

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Το άγχος των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο των πανελλαδικών
εξετάσεων**

Τσούμα Κωνσταντίνα
Φιλολόγος

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- κ. **Καραουλάνης Σωκράτης** Επιμ. Α' της Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου Λάρισας (Επιβλέπων Καθηγητής)
- κ. **Μπονώτης Κωνσταντίνος** Επίκουρος καθηγητής και διευθυντής της Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου Λάρισας (Μέλος τριμελούς επιτροπής)
- κ. **Θωμάς Αλέξανδρος** Επιστημονικός διευθυντής της Ψυχιατρικής Κλινικής του Νευροψυχιατρικού Θεραπευτηρίου «Αναγέννησης» (Μέλος τριμελούς επιτροπής)

Λάρισα 2019

“Αυτοί που δίνουν καλή εκπαίδευση στα παιδιά, πρέπει να τιμώνται περισσότερο από εκείνους που τα γέννησαν, γιατί οι γονείς τους έδωσαν μόνο τη ζωή, οι παιδαγωγοί, όμως, την ικανότητα να ζουν καλά” Αριστοτέλης

“Ο αληθινός δάσκαλος υπερασπίζεται τους μαθητές του εναντίον της δικής του προσωπικής επηρροής” Amos Bronson Alcott

“Στους γονείς οφείλουμε το ζην στους δε διδασκάλους το ευ ζην” Μέγας Αλέξανδρος
για τον δάσκαλό του Αριστοτέλη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ΕΛΛΗΝΙΚΑ)	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ΑΓΓΛΙΚΑ)	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΟΡΙΣΜΟΣ -ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΙΑΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	10
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	10
1.2.Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	11
1.3.ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ	12
1.4.ΘΕΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ	15
1.5.ΘΕΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ	16
1.6.Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	17
1.7.Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΠΕΡΙ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	21
1.8.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ ΑΓΧΟΥΣ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΟΡΙΣΜΟΣ / ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	25
2.1 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	25
2.2 ΑΙΤΙΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	26
2.2.1 ΟΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	26
2.2.2 Το ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ / ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	27

2.2.3 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ, ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	28
2.2.4 ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ.....	30
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	
ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	32
3.1.ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	32
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ.....	
34	
4.1.Η ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	34
4.2.Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	35
4.3.Το ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ	36
 ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
5.1.ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
5.2.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	38
5.3.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	38
5.4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	39
5.5.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	39
5.6.ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
5.7.ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	40
5.8.ΤΡΟΠΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	41
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	
42	
6.1.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	42
6.2.ΔΕΙΚΤΕΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ	65
6.3.ΣΥΝΟΨΙΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 81

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... 83

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... 90

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά, τον επιβλέποντα καθηγητή μου για την υπομονή και επιμονή του στο να τολμήσω και να διεκπεραιώσω αυτή την τόσο επίπονη έρευνα, καθώς και τον σύζυγό μου που υπήρξε πολύτιμος υποστηρικτής τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Περίληψη

Σκοπός : Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συλλεχθούν, αξιολογηθούν και παρουσιαστούν όλα τα κατάλληλα εκείνα πρωτογενή καθώς και δευτερογενή στοιχεία με σκοπό να διερευνηθούν αντίστοιχα τα αποτελέσματα που απορρέουν για το άγχος των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, είναι να διερευνηθεί αν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις, αν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις πριν από την περίοδο των εξετάσεων (π.χ. τα Χριστούγεννα), επίσης, αν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις κατά την περίοδο των εξετάσεων (την περίοδο Μάιος-Ιούνιος) και αν οι καθηγητές που δουλεύουν στη δημόσια εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) έχουν λιγότερο άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις σε σχέση με τους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μαθήματα)

Μεθοδολογία: Το δείγμα της έρευνας είναι 60 καθηγητές στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Λαμία. Στην Α' περίοδο χορηγούνται 60 ερωτηματολόγια σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσιας και ιδιωτικής) πριν τα Χριστούγεννα και σχετικά με τη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων και στη δεύτερη περίοδο χορηγούνται 60 ερωτηματολόγια στους ίδιους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσιας και ιδιωτικής) πριν τις γενικές εξετάσεις τον Ιούνιο.

Αποτελέσματα-συμπεράσματα: Από τα αποτελέσματα της έρευνας διακρίνει κανείς ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα άγχους του Beck στη δεύτερη περίοδο δηλαδή κατά την περίοδο των εξετάσεων (Μάιος-Ιούνιος) από ότι πριν την περίοδο των εξετάσεων και ότι δεν προκύπτει στατιστική σημαντικότητα, που σημαίνει ότι δεν επιβεβαιώνεται ότι οι καθηγητές που δουλεύουν στη δημόσια εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) έχουν λιγότερο άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις σε σχέση με τους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μαθήματα).

Λέξεις κλειδιά: καθηγητές, εκπαίδευση, εξετάσεις, πανελλαδικές, άγχος, anxiety, stress, exams, finals, teachers.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to collect, evaluate and present all the relevant primary as well as secondary data in order to investigate respectively the effects of stress on secondary education teachers suffer during the PanHellenic exam period. The main research questions of the study are whether secondary education teachers are anxious about the national exams, if secondary education teachers are not anxious about the national exams before the exam period (eg: Christmas), also if secondary school teachers are anxious about the national exams during the exam period (May-June) and if teachers working in public education (permanent, alternate, hourly) are less anxious about the national exams than private education employees (secondary education tutorials, private lessons)

Methodology: The sample of the research is 60 teachers in public and private secondary schools in Lamia. In phase one 60 questionnaires are given to secondary education teachers (public and private) before Christmas referring to the national examinations and in phase two 60 questionnaires are given to the same secondary education teachers (public and private) before Christmas.

Results - Conclusions: According to the results of the research it can be inferred that secondary school teachers have a higher average **Beck Anxiety Scale** in the second phase, for example during the exam period (May-June) than before the exam period and that no statistical significance occurs, which means that it is not confirmed that the teachers working in public education (permanent, alternate, hourly) have less anxiety about the national examinations than the ones in the private education sector (secondary education schools, private lessons).

Keywords: teachers, education, exams, PanHellenic, anxiety, stress, exams, finals, teachers.

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο και επίπονο. Είτε εργάζεται εντός της τάξης ενός δημόσιου σχολείου είτε σε φροντιστήριο, είτε παραδίδει μαθήματα κατ' οίκον, ο καθηγητής μοχθεί να περάσει στους μαθητές του, όχι μόνο τις γνώσεις που υπάρχουν μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και τη γνώση για τη στάση ζωής τους. Η βιβλιογραφία της εν λόγω έρευνας έχει να κάνει με την κατανόηση του δύσκολου έργου των εκπαιδευτικών, όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, αλλά και οι διάφοροι μελετητές και ερευνητές.

Δευτερευόντως, θα μελετηθεί το στρες των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμά τους και το πώς μπορεί να οδηγήσει αυτό στην εκδήλωση άγχους ή ακόμα και σε αγχώδη διαταραχή. Όλα τα παραπάνω θα ερευνηθούν υπό το πρίσμα των πανελλαδικών εξετάσεων, έναν θεσμό που υπάρχει μόνο στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με Έλληνες μελετητές, οι εξετάσεις αποτελούν έναν παράγοντα άγχους στους υποψηφίους, τους γονείς τους αλλά και στους καθηγητές που τους προετοιμάζουν για την είσοδό τους στις σχολές της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αφορούν τη διερεύνηση του άγχους στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την έννοια του εάν έχουν γενικότερα άγχος για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Επίσης, αναμένεται να παρατηρηθεί αύξηση των επιπέδων του άγχους κατά την περίοδο των εν λόγω εξετάσεων και συγκεκριμένα στην ομάδα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών εν αντιθέσει με εκείνη των δημόσιων.

Το άγχος είναι μια αντίδραση προσαρμογής των ζωντανών οργανισμών ως απάντηση σε εσωτερικές ή εξωτερικές απειλές για την ομοιότητα των συναισθημάτων τους (Carver, Connor-Smith, 2010). Θεωρείται ως ένας σύνθετος αμυντικός μηχανισμός που αντιπροσωπεύει το τελικό σημείο πολλών δυναμικών και διασυνδεδεμένων παραγόντων βιολογικού, ψυχολογικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Το άγχος δεν είναι μια απλή αντίδραση ερεθίσματος-αντίδρασης, αλλά η αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντος, που περιλαμβάνει υποκειμενική αντίληψη και αξιολόγηση των στρεσογόνων παραγόντων, συνιστώντας έτσι μια εξαιρετικά εξατομικευμένη διαδικασία (Boyes, French, 2010).

Τα συγκεκριμένα κληρονομικά χαρακτηριστικά, η πρώιμη εμπειρία στη ζωή και οι ιδιαίτερες γνωστικές προδιαθέσεις που έχουν μάθει, καθιστούν τα άτομα πιο ή λιγότερο ευάλωτα στις επιδράσεις των στρεσογόνων παραγόντων. Ανθεκτικότητα και ευπάθεια σε στρεσογόνους παράγοντες, καθώς και η ένταση της αντίδρασης στο στρες είναι πολύ αξιόπιστη από την ηλικία, το φύλο, την ευφυΐα, και πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ανθεκτικότητα, τόπος ελέγχου, αυτο-αποτελεσματικότητα,

την αυτοεκτίμηση, την αισιοδοξία, την εχθρότητα (συστατικό του προσωπικότητα τύπου Α) και χαρακτηριστικά τύπου Δ (αρνητική ευαισθησία και κοινωνική αναστολή).

Βάσει των ανωτέρω ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως το πρόβλημα, το οποίο αντιμετωπίζεται κατά τη διαδικασία της έρευνας, εντοπίζεται σχετικά στο αντικείμενο της διερεύνησης των αποτελεσμάτων που απορρέουν για το άγχος των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων. Θα πρέπει ως εκ τούτου να διερευνηθεί η δημιουργία άγχους στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την έννοια του εάν έχουν γενικότερα άγχος για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Επίσης, αναμένεται να διερευνηθεί αν υπάρχει αύξηση των επιπέδων του άγχους κατά την περίοδο των εν λόγω εξετάσεων και συγκεκριμένα στην ομάδα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών εν αντιθέσει με εκείνη των δημόσιων.

Θα λέγαμε λοιπόν πως σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συλλεχθούν, αξιολογηθούν και παρουσιαστούν όλα τα κατάλληλα εκείνα πρωτογενή καθώς και δευτερογενή στοιχεία με σκοπό να διερευνηθούν αντίστοιχα τα αποτελέσματα που απορρέουν για το άγχος των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων.

Γενικό Μέρος – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Κεφάλαιο Πρώτο - Ορισμός / Χαρακτηριστικά και Γνωσιακά Μοντέλα του Άγχους

1.1 Ορισμός τους Άγχους

Το άγχος μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα θετικό ή αρνητικό συναίσθημα, ανάλογα με την κατάσταση που βιώνει ένα άτομο. Το συναίσθημα του θετικού άγχους - που ονομάζονται *eustress*, μπορεί να περιλαμβάνουν έναν επερχόμενο γάμο, τις επερχόμενες διακοπές ή την περίοδο μιας εγκυμοσύνης. Από την άλλη πλευρά, το αρνητικό άγχος (ονομάζεται δυσφορία) έχει ως αποτέλεσμα την πλήρη απόκριση του στρες. Έτσι η συνεχής αρνητική καταπόνηση συναισθημάτων, μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια παραγωγικότητας, προβλήματα υγείας και εξάντλησης (Boyes, French, 2010).

Παρόλο που ο όρος "Άγχος" γενικά υποστηρίζεται ως κάτι αρνητικό ως συναίσθημα, στην πραγματικότητα μπορεί να είναι ένας θετικός οδηγός στη ζωή του ανθρώπου. Προκειμένου να αποδώσει καλά ο ανθρώπινος οργανισμός, απαιτείται ένας ορισμένος βαθμός θετικής πίεσης που ονομάζεται *eustress*. Το θετικό στρες μπορεί να αντιμετωπιστεί όταν κάποιος είναι καλά εστιασμένος σε ένα συγκεκριμένο έργο, με κίνητρα, με αίσθημα αυτοπεποίθησης και ενθουσιασμένος για το αποτέλεσμα που ελπίζει να επιτύχει, όπου λαμβάνεται ως ένα τυπικό βραχυπρόθεσμο συναίσθημα (Carver, Connor-Smith, 2010).

Το αρνητικό άγχος, αποκαλούμενο DISTRESS, εμφανίζεται όταν ένα άτομο αισθάνεται ότι δεν μπορεί να εκτελέσει ή να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Αυτό το συναίσθημα μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο. Προκαλεί άγχος ή ανησυχία και μπορεί να οδηγήσει σε ψυχικά και σωματικά προβλήματα. Οι αιτίες για κάτι τέτοιο που ονομάζονται STRESSORS για τα αρνητικά συναισθήματα του στρες, δεν οφείλονται πάντοτε σε εξωτερικές καταστάσεις. Τα εσωτερικά συναισθήματα, δηλαδή ο φόβος να κάνουμε κάτι, οι σκέψεις, δηλαδή η συνεχής ανησυχία και ορισμένες συμπεριφορές ,δηλαδή η αναβολή, μπορούν επίσης να οδηγήσουν σε αρνητική πίεση.

Η φυσιολογική καταπόνηση συναισθημάτων μπορεί να μετρηθεί συνδυάζοντας φυσιολογικές μεταβλητές, ενώ το αντιληπτό στρες μπορεί να υποδειχθεί χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια. Εάν το άγχος είναι αρνητικό ή θετικό, η φυσιολογική διαδικασία στο σώμα, είναι η ίδια. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο στρεσογόνος παράγοντας, το σώμα αναφέρεται στον τρόπο καταπολέμησης και πραγματοποιούνται βιοχημικές αντιδράσεις. Αυτές οι αντιδράσεις μπορούν να ζητήσουν πολύ μεταβολική ενέργεια από το σώμα.

1.2 Η Έννοια και τα Χαρακτηριστικά του Άγχους

Για να κατανοήσουμε τη σχέση μεταξύ προσωπικότητας και άγχους, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τον αντίκτυπο των ατομικών διαφορών στις ακόλουθες τέσσερις πτυχές:

- (1) επιλογή ή αποφυγή περιβαλλόντων που σχετίζονται με συγκεκριμένους παράγοντες άγχους, προκλήσεις ή οφέλη,
- (2) τρόπος διερμηνείας μια αγχωτική κατάσταση και την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δυνατοτήτων του ατόμου για προληπτική συμπεριφορά ώστε να αντιμετωπιστεί ή να αποφευχθεί,
- (3) ένταση αντίδρασης σε έναν παράγοντα άγχους και
- (4) στρατηγικές αντιμετώπισης που απασχολούνται από το άτομο που αντιμετωπίζει μια αγχωτική κατάσταση.

Μελέτες έχουν καταγράψει τη σημαντική συνέπεια στην αντιμετώπιση στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων, παράγοντες της κατάστασης και σε σχέση με το μόνιμο προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασίας χαρακτηριστικά, όπως η νευρώση, εξωστρέφεια, την αίσθηση του χιούμορ, επιμονή, τη μοιρολατρία, την ευσυνειδησία και την ικανότητα να τις βιώσουν.

Χαρακτηριστικά μιας *ελαστικής* προσωπικότητας είναι, η ικανότητα αντιμετώπισης συναισθημάτων σε καταστάσεις άγχους, συνεχίζοντας τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, την ευελιξία σε απρόβλεπτες αλλαγές στη ζωή, την ικανότητα να κοινωνική υποστήριξη, να αντιλαμβάνεται το άγχος ως μια πρόκληση - μια ευκαιρία για την ανάπτυξη και όχι ως μια απειλή στη ζωή, λαμβάνοντας τη φροντίδα του σώματος, την αρμονία με τη φύση, την αισιοδοξία και την αίσθηση του χιούμορ, της εργασίας και της αγάπης, την ανάπτυξη πνευματισμού και την αναζήτηση αληθινής λογικής (Carver, Connor-Smith, 2010).

Το κάθε όριο ανοχής στο άγχος, είναι υποκειμενικό και ατομικό στοιχείο. Ωστόσο, ακόμη και άτομα με ώριμες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες που εκτίθενται σε παρατεταμένο άγχος, μπορεί να αποτυγχάνουν από την ικανότητα προσαρμογής τους και από ψυχολογική ή σωματική αποδυνάμωση. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, η Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής έχει γίνει το επίκεντρο με ιδιαίτερη προσοχή όπου τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων για κριτική σκέψη, την ανάλυση και την επίλυση προβλημάτων, την οικοδόμηση αυτοπεποίθησης, την αντιμετώπιση των διαφόρων αρνητικών πιέσεων που επιβάλλει το περιβάλλον, την αυτοεκτίμηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικής προσαρμογής και συμπεριφορική απόκριση. Τέλος, έχουν εισαχθεί ειδικά προγράμματα για ατομικές ομάδες ευάλωτων πληθυσμών (έφηβοι, ηλικιωμένοι,

ασθενείς με AIDS, εθισμοί κλπ.), ώστε να ενισχυθεί η ικανότητά τους να χειρίζονται συγκεκριμένες καταστάσεις άγχους (Boyes, French, 2010).

1.3 Άγχος και Προσωπικότητα Ατόμων

Στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, αυτοί μπορεί να είναι συνεχώς εκτεθειμένοι στο άγχος. Ορισμένες εκδηλώσεις είναι σημαντικές και αγχωτικές, όπως ένα διαζύγιο, και ορισμένες είναι μικρές σε επίδραση, προκαλώντας λιγότερο άγχος, για παράδειγμα η οδήγηση στην εργασία. Δεδομένου ότι υπάρχει «κακό» άγχος, που ονομάζεται δυσφορία, υπάρχει επίσης «καλό» στρες, που ονομάζεται eustress. Η δυσφορία εμφανίζεται όταν ένα συμβάν έχει αρνητική επίδραση στο σώμα και το μυαλό. Αυτές οι επιπτώσεις μπορεί να είναι μια μείωση στην απόδοση της εργασίας και μπορεί να οδηγήσει σε άγχος, εχθρότητα και κατάθλιψη (Boyes, French, 2010).

Ο όρος Eustress, από την άλλη πλευρά, εμφανίζεται όταν το επίπεδο πίεσης δεν είναι αρκετά υψηλό ώστε ένα συγκεκριμένο άτομο να έχει αρνητικές συνέπειες αλλά να παράγει θετικά αποτελέσματα. Ο Eustress μπορεί να μειώσει το άγχος που έχει ήδη συμβεί, έχει θετική σχέση με την απόδοση και μπορεί να δημιουργήσει μια θετική εκτίμηση για το άγχος (Schwarzer & Hallum 2008).

Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά προκαλούν τα άτομα να αντιδρούν διαφορετικά στο άγχος. Ο νευρωτισμός συνδέεται με την άγχος και την εξωστρέφεια, για παράδειγμα, για να καταπιέσει. Σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται ένας βραχυπρόθεσμος στρεσογόνος παράγοντας, το Test Stress Song (SSST). Αυτό το παράδειγμα παρακινεί τους συμμετέχοντες να εκτελούν μερικά ουδέτερα καθήκοντα και στη συνέχεια τους δίνει εντολή να σκεφτούν ένα τραγούδι και να το τραγουδήσουν με την παρουσία δύο άλλων ατόμων. Είναι κατανοητό ότι αυτό προκαλεί στρες για τους περισσότερους συμμετέχοντες, το οποίο μετράται μέσω του καρδιακού ρυθμού (HR) και της απόκρισης αγωγιμότητας του δέρματος (SCR).

Ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα όμως μπορούν να προσφέρουν καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισης στους ανθρώπους για να χειριστούν αγχωτικά γεγονότα και ποια δεν μπορούν; Για να απαντήσουμε σε αυτό, πρέπει να εξετάσουμε ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα υπάρχουν. Το Big Five είναι η πιο κοινή θεωρία όταν πρόκειται για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά νευρωτισμός, εξωστρέφεια, ανοικτό πνεύμα, ευχάριστο και κατά συνείδηση.

Ο Cattell ήταν ένας από τους πρώτους επιστήμονες που δημιούργησαν την κατηγοριοποίηση της προσωπικότητας το 1943 (Goldberg, 1990). Χρησιμοποίησε έναν κατάλογο σχεδόν 18.000 όρων, που δημιουργήθηκαν από τους Allport και Odbert (1936), για τον προσδιορισμό 4.500 σταθερών

χαρακτηριστικών. Πέντε παράγοντες (οι Big Five) αποδείχθηκαν επαναληπτικοί, οι οποίοι επιβεβαιώθηκαν από άλλους ερευνητές (Schwarzer & Hallum 2008) των άλλων σταθερών χαρακτηριστικών.

Τα Big Five χαρακτηριστικά είναι επομένως αποκαλούμενα χαρακτηριστικά υψηλότερης τάξης και αποτελούνται από πολλαπλά χαρακτηριστικά κατώτερης τάξης. Ένα παράδειγμα είναι το χαρακτηριστικό της ανώτερης τάξης «εξωστρέφεια», το οποίο αποτελείται από τα χαρακτηριστικά κατώτερης τάξης κοινωνική κυριαρχία, θετικά συναισθήματα, κοινωνικότητα, επιτεύγματα, παρορμητικότητα και κινητική δραστηριότητα (Mayhew & Chappell, 2007). Οι εξωστρεφείς άνθρωποι έχουν μια τάση προς θετική ενεργητικότητα, είναι ενεργητικές και κοινωνικές, έχουν υψηλότερο όριο για τις συναισθηματικές προκλήσεις από τους ανθρώπους με υψηλή νευρωσική τάση (Brouwer, van Schaik, Korteling, van Erp, & Toet, 2014).

Ο υψηλός νευρωτισμός σημαίνει να υπάρχει χαμηλή ανοχή στο άγχος, μια τάση να βιώνουμε αρνητικές επιπτώσεις και να βλέπουμε τον εαυτό μας και τον περιβάλλοντα κόσμο αρνητικά (Rantanen, Pulkkinen, & Kinnunen, 2005). Φυσικά, φαίνεται ότι αυτό το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας είναι ευαίσθητο στην δυσφορία, το οποίο υποστηρίζεται από αρκετές μελέτες (Hinnen, Hagedoorn, Sanderman & Ranchor, 2007). Ο νευρωτισμός συνδέεται επίσης με χειρότερες επιδόσεις υπό κοινωνική πίεση. Και τα άτομα με υψηλό νευρωτισμό, πυροδοτούνται ευκολότερα από τη δυσφορία, το φόβο, το άγχος και την οργή (Schwarzer & Hallum 2008).

Η διαφάνεια, ή το ανοιχτό της εμπειρίας, αποτελείται από πνευματική περιέργεια, αισθητική ευαισθησία, φιλελεύθερες αξίες και συναισθηματική διαφοροποίηση (Boyes, French, 2010). Οι δημιουργικοί άνθρωποι βαθμολογούν ψηλά το άνοιγμα. Ωστόσο, η επίτευξη υψηλού επιπέδου ανοίγματος δεν σημαίνει ότι το άτομο αυτό είναι ανοιχτό σε κάθε εμπειρία. Θα μπορούσαν να είναι ανοιχτά σε ένα είδος εμπειρίας και πολύ κλειστά για την επόμενη μορφή εμπειρίας (Schwarzer & Hallum 2008). Αυτές οι περιοχές εμπειρίας είναι για παράδειγμα η φαντασία, η αισθητική, τα συναισθήματα, οι ενέργειες, οι ιδέες και οι αξίες.

Η συμφωνία είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Οι άνθρωποι με υψηλή ευαισθησία, για παράδειγμα, είναι καλύτεροι στο συνδυασμό του ρόλου εργασίας και του οικογενειακού ρόλου (Rantanen et al., 2005). Οι Costa, McCrea & Dye (1991) έχουν εντοπίσει την εμπιστοσύνη, την απλότητα, τον αλτρουισμό, τη συμμόρφωση, τη σεμνότητα και την τρυφερή νοοτροπία ως πτυχές της ευχαρίστησης. Η συμβατότητα διαφέρει από την εξωστρέφεια, επειδή η εξωστρέφεια επικεντρώνεται περισσότερο στην ποσότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ευχάριστης ποιότητας.

Υπάρχει ευσυνειδησία της ικανότητας, της τάξης, της υποχρέωσης, της επιδίωξης, της αυτοπειθαρχίας

και της συσκέψεως (Mayhew & Chappell, 2007). Το να είσαι ευσυνείδητος σημαίνει να έχεις μια ενεργό αλλά και ανασταλτική πλευρά. Οι άνθρωποι είναι ενεργοί με την έννοια της δέσμευσης για το έργο τους και την ανάγκη για επίτευγμα, αλλά είναι ανασταλτικοί όταν πρόκειται για την επιφυλακτικότητα και την ηθική τους. Παρόλο που επιβεβαιώνονται αυτές οι όψεις της Costa, McCrea και Dye, πολλοί ερευνητές έχουν διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια της συνείδησης. Οι Roberts, Chernyshenko, Stark και Goldberg (2005) διεξήγαγαν μια ανάλυση παράγοντα για να προσδιορίσουν ποιοι παράγοντες χαμηλότερης τάξης έχουν μια υψηλή συσχέτιση με τον παράγοντα ευσυνειδησίας υψηλότερης τάξης.

Έδειξαν ότι η τάξη, η αρετή, ο αυτοέλεγχος, η ευθύνη και η εργατικότητα συσχετίζονταν ιδιαίτερα με τη συνείδηση και συσχετίζονταν χαμηλά με τα άλλα χαρακτηριστικά των Μεγάλων Πέντε. Αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι που έχουν υψηλούς χαρακτήρες που σχετίζονται με την τάξη, την αρετή, τον παραδοσιακό τρόπο, τον αυτοέλεγχο, την ευθύνη, την εργατικότητα, την ικανότητα, την υποχρέωση, την προσπάθεια επίτευξης και τη συζήτηση είναι πολύ ευσυνείδητες. Η αμφιβολία είναι ένα ιδιαίτερα καλό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχουμε όταν πρόκειται για απασχόληση.

Τα Big Five γνωρίσματα εκφράζονται πάντοτε σε μια κλίμακα αντιθέσεων. Για παράδειγμα, ένα άτομο βρίσκεται κάπου ανάμεσα σε εμπιστοσύνη και δυσπιστία ή σε μια κλίμακα από υπεύθυνο σε ανεύθυνο. Επιπλέον, τα γνωρίσματα συνδυάζονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα τις τεράστιες διαφορές μεταξύ των προσωπικοτήτων των ανθρώπων.

Υπάρχουν επίσης πτυχές που εμπίπτουν μεταξύ δύο χαρακτηριστικών αλλά, προτιμούν ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η «ευθύνη» αντιπροσωπεύει ευχάριστη ευσυνειδησία, ενώ η «συνεργασία» αντιπροσωπεύει ευσυνείδητη ευπρέπεια (Mayhew & Chappell, 2007). Όλες αυτές οι παραλλαγές καθιστούν ένα άτομο πιο κατάλληλο για κάποια εργασία, καταστάσεις, σχέσεις κλπ. Και λιγότερο κατάλληλο για άλλους (Schwarzer & Hallum 2008). Υπάρχουν αποδείξεις ότι η υψηλή εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία και ο χαμηλός νευρωτισμός είναι σημαντικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας για να δουλεύουν οι άνθρωποι και να αποδίδουν καλά κάτω από αγχωτικές συνθήκες (Brouwer et al., 2014).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας Big Five, μπορούν να μετρηθούν μέσω αυτοαναφορών, κυρίως ερωτηματολογίων. Υπάρχουν μακροχρόνιες και σύντομες εκδόσεις αυτών των ερωτηματολογίων (Rammstedt & John, 2007). Ο πιο εκτεταμένος κατάλογος προσωπικότητας NEO-PI μετράει τις πέντε προσωπικότητες μέσω μιας κλίμακας 240 θέσεων (Mayhew & Chappell, 2007). Το NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) μετράει το Big Five μέσω μιας κλίμακας 60 στοιχείων, μειωμένη από το NEO-PI (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003).

1.4 Θετικό Άγχος και Δημιουργικότητα Ατόμων

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, δεν υπάρχει κανένας ορισμός του στρες που να χρησιμοποιείται γενικά, αφού το άγχος μπορεί να δηλωθεί σαν η μη συγκεκριμένη απάντηση του σώματος σε οποιαδήποτε ζήτηση για αλλαγή ή την αντίληψη της απειλής, με επακόλουθο άγχος δυσφορία, συναισθηματική ένταση και δυσκολία προσαρμογής (Fink, 2010). Ένας παράγοντας άγχους (παράγοντας που παράγει άγχος) μπορεί να είναι μια εξωτερική ή εσωτερική δύναμη που ενεργεί πάνω σε ένα άτομο και παράγει άγχος ως επακόλουθο (Boyes, French, 2010). Αυτές οι αντιδράσεις στρες μπορεί να είναι σωματικές ή ψυχολογικές (Le Fevre et al., 2003).

Η δυσφορία, αρνητικό άγχος, είναι το αποτέλεσμα ενός ατόμου που υπερβαίνει την ικανότητά του να καταναλώνει ενέργεια για τη διατήρηση της ομοιόστασης (Le Fevre et al., 2003). Με άλλα λόγια, ο στρεσογόνος παράγοντας απαιτεί πάρα πολύ στρες για το σώμα να το χειριστεί, πράγμα που προκαλεί άγχος. Ακόμη και πριν αρχίσει πραγματικά ο στρεσογόνος παράγοντας "stressing", το άτομο αξιολογεί τον παράγοντα άγχους για να διαπιστώσει εάν πρόκειται για ένα τριό σε μια πρόκληση. Όταν ένας στρεσογόνος παράγοντας αντιμετωπίζεται ως απειλή, προκαλεί το άγχος του ατόμου προτού να αντιμετωπίσει πραγματικά αυτό. Επομένως, ακόμη και η προοπτική της αντιμετώπισης ενός αρνητικού άγχους μπορεί να προκαλέσει άγχος (Schneider, 2004).

Ένας παράγοντας άγχους αξιολογείται επίσης από το χρονισμό του, είτε αυτό είναι επιθυμητό είτε όχι, είτε είναι ευεργετικό είτε όχι, αν το άτομο έχει τον έλεγχο του στρες, εάν η ζήτηση προέρχεται από το ίδιο το άτομο ή επιβάλλεται εξωτερικά και, εάν επιβληθεί εξωτερικά, ποια πηγή έχει (φίλος, διευθυντής, πολιτική κ.λπ.) (Le Fevre et al., 2003). Η δυσφορία μπορεί να έχει πολλές αρνητικές συνέπειες, όπως η μείωση της απόδοσης στην εργασία, αρνητικές ψυχολογικές και συναισθηματικές επιπτώσεις (Mayhew & Chappell, 2007), μπορεί να οδηγήσει σε αποβολές (Knackstedt, Hamelmann, & Arck, 2005) και κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και νωρίς στη ζωή μπορεί να κάνει το παιδί ευαίσθητο στη νόσο αργότερα στη ζωή του και να αλλάξει τον εγκέφαλό του (Bremner & Vermetten, 2001, Knackstedt et al., 2005).

Το θετικό άγχος - Eustress είναι μια λιγότερο γνωστή ιδέα, επειδή οι ερευνητές τείνουν να επικεντρώνονται στην αρνητική πλευρά του στρες. Οι Simmons και Nelson (2001) δήλωσαν ότι το θετικό άγχος - eustress δεν είναι απλώς το αντίθετο της δυσφορίας αλλά πρέπει να θεωρηθεί ως ξεχωριστή έννοια. Θετικές και αρνητικές αντιδράσεις σε έναν παράγοντα άγχους μπορεί να συμβούν ταυτόχρονα, γεγονός που δημιουργεί διαταραχές και καταθλιπτικές ξεχωριστές αλλά σχετικές έννοιες. Επομένως, η Eustress δεν είναι μόνο η απουσία δυσφορίας (Nelson & Cooper, 2007).

Οι Edwards και Cooper (1988) ορίζουν τον eustress ως μια θετική διαφορά μεταξύ της αντιλαμβανόμενης

κατάστασης ενός ατόμου και της επιθυμητής κατάστασης, υπό την προϋπόθεση ότι η παρουσία αυτής της απόκλισης θεωρείται σημαντική από το άτομο. Οι αντιληπτές και επιθυμητές καταστάσεις θεωρούνται ότι είναι η γνωστική εκπροσώπηση του ατόμου. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο κάποιος ερμηνεύει το στρες καθορίζει την αντίδρασή του (Le Fevre et al., 2003) και ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιδρά στο στρες ονομάζεται αντιμετώπιση.

Το θετικό άγχος προκαλεί φυσιολογικές αποκρίσεις που μπορούν άμεσα ή έμμεσα να επηρεάσουν την υγεία. Αυτό επιτυγχάνεται με την αντιμετώπιση, η οποία αποτελείται από μηχανισμούς που ένα άτομο χρησιμοποιεί για να ανταποκριθεί στο άγχος. Το θετικό άγχος μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητες του ατόμου που σχετίζονται με την αντιμετώπιση ή την αύξηση της προσπάθειας με στόχο την αντιμετώπιση. Μπορεί επίσης να προσφέρει ένα *διάλειμμα* από το τρέχον άγχος, να διατηρήσει την αντιμετώπιση ή να αποκαταστήσει πόρους που είναι απαραίτητοι για την αντιμετώπιση.

Η αντιπαράθεση επιτυγχάνεται με την προσπάθεια ελαχιστοποίησης των επιπτώσεων ενός στρες ή με την αποκατάσταση της ισορροπίας (ομοιόσταση) των συναισθημάτων ενός ατόμου. Για να γίνει αυτό, ένα άτομο χρειάζεται πόρους, οι οποίοι μπορεί να είναι χαρακτηριστικά ή ιδιότητες. Μερικά παραδείγματα αφορούν ενεργά την παρηγορητική αντίδραση (να εμπλακούν σε άλλες δραστηριότητες για να προσπαθήσουν να χαλαρώσουν), την αποφυγή, την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, το παθητικό πρότυπο απόκρισης (απομόνωση από άλλους ή διαφυγή σε φαντασιώσεις), έκφραση συναισθημάτων και παρηγορητικές σκέψεις (Norberg, Lindblad, & Boman, 2005). Υπάρχουν πολλές ιδιότητες που μπορούν να επηρεάσουν την αντιμετώπιση και άγχος. Αυτές οι ιδιότητες συχνά προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου.

1.5 Θετικό Άγχος και Προσωπικότητα Ατόμων

Ο Gallagher (1990) μελέτησε την επίδραση του άγχους στον νευρωτισμό και την εξωστρέφεια και διαπίστωσε ότι οι νευρωτικοί άνθρωποι είναι ιδιαίτερα προληπτικοί για την εκτίμηση των απειλών και οι εξωστρεφείς άνθρωποι είναι ιδιαίτερα προληπτικοί για να κάνουν εκτιμήσεις πρόκλησης (Schwarzer & Hallum 2008). Οι νευρωτικοί άνθρωποι βλέπουν μάλλον μια απειλή σε αγχωτικά γεγονότα επειδή είναι πιο ευαίσθητα στα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα μιας κατάστασης. Βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα όπως η ανησυχία, ο φόβος και το άγχος.

Οι εξωστρεφείς άνθρωποι βιώνουν το αντίθετο επειδή είναι πιο ευαίσθητοι στο πιθανό θετικό αποτέλεσμα μιας αγχωτικής κατάστασης και μάλλον βλέπουν μια πρόκληση σ' αυτές. Ο νευρωτισμός είναι ένα χαρακτηριστικό που συσχετίζεται ιδιαίτερα με την αγωνία επειδή οι νευρωτικοί άνθρωποι είναι επίσης πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν λιγότερο προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης όπως η

αντιμετώπιση της αποφυγής ή μια εχθρική αντίδραση (Boyes & French, 2010). Η εξωστρέφεια σχετίζεται με το άγχος και την αντιμετώπιση με θετικό τρόπο, προκαλεί τη χρήση τεχνικών προβλημάτων αντιμετώπισης και ευημερίας (Hart, Wearing, & Headey, 1995). Αντιμετωπίζουν καλύτερα το στρες από τους νευρωτικούς όταν έχουν μεγάλη κοινωνική στήριξη και επιδεινώνονται όταν η κοινωνική τους υποστήριξη είναι χαμηλή (Schwarzer & Hallum 2008).

Έχουν υπάρξει λιγότερες έρευνες σχετικά με το ρόλο της ευαισθησίας, της ευσυνειδησίας και της ανοικτότητας στο άγχος, αλλά ορισμένοι ερευνητές είχαν σημαντικά αποτελέσματα. Οι Haisch και Meyers (2004) διαπίστωσαν ότι οι βετεράνοι με σύνδρομο μετατραυματικού άγχους (PTSD) έχουν χαμηλότερα επίπεδα ανοχής και ευελιξίας. Επίσης, διαπίστωσαν ότι τα άτομα με υψηλότερο κίνδυνο PTSD ήταν λιγότερο ευχάριστα, λιγότερο εξωστρεφή, λιγότερο ευσυνείδητα και ήταν πιο νευρωτικά από άτομα με μικρότερο κίνδυνο για PTSD.

1.6 Η Επαγγελματική Εξουθένωση ως Παράγοντας Δημιουργίας Άγχους στους Καθηγητές

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά με την αγγλική εκδοχή του όρου από τον Freudenberger το 1974, ο οποίος περιέγραψε ως *burnout* τα φαινόμενα φυσικής, ψυχολογικής και πνευματικής εξουθένωσης των εργαζομένων (Chenevey, Ewing & Whittington, 2008). Ως εκ τούτου, δεν είναι λίγες οι φορές κατά τις οποίες η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως σύνδρομο συναισθηματικής εξουθένωσης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής εκπλήρωσης / πληρότητας.

Η αποπροσωποποίηση αφορά σε αρνητική και κυνική αντιμετώπιση και συναισθηματική προδιάθεση με στόχο τους μαθητές ή τους συναδέλφους. Όσο για τη μειωμένη προσωπική εκπλήρωση, αναφέρεται στην τάση να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους εαυτούς τους αρνητικά σε συνδυασμό με την έντονη αίσθηση ότι δεν ασκούν ένα επάγγελμα με νόημα και σημασία (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Μάλιστα, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 είχε παρατηρηθεί, στο πλαίσιο της αποκρυστάλλωσης ενός ικανοποιητικού ορισμού, ότι οι επαγγελματίες που βίωναν την επαγγελματική εξουθένωση απουσίαζαν συχνότερα από τις εργασίες τους σε σύγκριση με άλλους συναδέλφους τους, παρουσιάζονταν σε αξιοσημείωτο βαθμό λιγότερο ιδεαλιστές και περισσότερο άκαμπτοι ως προς την επαγγελματική τους δραστηριότητα, με έντονη επιδείνωση της εργασιακής τους απόδοσης, καθώς και με σκέψεις ή σχέδια για την εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Chenevey, Ewing & Whittington, 2008).

Τα τρία συστατικά στοιχεία της επαγγελματικής εξουθένωσης περιγράφουν συνοπτικά αλλά

αντιπροσωπευτικά οι Δεληγάς, Τούκας και Σπυρούλη (2012) με τους εξής όρους και περιεχόμενο:

Συναισθηματική εξάντληση: πρόκειται για μείωση των συναισθημάτων του ατόμου κατά τρόπο ώστε να μη δύναται πλέον να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Ως σύμπτωμα της κατάστασης θεωρείται η αντιμετώπιση της προοπτικής για προσχώρηση στην εργασία την επόμενη ημέρα με δέος. Η προστατευτική μέθοδος που ακολουθεί είναι συνήθως η απομόνωση, καθώς και η συναναστροφή/επικοινωνία με αρνητικό ή επιθετικό τρόπο.

Αποπροσωποποίηση: πρόκειται για αρνητική, συχνά κυνική, αντιμετώπιση των αποδεκτών των υπηρεσιών οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ακόμα και ως αντικείμενα. Αυτό είναι ένα αποτέλεσμα της προσπάθειας απεγκλωβισμού από τη φόρτιση. Αποτελεί έναν ενδογενή παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης και οδηγεί σε χαμηλό αυτοσεβασμό και αυξανόμενα αισθήματα διαφοροποίησης τα οποία δεν αποκλείεται να αντιμετωπισθούν ως προσωπική κατάρρευση.

Αναποτελεσματικότητα: Η μειωμένη προσωπική επίτευξη («εκπλήρωση» παραπάνω) και έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων συνιστούν τάση αρνητικής αξιολόγησης του εαυτού με γνώμονα τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, αλλά και γενικό αίσθημα δυστυχίας και δυσαρέσκειας ως προς τα αποτελέσματα και το περιεχόμενο της εργασίας του πάσχοντος.

Γενικά, διαπιστώνεται στη σχετική βιβλιογραφία ότι ως *επαγγελματική εξουθένωση* γίνεται αντιληπτό κυρίως το αποτέλεσμα συνθηκών μακροχρόνιου επαγγελματικού άγχους, με σημαντική επίπτωση στους εργαζόμενους στις κοινωνικές υπηρεσίες, ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι ένας κοινός παρονομαστής, παρά τη διαφοροποίηση των κατά περίπτωση παραγόντων ή τη δυνατότητα ορισμένων εργαζόμενων να αντιμετωπίζουν με κάποια επιτυχία τη δυσμενή αυτή κατάσταση. Δεδομένης της επιτυχούς ή ανεπιτυχούς αντιμετώπισης, μπορεί να οριστεί εν τέλει ότι η εξουθένωση αφορά στην ανεπιτυχή πτυχή της προσπάθειας να απαλλαγεί ή να συμπορευτεί ο εργαζόμενος με το επαγγελματικό άγχος (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Είναι πράγματι αρκετοί οι ερευνητές οι οποίοι θεωρούν την εξουθένωση ως αποτέλεσμα της χρόνιας δυσκολίας των εργαζόμενων να αντιμετωπίσουν το στρες. Ενδεχομένως, όπως αναφέρουν οι Evers & Tomić (2000), αυτό να είναι μια πραγματικότητα, ωστόσο το στρες και η εξουθένωση πρέπει να θεωρηθούν διαφορετικές έννοιες, αλλά και να τονισθεί ότι το στρες δεν οδηγεί αυτομάτως σε επαγγελματική εξουθένωση. Όπως έχει επισημάνει αρκετά παλαιότερα και ο Κάντας (1996) το άγχος/στρες πρέπει να διακρίνεται από την επαγγελματική εξουθένωση και οι διάφορες μελέτες που πραγματεύονται τις έννοιες αυτές επιχειρούν να τις διακρίνουν επαρκώς.

Αν μάλιστα γίνει αποδεκτό ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μορφή παρατεταμένου, χρόνιου,

επαγγελματικού άγχους που ξεπερνά τα όρια αντοχής ή τις δυνατότητες του ατόμου να το αντιμετωπίσει, τότε θα πρέπει ενδεχομένως να θεωρηθεί και ως υποσύνολο του άγχους και όχι ως αποτέλεσμα του. Από την άλλη η διάκριση συνεπάγεται την παραδοχή της αντίληψης ότι η εξουθένωση είναι μια μακροχρόνια διαδικασία η οποία καταλήγει σε αδυναμία του ατόμου να προσαρμοστεί στο επαγγελματικό άγχος που νιώθει, επομένως στην περίπτωση αυτή οι έννοιες δεν επικαλύπτονται.

Αναφέρεται ότι μεταξύ των ερευνών επάνω στο ζήτημα, άλλες επιδοτούν τη συμπεριφορική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης άλλες, όμως, την ψυχολογική. Έχει μάλιστα προταθεί μια διάκριση των ερευνών σε τρεις κατηγορίες: α) σε αυτές οι οποίες εκλαμβάνουν την επαγγελματική εξουθένωση ως πρόβλημα αντιμετώπισης, δηλαδή αλληλεπίδρασης η οποία αφορά στην αρνητική κριτική ενός υπαλλήλου για τα προσωπικά του επιτεύγματα, σε συσχετισμό με πραγματικούς ή αντιλαμβανόμενους παράγοντες άγχους στο εργασιακό περιβάλλον· β) σε αυτές που θεωρούν την επαγγελματική εξουθένωση ως συνδυασμό σωματικής και ψυχολογικής εξουθένωσης ως κατάσταση η οποία πλήττει τους εργαζόμενους για μακρύ χρονικό διάστημα υπό συνθήκες βαρέος ψυχολογικού φορτίου· και γ) σε αυτές οι οποίες αποδίδουν στο περιβάλλον τις αιτίες έναρξης της εξουθένωσης, για παράδειγμα στις σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές και συναδέλφους, ή στην ακριβή οργάνωση του χώρου εργασίας (Evers, Tomić & Brouwers, 2004).

Μάλιστα οι μελέτες της τρίτης κατηγορίας θεωρούν το περιβάλλον εργασίας ως έναν ιδιαίτερα σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την αρχή της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Γράφεται, για παράδειγμα, ότι η μετάβαση από τη σχολική φοίτηση στην εργασία είναι συχνά σκληρή, και αντανακλά μια αίσθηση «γκρεμίσματος των ονείρων». Έτσι, η εναρκτήρια εμπειρία των εκπαιδευτικών μπορεί να ονομαστεί «πραγματικότητα σοκ» και σχετίζεται με τη γνωριμία του σχολείου και της τάξης. Οφείλεται εν πολλοίς στην εκπαίδευση τους η οποία δεν τους παρέχει την απαραίτητη γνώση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της πειθαρχίας των μαθητών και τις διαταραχές συμπεριφοράς στη σχολική αίθουσα (Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013).

Αναφέρθηκε ήδη η σωματική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς ορισμένοι την προσθέτουν στον ορισμό της ή έστω στη συγκέντρωση των χαρακτηριστικών της, με συμπτώματα όπως η χαμηλή ενεργητικότητα και η χρόνια κόπωση (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Δεδομένων των διαφόρων και διαφορετικών ορισμών για την επαγγελματική εξουθένωση, είναι χρήσιμο να φανεί ποια είναι ακριβώς τα κοινά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης στις περιγραφές αυτές, ώστε να είναι δυνατή η πληρέστερη δυνατή περαιτέρω πραγμάτευση του θέματος. Δίδονται από τους Evers & Tomić (2000), τα εξής, αν και νέες έρευνες έκτοτε ίσως προσθέτουν και άλλα κοινά στοιχεία:

- Οι πάσχοντες από επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνουν συμπτώματα ανησυχίας και δυσαρέσκειας. Επηρεάζονται ιδιαίτερα στη συμπεριφορά και την ψυχολογική τους κατάσταση, αναφέρονται ωστόσο και σωματικά προβλήματα.
- Η εξουθένωση έχει άμεση σχέση με την εργασία, επιδρά δε σε αυτή. Παρατηρείται μειωμένη αποτελεσματικότητα στην εργασία όποιου υποφέρει από μειωμένη εκπλήρωση εξαιτίας γενικευμένης αρνητικής στάσης απέναντι στο συγκεκριμένο επάγγελμα εργασία και συμπεριφοράς.
- Τα συμπτώματα εμφανίζονται σε ανθρώπους οι οποίοι δεν έχουν ιστορικό ψυχικής ασθένειας.

Βεβαίως, υφίσταται και ο υποκειμενικός ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης, μια παράμετρος η οποία πρέπει να λαμβάνεται σοβαρότατα υπόψη όταν πρόκειται για συγκέντρωση των χαρακτηριστικών της έννοιας. Ο Friedman (2000) έχει συγκεντρώσει ορισμένες περιγραφές εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 7 έως 25 ετών, οι οποίες είναι πολύ ενδιαφέρουσες: Γυναίκα με προϋπηρεσία 17 χρόνων θεώρησε ως επαγγελματική εξουθένωση την κατάσταση κατά την οποία ο εργαζόμενος έχει «τελειώσει» σωματικά και ψυχολογικά. Άνδρας με προϋπηρεσία 10 ετών τόνισε ότι τα συμπτώματα ου αισθάνεται ο εργαζόμενος αλλά τα αποτελέσματα στην εργασιακή του συμπεριφορά: λείπει συχνά ισχυριζόμενος ότι δεν είναι καλά, φέρει συμπτώματα κατάθλιψης και απουσία διάθεσης για εργασία.

Γυναίκα με εικοσαετή εμπειρία θεωρεί την επαγγελματική εξουθένωση ως «κούραση». Συμβαίνει όταν κάποιος θα ήθελε να κάνει περισσότερα, δεν έχει ωστόσο τη σωματική αντοχή και το ψυχικό σθένος να πράξει κατ' αυτόν τον δημιουργικό τρόπο. Άλλη γυναίκα εκπαιδευτικός με 7 χρόνια προϋπηρεσίας αναφέρει ότι μερικά χρόνια νωρίτερα ήθελε να διδάσκει σε μεγάλο αριθμό τάξεων, αισθάνθηκε ωστόσο ανικανοποίητη, καθώς δεν είχε τον χρόνο να προσφέρει όσο θα ήθελε.

Μάλιστα αισθάνεται απογοήτευση ακόμα και τώρα που διδάσκει σε λιγότερες τάξεις. Και επειδή δεν παρέχει στους μαθητές όσα θα ήθελε, δεν αισθάνεται ότι είναι καλή δασκάλα. Βιώνει αίσθημα αποτυχίας και αυτό δεν είναι κάτι που περίμενε. Τέλος, άλλη εκπαιδευτικός, με προϋπηρεσία 25 ετών, διαπίστωσε ότι στο παρελθόν εργαζόταν μηχανικά και οι μαθητές της ήταν απλοί αριθμοί για εκείνη. Οι δυσκολίες των δασκάλων να διδάξουν σωστά οφείλονται στους υπεράριθμους μαθητές. Η ίδια δεν αισθάνεται ότι κάνει τη διαφορά ή ότι την ενδιαφέρει να την κάνει. Έχει την ιδέα ότι είναι μηχανικός και εργάζεται με μηχανές.

Από όσα αναφέρθηκαν έως το σημείο αυτό μπορούν να εξαχθούν δύο συμπεράσματα: α) ο ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης ποικίλει αρκετά από μελέτη σε μελέτη, διότι οι ερευνητές τονίζουν συγκεκριμένες διαστάσεις του φαινομένου· β) η βιβλιογραφία φαίνεται ότι θεωρεί το σύνδρομο

συναισθηματικής εξουθένωσης, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική εκπλήρωση / πληρότητα ως κεντρικές παραμέτρους ενός ικανοποιητικού ορισμού· γ) οι ορισμοί των ερευνητών αλλά και των ίδιων των καθηγητών εμπλέκουν συναισθήματα, συμπτώματα, αιτίες και αποτελέσματα. Στη συνέχεια αυτής της εργασίας θα καταβληθεί η προσπάθεια να ταξινομηθούν όλα αυτά σε διακριτά κεφάλαια και ενότητες.

1.7 Η Αντίληψη Περί Αυτο-Αποτελεσματικότητας στους Καθηγητές

Ως προοίμιο της τρέχουσας ενότητας πρέπει να σημειωθεί ότι καθοριστικοί παράγοντες της έννοιας θεωρούνται α) οι παριστάμενες εμπειρίες δεξιοτεχνίας, β) οι εμπειρίες που οφείλονται στην παρατήρηση των άλλων, γ) η λεκτική πειστικότητα και δ) οι ψυχολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας παράγουν τις επιδράσεις τους μέσω διαδικασιών μεσολάβησης, δηλαδή τις γνωστικές, υποκινητικές, συναισθηματικές και επιλογικές διαδικασίες, και αυτές οι διαδικασίες επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών (Evers, Brouwers & Tomić, 2004).

Ως θετικό στοιχείο της αντίληψης για αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ότι μελετάται ως ανθρώπινος πόρος προστασίας έναντι της εργασιακής πίεσης και, ακολούθως, της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όταν η τιμή της αντίληψης αυτής κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, συνοδεύεται συχνά με αρνητικές σκέψεις για εκπληρώσεις και προσωπική εξέλιξη. Αντιθέτως, όταν κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, φαίνεται ότι οδηγεί σε βελτίωση της κινητοποίησης και στην επιλογή για την εκτέλεση έργου το οποίο ενέχει μεγαλύτερες προκλήσεις.

Γενικά οι άνθρωποι διαθέτουν προδιαμορφωμένη σκέψη και αναμένουν αισιόδοξα ή απαισιόδοξα σενάρια σύμφωνα με τα ποσοστά αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο έχουν υπάρξει ερωτήματα για το ακριβές μονοπάτι ανάμεσα στην εξουθένωση και την αυτο-αποτελεσματικότητα, και έχει βρεθεί ότι συνήθως προηγείται η αντίληψη κάποιου για το πόσο αποτελεσματικός είναι και ακολουθεί η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, αν και δεν λείπουν αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες ο δρόμος φαίνεται να είναι ο αντίθετος (Schwarzer & Hallum 2008).

Όπως όμως συμβαίνει και με άλλες παραμέτρους τις οποίες συζητά αυτή η εργασία, δεν συμφωνούν όλοι με την άμεση σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για παράδειγμα, ο Gündüz (2012) διαπιστώνει, ασχολούμενος με τους σχολικούς συμβούλους, ότι οι αντιλήψεις περί της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό τις προσωπικές τους εκπληρώσεις και την αποπροσωποποίηση ως διαστάσεις υποκείμενες στην επαγγελματική εξουθένωση, δεν ασκούν όμως προγνωστικό αποτέλεσμα στην εξουθένωση καθεαυτή.

Ως εκ τούτου, αναμένεται, για τους σχολικούς συμβούλους τουλάχιστον, η αντίληψη περί αυτο-

αποτελεσματικότητας να αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για το στοιχείο που υποβόσκει στην κατάσταση της εξουθένωσης και να εκπροσωπεί τη διάσταση αυτής η οποία σχετίζεται με το άγχος, τουλάχιστον σε σημαντικό επίπεδο. Εξάλλου επιδρούν στο αποτέλεσμα και άλλοι παράγοντες, όπως η κοινωνική υποστήριξη, η οποία αυξάνει την αντιληπτικότητα περί αυτο-αποτελεσματικότητας. Η κοινωνική υποστήριξη προέρχεται και από ειδικούς, δεδομένης της ανατροφοδότησης που επιφέρουν ως προς την απόδοση των εργαζομένων και ως παράγοντας αύξησης της αυτο-αποτελεσματικότητας οδηγεί και στη μείωση της ανησυχίας.

Η σύνδεση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την ανησυχία ίσως εξηγεί, παρά τις αντιφατικές απόψεις την πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω της αντίληψης μειωμένης αυτο-αποτελεσματικότητας, για τον εξής λόγο: σύμφωνα με τον Sleegers (1999) η ανησυχία αποτελεί παράγοντα ευαισθησίας ο οποίος επιφέρει αρνητική επίδραση στην κινητοποίηση και τη βούληση. Το άτομο που σκέφτεται κατά τρόπο ώστε να αισθάνεται ανησυχία διατηρεί αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό του, την επάρκειά του και την ικανότητα να διαχειρίζεται προκλήσεις και απειλές.

Αμφιβάλλει για τον εαυτό του και αντιλαμβάνεται την κατάσταση ως απόρροια προσωπικών ελλειμμάτων αυτο-ρύθμισης. Όταν οι προσδοκίες και οι στόχοι στερούνται την εναρμόνιση με τον φέροντα, δηλαδή ο τελευταίος δεν είναι σε θέση να ρυθμίσει τον εαυτό του ως προς το περιβάλλον και τους στόχους, διακατέχεται από αίσθημα μειωμένης αποτελεσματικότητας, η οποία ορίζεται μάλιστα και ως ρεαλιστική τοποθέτηση στόχων για τον εαυτό. Και εφόσον διαπιστώνεται ότι η μειωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα οδηγεί σε εξουθένωση, καθίσταται προφανής η καταλυτική δράση της ανησυχίας στη συνολική διαδικασία.

Εξάλλου σημειώνουν και οι Evers, Brouwers και Tomić (2004) ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρεις αμφιβολιών για τον εαυτό τους οι διαδικασίες μεσολάβησης που συνιστούν την αυτο-αποτελεσματικότητα θα επηρεάσουν αρνητικά τα μοτίβα σκέψης, ρύθμισης της κινητοποίησης, αυτο-ρύθμισης σε συναισθηματικές καταστάσεις και επιλογής δράσεων και περιβαλλόντων. Εν ολίγοις, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως επαγγελματικά ανεπαρκείς, κάτι που αποτελεί κεντρικό διαμεσολαβητή της πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μπορεί εδώ να γίνει η εξής παρατήρηση: Ο Gündüz (2012) διέκρινε, όπως φάνηκε παραπάνω από την αναφορά στην έρευνά του, την επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση εν γένει και σε συνθετικά στοιχεία αυτής. Δεν μπορεί, κατά τη γνώμη μας, είναι επιτυχής αυτή η διάκριση, διότι θα σήμαινε ότι οι παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης θα έπρεπε να επιδρούν ταυτοχρόνως σε κάθε υποσύστημα αυτής, ενώ αποδεικνύεται ότι επηρεάζει με εξίσου ανησυχητικά αποτελέσματα οποιοδήποτε από τα τρία συνθετικά της στοιχεία, ή και άλλα που έμμεσα σχετίζονται με αυτή.

Είδαμε τον συσχετισμό με την ανησυχία και μπορεί να παρατηρηθεί ότι ορισμένοι ερευνητές εξετάζουν άμεσα τη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με το καθένα από τα τρία συστατικά της. Για παράδειγμα, οι Nwankwo και συν. (2013) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ μειωμένης αυτο-αποτελεσματικότητας και αισθήματος μειωμένης προσωπικής εκπλήρωσης σε γυναίκες εκπαιδευτικούς και διαπίστωσαν ότι υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα συνεπάγεται και περισσότερη αίσθηση προσωπικής εκπλήρωσης, άρα και χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση. Μάλιστα όσο και αν θεωρείται από ορισμένους αφηρημένη σχετική έννοια, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις κινήσεις σχεδιασμού των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή επιθυμητών προσεγγίσεων της σχολικής εργασίας.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επίδραση της κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας του Bandura έχει ασκήσει σημαντική επίδραση στις προσπάθειες διερεύνησης της προέλευσης της επαγγελματικής εξουθένωσης, και μια από τις θέσεις που πηγάζουν από αυτή είναι ότι ο άνθρωπος έχει την ανάγκη θετικών συναισθημάτων αυτο-επάρκειας ώστε να βιώνει έναν ευτυχισμένο βίο. Οι άνθρωποι δηλαδή είναι ικανοί και επιθυμούν να ελέγχουν την καθημερινότητά τους. Ωστόσο οι Evers και Tomić (2000) προτείνουν ότι δεν είναι τόσο οι δράσεις που αναλαμβάνει κάποιος οι οποίες αποτελούν πηγές πρόκλησης άγχους, αλλά η αντίληψή του για την αυτοεπάρκειά του να τις φέρει εις πέρας με επιτυχία. Σε αυτή την οπτική έχουν βεβαίως ρόλο οργανωτικές και ατομικές παράμετροι.

1.8 Στρατηγικές διαχείρισης Άγχους

Η συζήτηση για αντιμετώπιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης χαρακτηρίζεται από έναν πληθωρισμό προσεγγίσεων, περιλαμβάνει δε παρεμβάσεις οι οποίες αφορούν τόσο στο ατομικό όσο και στο γενικό, δηλαδή στο οργανωτικό επίπεδο. Οι παρεμβάσεις αυτές επιτυγχάνουν περισσότερο ή λιγότερο στους στόχους τους, δεδομένου ότι καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν το καθεστώς εργασίας και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζόμενων. Η σύνδεση του στρες με την επαγγελματική εξουθένωση έχει οδηγήσει σε προτάσεις για την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης της εξουθένωσης μέσω της μείωσης του άγχους και της πίεσης στον εργασιακό χώρο, καθώς και για τη διαμόρφωση και διατήρηση υγιούς εργασιακής ζωής εκ μέρους του εργαζόμενου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Ορισμένες άλλες μελέτες δεν εντάσσουν οπωσδήποτε τη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε γενικές κατηγορίες όπως οι προαναφερθείσες αλλά παρέχουν συμβουλές για δράσεις βήμα προς βήμα, με την ελπίδα ότι αυτές συγκροτούν ένα ικανό σώμα πρακτικών συμβουλών για τη συνολική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Η Küçükoğlu (2014), για παράδειγμα, θεωρεί ότι προς αυτή την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να μετεκπαιδεύονται στο εξωτερικό για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λόγους, να

προσδιορίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε προσωπικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, να περνούν κάποιο μικρό έστω, εβδομαδιαίο διάστημα κατά το οποίο να κάνουν κάτι για τον εαυτό τους, να επιχειρούν να βρουν στρατηγικές για την επίλυση των προβλημάτων που έχουν εντοπίσει, να συζητούν τα προβλήματά τους και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στους άλλους, να βεβαιώνονται για τη σαφή περιγραφή της εργασίας που τους ανατίθεται, να δέχονται την αναγκαία διοικητική υποστήριξη, να προσπαθούν να επιλύουν τα οικονομικά τους προβλήματα, να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε συγκεκριμένες εργασίες, να διαθέτουν επαρκή κατάρτιση στην υπηρεσία τους, να αναλαμβάνουν δράσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, να αναγνωρίζουν τα όριά τους, να βιώνουν υγιή ζωή στο σπίτι, να σχεδιάζουν για το μέλλον και να θέτουν προτεραιότητες, να χαλαρώνουν μετά το πέρας της εργασίας και να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις.

Από την άλλη, ο Kyriakoy (2001) συνιστά παρεμβάσεις οι οποίες απορρέουν από τον κεντρικό σχεδιασμό της πολιτείας, και προτείνει στους εκπαιδευτικούς θεσμούς να συσκέπτονται με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα όπως η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ή ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, τα οποία έχουν άμεσες επιπτώσεις στις τάξεις τους, να παρέχουν επαρκείς πόρους και εγκαταστάσεις για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και σαφείς περιγραφές των θέσεων εργασίας και των προσδοκιών σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η ασάφεια ρόλων και οι συγκρούσεις, να καθιερώνουν και να διατηρούν ανοικτές γραμμές επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων για την παροχή διοικητικής υποστήριξης και πληροφόρησης για την απόδοση που μπορεί να δρα ως ρυθμιστικός παράγοντας κατά του στρες, να επιτρέπουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη επαγγελματικών δραστηριοτήτων, όπως η καθοδήγηση και η δικτύωση, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε μια αίσθηση ολοκλήρωσης και μια πληρέστερα ανεπτυγμένη επαγγελματική ταυτότητα για τους εκπαιδευτικούς.

Επειδή όλες αυτές οι διαφορετικές ενέργειες – πολύ σημαντικές και δυνητικά αποτελεσματικές εφόσον εφαρμόζονται – είναι πολλές και περιλαμβάνουν πολλαπλές κατευθύνσεις, θα τεθεί εδώ το ερώτημα: *“Πώς από την επαγγελματική εξουθένωση ή πριν από αυτή θα εδραιωθεί η επαγγελματική ικανοποίηση;”* και *“θα διερευνηθεί μέσω της βιβλιογραφίας α) η σχέση του εργασιακού άγχους και β) της επάρκειας και αποτελεσματικότητας στο εκπαιδευτικό έργο με την επαγγελματική ικανοποίηση;”* Θεωρούμε ότι εφόσον αντιμετωπισθεί μια σημαντική πηγή πρόκλησης και επιτευχθεί μια προσδοκώμενη κατάσταση, υπάρχουν πολλές πιθανότητες εδραίωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης και απαλοιφής της επαγγελματικής εξουθένωσης.

2. Κεφάλαιο Δεύτερο – Ορισμός / Χαρακτηριστικά του Άγχους των καθηγητών στα σχολεία

2.1 Στοιχεία τους Άγχους των Καθηγητών στα Σχολεία

Το άγχος γενικότερα και το στρες των εκπαιδευτικών ειδικότερα, είναι ένα σύνθετο και πολλαπλό φαινόμενο, το οποίο έχει διαφορετικό νόημα. Γενικά, το άγχος είναι μια αδυναμία ενός ανθρώπου να αντιμετωπίσει το περιβάλλον του (Dobson & Smith, 2000). Στην πραγματικότητα, το άγχος είναι η ανθρώπινη απάντηση του σώματος στις αρνητικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Κάθε φορά που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν κάποιο περιβαλλοντικό παράγοντα (stressor).

Το άγχος των εκπαιδευτικών σημαίνει ιδιαίτερα μια κατάσταση όπου οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε ορισμένους ανεπιθύμητους περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι είτε υπάρχουν στο εκπαιδευτικό ίδρυμα (εσωτερικοί παράγοντες) είτε υπάρχουν εκτός του εκπαιδευτικού ιδρύματος (εξωτερικοί παράγοντες), οι παράγοντες αυτοί παρεμποδίζουν τη συνήθη καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών επηρεάζοντας αρνητικά τις επιδόσεις τους στην εργασία.

Ένα άγχος ρουτίνας είναι αποδεκτό και δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς, αλλά εάν το άγχος συνεχώς πλήττει την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, τότε αντιδρούν με διάφορους τρόπους, όπως η απόδειξη της δυσaráσκειας, η δημιουργία ενός μικρότερου ποσοστού ηθικού, των επιδόσεων των επαγγελματιών και της γενικής εξάντλησης (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, & Stough, 2001). Οι παράγοντες που συμβάλλουν στο στρες μεταξύ των εκπαιδευτικών, ποικίλλουν από την κατάσταση στην κατάσταση, αλλά υπάρχει μια γενική συμφωνία για ορισμένους παράγοντες που υπάρχουν είτε μέσα στο θεσμό του εξωτερικού θεσμού, το οποίο συνολικά συμβάλλει στο στρες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Εσωτερικά μέσα στον οργανισμό, αναφέρονται οι παράγοντες δημιουργίας άγχους όπως η λιγότερη ανταμοιβή, η υπερφόρτωση εργασίας, η ύπαρξη πάρα πολλών μαθητών, οι αυστηρές θεσμικές πολιτικές, η κακή σχέση με τους προϊστάμενους και τους συναδέλφους και η μικρότερη πρόοδος του εργαζόμενου κλπ., Οι παράγοντες αυτοί ασκούν πίεση στους εκπαιδευτικούς και τελικά προκαλούν άγχος (Boyd, Lewin, & Sager, 2009, Forlin, 2001). Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες που βρίσκονται εκτός του ιδρύματος περιλαμβάνουν απαιτητικούς γονείς, αυστηρούς κυβερνητικούς κανόνες σχετικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις, μείωση του αριθμού εργαζομένων κλπ. Αυτός ο παράγοντας ασκεί πιέσεις στους καθηγητές προκαλώντας άγχος μεταξύ αυτών (Kyriacou, 2001, Winefield, Boyd, Saebel, & Pignata, 2008). Οι τυπικές συνέπειες του άγχους του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν, μειωμένο ηθικό, δυσaráσκεια εργασίας, απουσία, αρνητική επίδραση στην υγεία, χαμηλότερη παραγωγικότητα και κύκλο εργασιών, κλπ. (Winefield et al., 2003).

2.2 Αιτίες Δημιουργίας του Άγχους των Καθηγητών στα Σχολεία

2.2.1 Οι Πραγματικές Συνθήκες του Σχολικού Περιβάλλοντος

Σύμφωνα με τον Kyriacou (2001) το άγχος των καθηγητών, οφείλεται σε αρκετούς παράγοντες, οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι οι εξής: 1. διδασκαλία μαθητών οι οποίοι στερούνται κινήτρων, 2. διατήρηση της μαθητικής πειθαρχίας, 3. πιέσεις χρόνου και φόρτος εργασίας, 4. διαχείριση των αλλαγών, 5. αξιολόγηση από τους άλλους, 6. σχέσεις με τους συναδέλφους, 7. αυτοεκτίμηση και προσωπική κατάσταση, 8. διοίκηση και διαχείριση, 9. ο ρόλος των συγκρούσεων και της αμφισημίας, και 10. Οι κακές συνθήκες εργασίας. Αυτός είναι ένας διαχωρισμός παραγόντων, και αν τους παρατηρήσει κάποιος θα δει αμέσως ότι θα ήταν δυνατή η ταξινόμησή τους σε ομάδες: για παράδειγμα, οι αρ. 1 και 2 θα μπορούσαν να δεχθούν μια ετικέτα όπως «μαθητικό δυναμικό», αλλά και οι αρ. 5, 6 και 9 θα μπορούσαν να συζητούνται ως «κλίμα στο σχολείο» ή «σχέσεις του προσωπικού».

Οι Buckley, Schneider & Shang (2004) διαπιστώνουν πλήθος παραγόντων οι οποίοι μπορούν να επιβαρύνουν τον καθηγητή ακόμα και σε σημείο σχεδιασμού ή εν τέλει εγκατάλειψης του επαγγέλματος, επισημαίνοντας όμως την ποικιλομορφία αυτών των παραγόντων προτιμούν να τους διακρίνουν σε τρεις ομάδες: 1. παράγοντες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς (χαμηλοί μισθοί, ιδεαλισμός των δασκάλων, προετοιμασία των δασκάλων), 2. παράγοντες που αφορούν στη σχολική μονάδα (εργασιακό περιβάλλον, διαχείριση των μαθητών από τη διοίκηση, επιβάρυνση με όχι άμεσα καθήκοντα, μειωμένοι πόροι, κακές εγκαταστάσεις) 3. Εξωσχολικοί / κυβερνητικοί και κοινοτικοί παράγοντες (ασταθείς εκπαιδευτικές πολιτικές, υπερβολική γραφειοκρατία, κοινωνική πρόσληψη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος).

Ο Κάντας (1996) έχει διακρίνει τις συνθήκες που προκαλούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης καθηγητών σε τρεις ομάδες: 1.στα χαρακτηριστικά του έργου ή του εργασιακού ρόλου (επαφές με πελάτες, σύγκρουση ή ασάφεια ρόλων), 2.στα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας (οργανωτική δομή, αμοιβές, ψυχολογικό κλίμα), και 3.στα δημογραφικά και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης, ανέλιξη σταδιοδρομίας).

Τα τρία ανωτέρω παραδείγματα καθιστούν σαφές ότι οι παράγοντες πρόκλησης άγχους, μπορούν να διαφοροποιούνται σύμφωνα με τη μεθοδολογία των ερευνητών, τα διαφοροποιημένα συστήματα ταξινόμησης, ή τη βαρύτητα και την ενταξिमότητα των παραγόντων σε μικρότερες ή μεγαλύτερες κατηγορίες. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία, μπορούν οι αντικειμενικές συνθήκες που αφορούν στην κατάσταση και τις προκλήσεις του σχολικού περιβάλλοντος να διακριθούν στις παρακάτω κατηγορίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προτείνεται μια οριστική κατηγοριοποίηση, η οποία μάλιστα θα πρέπει να προτιμηθεί έναντι άλλων προσεγγίσεων της ανάλογης εκπαιδευτικής έρευνας.

Εκτός από τις συνθήκες που αφορούν το εσωτερικό του σχολικού περιβάλλοντος αναφορά γίνεται και στο εξωτερικό περιβάλλον, καθώς το πλαίσιο κοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και η πίεση που δέονται από τους γονείς και τις κοινότητες στις οποίες εδρεύουν τα σχολεία τους, αποτελούν αποδεδειγμένες πλέον πηγές άγχους.

2.2.2 Το Αρνητικό Κλίμα / Περιβάλλον του Σχολείου

Η σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τη μειωμένη ικανοποίηση των καθηγητών από την εργασία, έχει μελετηθεί σε διάφορες έρευνες, με ποικίλες προσεγγίσεις, και βεβαίως σημασία έχει σε κάθε περίπτωση ο τρόπος με τον οποίο αυτό ορίζεται. Η Moore (2012) αναφέρεται σε σχολικό περιβάλλον, και το ορίζει σύμφωνα με την κοινωνική-οικολογική θεωρία ως οδηγό, ο οποίος κινείται εντός σύνθετων διαδικασιών αλληλεπίδρασης των εργαζομένων.

Το περιβάλλον, όπως η ίδια αναφέρει επικαλούμενη τα στοιχεία προηγούμενων ερευνών, απαρτίζεται από τέσσερα υποσυστήματα: α) το μικροσύστημα της άμεσης τάξης όπου ο δάσκαλος ασκεί την πλειονότητα των καθηκόντων του, β) το μεσοσύστημα, δηλαδή το σχολείο στο οποίο εργάζεται ο δάσκαλος, γ) το εξωσύστημα, που αντιστοιχεί στην επικράτεια στην οποία βρίσκεται στο σχολείο και στην κοινότητα την οποία εξυπηρετεί, και δ) το μακροσύστημα, δηλαδή το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης, μαζί με την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις αρμόδιες αρχές. Κάθε ένα από τα υποσυστήματα αυτά επιδρά με επιμέρους παράγοντες στην ικανοποίηση των δασκάλων και στο σύνολό τους πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και να αναλύονται εν όψει διαφόρων παρεμβάσεων.

Η αναφορά σε αυτά τα υποσυστήματα δείχνει ότι μπορούν να οριστούν αντικειμενικές παράμετροι που καθορίζουν το σχολικό κλίμα και τις αντιδράσεις του, ωστόσο οι Yao και συν. (2015) αναφέρονται και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτό το κλίμα, για παράδειγμα τους οργανωτικούς παράγοντες στο σχολείο τους. Οι αντιλήψεις που φέρουν προκαλούν συχνά συναισθηματικό κόστος, άρα οδηγούν και σε άγχος. Οι ερευνητές προτείνουν τη βελτίωση αυτής της σχέσης με την εφαρμογή στρατηγικών μείωσης του συναισθηματικού κόστους, αλλά και οι σχεδιαστές της εκπαίδευσης σε ανώτερο επίπεδο πρέπει να προωθούν την ανάπτυξη ενός εργασιακού περιβάλλοντος υψηλής ποιότητας, στο οποίο οι καθηγητές θα διακατέχονται από ισχυρό αίσθημα καθήκοντος και αφιέρωσης στην εργασία τους.

Όσο και αν ο παράγοντας της προσωπικής αντιληπτικότητας είναι σοβαρός, ορισμένοι σχολικοί παράγοντες σύνθεσης του κλίματος στο σχολείο μπορούν να θεωρούνται αντικειμενικοί και άμεσα σχετιζόμενοι με την επαγγελματική εξουθένωση. Για τις Grayson & Alvarez (2008) πρόκειται για τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, για τη διοίκηση και για τη συμπεριφορά των μαθητών. Όλες

αυτές οι παράμετροι έχουν βρεθεί να έχουν άμεση επίδραση στις τρεις πυρηνικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική εκπλήρωση).

Μάλιστα σε διάφορες έρευνες συστατικά στοιχεία του κλίματος στο σχολικό περιβάλλον λαμβάνουν συχνά υψηλές τιμές μεταξύ των παραγόντων πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και ένα παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Dorman (2003), στην οποία με την παρακάτω σειρά σπουδαιότητας αναδεικνύονται ως αιτίες η υπερφόρτωση ρόλων, η επικάλυψη και σύγκρουση ρόλων, το περιβάλλον της τάξης, το περιβάλλον του σχολείου, η εργασιακή πίεση, η διδακτική επάρκεια, η αυτό-εκτίμηση, καθώς και οι εξωτερικές πηγές ελέγχου. Μπορεί να παρατηρηθεί ότι τα χαρακτηριστικά του κλίματος στο σχολικό περιβάλλον προηγούνται των ατομικών και ψυχολογικών ιδιοτεροτήτων των εκπαιδευτικών.

2.2.3 Διοικητική, Γραφειοκρατική και Μισθολογική Διάσταση της Εργασίας των Καθηγητών

Η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τις αρχές της Παιδείας, τόσο εντός του σχολείου, όπου ενεργεί ο σχολικός διευθυντής, όσο και εκτός αυτού, όπου την αρμοδιότητα φέρουν οι αρχές του σχετιζόμενου Υπουργείου, έχουν δείξει μεγάλη συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Συνολικά, έχουν συνδεθεί με αυτή τα διαφορετικά στυλ διοίκησης, η έλλειψη εμπιστοσύνης στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, η ασυνεπής και μεροληπτική διοικητική συμπεριφορά, η απουσία σταθερότητας επάνω σε όσα έχουν ξεκινήσει να διενεργούνται στο σχολικό περιβάλλον, ο φαβοριτισμός, ακόμα και οι διάφορες μορφές παρενόχλησης.

Αντιθέτως, η αναγνώριση των υπηρεσιών των καθηγητών και η ανατροφοδότησή τους από τη διοίκηση, συνδέονται με μειωμένα επίπεδα εξουθένωσης, η απουσία δε των δύο αυτών κρίσιμων συνθηκών αυξάνει τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους. Δεν πρέπει να παραβλέπεται και το καθήκον της διοίκησης να φροντίζει για την είσοδο των καθηγητών στη σχολική αίθουσα κατόπιν της κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, ώστε να μειώνονται τα αισθήματα προσωπικής ανικανότητας και κακής προετοιμασίας, ειδικά όταν τα διδακτικά αντικείμενα επεκτείνονται εκτός των ορίων εξειδίκευσης των διδασκόντων (Blazer, 2010).

Ενδεχομένως μπορούν να συσχετισθούν με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας ορισμένες άλλες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες αφορούν στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και έχουν βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες για τη ζωή τους. Ποιοτικές και ποσοτικές ισορροπίες πρέπει να τηρούνται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ποσοτική υπερφόρτωση στην εργασία έχει συνδεθεί με αστοχίες μεταξύ αναμενόμενων εργασιακών προσδοκιών και απαιτούμενου χρόνου για την

εκπλήρωσή τους, ενώ η ποιοτική υπερφόρτωση προέρχεται από την αντιλαμβανόμενη απουσία δεξιοτήτων ώστε να καλυφθούν τα προσδοκώμενα επιτεύγματα. Πρέπει να προστεθούν στο σύνολο των παραμέτρων τις οποίες οφείλει να διευθετήσει κάθε ικανή διοίκηση η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων.

Η πρώτη συνεπάγεται την απουσία σαφούς και συνεπούς πληροφόρησης για τα δικαιώματα, τα καθήκοντα, τις ευθύνες, τη θέση, τις προσδοκίες και την υπευθυνότητα των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας τα οποία υπηρετούν σε ένα σχολείο, μια κατάσταση που έχει βρεθεί να συνδέεται με πλήρη επαγγελματική εξουθένωση.

Η δεύτερη μπορεί να χαρακτηριστεί ως η περίπτωση κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει δυσκολίες συμφιλίωσης της ασυνέπειας και ασυμβατότητας μεταξύ διαφορετικών ρόλων, και μάλιστα συγκαταλέγονται σε αυτή ακόμα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών να επιτύχουν ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε μη ρεαλιστικές εργασιακές συνθήκες, και η προσδοκία να φέρουν εις πέρας ρόλους οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν εναρμονίζονται με τον άμεσο επαγγελματικό τους ορίζοντα. Αν, μάλιστα, δεν είναι σε θέση ή δεν τους επιτρέπεται ή αποκλείονται από τις διαδικασίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, τότε οι πιθανότητες για επαγγελματική εξουθένωση αυξάνονται κατακόρυφα (Carson, 2006).

Δεν έχουν άμεση σχέση με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας οι μισθολογικές προσδοκίες των καθηγητών, ίσως και οι πιθανότητές τους για προαγωγή και προσωπική ανέλιξη στον επαγγελματικό χώρο, ωστόσο επηρεάζονται και αυτές οι παράμετροι βαθύτατα από τις ενέργειες της Διοίκησης και μπορούν να περιληφθούν στο σημείο αυτό της συζήτησης. Όπως και να έχουν τα πράγματα, πρόκειται για δύο πηγές πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει ήδη αισθήματα ματαιότητας του εκπαιδευτικού έργου, πιθανής προσωπικής έλλειψης επάρκειας και κάθε άλλη πηγή πρόκλησης εργασιακού άγχους.

Σύμφωνα με τους Wushishi και συν. (2013) η επαγγελματική φθορά των καθηγητών, οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στους χαμηλούς μισθούς, μάλιστα έχει σημειωθεί επαγγελματική εγκατάλειψη σε προηγμένες θεωρητικά περιοχές του πλανήτη, όπως η Φλόριντα των ΗΠΑ, όπου μεταξύ 2002 και 2004 περισσότεροι από το 50% των δασκάλων άφησαν το επάγγελμά τους μέσα σε μια τριετία από την είσοδό τους σε αυτό. Ανάλογη συμπεριφορά διαπιστώθηκε και στο Τέξας, περί το 2005-2008.

Ο Childs Beers (2012) σημειώνει ότι το ζήτημα της μισθοδοσίας είναι πολύ αγχογόνο για τους καθηγητές, αποτελεί μάλιστα ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα για εκείνους και την τρίτη κατά σειρά πηγή πρόκλησης πίεσης. Οι Αντωνίου και Ντάλλας (2010) αναφέρονται σε μια συνεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων ως πηγών πρόκλησης άγχους και στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, μαζί με τις εσωγενείς συνθήκες εργασίας, τον ρόλο του ατόμου στην οργάνωση, τις εργασιακές σχέσεις, το κλίμα και τη δομή της οργάνωσης, καθώς και την αντιπαράθεση σπιτιού και εργασίας, εντάσσουν την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας.

2.2.4 Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Ικανοποίηση Καθηγητών

Ο συσχετισμός αυτός έχει μελετηθεί σε αρκετές εργασίες πριν ακόμα από την εκπονή του 20^{ου} αιώνα, οι οποίες έχουν διαβλέψει την άμεση αλληλεπίδραση εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης/εξουθένωσης. Για παράδειγμα, οι Borz και Falzon (1989) διερεύνησαν τα επίπεδα εργασιακού άγχους 844 καθηγητών και τη σχέση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση για να διαπιστώσουν σημαντικές στατιστικά αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτο-αναφοράς στο στρες και στην ικανοποίηση από την εργασία, καθώς και ανάμεσα στο εργασιακό στρες και την πρόθεση να εργαστούν στο μέλλον ξανά ως δάσκαλοι.

Ο Chaplain (1995) είχε ως δείγμα πληθυσμού 267 καθηγητές για να διαπιστώσει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ήταν άμεσα εξαρτημένη από τρεις παράγοντες: τις επαγγελματικές ανησυχίες, τη συμπεριφορά των μαθητών και τα επαγγελματικά καθήκοντα. Οι ισχυρότερες συσχετίσεις στην έρευνα ήταν αυτές οι οποίες εγκαθιδρύθηκαν μεταξύ του πρώτου παράγοντα και του επαγγελματικού άγχους. Το άγχος και η ικανοποίηση από την εργασία βρέθηκαν να συσχετίζονται αρνητικά και η υψηλή έκθεση στο πρώτο είχε ως επακόλουθο τα χαμηλά επίπεδα τη δεύτερης.

Έκτοτε το ενδιαφέρον δεν έπαψε να εκδηλώνεται εντονότατο για τον συσχετισμό άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς πολλές ακόμα μελέτες κατέδειξαν τη στατιστικά σημαντική αλληλεπίδρασή τους. Βεβαίως αναζητήθηκαν πηγές του εργασιακού άγχους και στοχοποιήθηκαν, εύλογα ασφαλώς, η υπερφόρτωση εργασίας και οι εργασιακές συνθήκες, ενώ και η αντίστροφη σχέση υπήρξε αντικείμενο ερευνών, ώστε να προταθεί ότι πηγή άγχους μπορεί να αποτελεί η έλλειψη ικανοποίησης και ότι υψηλότερη ικανοποίηση είναι πιθανόν να μειώνει της τιμές του εργασιακού άγχους (Bhatti και συν. 2011).

Οι δύο δε αυτές καταστάσεις από κοινού, δηλαδή το εργασιακό άγχος και η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης, έχουν θεωρηθεί πρόξενοι οικονομικών όσο και προσωπικών επιπτώσεων, δια της οδού η οποία οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Βεβαίως δεν έχει παραληφθεί η παρατήρηση ότι το άγχος

σε φυσιολογικά επίπεδα είναι δυνατόν να αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ όταν καθίσταται ψυχολογικό είναι βέβαιο ότι θα τη μειώσει δραματικά (Kayastha & Kayastha, 2012).

Για τους παραπάνω και πολλούς περισσότερους λόγους η διαχείριση του εργασιακού άγχους έχει προταθεί ως μια από τις κύριες μεθόδους για την εδραίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και της καταπολέμησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συχνά μάλιστα προτείνονται συνεδρίες με σκοπό την επίγνωση των σχετικών ζητημάτων και την παροχή πληροφόρησης στους εκπαιδευτικούς για τις αιτίες και τα συμπτώματα του στρες.

Οι καθηγητές διδάσκονται ακόμα και σωματικές τεχνικές αντιμετώπισης, συμπεριλαμβανομένων της χαλάρωσης των μυών, τον επικεντρωμένο διαλογισμό και τις τεχνικές αναπνοής, με έμφαση στην αερόβια δραστηριότητα και στις πληροφορίες σχετικά με τις ορθές πρακτικές διατροφής και υγείας. Γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης περιλαμβάνουν τον εντοπισμό των ευμετάβλητων πτυχών της αγχωτικής κατάστασης, την αντικατάσταση των αυτοκαταστροφικών πεποιθήσεων με πιο εποικοδομητικές και ενθαρρυντικές σκέψεις, τη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, αντί της αποφυγής ή της σύγκρουσης.

Έχει μάλιστα βρεθεί ότι η χρήση δύο στρατηγικών αντιμετώπισης σχετίζεται με σημαντική μείωση και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης: η επίλυση προβλημάτων (δημιουργία ιδεών για το πώς θα εξαλειφθεί ή θα μειωθεί το άγχος σχεδιασμός επάνω σε σταδιακά διενηργημένες επιλογές) και η επαναξιολόγηση (επανασχεδίαση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται κάποιος τον αγχογόνο παράγοντα, προκειμένου να κατανοήσει πώς μπορεί να είναι πραγματικά ευεργετικός ή αυξητικός της ανάπτυξης) (Blazer, 2010).

3. Κεφάλαιο Τρίτο - Τα Στοιχεία του Άγχους σε Μαθητές Σχολείων

3.1 Στοιχεία τους Άγχους στους Μαθητές στα Σχολεία

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι κάθε στάδιο της σημερινής επίσημης εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από σημαντική αύξηση των καθηκόντων και των ευθυνών των μαθητών και κατά συνέπεια από τους παράγοντες πίεσης και το άγχος (Hampel et al., 2008). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες άγχους στη ζωή των μαθητών, αναφέρεται στην αξιολόγηση στις εξετάσεις στο σχολείο (Jindal-Snape and Miller, 2008), όπου οι ερευνητές παρατηρώντας ότι το άγχος της εξέτασης έχει αυξηθεί με την πάροδο του χρόνου, πιθανώς λόγω της αύξησης των απαιτήσεων εξετάσεων στα σχολεία (Whitaker et al., 2007).

Προκειμένου να προσεγγίσει κανείς ορθά το άγχος των εξετάσεων των σπουδαστών, αναφέρονται οι παράγοντες διάθεσης των μαθητών, όπου η αισιοδοξία θεωρείται αντιπροσωπευτική, ενώ για τους περιστασιακούς παράγοντες που παίζουν ρόλο στο άγχος των μαθητών, θεωρούνται σημαντικά τα εξής στοιχεία: α) η συνάφεια των εξετάσεων, β) το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της περιοχής στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα.

Οι εξετάσεις στη ζωή των ανθρώπων, αναφέρονται στα πλαίσια στα οποία ενεργοποιούνται τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά ψυχολογικά συστατικά, όπως το κίνητρο για επίτευξη που επιτυγχάνεται με το φόβο της αποτυχίας (Putwain, 2009). Συμφωνείται ότι «η εμπειρία από την αξιολόγηση, την κριτική ή την κρίση οδηγεί συνήθως σε μια συναισθηματική αντίδραση της ανησυχίας, της αβεβαιότητας ή της ανησυχίας» (Donaldson et al., 2002). Σε γενικές γραμμές, το άγχος της αξιολόγησης αναφέρεται στο "σύνολο των (πρωτίστως) συναισθηματικών, αλλά και των γνωστικών και συμπεριφορικών αντιδράσεων που συνοδεύουν τις ανησυχίες για τις πιθανές αρνητικές συνέπειες που εξαρτώνται από την επίδοση σε μια αξιολογητική κατάσταση" (Donaldson et al., 2002).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το άγχος της εξέτασης στο σχολείο, ορίζεται ως φυσιολογικές, γνωστικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις ενός ατόμου που διεγείρουν τα αρνητικά συναισθήματα μιας αξιολόγησης (Nicaise, 1975) ή ως «αδυναμία σκέψης ή θυμού, αίσθημα έντασης και δυσκολία στην ανάγνωση και κατανόηση απλών προτάσεων ή οδηγιών σε μια εξέταση" (Suinn, 1968, που αναφέρεται στο Ringeisen και Buchwald, 2010). Οι ερευνητές έχουν δηλώσει ότι το άγχος των εξετάσεων, περιλαμβάνει συναισθηματισμό, ανησυχία, γνωστική παρέμβαση και έλλειψη αυτοπεποίθησης (Zeidner, 1998, Whitaker et al., 2007).

Η βιβλιογραφία αναφέρει ως πηγές της ανησυχίας της διαδικασίας των εξετάσεων, τις πηγές διάθεσης

(υπερβολική συμμετοχή του εγώ, υπερβολικός φόβος αποτυχίας και αρνητικές συνέπειες), καταστάσεις (κοινωνικές προδιαγραφές, ασάφεια ρόλων) και αλληλεπίδραση των διαθεσιακών πηγών με τις καταστάσεις (Donaldson et al). Οι παράγοντες κατάστασης μπορούν να παρεμβαίνουν ως συντονιστές μεταξύ του άγχους της δοκιμασίας των χαρακτηριστικών και άλλων εσωτερικών πόρων.

Ωστόσο, στη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση για την αυτοεκτίμηση, οι Blascovich και Tomaka (1991) επιβεβαίωσαν ότι «σε κοινή γλώσσα η αυτοεκτίμηση είναι ο βαθμός στον οποίο ένα βραβείο, αξίες, εγκρίνει ή αρέσκεται στον εαυτό του» (σελ. 115). Σε γενικές γραμμές, η αυτοεκτίμηση προσεγγίστηκε ως ένα μονοδιάστατο κατασκεύασμα (Rosenberg, 1965, 1989) και ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, σταθερό διαχρονικά μέσα στα άτομα, αλλά επηρέασε ορισμένα όρια από πολλούς παράγοντες (Englert, Weed & Watson 2000).

Οι έρευνες εντοπίζουν πολυάριθμες σχέσεις αυτοεκτίμησης, μερικές από αυτές υπό όρους και ορισμένους καθοριστικούς. Ως εκ τούτου, η αυτοεκτίμηση συνδέεται με το ακαδημαϊκό επίτευγμα και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Purky, 1970), την κατάθλιψη και την κοινωνική ανησυχία (Moeller, 1994), την αυτο-αποτελεσματικότητα, την δύναμη του εγώ, την ανθεκτικότητα, την αισιοδοξία και την προσαρμογή (Bernard et al.). Η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και άγχους των εξετάσεων, μεταξύ των μαθητών γυμνασίου ήταν λιγότερο αναλυμένη, αν και οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνέπειες της διακύμανσης των επιπέδων αυτοεκτίμησής τους, είναι γνωστές.

Σε αυτή τη μελέτη, η αισιοδοξία προσεγγίστηκε ως διαθέσιμος πόρος "ως γενικευμένη τάση να περιμένουμε θετικά αποτελέσματα, όπως η πεποίθηση ότι θα συμβούν καλά και όχι κακά πράγματα στη ζωή ενός ατόμου" (Scheier & Carver, 1993) και ως "το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι περιμένουν καλύτερα σε αβέβαιους καιρούς» (Aspinwall et al., 2005).

Τα ευρήματα αποκάλυψαν σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση των φοιτητών, την αισιοδοξία, το άγχος των εξετάσεων ως συνάρτηση του εκπαιδευτικού πλαισίου (επίπεδο βαθμού και της θέσης του σχολείου) και σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών ως συνάρτηση του εκπαιδευτικού πλαισίου (επίπεδο βαθμού και θέση του σχολείου) και ως συνάρτηση προσωπικών παραγόντων (αισιοδοξία και άγχος). Τα αποτελέσματα έδειξαν μια αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αισιοδοξίας και του άγχους που συμβαδίζουν με προηγούμενες μελέτες (Spielberger, 1966, Rosenberg et al., 1989, Ringeisen and Buchwald, 2010).

Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι υπάρχουν διαφορές φύλου όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, την αισιοδοξία και την ανησυχία των εξετάσεων (ανάλογα με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών π.χ. Pomerantz, Altermatt & Saxon, 2002, Mook κ.ά., 1992, Ringeisen και Buchwald, 2010). Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους συνδέονται με το άγχος των δοκιμών.

4. Κεφάλαιο Τέταρτο - Τα Στοιχεία του Άγχους σε Καθηγητές Σχολείων σε Συνάρτηση με την Εργασιακή Απόδοση και Προσωπικότητα

4.1 Η Απόδοση των Καθηγητών

Συνήθως η απόδοση της εργασίας αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένας μεμονωμένος εργαζόμενος εκτελεί ένα συγκεκριμένο ρόλο ή ευθύνη, σύμφωνα με συγκεκριμένα πρότυπα (Nayyar, 1994). Ενώ η απόδοση του καθηγητή, σημαίνει τη συμπεριφορά ενός δασκάλου που αλλάζει διαφορετικά με την αλλαγή στο περιβάλλον, έτσι ώστε όταν μια συγκεκριμένη εργασία ανατίθεται σε δάσκαλο, επιτυχώς αναλαμβάνει δράση για να εκτελέσει αυτό το καθήκον (Cheng & Tsui, 1998).

Στην πραγματικότητα, η διαδικασία της εκπόνησης της εκπαίδευσης στους μαθητές εξαρτάται από την καλή απόδοση του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, πολλοί παράγοντες συμβάλλουν σε αυτό. Ένας καλός δάσκαλος δεν έχει μόνο να διδάξει με τρόπο που να μπορεί να ικανοποιήσει την τάξη με το εξέχοντα στυλ διδασκαλίας του, επιπλέον πρέπει να διαχειριστεί το χρόνο και τα άλλα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί εκτός της διδασκαλίας, όπως η διαχείριση της ηθικής και της πειθαρχίας (Hanif, 2010). Οι φοιτητές μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα των φοιτητών και να ενημερώσουν τους μαθητές τους για τη διδασκαλία των μαθητών.

Οι επιδόσεις των καθηγητών μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, δηλαδή την επίδοση των εργασιών, τις συμφραζόμενες επιδόσεις με τη διδασκαλία και τις προσαρμοστικές επιδόσεις (Bakker & Bal, 2010 · Cai & Lin, 2006 · Carson, 2006 · Min, 2007). Η απόδοση της εργασίας σημαίνει μια σειρά από συμπεριφορές με τις οποίες ένας υπάλληλος αναγνωρίζει και κατανοεί ότι οι οργανωτικοί στόχοι έχουν επισημανθεί και εξερευνηθεί (Cai & Lin, 2006). Η απόδοση της εργασίας είναι στην πραγματικότητα η τεχνική συμπεριφορά και οι δραστηριότητες που εμπλέκονται στη δουλειά του εργαζόμενου (Griffin, Neal, & Neale, 2000). Εδώ δοκιμάζεται η επάρκεια των εργαζομένων με την οποία μπορεί να εκτελέσει τεχνικές δραστηριότητες (Borman & Brush, 1993). Από την προοπτική της διδασκαλίας, η απόδοση του έργου σημαίνει σύνολο ρυθμιζόμενων συμπεριφορών εργασίας, τις οποίες μπορεί να κάνει ένας δάσκαλος. Η επίδοση των καθηγητών των καθηγητών αποτελείται από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή και τη διδακτική αξία (Cai & Lin, 2006).

Εκτός από την απόδοση των εργασιών, οι επιδόσεις σε σχέση με τα συμφραζόμενα με την εργασία, αναφέρονται στις δραστηριότητες των εργαζομένων, οι οποίες δεν συμβάλλουν στον τεχνικό πυρήνα, αλλά υποστηρίζουν το οργανωτικό, κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον στο οποίο ακολουθούνται οι

οργανωτικοί στόχοι (Borman & Brush, 1993). Αποτελείται από την ηθική των επαγγελματιών, την αφοσίωση στην εργασία και την παροχή βοήθειας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Cai & Lin, 2006).

Στην τελευταία περίπτωση, η προσαρμοστική απόδοση είναι μια νέα έννοια επίδοσης στην οποία η μάθηση περιλαμβάνει μια σημαντική διάσταση απόδοσης (Pulakos, Arad, Donovan, & Plamondon, 2000). Στο πλαίσιο αυτής της νέας έννοιας της απόδοσης, υπάρχει απόκλιση από το παρελθόν για την εννοιοποίηση των επιδόσεων στις οποίες η μάθηση θεωρήθηκε ως προϋπόθεση για την απόδοση. Τώρα υπό την προσαρμοστική απόδοση, όπου η ίδια η μάθηση θεωρείται ως μέρος της απόδοσης, η οποία θα πρέπει να θεωρείται ως στοιχείο απόδοσης (London & Smither, 1999).

Σύμφωνα με τον Παυλάκο, η προσαρμοστική απόδοση αποτελείται από διαστάσεις όπως χειρισμό έκτακτων περιστατικών, χειρισμός του άγχους στην εργασία, δημιουργική επίλυση προβλημάτων, επίδειξη διαπροσωπικής προσαρμοστικότητας και εμφάνιση προσαρμοστικότητας με φυσική προσανατολισμό (Pulakos, et al., 2000). Οι τρεις αυτές μορφές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών όχι μόνο συνδέονται μεταξύ τους, αλλά και επηρεάζουν ο ένας τον άλλον, ωστόσο αυτοί οι τύποι μπορούν να διακριθούν και να μελετηθούν χωριστά (Cai & Lin, 2006, Griffin et al., 2000, Stephan & James, 1994). Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικό να συμβάλλουν στη συνολική απόδοση ενός εργαζομένου (Conway, 1999) με τέτοιο τρόπο ώστε να παρουσιάζουν τις τρεις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής απόδοσης των εργαζομένων, δηλαδή της επάρκειας, της προσαρμοστικότητας και της δραστηριότητας (Griffin, Neal, & Parker, 2007).

4.2 Η Προσωπικότητα των Εκπαιδευτικών

Κανονικά η προσωπικότητα των ατόμων, είναι ένας συνδυασμός χαρακτηριστικών και ενός τρόπου συμπεριφοράς που είναι μοναδικό για ένα άτομο για να *παίξει* διαφορετικούς ρόλους και λειτουργίες στη ζωή (Callahan, 1966). Συγκεκριμένα, η προσωπικότητα του καθηγητή σημαίνει το συγκεκριμένο σύνολο χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που κάνουν τη συμπεριφορά του καθηγητή κατά τη διάρκεια της δουλειάς του / της διδασκαλίας. Αυτά είναι ένα οργανωμένο σύνολο χαρακτηριστικών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία επηρεάζουν μοναδικά τη γνώση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις (McKenny, 2008).

Στην πραγματικότητα, ο καθηγητής ως άτομο είναι μια σημαντική μεταβλητή στη διαδικασία της διάδοσης της γνώσης στους μαθητές και στην ενίσχυση του επιπέδου μάθησης. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη συμπεριφορά του καθηγητή με διάφορους τρόπους, όπως η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και οι μαθησιακές εμπειρίες που επιλέγονται και

εξασφαλίζουν ότι ο δάσκαλος ολοκληρώνει επιτυχώς το έργο της εκπαίδευσης των μαθητών του.

Η προσωπικότητα έχει χωριστεί σε διαφορετικούς τύπους. Από αυτή την άποψη, η πιο διάσημη ταξινόμηση προσωπικότητας είναι πέντε μεγάλες προσωπικότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν τον Νευροαισθητισμό, την Εξωστρέφεια, την Ανοικτότητα, την Αλληλεγγύη και τη Συνείδηση (Costa & McCrea, 1992). Από την άποψη της διδασκαλίας, πολλά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά έχουν σχέση με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, τα οποία πιστεύεται ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία, τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν τη σαφήνεια της γνώσης που οργανώνεται, ερμηνεύεται και εξηγείται από το δάσκαλο.

Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών έχει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Αν οι δάσκαλοι παρουσιάζουν θετικά χαρακτηριστικά γνώρισμα, τα οποία υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών, μοιράζονται τη γνώση με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης και συνεργασίας και ενθαρρύνουν τους μαθητές να παρουσιάσουν και να δείξουν συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, τότε οι μαθητές θα μάθουν περισσότερα, οι δεξιότητες και οι ικανότητές τους θα αυξηθούν και το επίπεδο εμπιστοσύνης τους στον καθηγητή θα αυξηθεί *versa* (Garcia, Kupczynski, & Holland, 2011). Εκτός από τους μαθητές, η προσωπικότητα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έχει επίσης θετικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Εκείνοι οι καθηγητές των οποίων οι προσωπικότητες είναι ισορροπημένες, ώριμες και σταθερές έχουν περισσότερες πιθανότητες να προχωρήσουν και να σημειώσουν πρόοδο στον αντίστοιχο εκπαιδευτικό τους φορέα (Pulkkinen, Ohanen, & Tolvanen, 1999). Επομένως, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ατομική επιτυχία όχι μόνο των φοιτητών και των εκπαιδευτικών αλλά και της επιτυχίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος στο σύνολό του.

4.3 Το Άγχος και η Απόδοση των Εκπαιδευτικών σε Σύγκριση με την Προσωπικότητά τους

Είναι ήδη κατανοητό ότι το άγχος της εργασίας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι διαφορετικοί παράγοντες πίεσης υπό μορφή φόρτου εργασίας, αμφισημία των ρόλων, περιορισμοί πόρων, έλλειψη χρόνου, εργασιακή ανασφάλεια και χειρότερες συνθήκες εργασίας κ.λπ., υπάρχουν μέσα στο περιβάλλον και λειτουργούν ως εμπόδια για τους εκπαιδευτικούς (LePine, LePine, & Jackson, 2004).

Οι πόροι (σωματική και ψυχολογική) και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών δρουν ως ρυθμιστικό στοιχείο για την αλλαγή των επιπτώσεων του άγχους στην απόδοση. Οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών

υποτίθεται ότι αυξάνονται με την παρουσία πόρων και θετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας και αντίστροφα. Οι πόροι λειτουργούν ως εργαλείο και ενισχύουν τις επιδόσεις με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δύναμη να χειριστούν τις απαιτήσεις εργασίας και έτσι να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις του άγχους στην απόδοση (Arnold, Jari, Evangelia, & Despoina, 2007).

Μια ανασκόπηση των μελετών στο παρελθόν αποδεικνύει τις συγκρατητικές επιδράσεις των πόρων των εκπαιδευτικών στο άγχος και τις επιδόσεις. Ο Bradley (2007) βρήκε τον έλεγχο του εκπαιδευτικού ως δυνητικούς πόρους για την αποτροπή των συνεπειών του άγχους στη γενική λειτουργία των νέων καθηγητών εκκίνησης στα σχολεία της Αυστραλίας. Διαπίστωσε ότι εκείνοι οι δάσκαλοι που είχαν μεγαλύτερο έλεγχο ως ψυχολογικοί πόροι, είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με άλλους εκπαιδευτικούς (Bradley, 2007).

Όπως και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε επίσης ότι η ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού έχει ρυθμιστικές επιπτώσεις στο άγχος με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερη ψυχολογική αντοχή να είναι σε καλύτερη θέση να χειρίζονται το άγχος στην εργασία και μπορούν να αποδώσουν καλά, δύσκολες στιγμές, όταν οι απαιτήσεις εργασίας είναι υψηλές (Chan, 2003). Εκτός από τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα, οι άλλοι εκπαιδευτικοί πόροι (φυσικοί ή ψυχολογικοί) όπως οι μισθοί, η ενδυνάμωση, η αυτονομία, οι καλές φυσικές συνθήκες, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η αναγνώριση κλπ.

Ο Betoret (2006) μελέτησε καθηγητές ισπανικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσε ότι οι σχολικοί φυσικοί πόροι και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είχαν ανακουφίσει τις επιπτώσεις του άγχους στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε η απόδοση των εκπαιδευτικών αυξήθηκε με αύξηση των πόρων (Betoret, 2006). Επίσης, ο Russell (1987) διαπίστωσε ότι η κοινωνική υποστήριξη στο εκπαιδευτικό ίδρυμα με τη μορφή υποστήριξης από την οικογένεια και τους φίλους έχει ισχυρά μετριοπαθείς επιδράσεις στην άγχος με αρνητική επίδραση και θετική επίδραση στην απόδοση. Μετά από μια σύντομη ανασκόπηση των μελετών που διεξήχθησαν στο παρελθόν σχετικά με την επίδραση του άγχους στην απόδοση των εκπαιδευτικών, είναι σαφές ότι οι πόροι έχουν ισχυρό δυναμικό για τις επιπτώσεις τους στην ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων του στρες και στην ενίσχυση της απόδοσης.

Ειδικό Μέρος

5. Κεφάλαιο Πέμπτο - Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Διατύπωση Προβλήματος της Έρευνας

Το πρόβλημα, το οποίο αντιμετωπίζεται κατά τη διαδικασία της έρευνας, εντοπίζεται σχετικά στο αντικείμενο της διερεύνησης των αποτελεσμάτων που απορρέουν για το άγχος των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων. Θα πρέπει ως εκ τούτου να διερευνηθεί η δημιουργία άγχους στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την έννοια του εάν έχουν γενικότερα άγχος για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Επίσης, αναμένεται να διερευνηθεί αν υπάρχει αύξηση των επιπέδων του άγχους κατά την περίοδο των εν λόγω εξετάσεων και συγκεκριμένα στην ομάδα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών εν αντιθέσει με εκείνη των δημόσιων.

5.2 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συλλεχθούν, αξιολογηθούν και παρουσιαστούν όλα τα κατάλληλα εκείνα πρωτογενή καθώς και δευτερογενή στοιχεία με σκοπό να διερευνηθούν αντίστοιχα τα αποτελέσματα που απορρέουν για το άγχος των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων.

5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα της Μελέτης

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, είναι τα εξής:

- α) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις
- β) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις πριν από την περίοδο των εξετάσεων (π.χ. τα Χριστούγεννα)
- γ) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις κατά την περίοδο των εξετάσεων (την περίοδο Μάιος-Ιούνιος)
- δ) Οι καθηγητές που δουλεύουν στη δημόσια εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) έχουν λιγότερο άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις σε σχέση με τους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μαθήματα).

5.4 Μεθοδολογία Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας είναι 60 καθηγητές στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Λαμία. Στην Α' περίοδο χορηγούνται 60 ερωτηματολόγια σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσιας και ιδιωτικής) πριν τα Χριστούγεννα και σχετικά με τη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων και στη δεύτερη περίοδο χορηγούνται 60 ερωτηματολόγια στους ίδιους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσιας και ιδιωτικής) πριν τις γενικές εξετάσεις τον Ιούνιο.

Η επιλογή των ερωτηθέντων ήταν τυχαία. Τέλος, η έρευνα πραγματοποιείται το χρονικό διάστημα από τις 01/11/2018 έως τις 10/06/2019. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων που παρατίθενται στα σχετικά μέρη του ερωτηματολογίου. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι 21. Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες είναι 26 άνδρες και 34 γυναίκες.

5.5 Ερευνητικό Εργαλείο

Για τον σκοπό της εν λόγω έρευνας, θεωρείται πως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, είναι η χρήση του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελεί μέθοδο ποσοτικής ανάλυσης. Αναφορικά με το σχεδιασμό και δημιουργία του ερωτηματολογίου, θα πρέπει να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται, διερευνά την οπτική των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το άγχος των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων.

Για τη ορθή χρήση του ερωτηματολογίου αναφορικά με την έρευνα, χρειάζονται οι εξής σημαντικές προϋποθέσεις: Αρχικά χρειαζόμασταν έναν σωστό σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, να μπορούμε να σταθμίσουμε και να ελέγχουμε παράλληλα την εγκυρότητα αυτού, να κωδικοποιούμε σωστά τις πληροφορίες που έχουν καταγραφεί σε αυτό, την καταχώρηση αυτών των πληροφοριών σε κατάλληλα σχεδιασμένη βάση δεδομένων και τέλος την στατική επεξεργασία αυτών των πληροφοριών που συλλέχθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε πως το ερωτηματολόγιο της έρευνας, είναι εκείνο το ερωτηματολόγιο άγχους του Beck, το οποίο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και όπου μετρά το επίπεδο του άγχους των καθηγητών σε δύο χρονικές περιόδους μέσα στο σχολικό έτος και το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Δημογραφικών Χαρακτηριστικών, το οποίο είναι αυτοσχέδιο και έχει ως στόχο την άντληση χαρακτηριστικών όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, εργασία στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση κλπ).

Τα στοιχεία χρησιμοποιούνται μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και η διάρκεια παράθεσης των απαντήσεων, αναφέρεται περίπου σε 15 λεπτά. Αντίστοιχα σημειώνεται πως στους ερωτηθέντες δόθηκε συνοδευτικό έντυπο με σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου για διευκόλυνση στη συμπλήρωσή του. Τα ερωτηματολόγια που παραδόθηκαν στους ερωτηθέντες, αποτελούνται από κλειστού τύπου ερωτήσεις.

5.6 Προϋποθέσεις Έρευνας

Προϋπόθεση για την ομαλή και ολοκληρωμένη παρουσίαση του σχετικού αντικειμένου της εργασίας, αποτελεί η ουσιαστική και ενδεδειγμένη μελέτη όλων των σχετικών άρθρων και συγγραμμάτων για το άγχος των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων με πνεύμα αντικειμενικής προσέγγισης. Είναι σημαντικό να τονισθεί πως στην παρούσα έρευνα, όπως σε κάθε αντίστοιχη ερευνητική διαδικασία, η ερευνήτρια δεν είναι δυνατό να φωτίσει με τα ευρήματά τους όλες τις πτυχές του ζητήματος.

Ως εκ τούτου σε ό,τι αφορά την παρούσα έρευνα παρόλο που αυτή διεξάγεται μέσω ερωτήσεων - απαντήσεων και με τυχαία δειγματοληψία, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας πως απευθυνόμαστε σε περιορισμένο αριθμό καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάτι που εκ προοιμίου θέτει περιορισμό και στην έκταση των ιδίων των απαντήσεων (οι απαντήσεις είναι περιορισμένες).

5.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου

Στα ερωτηματολόγια αναφέρεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας με την μέτρηση αυτών με το στατιστικό εργαλείο Cronbach Alpha. Η εγκυρότητα αφορά το βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο διαμορφώθηκε ο ερωτηματολόγιο. Η ερευνήτρια οφείλει να σχεδιάσει το ερωτηματολόγιο των ερωτήσεων με τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρει να δημιουργήσει μια αντιστοιχία μεταξύ των ερωτήσεων. Έτσι, θα καταφέρει να διασφαλίσει την εγκυρότητα στη διαμόρφωση της δομής του ερωτηματολογίου.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στην σταθερότητα που δίνουν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάτω από τις ίδιες ερευνητικές συνθήκες. Ο τρόπος διεξαγωγής του ερωτηματολογίου, η οικειότητα του ερευνητή με τον ερωτώμενο, η ύπαρξη άγχους του ερωτώμενου και συνολικά οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.8 Τρόπος Στατιστικής Ανάλυσης Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων, γίνεται με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS No.22 στο οποίο καταχωρούνται όλες οι ερωτήσεις και απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, ακολούθως γίνεται η περιγραφική ανάλυση αυτών και τέλος απαντώνται μέσω κατάλληλα στατιστικών μελετών, όλες οι ερευνητικές ερωτήσεις και υποθέσεις της εν λόγω εργασίας.

6. Κεφάλαιο Έκτο - Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

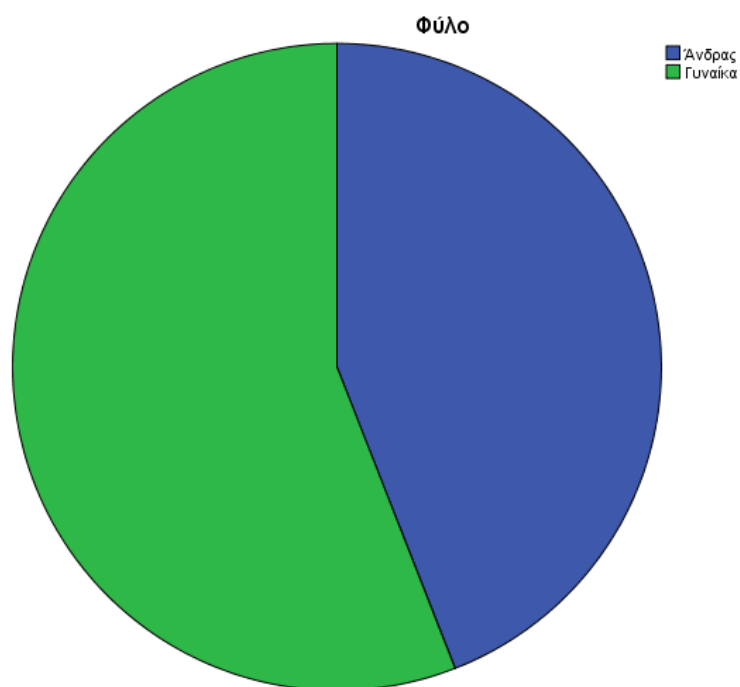
6.1 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Φύλο

Το 55,9% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 44,1% ήταν άνδρες εκπαιδευτικοί.

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	26	43,3	44,1	44,1
	Γυναίκα	33	55,0	55,9	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Πίνακας 1



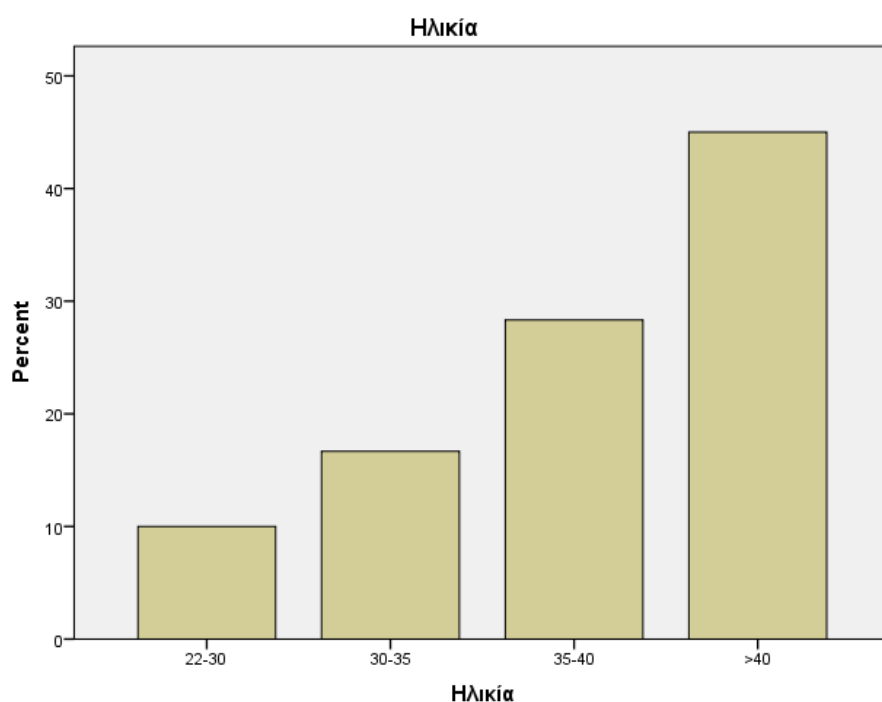
Σχήμα 1

Ηλικία

Το 45% των εκπαιδευτικών ήταν άνω των 40 ετών, το 28,3% από 35-40 ετών, το 16,7% από 30-35 ετών και το υπόλοιπο 10% από 22-30 ετών.

Ηλικία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	6	10,0	10,0	10,0
	30-35	10	16,7	16,7	26,7
	35-40	17	28,3	28,3	55,0
	>40	27	45,0	45,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 2



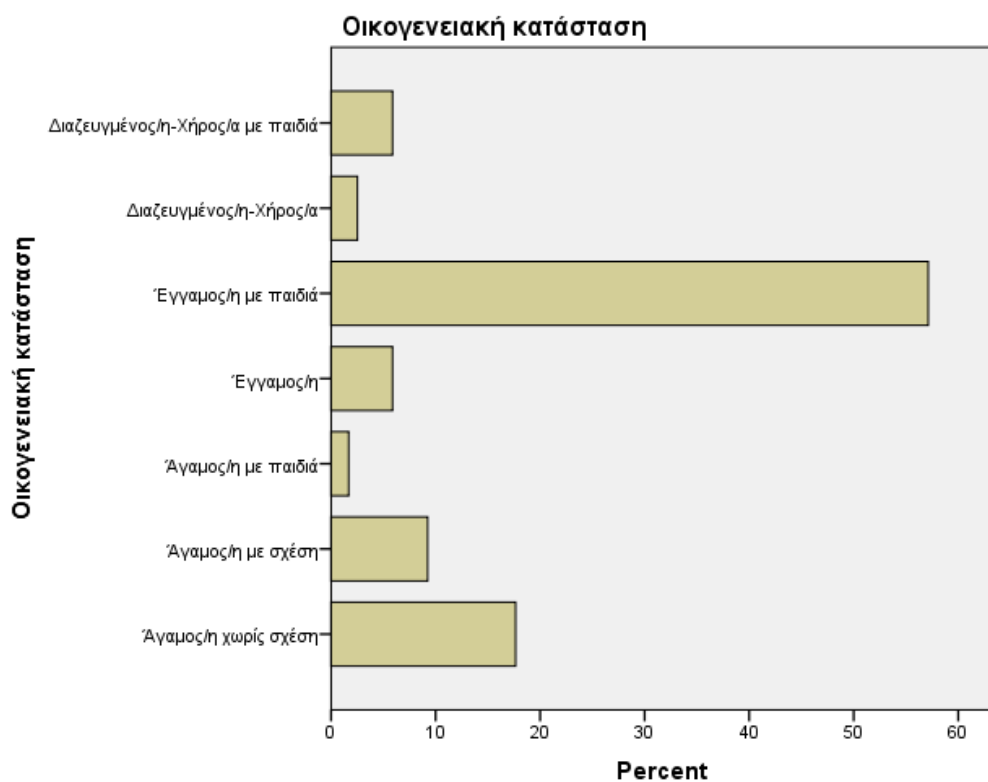
Σχήμα 2

Οικογενειακή Κατάσταση

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλαδή το 57,1%, ήταν έγγαμοι με παιδιά, το 17,6% ήταν άγαμοι χωρίς σχέση, το 9,2% ήταν άγαμοι σε σχέση, το 5,9% ήταν έγγαμοι και άλλο ένα 5,9% ήταν διαζευγμένοι/χήροι με παιδιά. Το 2,5% ήταν διαζευγμένοι/χήροι και το υπόλοιπο 1,7% άγαμοι με παιδιά.

Οικογενειακή κατάσταση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η χωρίς σχέση	10	17,5	17,6	17,6
	Άγαμος/η με σχέση	6	9,2	9,2	26,9
	Άγαμος/η με παιδιά	1	1,7	1,7	28,6
	Έγγαμος/η	4	5,8	5,9	34,5
	Έγγαμος/η με παιδιά	34	56,7	57,1	91,6
	Διαζευγμένος/η-Χήρος/α	2	2,5	2,5	94,1
	Διαζευγμένος/η-Χήρος/α με παιδιά	3	5,8	5,9	100,0
	Total	60	99,2	100,0	
Missing	System				
Total		60	100,0		

Πίνακας 3



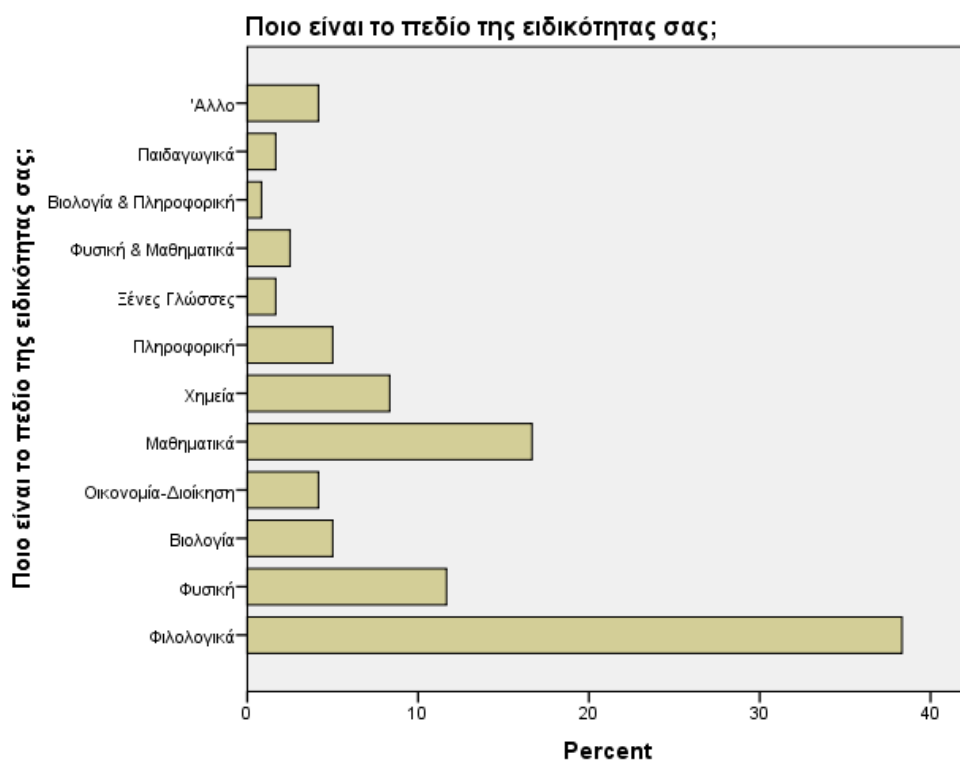
Σχήμα 3

Πεδίο Ειδικότητας

Το 38,3% των ερωτηθέντων ασχολούνται με τα Φιλολογικά, το 16,7% με τα Μαθηματικά, το 11,7% με τη Φυσική, το 8,3% με τη Χημεία, το 5% με τη Βιολογία, άλλο ένα 5% με την Πληροφορική, το 4,2% με την Οικονομία-Διοίκηση, άλλο ένα ίδιο ποσοστό δήλωσε πως έχει άλλο πεδίο ειδικότητας από αυτά που αναφέρονται, το 2,5% ασχολείται με την Φυσική & τα Μαθηματικά, το 1,7% ασχολείται με τα παιδαγωγικά και το υπόλοιπο 0,8% με την Βιολογία και την Πληροφορική.

Πίνακας 4

Ποιο είναι το πεδίο της ειδικότητάς σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Φιλολογικά	23	38,3	38,3	38,3
	Φυσική	7	11,7	11,7	50,0
	Βιολογία	3	5,0	5,0	55,0
	Οικονομία-Διοίκηση	2	4,2	4,2	59,2
	Μαθηματικά	10	16,7	16,7	75,8
	Χημεία	5	8,3	8,3	84,2
	Πληροφορική	3	5,0	5,0	89,2
	Ξένες Γλώσσες	1	1,7	1,7	90,8
	Φυσική & Μαθηματικά	2	2,5	2,5	93,3
	Βιολογία & Πληροφορική	1	,8	,8	94,2
	Παιδαγωγικά	1	1,7	1,7	95,8
	Άλλο	4	4,2	4,2	100,0
Total		60	100,0	100,0	



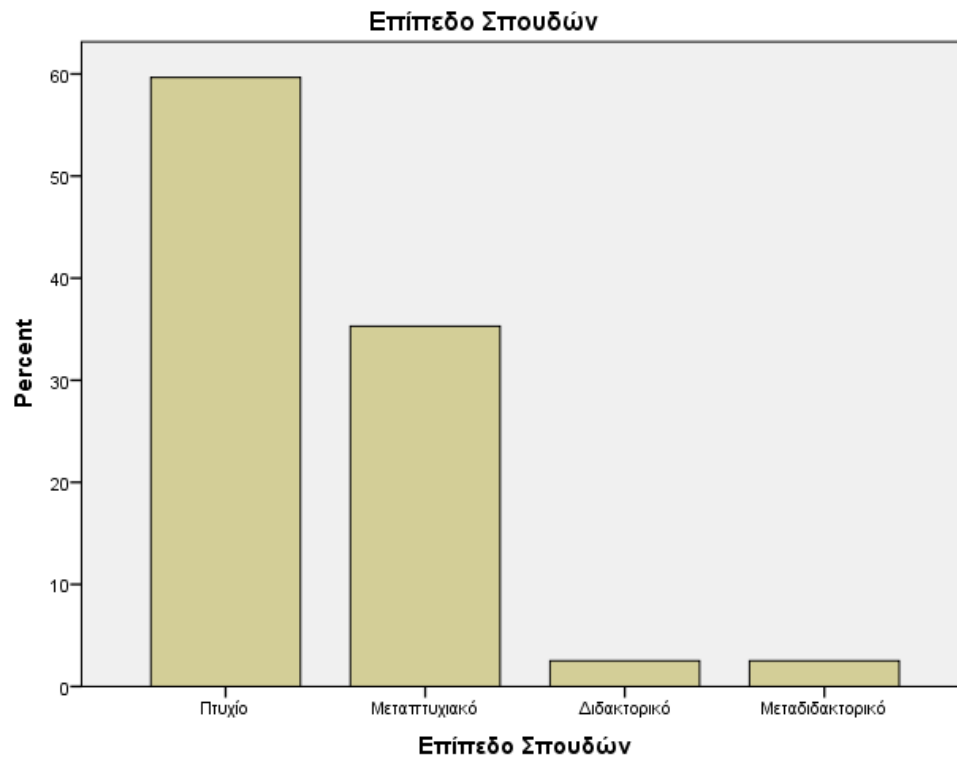
Σχήμα 4

Επίπεδο Σπουδών

Το 59,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, το 35,3% έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο, το 2,5% Διδακτορικό τίτλο και άλλο ένα 2,5% Μεταδιδακτορικό τίτλο.

		Επίπεδο Σπουδών			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο	36	59,2	59,7	59,7
	Μεταπτυχιακό	21	35,0	35,3	95,0
	Διδακτορικό	1	2,5	2,5	97,5
	Μεταδιδακτορικό	1	2,5	2,5	100,0
	Total	59	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		60	100,0		

Πίνακας 5



Σχήμα 5

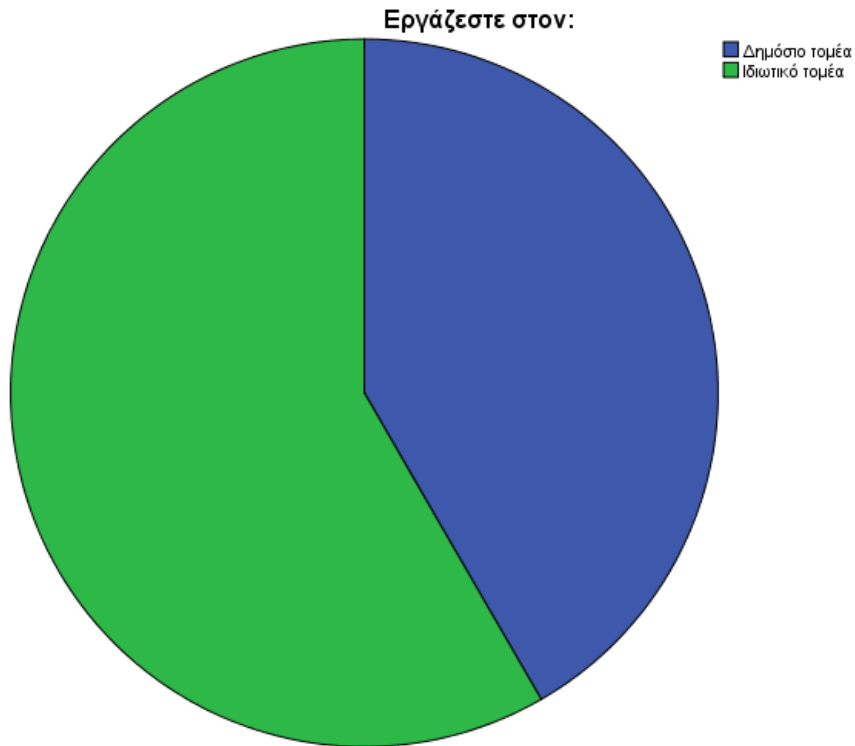
Εργασία

Το 58,3% των εκπαιδευτικών εργάζονται στον Ιδιωτικό τομέα και το υπόλοιπο 41,7% στον Δημόσιο τομέα.

Εργάζεστε στον:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιο τομέα	25	41,7	41,7	41,7
	Ιδιωτικό τομέα	35	58,3	58,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 6



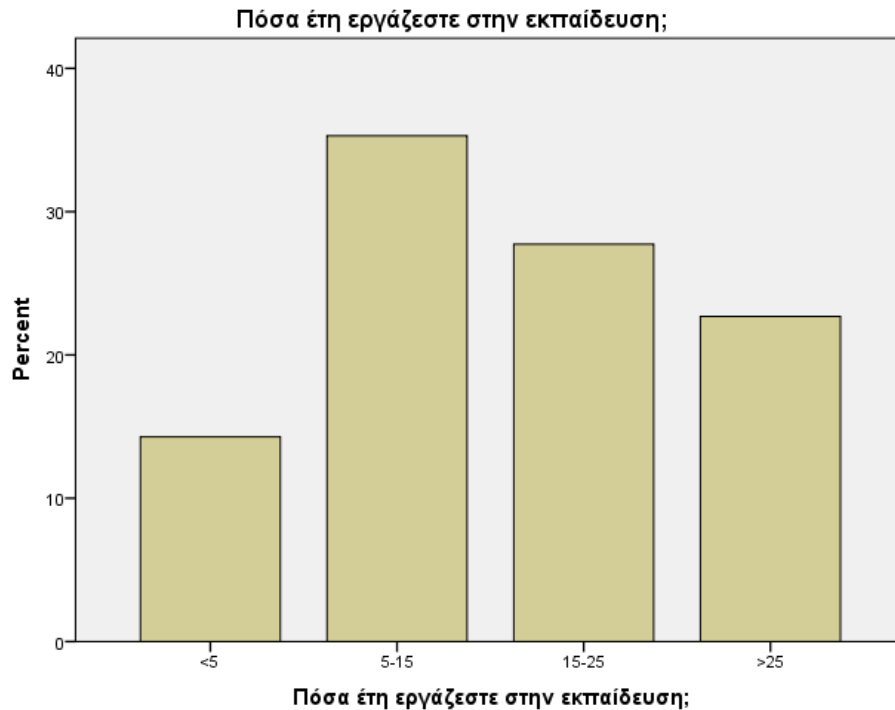
Σχήμα 6

Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση

Το 35,3% των ερωτηθέντων εργάζονται στην εκπαίδευση από 5-15 χρόνια, το 27,7% από 15-25 χρόνια, το 22,7% πάνω από 25 χρόνια και το υπόλοιπο 14,3% λιγότερο από 5 χρόνια.

Πόσα έτη εργάζεστε στην εκπαίδευση;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<5	8	14,2	14,3	14,3
	5-15	21	35,0	35,3	49,6
	15-25	16	27,5	27,7	77,3
	>25	14	22,5	22,7	100,0
	Total	59	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		60	100,0		

Πίνακας 7



Σχήμα 7

Μαθήματα

Τα κυριότερα μαθήματα που αναφέρθηκαν είναι τα Φιλολογικά, η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία και η Βιολογία.

Ποια μαθήματα διδάσκετε φέτος;				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	4,2	4,2	4,2
Αγγλικά	2	1,7	1,7	5,8
ΑΟΘ	2	1,7	1,7	7,5
ΑΟΘ, Μαθηματικά	3	2,5	2,5	10,0
Αρχαία	4	3,3	3,3	13,3
Αρχαία, Έκθεση	2	1,7	1,7	15,0
Αρχαία, Έκθεση, Ιστορία	1	,8	,8	15,8
Αρχαία, Έκθεση, Λατινικά	1	,8	,8	16,7
Αρχαία, Έκθεση, Λατινικά, Ιστορία	1	,8	,8	17,5
Αρχαία, Ιστορία	1	,8	,8	18,3
Αρχαία, Λατινικά	4	3,3	3,3	21,7
Αρχαία, Λατινικά, Έκθεση	1	,8	,8	22,5
Αρχαία, Λογοτεχνία, Ιστορία, Γλώσσα	2	1,7	1,7	24,2

Αρχαία, Λογοτεχνία, Ιστορία, Γλώσσα, Μαθηματικά	1	,8	,8	25,0
Αρχαία, Νέα Ελληνικά, Ιστορία	1	,8	,8	25,8
Αρχαία, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Λατινικά	1	,8	,8	26,7
Αρχαία, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Λογοτεχνία, Κοινωνιολογία	1	,8	,8	27,5
Αρχαία, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Λογοτεχνία, Μαθηματικά	1	,8	,8	28,3
Βιολογία	5	4,2	4,2	32,5
Βιολογία-Χημεία	2	1,7	1,7	34,2
Γλώσσα	2	1,7	1,7	35,8
Γλώσσα, Ιστορία, Αρχαία	4	3,3	3,3	39,2
Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, θρησκευτικά, Μελέτη	1	,8	,8	40,0
Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Μελέτη, Θρησκευτικά	1	,8	,8	40,8
Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική, Αγγλικά	2	1,7	1,7	42,5
Θρησκευτικά	1	,8	,8	43,3
Ιστορία	5	4,2	4,2	47,5
Μαθηματικά	20	16,7	16,7	64,2
Μαθηματικά, Αρχές Οικονομίας	1	,8	,8	65,0
Νέα Ελληνικά	2	1,7	1,7	66,7
Νέα Ελληνικά-Λογοτεχνία	1	,8	,8	67,5
Πληροφορική	6	5,0	5,0	72,5
Τεχνολογία	1	,8	,8	73,3
Φιλολογικά	10	8,3	8,3	81,7
Φυσική	11	9,2	9,2	90,8
Φυσική-Χημεία	1	,8	,8	91,7
Φυσική-Χημεία-Βιολογία	2	1,7	1,7	93,3
Χημεία	8	6,7	6,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

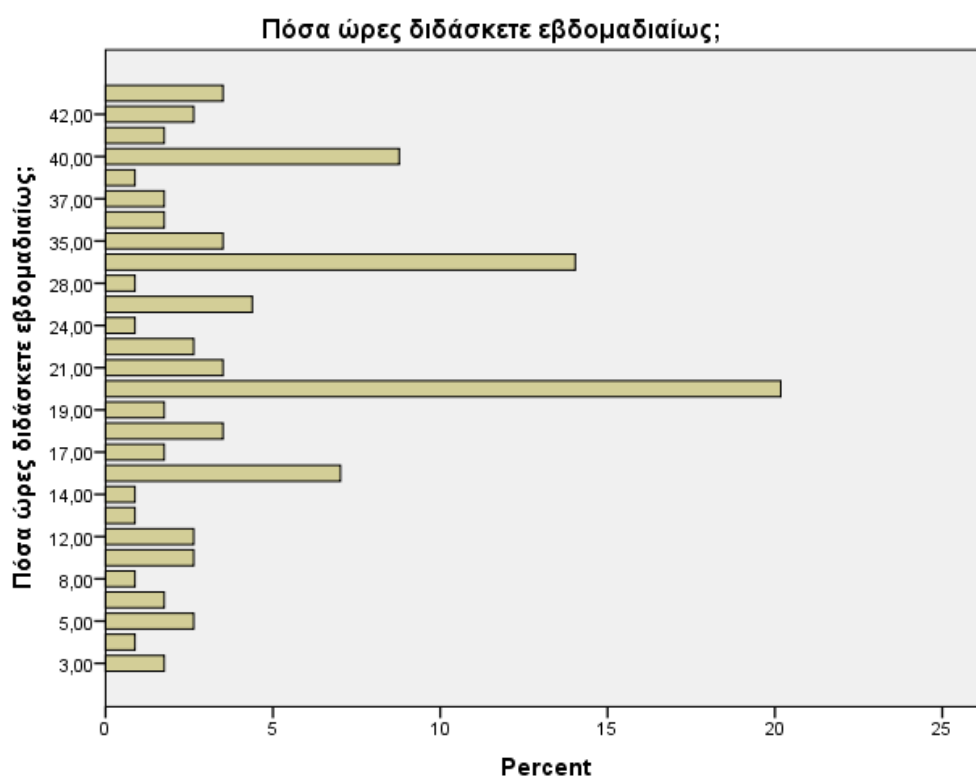
Πίνακας 8

Ώρες Εργασίας σε εβδομαδιαία βάση

Ο μέσος όρος εργασίας των εκπαιδευτικών ήταν 24 ώρες τη βδομάδα με τυπική απόκλιση 11 ώρες. Οι ελάχιστες ώρες εργασίας που αναφέρθηκαν ήταν 3 ώρες και οι περισσότερες 45 ώρες.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πόσα ώρες διδάσκετε εβδομαδιαίως;	114	3,00	45,00	24,4298	10,98750
Valid N (listwise)	114				

Πίνακας 9



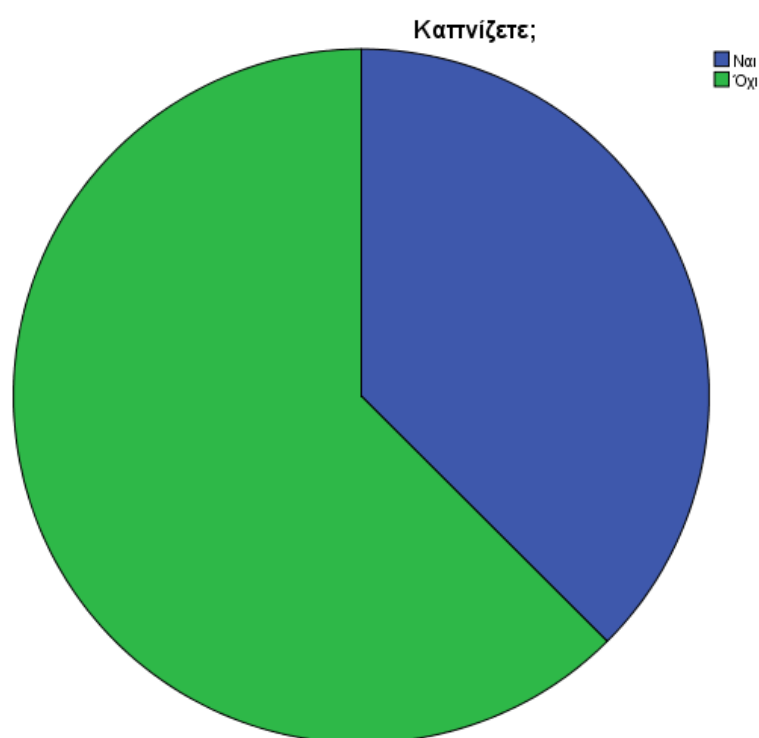
Σχήμα 8

Κάπνισμα

Το 62,5% των εκπαιδευτικών δεν καπνίζουν και το υπόλοιπο 37,5% καπνίζει.

Καπνίζετε;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	23	37,5	37,5	37,5
	Όχι	37	62,5	62,5	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 10



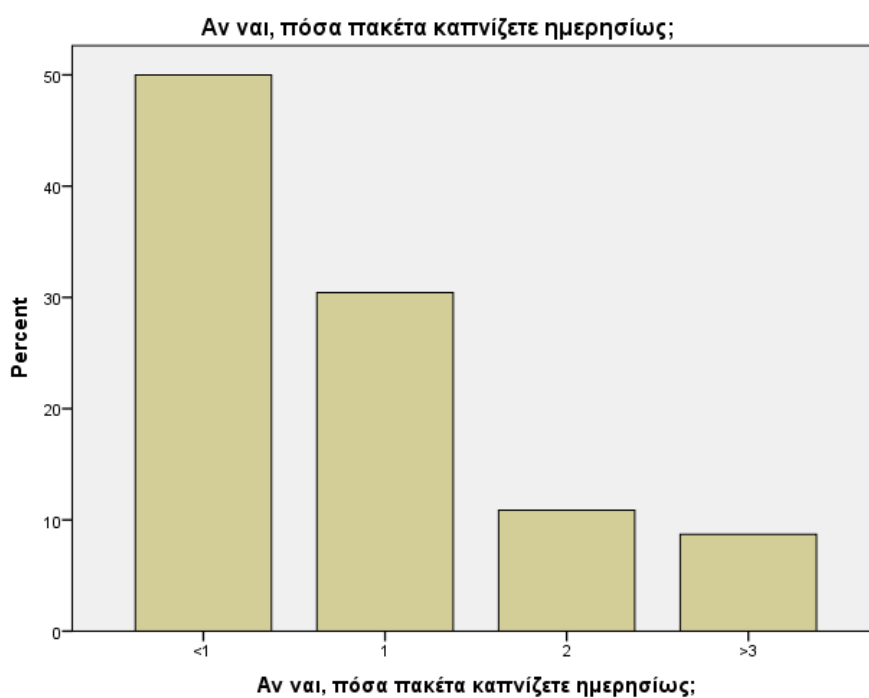
Σχήμα 9

Πακέτα

Το 50% των ερωτηθέντων που καπνίζουν, δήλωσαν πως καπνίζουν λιγότερο από ένα πακέτο τσιγάρα τη μέρα, το 30,4% καπνίζουν ένα πακέτο τσιγάρα τη μέρα, το 10,9% καπνίζουν 2 πακέτα τη μέρα και το υπόλοιπο 8,7% καπνίζουν τρία πακέτα τσιγάρα τη μέρα.

Αν ναι, πόσα πακέτα καπνίζετε ημερησίως;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<1	11	19,2	50,0	50,0
	1	7	11,7	30,4	80,4
	2	3	4,2	10,9	91,3
	>3	2	3,3	8,7	100,0
	Total	23	38,3	100,0	
Missing	System	37	61,7		
Total		60	100,0		

Πίνακας 11



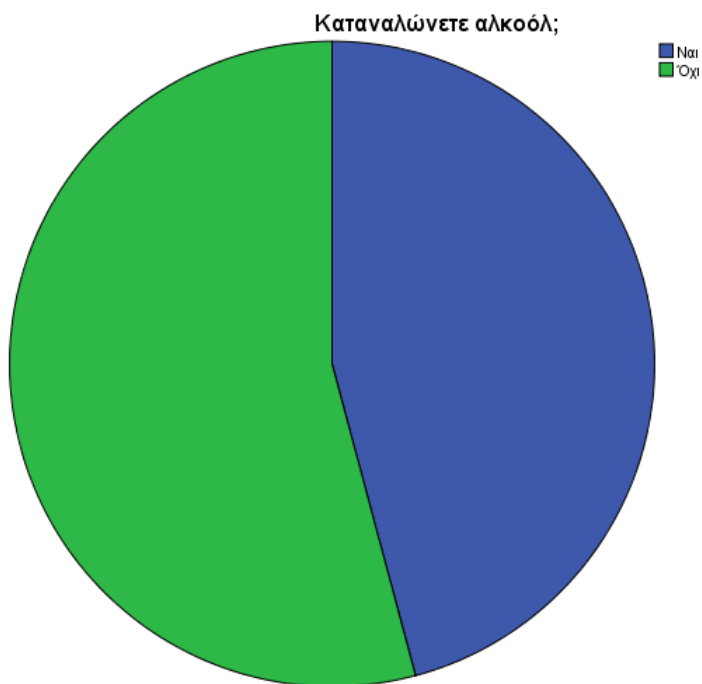
Σχήμα 10

Κατανάλωση Αλκοόλ

Το 54,2% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως δεν πίνουν και το υπόλοιπο 45,8% απάντησε θετικά.

Καταναλώνετε αλκοόλ;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	28	45,8	45,8	45,8
	Όχι	32	54,2	54,2	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 12



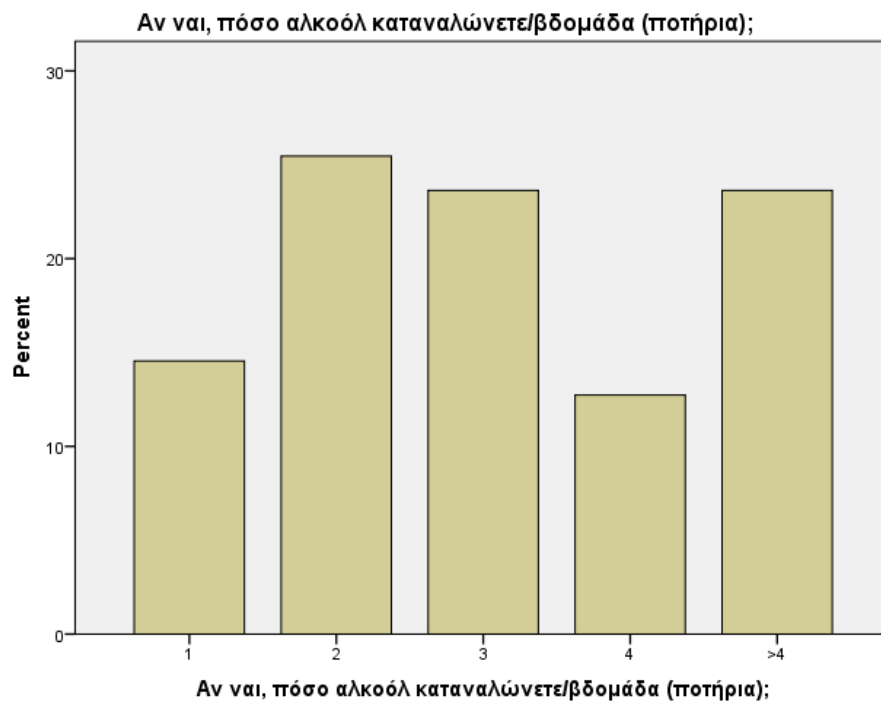
Σχήμα 11

Ποτήρια

Το 25,5% των ερωτηθέντων που πίνουν, δήλωσαν πως πίνουν ένα ποτήρι τη βδομάδα, το 23,6% πίνουν πάνω από τέσσερα ποτήρια τη βδομάδα, άλλο ένα ίδιο ποσοστό πίνει τρία ποτήρια τη βδομάδα, το 14,5% πίνουν ένα ποτήρι τη βδομάδα και το υπόλοιπο 12,7% πίνουν τέσσερα ποτήρια τη βδομάδα.

Αν ναι, πόσο αλκοόλ καταναλώνετε/βδομάδα (ποτήρια);					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	6,7	14,5	14,5
	2	7	11,7	25,5	40,0
	3	6	10,8	23,6	63,6
	4	4	5,8	12,7	76,4
	>4	6	10,8	23,6	100,0
Total		27	45,8	100,0	
Missing	System	33	54,2		
Total		60	100,0		

Πίνακας 13



Σχήμα 12

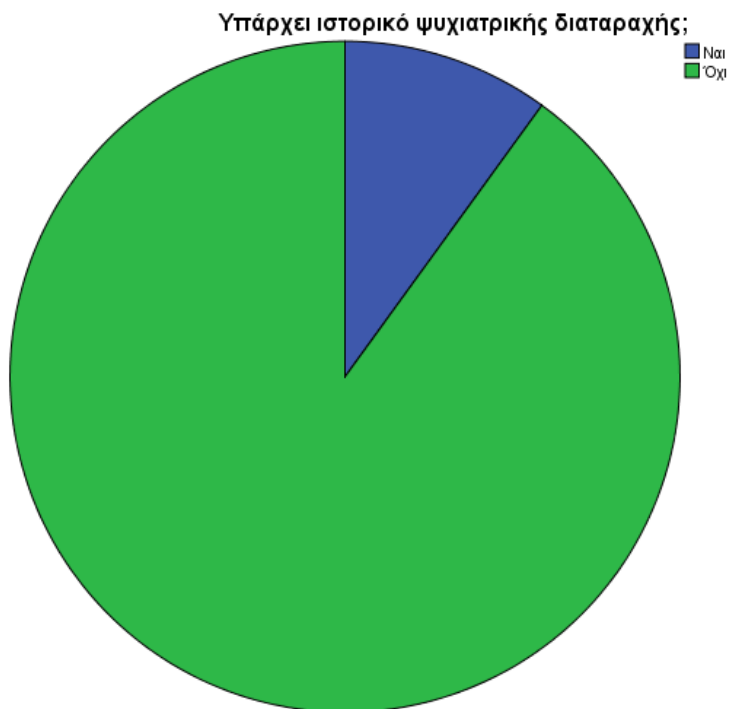
Ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής

Το 90% των ερωτηθέντων δεν έχουν ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής ενώ το υπόλοιπο 10% απάντησε θετικά.

Υπάρχει ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	6	10,0	10,0	10,0
	Όχι	54	90,0	90,0	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Πίνακας 14



Σχήμα 13

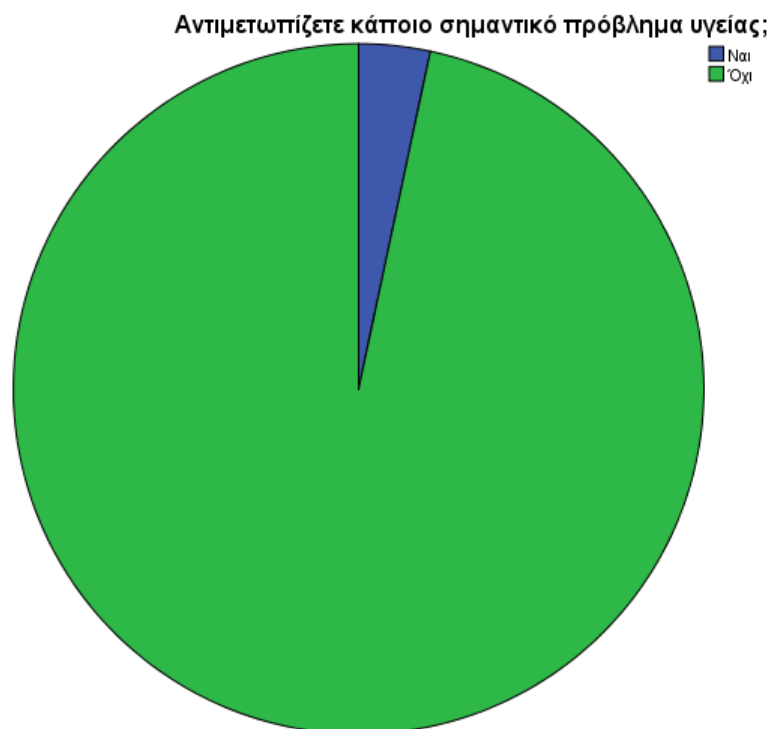
Πρόβλημα Υγείας

Το 96,7% των ερωτηθέντων δεν έχουν πρόβλημα υγείας ενώ το υπόλοιπο 3,3% απάντησε θετικά.

Αντιμετωπίζετε κάποιο σημαντικό πρόβλημα υγείας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	2	3,3	3,3	3,3
	Όχι	58	96,7	96,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Πίνακας 15



Σχήμα 14

Λόγοι Άγχους

Οι κυριότεροι λόγοι άγχους είναι κυρίως οικονομικής και επαγγελματικής φύσεως.

Για ποιο λόγο νιώθετε άγχος τον τελευταίο μήνα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Οικονομικά	8	13,3	13,6	13,6
	Οικογενειακά	10	8,3	8,5	22,0
	Προσωπικά	6	5,0	5,1	27,1
	Επαγγελματικά (πλην Πανελλαδικών εξετάσεων)	11	9,2	9,3	36,4
	Επαγγελματικά (Πανελλαδικές εξετάσεις)	11	9,2	9,3	45,8
	Άλλο	9	7,5	7,6	53,4
	Οικονομικά & Προσωπικά	4	3,3	3,4	56,8
	Οικογενειακά & Προσωπικά	1	,8	,8	57,6
	Οικονομικά, Οικογενειακά & Επαγγελματικά (πλην ΠΕ)	3	2,5	2,5	60,2
	Οικονομικά, Οικογενειακά & Προσωπικά	5	4,2	4,2	64,4

Οικονομικά & Επαγγελματικά (πλην ΠΕ)	3	2,5	2,5	66,9
Οικονομικά, Οικογενειακά & Επαγγελματικά (ΠΕ)	8	6,7	6,8	73,7
Οικονομικά & Επαγγελματικά (ΠΕ)	9	7,5	7,6	81,4
Οικονομικά & Οικογενειακά	5	4,2	4,2	85,6
Οικονομικά, Προσωπικά & Επαγγελματικά (πλην ΠΕ)	1	,8	,8	86,4
Προσωπικά & Επαγγελματικά (πλην ΠΕ)	3	2,5	2,5	89,0
Προσωπικά & Επαγγελματικά (ΠΕ)	8	6,7	6,8	95,8
Οικογενειακά & Επαγγελματικά (ΠΕ)	3	2,5	2,5	98,3
Οικονομικά, Προσωπικά & Επαγγελματικά (ΠΕ)	2	1,7	1,7	100,0
Total	118	98,3	100,0	
Missing System	2	1,7		
Total	120	100,0		

Πίνακας 16



Σχήμα 15

Ερωτηματολόγιο Άγχους του Beck

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 21 ερωτήσεις 4βάθμιας κλίμακας όπου 0=ο εξεταζόμενος δεν αισθάνθηκε καμία ενόχληση, το 1=ο εξεταζόμενος αισθάνθηκε ήπια ενόχληση, το 2=ο εξεταζόμενος αισθάνθηκε μέτρια ενόχληση και το 3= ο εξεταζόμενος αισθάνθηκε έντονη ενόχληση.

Αποτελέσματα επί του συνόλου του δείγματος

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SUM_ΑΓΧΟΣ_TOTAL	59	,00	33,00	10,2353	7,83701
Valid N (listwise)	59				

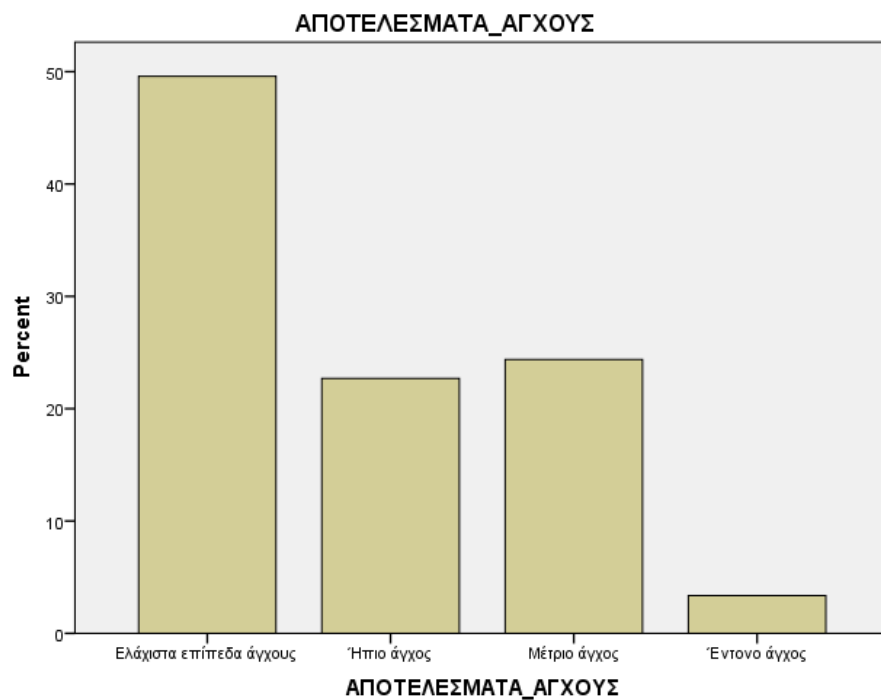
Πίνακας 17

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι ο μέσος όρος αθροίσματος του Άγχους ήταν 10,24 με Τ.Α.7,8. Το μικρότερο σκορ ήταν 0 και το μεγαλύτερο 33.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΓΧΟΥΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα επίπεδα άγχους	28	49,2	49,6	49,6
	Ήπιο άγχος	14	22,5	22,7	72,3
	Μέτριο άγχος	15	24,2	24,4	96,6
	Έντονο άγχος	2	3,3	3,4	100,0
	Total	59	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		60	100,0		

Πίνακας 18

Το 49,6% των εκπαιδευτικών είχαν ελάχιστα επίπεδα άγχους, το 24,4% είχαν μέτριο άγχος, το 22,7% είχαν ήπιο άγχος και το υπόλοιπο 3,4% είχαν έντονο άγχος.



Σχήμα 16

Α' Περίοδος

Παραθέτουμε στη συνέχεια τα αποτελέσματα της **Α' Περίοδου** των εκπαιδευτικών

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SUM_ΑΓΧΟΣ_TOTAL	59	,00	33,00	9,5254	7,79557
Valid N (listwise)	59				

Πίνακας 19

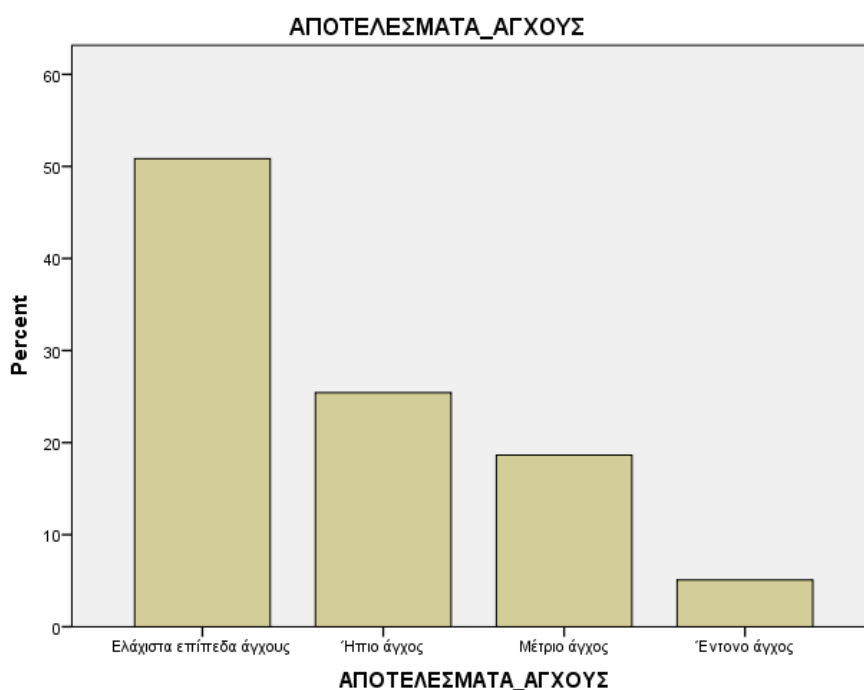
Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι ο μέσος όρος αθροίσματος του Άγχους ήταν 9,5 με Τ.Α.7,8. Το μικρότερο σκορ ήταν 0 και το μεγαλύτερο 33.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα επίπεδα άγχους	30	50,0	50,8	50,8
	Ήπιο άγχος	15	25,0	25,4	76,3
	Μέτριο άγχος	11	18,3	18,6	94,9
	Έντονο άγχος	3	5,0	5,1	100,0

Total	59	98,3	100,0
Missing System	1	1,7	
Total	60	100,0	

Πίνακας 20

Το 50,8% των εκπαιδευτικών της Α' περιόδου είχαν ελάχιστα επίπεδα άγχους, το 25,4% είχαν ήπιο άγχος, το 18,6% μέτριο άγχος, και το υπόλοιπο 5,1% είχαν έντονο άγχος.



Σχήμα 18

Β' Περίοδος

Παραθέτουμε στη συνέχεια τα αποτελέσματα της **Β' περιόδου** των εκπαιδευτικών

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SUM_ΑΓΧΟΣ_TOTAL	60	,00	33,00	10,9333	7,88018
Valid N (listwise)	60				

Πίνακας 21

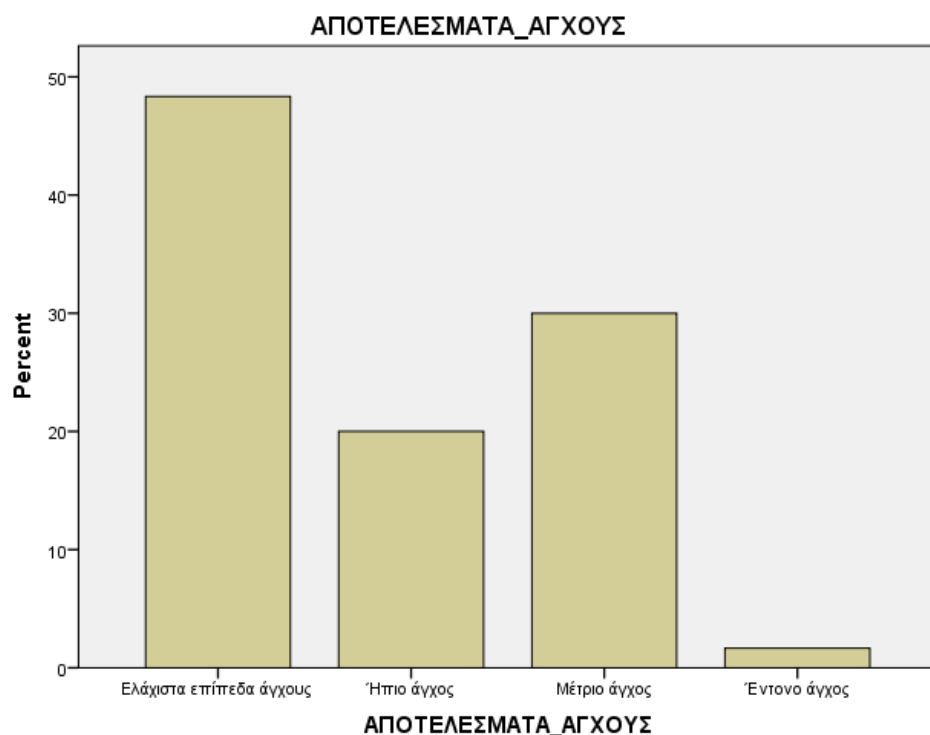
Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι ο μέσος όρος αθροίσματος του Άγχους ήταν 11 με Τ.Α.7,9. Το μικρότερο σκορ ήταν 0 και το μεγαλύτερο 33.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΓΧΟΥΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα επίπεδα άγχους	29	48,3	48,3	48,3
	Ήπιο άγχος	12	20,0	20,0	68,3
	Μέτριο άγχος	18	30,0	30,0	98,3
	Έντονο άγχος	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Πίνακας 22

Το 48,3% των εκπαιδευτικών της Β' περιόδου είχαν ελάχιστα επίπεδα άγχους, το 30% είχαν μέτριο άγχος, το 20% είχαν ήπιο άγχος, το 18,6% μέτριο άγχος και το υπόλοιπο 1,7% είχαν έντονο άγχος.



Σχήμα 19

Τα βασικά **ερευνητικά ερωτήματα** της διπλωματικής είναι:

- α) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις
- β) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις πριν από την περίοδο των εξετάσεων (πχ τα Χριστούγεννα)
- γ) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις κατά την περίοδο των εξετάσεων (Μάιος-Ιούνιος)
- δ) Οι καθηγητές που δουλεύουν στη δημόσια εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) έχουν λιγότερο άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις σε σχέση με τους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μαθήματα).

Από τα αποτελέσματα που παραθέσαμε στην προηγούμενη ενότητα είδαμε ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα άγχους του Beck στη δεύτερη περίοδο δηλαδή κατά την περίοδο των εξετάσεων (Μάιος-Ιούνιος) από ότι πριν την περίοδο των εξετάσεων. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος άγχους ήταν 11 (Τ.Α. 7,9) κατά την περίοδο των εξετάσεων και ο μέσος όρος άγχους ήταν 9,5 με Τ.Α.7,8 τα Χριστούγεννα, πριν την περίοδο των εξετάσεων. Συνεπώς επιβεβαιώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα α, β & γ. Για να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα δ κάναμε σύγκριση μέσων όρων με t-test.

Group Statistics					
	Εργάζεστε στον:	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SUM_ΑΓΧΟΣ_TOTAL	Δημόσιο τομέα	24	10,0408	7,16752	1,02393
	Ιδιωτικό τομέα	35	10,3714	8,32174	,99464

Πίνακας 23

Από τον περιγραφικό πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα έχουν μέσο όρο άγχους 10,4 (Τ.Α.8,32) και οι εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα έχουν μέσο όρο 10,05 (Τ.Α.1,02).

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SUM_ΑΓΧΟΣ_TOTAL	Equal variances assumed	1,111	,294	-,226	117	,822	-,33061	1,46565	-3,23326	2,57203
	Equal variances not assumed			-,232	111,970	,817	-,33061	1,42749	-3,15902	2,49779

Πίνακας 24

Ωστόσο από τον πίνακα των αποτελεσμάτων δεν προκύπτει στατιστική σημαντικότητα, που σημαίνει ότι δεν επιβεβαιώνεται ότι οι καθηγητές που δουλεύουν στη δημόσια εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) έχουν λιγότερο άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις σε σχέση με τους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μαθήματα) (δ υπόθεση).

6.2 Δείκτες Συνάφειας

1^η Συσχέτιση

Σύγκριση μεταξύ Φύλο και Άγχους (Α' περιόδος)

Από τον πίνακα του chi-square tests βλέπουμε ότι η τιμή Pearson είναι 0,019 που σημαίνει ότι είναι μικρότερη της τιμής Pearson 0,05, που είναι και το ζητούμενο. Επομένως στην περίπτωση μας έχουμε στατιστική σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση των γυναικών παρατηρούμε αμέσως ότι έχουν συγκριτικά μεγαλύτερο άγχος από αυτό των ανδρών καθώς και αυξημένο άγχος γενικότερα. Συγκεκριμένα στην στήλη Μέτριο και Έντονο άγχος παρατηρούμε τα υψηλά επίπεδα μέτρησης των γυναικών σε σχέση με την αναμενόμενη. (Count/Expected Count)

Φύλο * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Φύλο	Ανδρας	Count	17	7	1	0	25
		Expected Count	12,9	6,0	4,7	1,3	25,0
	Γυναίκα	Count	13	7	10	3	33
		Expected Count	17,1	8,0	6,3	1,7	33,0
Total		Count	30	14	11	3	58
		Expected Count	30,0	14,0	11,0	3,0	58,0

Πίνακας 25

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,983 ^a	3	,019
Likelihood Ratio	12,134	3	,007
Linear-by-Linear Association	8,648	1	,003
N of Valid Cases	58		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.

Σύγκριση μεταξύ Φύλου και Άγχους (Β' περίοδος)

Στη δεύτερη περίοδο από τον πίνακα του chi-square tests βλέπουμε ότι η τιμή Pearson είναι 0,402 που σημαίνει ότι δεν έχουμε στατιστική σημαντικότητα , οπότε δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε ανάλυση. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες.

Φύλο * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Φύλο	Ανδρας	Count	14	7	6	0	27
		Expected Count	12,8	5,5	8,2	,5	27,0
	Γυναίκα	Count	14	5	12	1	32
		Expected Count	15,2	6,5	9,8	,5	32,0
Total		Count	28	12	18	1	59
		Expected Count	28,0	12,0	18,0	1,0	59,0

Πίνακας 26

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,931 ^a	3	,402
Likelihood Ratio	3,336	3	,343
Linear-by-Linear Association	1,524	1	,217
N of Valid Cases	59		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

2^η Συσχέτιση

Σύγκριση μεταξύ Ηλικίας και Άγχους (Α' Περίοδος)

Από τον πίνακα του chi-square tests βλέπουμε ότι η τιμή Pearson είναι 0,019 που σημαίνει ότι είναι μικρότερη της τιμής Pearson 0,05, που είναι και το ζητούμενο. Επομένως στην περίπτωση μας έχουμε στατιστική σημαντικότητα.

Συγκεκριμένα οι μικρότεροι σε ηλικία καθηγητές του δείγματος (22-30 έτη) φαίνονται να έχουν είτε ελάχιστα επίπεδα άγχους είτε έντονα. Οι ηλικίες από 35-40 αλλά και >40 παρουσιάζουν σταθερά μέτριο άγχος.

Ηλικία * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Ηλικία	22-30	Count	4	0	0	2	6
		Expected Count	3,1	1,5	1,1	,3	6,0
	30-35	Count	6	4	0	0	10
		Expected Count	5,1	2,5	1,9	,5	10,0
	35-40	Count	7	5	5	0	17
		Expected Count	8,6	4,3	3,2	,9	17,0
	>40	Count	13	6	6	1	26
		Expected Count	13,2	6,6	4,8	1,3	26,0
	Total	Count	30	15	11	3	59
		Expected Count	30,0	15,0	11,0	3,0	59,0

Πίνακας 27

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,482 ^a	9	,030
Likelihood Ratio	18,764	9	,027
Linear-by-Linear Association	,069	1	,793
N of Valid Cases	59		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

Σύγκριση μεταξύ Ηλικίας και Άγχους (Β' Περίοδος)

Στη δεύτερη περίοδο από τον πίνακα του chi-square tests βλέπουμε ότι η τιμή Pearson είναι 0,109 που σημαίνει ότι δεν έχουμε στατιστική σημαντικότητα , οπότε δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε ανάλυση. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες.

Ηλικία * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Ηλικία	22-30	Count	4	0	1	1	6
		Expected Count	2,9	1,2	1,8	,1	6,0
	30-35	Count	5	3	2	0	10
		Expected Count	4,8	2,0	3,0	,2	10,0
	35-40	Count	6	3	8	0	17
		Expected Count	8,2	3,4	5,1	,3	17,0
	>40	Count	14	6	7	0	27
		Expected Count	13,1	5,4	8,1	,5	27,0
	Total	Count	29	12	18	1	60
		Expected Count	29,0	12,0	18,0	1,0	60,0

Πίνακας 28

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,391 ^a	9	,109
Likelihood Ratio	11,020	9	,274
Linear-by-Linear Association	,031	1	,861
N of Valid Cases	60		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

3^η Συσχέτιση

Σύγκριση μεταξύ Οικογενειακής Κατάστασης και Άγχους (Α΄ περίοδος)

Από τον πίνακα του chi-square tests βλέπουμε ότι η τιμή Pearson είναι 0,012 που σημαίνει ότι είναι μικρότερη της τιμής Pearson 0,05, που είναι και το ζητούμενο. Επομένως στην περίπτωση μας έχουμε στατιστική σημαντικότητα.

Οι έγγαμοι με παιδιά καθώς και οι άγαμοι χωρίς σχέση, έχουν μεγαλύτερες μετρήσεις άγχους ,κάτι που παρατηρούμε εύκολα παρατηρώντας τον πίνακα αποτελεσμάτων.

Οικογενειακή κατάσταση * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η χωρίς σχέση	Count	8	1	1	0	10
		Expected Count	5,0	2,6	1,9	,5	10,0
	Άγαμος/η με σχέση	Count	1	3	1	1	6
		Expected Count	3,0	1,6	1,1	,3	6,0
	Άγαμος/η με παιδιά	Count	0	0	0	1	1
		Expected Count	,5	,3	,2	,1	1,0
	Έγγαμος/η	Count	1	2	1	0	4
		Expected Count	2,0	1,0	,8	,2	4,0
	Έγγαμος/η με παιδιά	Count	18	7	6	1	32
		Expected Count	16,0	8,3	6,1	1,7	32,0
	Διαζευγμένος/η- Χήρος/α	Count	0	1	0	0	1
		Expected Count	,5	,3	,2	,1	1,0
	Διαζευγμένος/η- Χήρος/α με παιδιά	Count	1	1	2	0	4
		Expected Count	2,0	1,0	,8	,2	4,0
Total	Count	29	15	11	3	58	
	Expected Count	29,0	15,0	11,0	3,0	58,0	
	Count						

Πίνακας 29

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,279 ^a	18	,012
Likelihood Ratio	21,786	18	,242
Linear-by-Linear Association	,458	1	,499
N of Valid Cases	58		

a. 24 cells (85,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Σύγκριση μεταξύ Οικογενειακής Κατάστασης και Άγχους (Β' περίοδος)

Κατα τη δεύτερη περίοδο και καθότι η τιμή Pearson είναι 0,00 επιτρέποντας μας να προχωρήσουμε σε ανάλυση , παρατηρούμε οτι και πάλι οι άγαμοι χωρίς σχέση και οι έγγαμοι με παιδιά σημειώνουν τα μεγαλύτερα σκόρ άγχους. Ακολουθούν και οι σχετικοί πίνακες

Οικογενειακή κατάσταση * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η χωρίς σχέση	Count	7	0	4	0	11
		Expected	5,3	2,2	3,3	,2	11,0
		Count					
	Άγαμος/η με σχέση	Count	1	1	3	0	5
		Expected	2,4	1,0	1,5	,1	5,0
		Count					
	Άγαμος/η με παιδιά	Count	0	0	0	1	1
		Expected	,5	,2	,3	,0	1,0

	Έγγαμος/η	Count					
		Expected	0	1	2	0	3
	Έγγαμος/η με παιδιά	Count	1,5	,6	,9	,1	3,0
		Expected					
	Διαζευγμένος/η-Χήρος/α	Count	19	9	7	0	35
		Expected	16,9	7,0	10,5	,6	35,0
	Διαζευγμένος/η-Χήρος/α με παιδιά	Count	1	1	0	0	2
		Expected	1,0	,4	,6	,0	2,0
	Total	Count	1	0	2	0	3
		Expected	1,5	,6	,9	,1	3,0
		Count	29	12	18	1	60
		Expected	29,0	12,0	18,0	1,0	60,0

Πίνακας 30

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	73,836 ^a	18	,000
Likelihood Ratio	27,800	18	,065
Linear-by-Linear Association	,343	1	,558
N of Valid Cases	60		

a. 24 cells (85,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

4^η Συσχέτιση

Σύγκριση μεταξύ Καπνίσματος και Άγχους (Α' & Β' περίοδος)

Στην σύγκριση καπνίσματος και άγχους τόσο στην Α όσο και στην Β' περίοδο η τιμή Pearson είναι μεγαλύτερη του 0,05 όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες οπότε δεν προκύπτει στατιστική σημαντικότητα. Ακολουθούν οι πίνακες.

Καπνίζετε; * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation (Α')

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Καπνίζετε;	Ναι	Count	9	7	4	1	21
		Expected Count	10,7	5,3	3,9	1,1	21,0
	Όχι	Count	21	8	7	2	38
		Expected Count	19,3	9,7	7,1	1,9	38,0
Total		Count	30	15	11	3	59
		Expected Count	30,0	15,0	11,0	3,0	59,0

Πίνακας 31

Chi-Square Tests (Α')

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,221 ^a	3	,748
Likelihood Ratio	1,204	3	,752
Linear-by-Linear Association	,226	1	,634
N of Valid Cases	59		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

Καπνίζετε; * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation (B')

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Καπνίζετε;	Ναι	Count	9	8	6	0	23
		Expected Count	11,1	4,6	6,9	,4	23,0
	Όχι	Count	20	4	12	1	37
		Expected Count	17,9	7,4	11,1	,6	37,0
Total	Count		29	12	18	1	60
	Expected Count		29,0	12,0	18,0	1,0	60,0

Πίνακας 32

Chi-Square Tests (B')

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,541 ^a	3	,136
Likelihood Ratio	5,766	3	,124
Linear-by-Linear Association	,017	1	,896
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

5^η Συσχέτιση

Σύγκριση μεταξύ Κατανάλωσης Αλκοόλ και Άγχους (Α΄ & Β΄ περίοδος)

Όπως στη σύγκριση καπνίσματος και άγχους, έτσι κι εδώ και για τις δύο περιόδους δεν προκύπτει στατιστική σημαντικότητα. Ακολουθούν οι πίνακες που επιβεβαιώνουν την διαπίστωση με τις τιμές Pearson να είναι ,315 και ,136 για ά και β΄ περίοδο αντίστοιχα.

Καταναλώνετε αλκοόλ; * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation (A')

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Καταναλώνετε αλκοόλ;	Ναι	Count	14	7	3	0	24
		Expected Count	12,2	6,1	4,5	1,2	24,0
	Όχι	Count	16	8	8	3	35
		Expected Count	17,8	8,9	6,5	1,8	35,0
Total	Count		30	15	11	3	59
	Expected Count		30,0	15,0	11,0	3,0	59,0

Πίνακας 33

Chi-Square Tests (A')

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,545 ^a	3	,315
Likelihood Ratio	4,654	3	,199
Linear-by-Linear Association	2,651	1	,103
N of Valid Cases	59		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

Καταναλώνετε αλκοόλ; * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation (B')

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΓΧΟΥΣ				Total	
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος		
Καταναλώνετε αλκοόλ;	Ναι	Count	13	8	10	0	31	
		Expected Count	15,0	6,2	9,3	,5	31,0	
	Όχι	Count	16	4	8	1	29	
		Expected Count	14,0	5,8	8,7	,5	29,0	
Total			Count	29	12	18	1	60
			Expected Count	29,0	12,0	18,0	1,0	60,0

Πίνακας 34

Chi-Square Tests (B')

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,802 ^a	3	,423
Likelihood Ratio	3,212	3	,360
Linear-by-Linear Association	,216	1	,642
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

6^η Συσχέτιση

Σύγκριση μεταξύ Ιστορικού Ψυχιατρικής Διαταραχής και Άγχους (Α' περίοδος)

Από τον πίνακα του chi-square tests βλέπουμε ότι η τιμή Pearson είναι 0,057 που σημαίνει ότι είναι οριακά μεγαλύτερη της τιμής Pearson 0,05. Δεν προκύπτει στατιστική σημαντικότητα . Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες.

Υπάρχει ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής; * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Υπάρχει ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής;	Ναι	Count	0	3	2	1	6
		Expected Count	3,1	1,5	1,1	,3	6,0
	Όχι	Count	30	12	9	2	53
		Expected Count	26,9	13,5	9,9	2,7	53,0
Total	Count		30	15	11	3	59
	Expected Count		30,0	15,0	11,0	3,0	59,0

Πίνακας 35

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,518 ^a	3	,057
Likelihood Ratio	9,535	3	,023
Linear-by-Linear Association	6,079	1	,014
N of Valid Cases	59		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

Σύγκριση μεταξύ Ιστορικού Ψυχιατρικής Διαταραχής και Άγχους (Β'περίοδος)

Κατά την Β' περίοδο από τον πίνακα του chi-square tests βλέπουμε ότι η τιμή Pearson είναι 0,09 δηλαδή προκύπτει στατιστική σημαντικότητα. Εδώ φαίνεται να υπάρχει ένα σχετικά μεγαλύτερο άγχος στα άτομα με ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής. Ακολουθούν οι πίνακες.

Υπάρχει ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής; * ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ Crosstabulation

			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ_ΑΓΧΟΥΣ				Total
			Ελάχιστα επίπεδα άγχους	Ήπιο άγχος	Μέτριο άγχος	Έντονο άγχος	
Υπάρχει ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής;	Ναι	Count	2	0	3	1	6
		Expected	2,9	1,2	1,8	,1	6,0
		Count					
	Όχι	Count	27	12	15	0	54
		Expected	26,1	10,8	16,2	,9	54,0
		Count					
Total	Count		29	12	18	1	60
	Expected		29,0	12,0	18,0	1,0	60,0
	Count						

Πίνακας 36

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,533 ^a	3	,009
Likelihood Ratio	8,234	3	,041
Linear-by-Linear Association	3,347	1	,067
N of Valid Cases	60		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

6.3 Συνοψισμός αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 55,9% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 44,1% ήταν άνδρες εκπαιδευτικοί, το 45% των εκπαιδευτικών ήταν άνω των 40 ετών, το 28,3% από 35-40 ετών, το 16,7% από 30-35 ετών και το υπόλοιπο 10% από 22-30 ετών και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλαδή το 57,1%, ήταν έγγαμοι με παιδιά, το 17,6% ήταν άγαμοι χωρίς σχέση, το 9,2% ήταν άγαμοι σε σχέση, το 5,9% ήταν έγγαμοι και άλλο ένα 5,9% ήταν διαζευγμένοι/χήροι με παιδιά. Το 2,5% ήταν διαζευγμένοι/χήροι και το υπόλοιπο 1,7% άγαμοι με παιδιά.

Το 38,3% των ερωτηθέντων ασχολούνται με τα Φιλολογικά, το 16,7% με τα Μαθηματικά, το 11,7% με τη Φυσική, το 8,3% με τη Χημεία, το 5% με τη Βιολογία, άλλο ένα 5% με την Πληροφορική, το 4,2% με την Οικονομία-Διοίκηση, άλλο ένα ίδιο ποσοστό δήλωσε πως έχει άλλο πεδίο ειδικότητας από αυτά που αναφέρονται, το 2,5% ασχολείται με την Φυσική & τα Μαθηματικά, το 1,7% ασχολείται με τα παιδαγωγικά και το υπόλοιπο 0,8% με την Βιολογία και την Πληροφορική.

Επίσης Το 35,3% των ερωτηθέντων εργάζονται στην εκπαίδευση από 5-15 χρόνια, το 27,7% από 15-25 χρόνια, το 22,7% πάνω από 25 χρόνια και το υπόλοιπο 14,3% λιγότερο από 5 χρόνια. Τα κυριότερα μαθήματα που αναφέρθηκαν είναι τα Φιλολογικά, η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία και η Βιολογία.

Αντίστοιχα, ο μέσος όρος εργασίας των εκπαιδευτικών ήταν 24 ώρες τη βδομάδα με τυπική απόκλιση 11 ώρες. Οι ελάχιστες ώρες εργασίας που αναφέρθηκαν ήταν 3 ώρες και οι περισσότερες 45 ώρες, το 50% των ερωτηθέντων που καπνίζουν, δήλωσαν πως καπνίζουν λιγότερο από ένα πακέτο τσιγάρα τη μέρα, το 30,4% καπνίζουν ένα πακέτο τσιγάρα τη μέρα, το 10,9% καπνίζουν 2 πακέτα τη μέρα και το υπόλοιπο 8,7% καπνίζουν τρία πακέτα τσιγάρα τη μέρα και το 25,5% των ερωτηθέντων που πίνουν, δήλωσαν πως πίνουν ένα ποτήρι τη βδομάδα, το 23,6% πίνουν πάνω από τέσσερα ποτήρια τη βδομάδα, άλλο ένα ίδιο ποσοστό πίνει τρία ποτήρια τη βδομάδα, το 14,5% πίνουν ένα ποτήρι τη βδομάδα και το υπόλοιπο 12,7% πίνουν τέσσερα ποτήρια τη βδομάδα.

Το 90% των ερωτηθέντων δεν έχουν ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής και το υπόλοιπο 10% απάντησε θετικά, το 96,7% των ερωτηθέντων δεν έχουν πρόβλημα υγείας και το υπόλοιπο 3,3% απάντησε θετικά. Οι κυριότεροι λόγοι άγχους είναι κυρίως οικονομικής και επαγγελματικής φύσεως. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 21 ερωτήσεις 4βάθμιας κλίμακας όπου 0=ο εξεταζόμενος δεν αισθάνθηκε καμία ενόχληση, το 1=ο εξεταζόμενος αισθάνθηκε ήπια ενόχληση, το 2=ο εξεταζόμενος αισθάνθηκε μέτρια ενόχληση και το 3= ο εξεταζόμενος αισθάνθηκε έντονη ενόχληση.

Αντίστοιχα, το 49,6% των εκπαιδευτικών είχαν ελάχιστα επίπεδα άγχους, το 24,4% είχαν μέτριο άγχος, το 22,7% είχαν ήπιο άγχος και το υπόλοιπο 3,4% είχαν έντονο άγχος. Από τον σχετικό πίνακα ανάλυσης, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος αθροίσματος του Άγχους ήταν 9,5 με Τ.Α.7,8. Το μικρότερο σκορ ήταν 0 και το μεγαλύτερο 33. Το 50,8% των εκπαιδευτικών της Α' περιόδου είχαν ελάχιστα επίπεδα άγχους, το 25,4% είχαν ήπιο άγχος, το 18,6% μέτριο άγχος, το 18,6% είχαν μέτριο άγχος και το υπόλοιπο 5,1% είχαν έντονο άγχος. Από τον σχετικό πίνακα βλέπουμε ότι ο μέσος όρος αθροίσματος του Άγχους ήταν 11 με Τ.Α.7,9. Το μικρότερο σκορ ήταν 0 και το μεγαλύτερο 33.

Το 48,3% των εκπαιδευτικών της Β' περιόδου είχαν ελάχιστα επίπεδα άγχους, το 30% είχαν μέτριο άγχος, το 20% είχαν ήπιο άγχος, το 18,6% μέτριο άγχος και το υπόλοιπο 1,7% είχαν έντονο άγχος. Ως προς τα βασικά **ερευνητικά ερωτήματα** της διπλωματικής που είναι:

- α) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις
- β) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις πριν από την περίοδο των εξετάσεων (πχ τα Χριστούγεννα)
- γ) Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις κατά την περίοδο των εξετάσεων (Μάιος-Ιούνιος)
- δ) Οι καθηγητές που δουλεύουν στη δημόσια εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) έχουν λιγότερο άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις σε σχέση με τους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μαθήματα).

Από τα αποτελέσματα που παρατέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, διακρίνει κανείς ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα άγχους του Beck στη Β' περίοδο δηλαδή κατά την περίοδο των εξετάσεων (Μάιος-Ιούνιος) από ότι πριν την περίοδο των εξετάσεων. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος άγχους ήταν 11 (Τ.Α. 7,9) κατά την περίοδο των εξετάσεων και ο μέσος όρος άγχους ήταν 9,5 με Τ.Α.7,8 τα Χριστούγεννα, πριν την περίοδο των εξετάσεων. Συνεπώς επιβεβαιώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα α, β & γ.

Επιπρόσθετα, από τον περιγραφικό πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα έχουν μέσο όρο άγχους 10,4 (Τ.Α.8,32) και οι εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα έχουν μέσο όρο 10,05 (Τ.Α.1,02). Ωστόσο από τον σχετικό πίνακα των αποτελεσμάτων δεν προκύπτει στατιστική σημαντικότητα, που σημαίνει ότι δεν επιβεβαιώνεται ότι οι καθηγητές που δουλεύουν στη δημόσια εκπαίδευση (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) έχουν λιγότερο άγχος για τις πανελλαδικές εξετάσεις σε σχέση με τους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μαθήματα) (δ υπόθεση).

Στη συνέχεια των αποτελεσμάτων μπορούμε να παρακολουθήσουμε τα πορίσματα των συσχετίσεων καθοριστικών παραγόντων όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοόλ και το προηγούμενο ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής με το άγχος των καθηγητών κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων.

Η σημασία των ευρημάτων αυτών έγκειται στα αριθμητικά δεδομένα, τα οποία αποδεικνύουν ότι το άγχος των γυναικών εκπαιδευτικών είναι συγκριτικά μεγαλύτερο και πιο έντονο από αυτό των ανδρών εκπαιδευτικών μόνο κατά την πρώτη περίοδο της έρευνας (Δεκέμβριος). Στη δεύτερη περίοδο η συνάφεια δεν υπάρχει πια, καθώς φαίνεται ότι το άγχος εμφανίζεται και στα δύο φύλα αδιακρίτως.

Όσον αφορά τη συνάφεια μεταξύ ηλικίας και άγχους τα αποτελέσματα έδειξαν κι εδώ ότι μόνο στην Α' περίοδο υπάρχει μια σχετική αλληλοεπίδραση ηλικίας και άγχους των εκπαιδευτικών, με τις μετρήσεις να αυξάνονται καθώς αυξάνει η ηλικία. Στην Β' περίοδο το αυξημένο άγχος εμφανίζεται γενικά ανεξαρτήτως ηλικίας.

Στη συνέχεια με βάση τη στατιστική σημαντικότητα που προέκυψε μπορούμε να συμπεράνουμε με ασφάλεια ότι οι εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένη οικογενειακή κατάσταση (άγαμοι χωρίς σχέση, έγγαμοι με παιδιά) είναι γενικότερα αγχωμένοι και το άγχος τους αυξάνεται κατά την περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων. Αυτό συμβαίνει πιθανόν στους έγγαμους, διότι την δεύτερη περίοδο γενικότερα οι υποχρεώσεις τους αυξάνονται και σε συνδυασμό με εκείνη την περίοδο το άγχος τους μεγαλώνει, στους δε άγαμους χωρίς σχέση, ίσως επειδή η επαγγελματική τους επιτυχία είναι από τους στόχους που καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο κομμάτι της ζωής τους.

Σχετικά με τη μέτρηση της σχέσης μεταξύ καπνίσματος και άγχους καθώς και μεταξύ κατανάλωσης αλκοόλ και άγχους για τις πανελλαδικές εξετάσεις δεν παρατηρείται σημαντικότητα, γεγονός που αποδεικνύει ότι το κάπνισμα και το αλκοόλ εν γένει δεν αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης άγχους για τους καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης στην περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συνάφεια μεταξύ καθηγητών με ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής και άγχους για τις πανελλαδικές εξετάσεις, επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι οι καθηγητές με προηγούμενο ιστορικό διαταραχών παρουσίασαν υψηλότερο σκορ άγχους στο τεστ από εκείνους που δεν υποφέρουν από κάποιο ψυχιατρικό νόσημα ειδικότερα στη β' περίοδο (Ιούνιος), η οποία αποδεικνύεται ως η πιο στρεσογόνος από τις δύο.

Κεφάλαιο Έβδομο : Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

Σύμφωνα λοιπόν με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα λέγαμε πως τα ευρήματα αυτής της διαχρονικής εργασίας, προχωρούν πέρα από την εξέταση της γενικής φύσης της σχέσης ανάμεσα στο άγχος και τη δημιουργικότητα για να επισημάνουν τα ασυνεπή ευρήματα σχετικά με το πώς τα διαφορετικά ερεθίσματα στρες σχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Τα ευρήματά μας υποδεικνύουν ότι η σχέση μεταξύ άγχους και δημιουργικότητας είναι πολύπλοκη και δεν μπορεί να συλληφθεί απλά περιγράφοντας τη σχέση ως θετική ή αρνητική. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να διευκρινίσει περαιτέρω αυτή τη σχέση διερευνώντας τους υποσχόμενους διαμεσολαβητές και τους συντονιστές για να καθορίσει για ποιον και υπό ποιες συνθήκες το άγχος επηρεάζει τη δημιουργικότητα.

Όπως αρχικά υποτέθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τελικά επιβεβαιώθηκε από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας ήταν αναπόφευκτη η δυσκολία διεξαγωγής της, διότι το άγχος των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης κατά την ιδιαίτερα αγχογόνο περίοδο των πανελλαδικών εξετάσεων δεν είχε ερευνηθεί όχι μόνο σε βάθος αλλά ούτε καν σε πρωτογενές επίπεδο. Πέραν της παρουσίας του ερωτήματος «περίοδος εξετάσεων» στο Ερωτηματολόγιο Εργασιακού Στρες των Εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2006, Μουτιάγκα, 2016) δεν υπάρχει άλλη αναφορά στην ελληνική βιβλιογραφία.

Όσον αφορά τη διεθνή βιβλιογραφία η δυσκολία εντοπίστηκε στην ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχει κρατήσει τον συγκεκριμένο τρόπο επιλογής υποψήφιων σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος, από μεγάλο μέρος του ελληνικού πληθυσμού θεωρείται απαρχαιωμένος. Οι εισαγωγικές εξετάσεις που δίνουν οι υποψήφιοι σε διάφορες χώρες του εξωτερικού για να φοιτήσουν στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαφέρουν κατά πολύ από τις αντίστοιχες ελληνικές και ως προς τον τρόπο διεξαγωγής αλλά και ως προς τον σκοπό που τελικά εξυπηρετούν. Ακόμη και οι ονομασίες των εν λόγω διαδικασιών διαφέρουν πολύ από τις ελληνικές. Συμπερασματικά, το σημαντικό βιβλιογραφικό κενό που προέκυψε έρχονται να το καλύψουν τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία υπήρξαν διόλου ασήμαντα. Εξάλλου πρόκειται για μία πρότυπη αλλά και πρωτότυπη απόπειρα έρευνας του άγχους των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη περίοδο πέρα από τις μέχρι τώρα έρευνες που επικεντρώθηκαν στο κομμάτι του εργασιακού άγχους στον χώρο της εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό ρόλο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας, η έννοια της απόδοσης των εκπαιδευτικών έχει αποκτήσει στρατηγική σημασία. Η επίδοση ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται από ενδογενείς και επιπλέον οργανωτικούς παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν ως εμπόδια στην κανονική καθημερινή λειτουργία των εκπαιδευτικών. Μόλις διαταραχθεί η καθημερινή λειτουργία των εκπαιδευτικών, τότε οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αισθήματα εξάντλησης και απογοήτευσης, και αν η διαταραγμένη κατάσταση παραμείνει,

τότε τα αρνητικά δυσλειτουργικά αισθήματα χτυπάνε τους δασκάλους που μπορούν να χαρακτηριστούν άγχος, η οποία είναι μια αντίδραση στους ανεπιθύμητους περιβαλλοντικούς άγχους.

Οι καθηγητές που υποφέρουν από άγχος, δεν μπορούν να αποδώσουν καλά. Η ικανοποίηση από την εργασία και τα επίπεδα κινήτρων μειώνονται και παρουσιάζουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές όπως απουσίες, λάθη κατά τη διάρκεια της εργασίας και άγχος στη δουλειά. Επιπλέον, έχουν περισσότερες σωματικές και ψυχολογικές συνέπειες σχετικές με την υγεία. Το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών έχει επίσης μειωθεί, έτσι ώστε να μην μπορούν να δώσουν ποιοτικές οδηγίες στους μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ανάπτυξης του άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών, ορισμένοι παράγοντες δρουν ως συντονιστές, οι οποίοι αναστέλλουν τις αρνητικές επιπτώσεις του άγχους στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να χαρακτηριστούν ως πόροι εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνουν πόρους τόσο προσωπικού όσο και σχετικούς με την εργασία. Οι πόροι των εκπαιδευτικών ελαχιστοποιούν τις αρνητικές συνέπειες του άγχους, δίνοντας δύναμη και υποστήριξη στους δασκάλους για την αντιμετώπιση του στρες. Έτσι, οι πόροι των εκπαιδευτικών έχουν ζωτική σημασία στη διαχείριση του στρες και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα λοιπόν, θα πρέπει να δημιουργήσουν μια γενική ευαισθητοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη άγχους στην εργασία για να μην υπάρχουν αρνητικές συνέπειες στους καθηγητές. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχουν κατάλληλους πόρους εργασίας στους εκπαιδευτικούς κατά τρόπον ώστε να μπορούν να βοηθήσουν στην καταπολέμηση του άγχους και στην αύξηση των επιδόσεων. Εκτός από τους πόρους της εργασίας στους καθηγητές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν τους προσωπικούς τους πόρους για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους και της απόδοσής τους.

Θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των πόρων των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούνται και του άγχους που ασχολείται με τη μεγιστοποίηση της απόδοσης. Σε περίπτωση ανισορροπίας, θα χρησιμοποιηθούν περισσότεροι πόροι και θα μειωθεί το άγχος, με αποτέλεσμα να προκύψει ασυνέπεια στις επιδόσεις.

Η διαχείριση του άγχους και της απόδοσης των εκπαιδευτικών δεν είναι δραστηριότητα ενός ατόμου. Οι καθηγητές, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι γονείς και η κοινωνία ως σύνολο θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία άσκησης του άγχους και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Η επιβίωση και η ανάπτυξη των εθνών σε αυτήν την οικονομία της γνώσης, εξαρτάται πλήρως από το επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού, καθώς οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τη διαδικασία δημιουργίας, απόκτησης και διάδοσης γνώσεων. Εάν έχουμε γνώση και τεχνολογία, η οικονομία θα αυξηθεί και θα υπάρξει ειρήνη, ευημερία και πλούτο σε μια χώρα και αντίστροφα.

Βιβλιογραφία

- Almeida, D. M. (2013). Resilience and vulnerability to daily stressors assessed via diary methods. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 64–68.
- Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13–40
- Boyes, M. E., & French, D. J. (2010). Neuroticism, stress, and coping in the context of an anagram-solving task. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 380–385
- Bremner, J. D., & Vermetten, E. (2001). Stress and development: behavioral and biological consequences. *Development and Psychopathology*, 13, 473–489
- Brouwer, A., & Hogervorst, M. A. (2014). A new paradigm to induce mental stress: The Sing-a-Song Stress Test (SSST). *Frontiers in Neuroscience*, 8, 1–8.
- Brouwer, A., van Schaik, M., Korteling, J. E., van Erp, J., & Toet, A. (2014). Neuroticism, Extraversion, Conscientiousness and Stress: Physiological Correlates. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 6(2), 109–117.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679–704
- Childs, E., White, T. L., & de Wit, H. (2014). Personality traits modulate emotional and physiological responses to stress. *Behavioral Pharmacology*, 25(5-6), 493–502.
- Delaney, J. P., & Brodie, D. (2000). Effects of short-term psychological stress on the time and frequency domains of heart-rate variability. *Percept Mot Skills. Perceptual and Motor Skills*, 91, 515–524
- Derikx, L. (2015). Stress, coping and personality. (Master's thesis, University of Twente, Enschede, the Netherlands).
- Fink, G. (2010). *Stress: Definition and history*. In Encyclopedia of Neuroscience (pp. 549–555)
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528.
- Haisch, D. C., & Meyers, L. S. (2004). MMPI-2 assessed post-traumatic stress disorder related to job stress, coping, and personality in police agencies. *Stress and Health*, 20(4), 223–229

- Harrison, D., Boyce, S., Loughnan, P., Dargaville, P., Storm, H., & Johnston, L. (2006). Skin conductance as a measure of pain and stress in hospitalized infants. *Early Human Development*, 82, 603–608
- Hinnen, C., Hagedoorn, M., Sanderman, R., & Ranchor, A. V. (2007). The role of distress, neuroticism and time since diagnosis in explaining support behaviors in partners of women with breast cancer: results of a longitudinal analysis. *Psycho-Oncology*, 16, 913–919
- Kuo, J. R., & Linehan, M. M. (2009). Disentangling emotion processes in borderline personality disorder: physiological and self-reported assessment of biological vulnerability, baseline intensity, and reactivity to emotionally evocative stimuli. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(3), 531–44
- Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7), 726–744.
- Mayhew, C., & Chappell, D. (2007). Workplace violence: an overview of patterns of risk and the emotional/stress consequences on targets. *International Journal of Law and Psychiatry*, 30(4- 5), 327–39
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258–1265
- Nelson, D. L., & Cooper, C. L. (Eds.). (2007). *Ethical Leadership: A Developing Construct. In Positive Organizational Behavior* (pp. 40–53). London, UK: SAGE Publications.
- Rantanen, J., Pulkkinen, L., & Kinnunen, U. (2005). The big five personality dimensions, work-family conflict, and psychological distress. *Journal of Individual Differences*, 26(3), 155–166
- Roberts, B. W., Chernyshenko, O. S., Stark, S., & Goldberg, L. R. (2005). The structure of conscientiousness: An empirical investigation based on seven major personality questionnaires. *Personnel Psychology*, 58, 103–139.
- Schneider, T. R. (2004). The role of neuroticism on psychological and physiological stress responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 795–804
- Simmons, B. L., & Nelson, D. L. (2001). Eustress at work: the relationship between hope and health in hospital nurses. *Health Care Management Review*, 26(4), 7–18

Sun, F., Kuo, C., Cheng, H., Buthpitiya, S., Collins, P., & Griss, M. (2012). *Activity-aware Mental Stress Detection Using Physiological Sensors*. *Mobile Computing, Applications, and Services*, 76

Μουτιάγκα, Σ. (2016). Η απόδοση νοήματος στην εργασία και η επίδρασή της στο εργασιακό στρες ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρθρογραφία Μελέτης για Άγχος Εκπαιδευτικών και Αποδοτικότητα σε Συνδυασμό με την Προσωπικότητά τους

M. Akhlaq, M. Amjad, K. Mehmood, Seed-ul-Hassan and Malik, An evaluation of the effects of stress on the job performance of secondary school teachers, *Journal of Law and Psychology*, 1(1) (2010), 43-54.

B. Arnold, H. Jari, D. Evangelia and Despoina, Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high, *Journal of Educational Psychology*, 99(2) (2007), 274-284.

A. B. Bakker and Bal, Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1) (2010), 189-206.

A. B. Bakker and Demerouti, The job demands-resources model: state of the art, *Journal of Managerial Psychology*, 22(3) (2007), 309-328.

A. B. Bakker, E. Demerouti and Verbeke, Using the job demands-resources model to predict burnout and performance, *Human Resource Management*, 43(1) (2004), 83-104.

R. M. Baron and D. A. Kenny, The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6) (1986), 1173-1182.

Betoret, Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain, *Educational Psychology*, 26(4) (2006), 519-539.

W. C. Borman and Brush, More progress toward a taxonomy of managerial performance requirements, *Human Performance*, 6(1) (1993), 1-21.

N. G. Boyd, J. E. Lewin and Sager, A model of stress and coping and their influence on individual and organizational outcomes, *Journal of Vocational Behavior*, 75(2) (2009), 197- 211.

- M. A. Brackett, R. Palomera, J. Mojsa-Kaja, M. R. Reyes and P. Salovey, Emotion-regulation ability, burnout and job satisfaction among British secondary-school teachers, *Psychology in the Schools*, 47(4) (2010), 406-417.
- Bradley, Job tenure as a moderator of stressor–strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers, *Work and Stress*, 21(1) (2007), 48-64.
- Y. Cai and Lin, Theory and practice on teacher performance evaluation, *Frontiers of Education in China*, 1(1) (2006), 29-39.
- Callahan, *Successful Teaching in Secondary Schools: A Guide for Student and In-Service Teachers*, (1966), Scott, Foresman.
- Carson, *Exploring the Episodic Nature of Teachers' Emotions as it Relates to Teacher Burnout*, (2006), Purdue University.
- Chan, Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong, *Teaching and Teacher Education*, 19(4) (2003), 381-395.
- H. Charles and Rudolf, Personality, coping and family resources in stress resistance: A longitudinal analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2) (1986), 389-395.
- Cheng and Tsui, Research on total teacher effectiveness: conception strategies, *International Journal of Educational Management*, 12(1) (1998), 39-47.
- Cohen and Wills, Stress, social support and buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, 98 (1985), 310-357.
- J. M. Conway, (1999), Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs, *Journal of Applied Psychology*, 84(1) (1985), 3-13.
- Costa and McCrea, *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*, (1992), Psychological Assessment Resources.
- Dobson and Smith, What is stress and how does it affect reproduction? *Animal Reproduction Science*, 60-61 (2000), 743-752.
- P. Garcia, L. Kupczynski and Holland, Impact of teacher personality styles on academic excellence of secondary students, *National Forum Of Teacher Education Journal*, 21(3) (2011), 1-8.

- Gillespie, Walsh, Winefield, Dua and Stough, Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress, *Work and Stress*, 15(1) (2001), 53-72.
- S. Grebner, A. Elfering and K. Semmer, The success resource model of job stress, In D. C. Ganster and P. L. Perrewe (Eds.), *New Developments in Theoretical and Conceptual Approaches to Job Stress Research in Occupational Stress and WellBeing*, 8 (2010), Emerald Group Publishing Limited.
- Griffin, Neal and Neale, The contribution of task performance and contextual performance to effectiveness: Investigating the role of situational constraints, *Applied Psychology: An International Review*, 49(3) (2000), 517-533.
- Griffin, A. Neal and Parker, New model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts, *The Academy of Management Journal*, 50(2) (2007), 327-347.
- Hanif, *Teacher Stress, Job Performance and Self Efficacy Among Women Teachers* (2010), Lap Lambert Academic Publishing.
- H. M. Wilson, *Effective University Teaching and its Evaluation*, (1970), Center for Research and Development in Higher Education, University of California.
- Hobfoll and Shirom, Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace, In Golembiewski (Ed), *Handbook of Organization Behavior*, 2 (2000), Dekker, New York.
- Hobfoll, Social and psychological resources and adaptation, *Review of General Psychology*, 6(4) (2002), 307-324.
- S. E. Hobfoll, R. Johnson, N. Ennis and Jackson, Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3) (2003), 632-643.
- Kahn and Byosiore, Stress in organisations, In M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2 (1992), CA: Consulting Psychologists Press.
- Kumar, *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*, (2005), Sage publishers.
- E. Kutcher, J. Bragger, R. Srednicki and Masco, The role of religiosity in stress, job attitudes, and organizational citizenship behavior, *Journal of Business Ethics*, 95(2) (2010), 319-337.
- Kyriacou, Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53(1) (2001), 27-35.

- J. A. LePine, LePine and Jackson, Challenge and hindrance stress: Relationships with exhaustion, motivation to learn and learning performance, *Journal of Applied Psychology*, 89(5) (2004), 883-891.
- International Review of Social Sciences and Humanities, Vol. 2, No. 2 (2012), 21-29 29
- London and Smither, Career-related continuous learning, In Ferris and Martocchio (Eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (2004), Stamford, Press.
- G. Luria and Torjman, Resources and coping with stressful events, *Journal of Organizational Behavior*, 30(6) (2009), 685-707.
- McCormick, An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system, *Work and Stress*, 11(1) (1997), 17-32.
- McKenny, *The Personality of the Teacher*, (2008), BiblioBazaar.
- Medley, Teachers' effectiveness, In H. E. Mitzel, J. H. Best and Rabinowitz (Eds.), *Encyclopedia of Educational Research*, (1982), Free Press.
- Min, Adaptive performance: New development of teachers' adaptive performance structure, *Research in Higher Education of Engineering*, 2 (2007), 235-242.
- Murray, Students' perceptions of self-actualizing and non-self-actualizing teachers, *Journal of Teacher Education*, 23(3) (1972), 383-387.
- Nayyar, Some correlates of work performance perceived by the first line supervisors: A study, *Management and Labour Studies*, 19(1) (1994), 50-54.
- Pulakos, Arad, Donovan and Plamondon, Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance, *Journal of Applied Psychology*, 85(4) (2000), 612-624.
- L. Pulkkinen, M. Ohanen and Tolvanen, Personality antecedents of career orientation and stability among women compared to men, *Journal of Vocational Behavior*, 54(1) (1999), 37-
- Ridenour, Benz and Newman, *Mixed Methods Research: Exploring the Interactive Continuum*, (2008), Southern Illinois University Press.
- D. Russell, E. Altmaier and V. Velzen, Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers, *Journal of Applied Psychology*, 72(2) (1987), 269-274.

- Salanova, Schaufeli, Martínez and Bresó, How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement, *Anxiety, Stress and Coping*, 23(1) (2009), 53-70.
- Schwarzer and Hallum, Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses, *Applied Psychology*, 57 (2008), 152-171.
- C. Sharpley, R. Reynolds and Acosta, The presence, nature and effects of job stress on physical and psychological health at a large Australian University, *Journal of Educational Administration*, 34(4) (1996), 73-86.
- M. Stephan and James, Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance, *Journal of Applied Psychology*, 79(4) (1994), 475-480.
- Tahir, Effectiveness of teaching stress on academic performance of college teachers in Pakistan, *Effectiveness of Teaching Stress on Academic Performance of College Teachers in Pakistan*, 1(3) (2011), 123-129.
- Thorsen, Stress in academe: What bothers Professors? *Higher Education*, 31(4) (1996), 471- 489.
- M. A. Tremblay and Messervey, The job demands-resources model: Further evidence for the buffering effect of personal resources, *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2) (2011), 1- 10.
- Winefield, Boyd, J. Saebel and Pignata, *Job Stress in University Staff: An Australian Research Study*, (2008), Australian Academic Press.
- Winefield, Gillespie, Stough, J. Dua, Hapuarachchi and Boyd, Occupational stress in Australian University Staff: Results from a National survey, *International Journal of Stress Management*, 10(1) (2003), 51-63.

Παραρτήματα

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σας παρακαλώ να σημειώσετε στις 2 παρακάτω κενές θέσεις τα αρχικά γράμματα του ονοματεπωνύμου σας και του ονόματος του πατέρα σας.

Αρχικά Ονομ/πωνύμου	Αρχικό ονόματος πατέρα

Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Ηλικία :

☐ 22 - 30 ☐ 30 - 35 ☐ 35 - 40 ☐ > 40

Οικογενειακή κατάσταση :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Άγαμος/η χωρίς σχέση | <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η με παιδιά |
| <input type="checkbox"/> Άγαμος/η με σχέση | <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος/η – Χήρος/α |
| <input type="checkbox"/> Άγαμος/η με παιδιά | <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος/η – Χήρος/α με παιδιά |
| <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η | |

Ποιο είναι το πεδίο της ειδικότητάς σας :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Φιλολογικά | <input type="checkbox"/> Μαθηματικά |
| <input type="checkbox"/> Φυσική | <input type="checkbox"/> Χημεία |
| <input type="checkbox"/> Βιολογία | <input type="checkbox"/> Πληροφορική |
| <input type="checkbox"/> Οικονομία-Διοίκηση | <input type="checkbox"/> Ξένες Γλώσσες |
| <input type="checkbox"/> Άλλη : | _____ |

Επίπεδο Σπουδών : ☐ Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐ Μεταδιδακτορικό

Εργάζεστε στον :

- ☐ Δημόσιο τομέα ☐ Ιδιωτικό τομέα (Ιδιωτικό σχολείο, Φροντιστήριο Μ.Ε., Ιδιωτική διδασκαλία)

Πόσα έτη εργάζεστε στην εκπαίδευση :

☐ < 5 ☐ 5-15 ☐ 15-25 ☐ > 25

Ποια μαθήματα διδάσκετε φέτος ;

Πόσες ώρες διδάσκετε εβδομαδιαίως ;

Καπνίζετε ;

☐ Ναι ☐ Όχι

Αν ναι, πόσα πακέτα καπνίζετε ημερησίως :

☐ < 1
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ > 3

Καταναλώνετε αλκοόλ ;

☐ Ναι ☐ Όχι

Αν ναι, πόσο αλκοόλ καταναλώνετε σε εβδομαδιαία βάση(ποτήρια) :

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ > 4

Υπάρχει ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής ;

☐ Ναι ☐ Όχι

Αντιμετωπίζετε κάποιο σημαντικό πρόβλημα υγείας ;

☐ Ναι ☐ Όχι

Για ποιον από τους παρακάτω λόγους νιώθετε άγχος τον τελευταίο μήνα :

☐ Οικονομικά ☐ Επαγγελματικά (πλην Πανελλαδικών Εξετάσεων)
☐ Οικογενειακά ☐ Επαγγελματικά (Πανελλαδικές Εξετάσεις)
☐ Προσωπικά ☐ Άλλο

Παρακάτω αναφέρονται κάποια συμπτώματα άγχους. Παρακαλώ διαβάστε τα προσεκτικά και σημειώστε τη συχνότητα με την οποία έχετε βιώσει κάποιο από τα παρακάτω συμπτώματα μέσα στον τελευταίο μήνα.

	Καθόλου	Με ενόχλησε λίγο	Με ενόχλησε αρκετά	Με ενόχλησε πολύ
Μούδιασμα ή τσούξιμο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αίσθημα ζέστης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τρέμουλο στα πόδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανικανότητα χαλάρωσης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φόβος ότι θα συμβεί το χειρότερο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ζαλάδες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ταχυκαρδίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αστάθεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τρομαγμένος/η –Φοβισμένος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Νευρικός/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αίσθημα ότι πνίγεσαι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τρέμουλο στα χέρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τρεμάμενος-η/Ασταθής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φόβος ότι χάνεις τον έλεγχο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δυσκολία στην αναπνοή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Φόβος ότι μπορεί να πεθάνεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αίσθημα τρόμου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δυσπεψία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εξασθενημένος/η ή τάση Λιποθυμίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να κοκκινίζει το πρόσωπό σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καυτός ή κρύος ιδρώτας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

