ικανοποιούν. 1 2 3 4 5
110. Ξοδεύω πολύ από τον ελεύθερο χρόνο μου σε χόμπι (πχ. συλλογές). 1 2 3 4 5
111. Προσέχω τη διαίτά μου (πχ. Τρώω κανονικά, λαμβάνοντας υπόψη μου τη σωστή διατροφή). 1 2 3 4 5
112. Κάνω τακτικά ιατρικό τσεκ-άπ. 1 2 3 4 5
113. Αποφεύγω την υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ. 1 2 3 4 5
114. Ασκούμαι τακτικά. 1 2 3 4 5
115. Εξασκούμε σε τεχνικές χαλάρωσης. 1 2 3 4 5
116. Κοιμάμαι όσο χρειάζεται. 1 2 3 4 5
117. Αποφεύγω να καταναλώνω κάτι που ξέρω ότι είναι ανθυγιεινό (πχ. Καφές, τσιγάρο). 1 2 3 4 5
118. Κάνω διαλογισμό/γιόγκα. 1 2 3 4 5
119. Κάνω εισπνοές για μερικά λεπτά αρκετές φορές τη μέρα. 1 2 3 4 5
120. Καθαρίζω τα δόντια μου με νήμα τακτικά. 1 2 3 4 5
121. Υπάρχει τουλάχιστον ένας άνθρωπος στη ζωή μου που γι' αυτόν έχω αξία. 1 2 3 4 5
122. Έχω βοήθεια στις δουλειές του σπιτιού. 1 2 3 4 5
123. Έχω βοήθεια στα σημαντικά πράγματα που χρειάζεται να κάνω. 1 2 3 4 5
124. Υπάρχει τουλάχιστον ένα άτομο που με συμπονά και συμπαραστέκεται στις έννοιες μου. 1 2 3 4 5
125. Υπάρχει τουλάχιστον ένα άτομο που με συμπαθεί, με το οποίο συζητώ τα προβλήματα της δουλειάς μου. 1 2 3 4 5
126. Νιώθω ότι έχω τουλάχιστον έναν καλό φίλο στον οποίο μπορώ να βασίζομαι. 1 2 3 4 5

127. Νιώθω ότι μ' αγαπούν. 1 2 3 4 5
128. Υπάρχει ένα άτομο με το οποίο νιώθω πολύ κοντά. 1 2 3 4 5
129. Έχω ένα κύκλο φίλων που με εκτιμούν. 1 2 3 4 5
130. Αν έχω πρόβλημα στη δουλειά ξέρω σε ποιον θα απευθυνθώ. 1 2 3 4 5
131. Παύω να σκέφτομαι τα επαγγελματικά μου όταν φτάνω στο σπίτι μου. 1 2 3 4 5
132. Πιστεύω ότι θα μπορούσα να κάνω και άλλες δουλειές πέρα απ' αυτή που κάνω τώρα. 1 2 3 4 5
133. Τακτικά επανεξετάζω και επανοργανώνω τον τρόπο δουλειάς μου και το πρόγραμμά μου. 1 2 3 4 5
134. Μπορώ να βάζω προτεραιότητες με σκοπό την καλή χρήση του χρόνου μου. 1 2 3 4 5
135. Από τη στιγμή που βάζω προτεραιότητες τις τηρώ πιστά. 1 2 3 4 5
136. Έχω τον τρόπο να μην αποσπάται η προσοχή μου. 1 2 3 4 5
137. Μπορώ να ξεχωρίσω ποια στοιχεία είναι σημαντικά στα προβλήματα που αντιμετωπίζω. 1 2 3 4 5
138. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, το προσεγγίζω με σύστημα. 1 2 3 4 5
139. Όταν χρειάζεται να πάρω μια απόφαση προσπαθώ να σκεφτώ τις συνέπειες των πιθανών επιλογών μου. 1 2 3 4 5
140. Στα σημαντικά θέματα προσπαθώ να έχω επίγνωση της συμπεριφοράς μου και των πράξεών μου. 1 2 3 4 5

