



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ, ΕΠΠΕΔΑ ΆΓΧΟΥΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ. ΜΙΑ ΈΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπουσα:

Γιώτσα Άρτεμις – Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Καραπάνου Λαμπρινή - Α.Μ. 56

Ιωάννινα, 2020

Συντομογραφίες

Ε.Α	Ειδική Αγωγή
Γ.Α	Γενική Αγωγή
Βθμια Εκπ.	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Επαγγελματική εξουθένωση, επίπεδα άγχους και προσωπικότητα. Μία έρευνα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής» ολοκληρώθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Ψυχολογία στην εκπαίδευση και ειδική αγωγή» του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ευχαριστώ πολύ την κυρία Άρτεμις Γιώτσα για τις πολύτιμες παρατηρήσεις, τα σχόλια, τις συμβουλές και τη διαρκή καθοδήγηση σε όλη τη πορεία της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας κυρίως όμως για τη συμπαράστασή της και την κατανόηση που έδειξε σε αυτό το δύσκολο έργο.

Παράλληλα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κα Γεωργία Παπαντωνίου και τον κο Βασίλειο Κούτρα για την συμμετοχή τους ως επόπτες καθηγητές και για τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους.

Οφείλω, επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την προθυμία συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα και τον χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την αγάπη τους, την υπομονή, τη συμπαράσταση που μου παρέχουν αλλά κυρίως για την προσπάθειά τους να δημιουργήσουν γύρω μου ένα περιβάλλον μέσα από το οποίο μπορώ να εργαστώ και να επεκτείνω τις γνώσεις μου.

Περίληψη

Η εργασιακή εξουθένωση αποτελεί ένα αξιόλογο και σύγχρονο πρόβλημα στο πλαίσιο της παιδείας όπως έχει αποδείξει πληθώρα μελετών αναφερόμενες στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών και την επίδραση που έχει στους καθηγητές και των δύο κατηγοριών εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, σημαντική αιτιολογία αποδεικνύεται το εργασιακό άγχος μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού συνδυαστικά με την προσωπικότητα αυτών.

Βέβαια, παρά την σημαντικότητα του θέματος, ελάχιστες έρευνες εξετάζουν τη σχέση μεταξύ προσωπικότητας, εξουθένωσης και άγχους σε αυτόν τον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Σκοπό του παρόντος πονήματος αποτελεί η ανάγκη της μελέτης της σύνδεσης μεταξύ του εργασιακού burnout του εκπαιδευτικού δυναμικού στις δύο κατηγορίες εκπαίδευσης και του επαγγελματικού στρες αλλά και της προσωπικότητας των καθηγητών.

Για τον προαναφερθέντα σκοπό, διενεργήθηκε έρευνα στο εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολείων της Θεσσαλονίκης, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, μέσω ποσοτικής διερεύνησης με τη χρήση και διανομή των 160 ερωτηματολογίων, αποτελούμενα από πληθώρα ερωτήσεων, εκ των οποίων δόθηκαν πίσω 152 ερωτηματολόγια, τα οποία ήταν σωστά συμπληρωμένα.

Για τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων η ερευνήτρια χρησιμοποίησε την κλίμακα μέτρησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης από την Maslach (M.B.I.)- μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τον Kokkinos, το 2006. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο για τις διερεύνηση των πηγών της συναισθηματικής έντασης, το οποίο κατασκευάστηκε το 2005 από τη Μούζουρα ως μέρος της διδακτορικής της διατριβής, βασισμένο σε διεθνώς αναγνωρισμένα εργαλεία καταγραφής τους άγχους των εκπαιδευτικών αλλά και το ερωτηματολόγιο της διερεύνησης της προσωπικότητας IPIP – Big Five Factor Markers, την μετάφραση του οποίου έχουν επιμεληθεί οι Βακόλα Μ., Τσαούσης Ι. και Γεωργιάδης Σ. Τέλος, για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό πακέτο κοινωνικών επιστημών SPSS Statistics Version 24.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης δεν είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στην εργασιακή εξουθένωση συγκριτικά με τους καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης, και οι δύο ομάδες παρουσίασαν μέτρια έως χαμηλή εξουθένωση και υψηλά σκορ στον τομέα των προσωπικών επιτευγμάτων.

Επιπλέον, και οι δύο ομάδες ανέφεραν υψηλά επίπεδα άγχους καθώς αντιμετώπιζαν τους ίδιους στρεσογόνους παράγοντες, με κυρίαρχα την έλλειψη υποστήριξης εκ μέρους της διοίκησης αλλά και θέματα στο επίπεδο συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και το φόρτο εργασίας σε σχέση με την πίεση του χρόνου.

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αναλύθηκαν σύμφωνα με ειδικές κλίμακες που αναπτύχθηκαν για τη συγκεκριμένη μελέτη όπως η κλίμακα της Προσωπικότητας, η συσχέτιση προσωπικότητας με το Στρες αλλά και οι Αντιδράσεις στο Άγχος.

Τέλος, τα κεφάλαια της παρούσας εργασίας αναφέρονται αρχικά στη περίληψη στην οποία δίνονται οι βασικοί άξονες που διαπραγματεύεται η εργασία, ενώ ακολουθούν η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα βασικά αντικείμενα, η ερευνητική μεθοδολογία με τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος τα συμπεράσματα που δημιουργήθηκαν από τη σύνταξη αυτής αλλά και βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη σύνταξη αυτής.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύεται σε σημαντικό βαθμό αξιόλογη, αρχικά για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν μηχανισμούς άμυνας ενάντια στο ζήτημα του εργασιακού burnout και εν συνεχεία για κάθε φορέα σχετικό με τα εκπαιδευτικά δρώμενα, ώστε να προβεί στη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση του προαναφερθέντος ζητήματος στους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, εργασιακό άγχος, προσωπικότητα.

Abstract

Occupational burnout is a remarkable and contemporary problem in the field of education as it has been demonstrated in a number of studies concerning teacher burnout and its impact on teachers not only in special education but also in general education. Also, the main cause of this seems to be the work stress of the teacher, combined with their personality.

Of course, despite the importance of the issue, few studies have examined the relationship between personality, maladaptation, and stress in this educational population.

The purpose of this thesis is to investigate the relationship between the depletion of general and special education teachers with work stress and teacher personality.

For the aforementioned purpose, a survey was conducted on secondary and secondary school teachers of Thessaloniki general and special education through quantitative research using the use and distribution of 120 questionnaires consisting of multiple questions.

The results of the research showed that teachers of special education did not have higher scores in job burnout compared to teachers in general secondary education, both categories showed average to low levels of burnout and high scores in the field of personal achievements.

In addition, it was found that both teacher categories reported high levels of anxiety since they were dealing with the same stressors, mainly due to lack of management support and issues at the level of cooperation with other teachers as well as work overload and time pressure.

The questionnaire responses were analyzed according to demographic data and specific scales developed for this study such as Personality Scale, Personality Correlation with Stress and Stress Response.

Finally, in terms of its structure, the present paper consists of a summary of its main axes, followed by a bibliographic overview of the main subjects, the research methodology with the results of the research, and finally the conclusions and bibliography used for compiling it.

This research is of great importance, initially for teachers, to develop mechanisms of defense against occupational proliferation, and subsequently for anybody associated with educational activities, to take measures to prevent and address the most pressing phenomenon. to teachers.

Keywords: Burnout, General education teachers, Special education teachers, Work stress, Personality.

Πίνακας Περιεχομένων

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες	2
Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	6
Εισαγωγή	10
Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	12
1.1 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΤΡΕΣ	12
1.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.....	14
1.2.1 Ψυχαναλυτική Θεωρία.....	14
1.2.2 Φαινομενολογικά Μοντέλα.....	14
1.2.3 Γνωσιακά Μοντέλα.....	15
1.2.4 Η Βιολογική Προσέγγιση.....	16
1.2.5 Η θεωρία του Spielberger	17
1.3 ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ	18
1.3.1 Ορισμός του Εργασιακού Άγχους.....	18
1.3.2 Θεωρητικά Μοντέλα του Εργασιακού Άγχους.....	19
Το Μοντέλο Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας (The job demands-control model).....	19
Το Μοντέλο Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής (The Effort-Reward Imbalance Model-ERI).....	20
Το Μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων-Εργασιακών Πόρων (The Job Demands-Resources Model).....	20
1.3.3 Ορισμός του Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών	21
1.3.4 Πηγές Εργασιακού Άγχους	23
1.3.5 Πηγές Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών.....	24
1.3.6 Γενικές Συνέπειες του Άγχους και Συνέπειες του Άγχους στους Εκπαιδευτικούς.....	27
1.3.7 Αντιμετώπιση και Στρατηγικές Διαχείρισης του Άγχους	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	34
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ.....	34
2.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ – ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ MASLACH ΚΑΙ JACKSON (1981).....	36
Συναισθηματική Εξάντληση	36
Αποπροσωποποίηση	36

Έλλειψη προσωπικής επίτευξης.....	37
2.3 ΣΤΑΔΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	37
2.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	38
2.4.1 Ατομικοί Παράγοντες	38
Ηλικία	38
Φύλο.....	38
Άλλα Δημογραφικά Στοιχεία	39
Προσωπικότητα	39
2.4.2 Οργανωτικοί Παράγοντες	40
2.4.3 Παράγοντες Συναλλαγής	41
2.5 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	42
2.5.1 Επιπτώσεις στον Οργανισμό.....	44
2.5.2 Επιπτώσεις στις Διαπροσωπικές Σχέσεις.....	44
2.5.3 Επιπτώσεις στο Άτομο	45
Σωματικά Συμπτώματα	45
Ψυχολογικά Συμπτώματα	45
Συμπεριφορικά Συμπτώματα	46
2.6 ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	46
Πρωτογενής Παρέμβαση	49
Δευτερογενής Παρέμβαση	50
Τριτογενής Παρέμβαση	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΓΕΝΕΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ	52
3.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	52
3.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	54
3.2.1 Η Ψυχαναλυτική Θεωρία του Sigmund Freud.....	54
3.2.2 Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας Του Gordon Allport	56
3.2.3 Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας του Raymond Cattell.....	57
3.2.4 Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας του Hans Eysenck	59
3.2.5 Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας	60
3.2.6 Η Θεωρία του Άντλερ	63
3.3 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	65
3.4 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	68
4.1 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ	69
4.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
Υπόθεση 1 ^η	74
Υπόθεση 2 ^η	75
Υπόθεση 3 ^η	75
Βασικά ερευνητικά ερωτήματα.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΣ	76
6.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	76
6.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ	78
ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	79
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	79
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	80
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	81
Περιγραφική στατιστική	81
Επαγωγική στατιστική	114
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	130
Ευρήματα παρούσας έρευνας- Συσχέτιση με ερευνητικές υποθέσεις και στόχους εργασίας.....	130
Περιορισμοί της Μελέτης	135
Επίλογος.....	135
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	137
Παράρτημα	156
Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης	156
Ερωτηματολόγιο πηγών συναισθηματικής νοημοσύνης	157
Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας	158

Εισαγωγή

Το εργασιακό άγχος και εν συνεχεία burnout, έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση από την εργασία και τη γενική ευημερία. Αν και ορισμένοι ερευνητές έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ προσωπικοτήτων και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ο αντίκτυπος της προσωπικότητας και του άγχους στην εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει λάβει μικρή προσοχή στην έρευνα.

Σε προσωπικό επίπεδο, αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου έρευνας έγιναν οι σπουδές της ερευνήτριας στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Έχοντας βρεθεί λοιπόν στη θέση του εκπαιδευτικού αποτέλεσε το κίνητρο διερεύνησης ενός φαινομένου που κάνει την εμφάνισή του όλο και πιο συχνά στη ζωή των εκπαιδευτικών παγκοσμίως. Θεωρήθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρον να καταγραφεί η εξουθένωση, το άγχος και η προσωπικότητα των δύο κατηγοριών εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει, λοιπόν, πώς η προσωπικότητα μπορεί να σχετίζεται με το άγχος και την εργασιακή εξουθένωση που συνδέεται με τη διδασκαλία και τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι καθηγητές με βάση την προσωπικότητά τους.

Μέσω της τρέχουσας έρευνας διερευνάται η επίδραση του burnout ως παράγοντας πρόκλησης αρνητικών ψυχολογικών καταστάσεων των εκπαιδευτικών.

Για το σκοπό αυτό, προηγείται η διενέργεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μέσω ηλεκτρονικών πηγών αλλά και έντυπων, αρθρογραφίας, σχετικών διπλωματικών εργασιών και διδακτορικών διατριβών, καθώς και πληθώρας θεσμικών κειμένων.

Στη συνέχεια, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις και ακολούθως τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ επιλέγεται η ποσοτική μέθοδος διερεύνησης μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας, χρησιμοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, για τις ανάγκες της έρευνας.

Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στοχεύει στην μελέτη του επιπέδου του burnout στο εκπαιδευτικό δυναμικό των δύο κατηγοριών εκπαίδευσης, σε ποικιλία περιοχών της

Θεσσαλονίκης, εξάγοντας τα κατάλληλα συμπεράσματα τα οποία μπορούν να γενικευθούν στον πραγματικό πληθυσμό.

Τέλος, μέσα από τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα γίνει προσπάθεια παροχής λύσεων και προτάσεων ώστε να μειωθεί και να αντιμετωπιστεί στο μέτρο του δυνατού.

I. ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΣΤΡΕΣ

Το άγχος αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εποχής μας και είναι πολύ στενά συνδεδεμένο με όλες τις εκφάνσεις της ζωής που διανύουμε. Ως άγχος (anxiety) ορίζεται η ψυχολογική διαταραχή που μπορεί να διακριθεί σε διαφορετικά είδη ανάλογα με την ένταση που παρουσιάζει και μπορεί να ξεκινήσει ως ένα είδος φοβίας αλλά να καταλήξει να αποτελεί αγχώδη διαταραχή ή να προκαλεί μέχρι και κρίση πανικού (Καλπάκογλου, 1998). Το άγχος φαίνεται να εντοπίζεται το λιγότερο σε έναν τομέα της ζωής του ατόμου. Ενδεικτικά σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α., ως σημαντικότερη πηγή άγχους αναδείχθηκε η εργασία (Avey, Luthans, & Jensen, 2009), επίσης έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές έρευνες με στόχο την ανίχνευση των αιτιών (Colligan & Higgins, 2006) και την εξεύρεση στρατηγικών καταπολέμησής του άγχους (Nelson & Sutton, 1990).

Προκειμένου να ορίσουμε το άγχος, θα πρέπει πρώτα να διερευνήσουμε τον ξενόγλωσσο όρο «στρες» ο οποίος στην ελληνική γλώσσα θεωρείται συνώνυμο του όρου «άγχος». Υπάρχουν δύο θεωρίες ως προς την προέλευση της λέξης «στρες». Η πρώτη αναφέρει ότι η λέξη πηγάζει από την λατινική λέξη *stringere*, με τη σημασία «σφίγγω δυνατά» (Hinkle, 1973). Σύμφωνα όμως με τη δεύτερη θεωρία η λέξη προέρχεται από την αρχαία γαλλική λέξη *destresse*, που σημαίνει βρίσκομαι σε στενότητα ή σε καταπίεση (Fontana, 1996). Στη συνέχεια τη λέξη αυτή δανείστηκε η αγγλική γλώσσα (*distress*) και πλέον χρησιμοποιείται στην απλούστερη μορφή της (*stress*). Από την αγγλική δανείστηκαν και τα Ελληνικά τη λέξη «στρες» η οποία χρησιμοποιείται με την έννοια της ψυχολογικής δυσφορίας και ως συνώνυμο του άγχους. Μελετώντας τη βιβλιογραφία και με βάση το πλήθος των ορισμών, των οποίων η καταγραφή, δεν εμπεριέχεται στους άμεσους στόχους της παρούσας εργασίας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν είναι σαφής η διαφοροποίηση των όρων άγχος (anxiety) και στρες (stress) (Παράσχου, 2012). Στη συνέχεια της εργασίας αυτής, συνεπώς, οι δύο όροι «στρες» και «άγχος» θα χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι.

Το άγχος αποτελεί μια φυσιολογική εκδήλωση κάθε ανώτερου ζωντανού οργανισμού και ορίζεται ως μία ειδική ανταλλαγή ανάμεσα σε ένα καθορισμένο είδος συστήματος, άτομο-κοινωνία, και σε ένα οριοθετημένο περιβάλλον (Αργυροπούλου, 1999). Ως άγχος

αναγνωρίζεται η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που μπορεί να περικλείει αισθήματα τάσης, φόβου είτε ακόμη και τρόμου ως απάντηση σε κίνδυνο του οποίου δεν γνωρίζουμε την πηγή, και συνήθως περιλαμβάνει την υπερβολική αντίδραση σε ήπια στρεσογόνα στοιχεία (Μάνος, 1997). Η εμφάνιση του άγχους συναντάται αργότερα στην ανάπτυξη του ατόμου και δεν αποτελεί σαφή ή μεγάλη απειλή για τη ζωή του. Διαφορετικοί παράμετροι είναι αυτοί που κινητοποιούν το άγχος στη ζωή ενός ατόμου και έχουν να κάνουν κυρίως με τη συνολική ψυχική του ζωή, τη σχέση που έχει με τον εαυτό του αλλά και με τους άλλους ανθρώπους γύρω του, το σύστημα αξιών που το διακατέχει, τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τα πράγματα, τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου και φυσικά τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει σε αυτές καθώς επίσης και πολλοί βιολογικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στην εμφάνιση και την κλιμάκωση του άγχους. Το άγχος συμβάλει έως ένα βαθμό στην βελτίωση των σωματικών και πνευματικών επιδόσεων του ατόμου (Barlow, 2000). Όταν αυτό συναντάται σε φυσιολογικά επίπεδα μπορεί να θεωρηθεί ως η ψυχολογική ετοιμότητα και επαγρύπνηση του ατόμου που είναι έτοιμο να δράσει για την αντιμετώπιση μίας κατάστασης που αποτελεί απειλή για την ψυχοσωματική του σύσταση. Σε υπέρμετρο βαθμό, ωστόσο, το άγχος μετατρέπεται σε μία επιβλαβή εκδήλωση, τυπική διαταραχή της ανικανότητας του ανθρώπου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του.

Δύο είναι οι κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα συμπτώματα που είναι πιθανό να εμφανίσει το άτομο όταν βρίσκεται σε μια αγχώδης κατάσταση, σε Ψυχολογικά και Σωματικά συμπτώματα. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρει ο Μ. Μαδιανός στο βιβλίο του «Κλινική Ψυχιατρική» (2003) στην κατηγορία των ψυχολογικών συμπτωμάτων ανήκουν: η ανησυχία και η ανυπομονησία, το αίσθημα απροσδιόριστου φόβου και αγωνίας, η νευρικότητα, η διάσπαση της προσοχής, η δυσκολία συγκέντρωσης και το αίσθημα μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας. Στα σωματικά συμπτώματα συμπεριλαμβάνονται: η δύσπνοια, το αίσθημα πνιγμού, το αίσθημα ότι υπάρχει ένας 'κόμπος στο λαιμό', ο πόνος στο στήθος, η δυσκολία κατάποσης, υψηλοί παλμοί, τα κρύα χέρια, η τάση λιποθυμίας, η ξηροστομία, η ανορεξία, η ναυτία, ο ίλιγγος, τα κοιλιακά άλγη, η μυϊκή τάση, η κινητική ανησυχία, ο τρόμος, η αδυναμία, η ζάλη, οι εφιδρώσεις, η συχνουρία και η κεφαλαλγία τάσης.

Αναζητώντας τον καταλληλότερο ορισμό για τον προσδιορισμό του άγχους, συναντήσαμε πλήθος ορισμών και ερμηνειών, που άλλοτε είχαν ομοιότητες μεταξύ τους και άλλοτε ήταν αρκετά διαφορετικοί, χωρίς να προκύπτει ουσιαστικά ένας συγκεκριμένος ορισμός ο οποίος να γίνεται κοινά αποδεκτός από τους επιστήμονες που ασχολούνται με τη μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου. Στη συνέχεια, παραθέτουμε ένα σύνολο από ορισμούς

και θεωρίες για το άγχος ενώ ακολουθεί και η βαθύτερη ανάλυση των παραγόντων που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος.

1.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

1.2.1 Ψυχαναλυτική Θεωρία

Ο Freud ήταν από τους πρώτους μελετητές που επισήμανε τον πολύτιμο ρόλο που κατέχει το άγχος στο σχηματισμό νευρωτικών και ψυχοσωματικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τον ίδιο, το άγχος ήταν «το θεμελιακό φαινόμενο και το κεντρικό πρόβλημα της νευρώσεως» και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η κατανόησή του ήταν «το πιο δύσκολο καθήκον, που τέθηκε μπροστά μας» γι 'αυτό και η ερμηνεία του θα έπρεπε να βασιστεί «στη σύσταση και στην εφαρμογή σωστών αφηρημένων ιδεών στο ακατέργαστο υλικό των παρατηρήσεων με στόχο να φέρουν μία τάξη και διαύγεια σ' αυτό» (Spielberger, 1982). Το άγχος αποτελεί το «σήμα» ότι απειλείται το Εγώ σύμφωνα με τον Freud (1926) και έτσι ακριβώς είναι σε θέση να αφυπνίσει τους μηχανισμούς άμυνας του οργανισμού. Το άγχος διακρίνεται σε διάφορα είδη. Υπάρχει το ηθικό άγχος το οποίο προκαλείται από τις απαιτήσεις του Υπερεγώ και τις καταπάτηση των εσωτερικοποιημένων γονεϊκών αξιών. Σε μία παρόμοια κατηγορία ανήκει και το νευρωτικό άγχος, το οποίο οφείλεται στις πραγματικές ή φανταστικές προστριβές με τους γονείς (ή οποιαδήποτε άλλη μορφή προσπαθεί να ελέγξει τις παρορμήσεις μας). Αυτό το είδος άγχους συνδέεται και με τα βιώματα που έχουν ορισμένα άτομα με σκληρούς ή αδιάφορους γονείς και το φόβο ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τις εσωτερικές τους παρορμήσεις. Σε αντίθεση με αυτά τα δύο είδη, διαφορετικό είναι το άγχος που προκύπτει από την επιδίωξη αντίθετων στόχων, και σχετίζεται με την κατανόηση της πραγματικότητας (Hall & Lindzey, 1985. Weiner, 1985). Το άγχος αυτό ονομάζεται άγχος της πραγματικότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995).

1.2.2 Φαινομενολογικά Μοντέλα

Τα φαινομενολογικά μοντέλα και ιδιαίτερα οι ανθρωπιστικές/ επικεντρωμένες στον πελάτη προσεγγίσεις και ο υπαρξισμός θεωρούνται φιλοσοφίες ζωής ή αρχές με βάση τις οποίες πορεύεται ένας άνθρωπος στη ζωή του. Τα μοντέλα αυτά δεν δέχονται την αιτιολογική θεώρηση της ανθρώπινης φύσης. Θεωρούν πως το άτομο είναι υπεύθυνο να κάνει τις επιλογές

του σχετικά με το πώς θα συμπεριφερθεί και θα βιώσει τον κόσμο. Η προσωποκεντρική θεωρία που προέκυψε από την προσέγγιση του Carl Rogers (1942, 1951, 1961) για την ατομική ψυχοθεραπεία, μίλησε για την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού που προκύπτει από την ανάγκη για θετική εκτίμηση. Η ανάγκη αυτή ικανοποιείται μόνο όταν το άτομο νιώσει αναγνώριση και αποδοχή από τους άλλους. Για το πετύχει όμως αυτό θα πρέπει να θέσει σε κατώτερη μοίρα τις προσωπικές του αξίες και να δημιουργήσει συνθήκες αυτοαξίας. Σε περίπτωση όμως που «οι συνθήκες αυτοαξίας είναι υπερβολικά περιοριστικές, το άτομο αρνείται κάποιες πλευρές της εμπειρίας του και έτσι παρεμποδίζεται η αυτοπραγμάτωση». Συνεπώς αν οι καινούργιες εμπειρίες δεν συμφωνούν με την έννοια του εαυτού, χάνεται η ισορροπία της έννοιας αυτής με αποτέλεσμα το άτομο να εκδηλώνει άγχος ή να παρουσιάζει αποδιοργάνωση της δομής του εαυτού του. Όταν η εμπειρία και η έννοια του εαυτού αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό τότε είναι πολύ συχνό φαινόμενο το άτομο να παρουσιάζει μια αμυντική συμπεριφορά όπως είναι η εκλογίκευση, η φαντασίωση και η προβολή. Αυτό συνεπάγεται σε μία ανικανότητα αυτοπραγμάτωσης η οποία και βασίζεται στον ενστερνισμό των αξιών των άλλων και όχι στην εγγενή διαδικασία αξιών (Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Αναγνωστόπουλος, Φ., 1999).

1.2.3 Γνωσιακά Μοντέλα

Οι Hoehn- Saric και McLeod (1988) και ο Freeman (1990) χαρακτηρίζουν το άγχος ως έναν μηχανισμό προειδοποίησης (ασφάλειας) και ως μία εμπειρία που είναι παγκοσμίως γνωστή. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο μηχανισμός αυτός είναι ο εξής: στέλνει προειδοποιητικά σήματα σε καταστάσεις κινδύνου οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με αβεβαιότητα, αλλά υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις όπου ο μηχανισμός αυτός δεν λειτουργεί σωστά. Οι περιπτώσεις αυτές είναι: (α) όταν το άγχος είναι έντονο και σε υπερβολικό βαθμό, (β) όταν η διάρκειά του εκτείνεται και αφού περάσει ο κίνδυνος, (γ) όταν παρουσιάζεται σε καταστάσεις οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν αντικειμενικά ακίνδυνες ή δεν περιέχουν κάποια απειλή, ή (δ) όταν αυτό παρουσιάζεται χωρίς να υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος.

Το γνωσιακό μοντέλο του Aaron Tim Beck (Beck & Emery, 1985) παρουσιάζεται ως ένα καλά επεξεργασμένο μοντέλο κλινικού άγχους, το οποίο υποστηρίζει ότι οι διαταραχές του άγχους σχετίζονται με τις σκέψεις και τα συναισθήματα, οι οποίες ορίζονται πρωταρχικά και ως διαταραχές της σκέψης (Blackburn & Davidson, 1990). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον

τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται τα διάφορα γεγονότα και καταστάσεις από τους ίδιους τους ανθρώπους και όχι τόσο στα γεγονότα καθ' αυτά. Οι διάφορες ερμηνείες αποτυπώνουν στο άτομο πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων όπως είναι το άγχος, ο θυμός ή η θλίψη και ιδιαίτερα στην περίπτωση του κλινικού άγχους τα συναισθήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως μη ρεαλιστικά, υπερεκτιμούν το βαθμό εμφάνισης του κινδύνου και υποτιμούν την ύπαρξη τρόπων επίλυσης των καταστάσεων αυτών (Clark & Beck, 1988).

Οι Clark και Beck (1988) έκαναν λόγο για ένα πρόγραμμα άγχους (anxiety program) το οποίο ενεργοποιείται αυτόματα στην ένδειξη κάποια απειλής και αποτελεί την εξέλιξη ενός πρωτόγονου αμυντικού μηχανισμού. Καθ' αυτόν τον τρόπο εμφανίζονται οργανικές, συμπεριφοριστικές και γνωσιακές αλλαγές σε διάφορους τομείς. Επηρεάζεται το αυτόνομο νευρικό σύστημα (ΑΝΣ) μέσα από την προετοιμασία για φυγή ή επίθεση (fight or flight response), αναστέλλεται η τρέχουσα συμπεριφορά και αντικαθίσταται από κάποια άλλη συνήθως λιγότερο αποτελεσματική ενώ παράλληλα γίνεται διαρκής εξέταση του περιβάλλοντος για άλλους ενδεχόμενους κινδύνους ή απειλές, αγνοώντας τα σήματα που υποδηλώνουν το αντίθετο.

Οι Blackburn και Davidson (1990) δημιούργησαν το δικό τους γνωσιακό μοντέλο το οποίο αποτελείται από τρία μέρη: το ερέθισμα (stimulus), τη μεσολάβηση (mediation) και την αντίδραση (response). Στη θεωρία τους υποστηρίζουν ότι ο αρνητικός τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται ή σκέφτεται τον εαυτό του, τον κόσμο και το μέλλον καθορίζει την αγχογενή γνωστική τριάδα (anxiogenic cognitive triad) σύμφωνα με την οποία τα άτομα με άγχος θεωρούν τον εαυτό τους ευάλωτο και παρουσιάζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυξημένη εξάρτηση, ο κόσμος μοιάζει απειλητικός και το μέλλον απρόβλεπτο.

1.2.4 Η Βιολογική Προσέγγιση

Ο Hans Selye (1976) περιγράφει το άγχος ως την ανικανότητα ανταπόκρισης του σώματος σε συγκεκριμένες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Υποστηρίζει ότι το άγχος προκύπτει από τη στιγμή που οι άνθρωποι ερμηνεύουν μία κατάσταση ως απειλή και νιώσουν ότι δεν είναι ικανοί να την αντιμετωπίσουν. Το άγχος αποτελεί μία δύναμη που υφίσταται έξω από το άτομο και του ασκεί πίεση. Ο Selye (1946) ανέπτυξε επίσης το «Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής» (General Adaptation Syndrome-GAS) το οποίο υποστηρίζει τρεις φάσεις αντίδρασης: (α) την αντίδραση συναγερμού, (β) το στάδιο αντίστασης και (γ) το στάδιο

εξάντλησης. Στην περίπτωση που ο οργανισμός δεν κατορθώσει να αντιμετωπίσει την απειλή μπαίνει στο τρίτο στάδιο όπου και πλέον εμφανίζει σημάδια εξάντλησης εξαιτίας της μακράς και έντονης διέγερσης του οργανισμού (Αντωνίου, 2002).

1.2.5 Η θεωρία του Spielberg

Ο Spielberg (1966b) ήταν αυτός που θεμελίωσε τη θεωρία μεταξύ παροδικού και μόνιμου άγχους. Σύμφωνα με τον ίδιο το παροδικό άγχος (state anxiety) αναφέρεται στην υπάρχουσα ή άμεση συναισθηματική κατάσταση που διακρίνεται από ανησυχία και ένταση ενώ το άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait anxiety) σχετίζεται με την προδιάθεση να αναγνωρίζει κανείς συγκεκριμένες καταστάσεις ως απειλητικές και να αντιδρά σε αυτές με διάφορα επίπεδα παροδικού άγχους. Όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Spielberg (1966b) το παροδικό άγχος περικλείει υποκειμενικά, αντιληπτά συναισθήματα ανησυχίας και έντασης τα οποία συνδέονται με την ενεργοποίηση του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος. Το μόνιμο άγχος από την άλλη είναι μια επίκτητη συμπεριφορική προδιάθεση που κάνει το άτομο να αντιλαμβάνεται ως απειλή μία αντικειμενικά μη απειλητική κατάσταση και να αντιδρά σε αυτή με υπερβολικό άγχος.

Στη θεωρία του για το μόνιμο και το περιστασιακό άγχος ο Spielberg (1972a) αναφέρει τις παρακάτω υποθέσεις:

1. Τα ερεθίσματα (εσωτερικά ή εξωτερικά) που ερμηνεύονται ως απειλητικά από ένα άτομο προκαλούν αντιδράσεις παροδικούς άγχους, και όταν αυτό βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα βιώνεται ως δυσάρεστο.
2. Όσο μεγαλύτερη ένταση έχει η αντιληπτή απειλή τόσο πιο έντονη θα είναι και η αντίδραση παροδικούς άγχους.
3. Όσο μεγαλύτερη διάρκεια έχει η απειλή που βιώνει το άτομο τόσο πιο μόνιμη χαρακτηρίζεται η αντίδραση παροδικού άγχους.
4. Τα άτομα με υψηλό επίπεδο μόνιμου άγχους αντιλαμβάνονται περισσότερες καταστάσεις ως απειλητικές και ανταποκρίνονται με πιο έντονες αντιδράσεις παροδικού άγχους. Φαίνεται επίσης πως τους επηρεάζουν περισσότερο οι καταστάσεις που ενέχουν τον κίνδυνο αποτυχίας ή απειλούν την αυτοεκτίμησή τους σε σχέση με καταστάσεις που μπορεί να απειλούν την φυσική τους υγεία.

5. Η συχνή εμφάνιση στρεσογόνων καταστάσεων μπορεί να βοηθήσει το άτομο να αναπτύξει συγκεκριμένους ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας με σκοπό την ελάττωση του παροδικού άγχους.

Επομένως η έμφαση πρέπει να δοθεί στο ερέθισμα που προκαλεί το παροδικό άγχος, στις γνωστικές διαδικασίες που παίζουν ρόλο στην ερμηνεία του ερεθίσματος και στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται ως απάντηση στην απειλή (Martens, R. & συν, 1990).

1.3 ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

1.3.1 Ορισμός του Εργασιακού Άγχους

Το εργασιακό άγχος έκανε την εμφάνισή του από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Ο ανταγωνισμός που επικρατεί στο χώρο της παγκόσμιας οικονομίας καθώς επίσης και οι ταχύτατοι ρυθμοί εξέλιξης του εργασιακού τομέα συμβάλλουν στην εμφάνιση του άγχους στους εργαζομένους γεγονός που παρεμποδίζει την επαγγελματική τους ανέλιξη και αποτελεί κίνδυνο για την υγεία και την ασφάλειά τους. Το εργασιακό άγχος αποτελεί μία από τις σοβαρότερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η Ευρώπη. Στη Βρετανία υπολογίζεται ότι 80 εκατομμύρια ημέρες εργασίας χάνονται το χρόνο εξαιτίας αδειών που οφείλονται στο άγχος, ενώ παράλληλα κάθε εκπαιδευτικός παίρνει επτά ημέρες άδεια ετησίως για ασθένειες σχετικές με το άγχος (Thody, Gray & Bowden). Συνεπώς, όπως προκύπτει και από τα στοιχεία των ερευνών, φαίνεται ότι το άγχος που σχετίζεται με την εργασία βλάπτει όχι μόνο τα ίδια τα άτομα αλλά και την οικονομία της εκάστοτε χώρας. Είναι επομένως επιτακτικής σημασίας η εύρεση στρατηγικών αντιμετώπισης και μείωσης του φαινομένου αυτού.

Το εργασιακό άγχος σύμφωνα με τον Selye (1980, vii) ορίζεται ως «ένα μη προσδιοριζόμενο αποτέλεσμα οποιασδήποτε απαίτησης πάνω στο σώμα, η οποία μπορεί να είναι είτε πνευματική είτε σωματική και μπορεί να έχει ως αιτία την επιβίωση ή την επίτευξη κάποιων στόχων». Το επαγγελματικό άγχος κάνει την εμφάνισή του ως μία αντίδραση στην απώλεια ή την έλλειψη ελέγχου κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της εργασίας (Αντωνίου & Cooper, 2006). Μπορεί να προέρχεται από την συσσώρευση καταστάσεων που προκαλούν άγχος στον εργατικό χώρο ή μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης κατάστασης, όταν π.χ. το άτομο αναλαμβάνει μία καινούργια θέση εργασίας (Κάντας, 1993β). Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978. Kyriacou, 1989) περιγράφουν το επαγγελματικό άγχος ως μία «αρνητική συναισθηματική αντίδραση», όπως είναι ο θυμός, η κατάθλιψη ή τα συναισθήματα ματαίωσης,

η οποία όμως μπορεί να συνοδεύεται ταυτόχρονα και από παθογόνες σωματικές αλλαγές (π.χ. γρήγοροι καρδιακοί παλμοί) που διαμορφώνεται με βάση το πώς τα άτομα ερμηνεύουν μία κατάσταση, απειλητική ή ενοχλητική, και από τους μηχανισμούς που αφυπνίζονται για την αντιμετώπισή της. Οι Beehr και Newman (1978) ορίζουν το εργασιακό άγχος ως μία συνθήκη κατά την οποία οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτό αλληλεπιδρούν με τον εργαζόμενο και τον υποχρεώνουν να διαφοροποιήσει είτε να εντείνει τις ψυχολογικές ή σωματικές του συνθήκες και καθ' αυτόν τον τρόπο το μυαλό και το σώμα του εξαναγκάζονται να εκτραπούν από τη φυσική τους λειτουργία. Ο Dunham (1992) παρουσιάζει έναν πιο συγκεκριμένο ορισμό, υποστηρίζει ότι σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση των επιπέδων του άγχους παίζει ο υποκειμενικός τρόπος κατά τον οποίο το άτομο αξιολογεί τις απαιτήσεις του επαγγελματικού χώρου, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των απαιτήσεων αυτών, η πρόβλεψη των πιθανών μελλοντικών απαιτήσεων, το πόσο έτοιμο είναι το ίδιο το άτομο και οι δυνατότητες που διαθέτει για τον χειρισμό των επαγγελματικών του πιέσεων. Ο Cox επίσης (1975) περιγράφει το εργασιακό άγχος «ως το αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του εργασιακού χώρου τα οποία ασκούν πίεση στο άτομο» και εμφανίζεται όταν αυτό αναγνωρίζει την ανικανότητά του να ανταπεξέλθει σε αυτές τις πιέσεις και νιώθει δυσάρεστα (1985).

1.3.2 Θεωρητικά Μοντέλα του Εργασιακού Άγχους

Παρακάτω, θα παραθέσουμε τρία από τα σημαντικότερα μοντέλα που επιχειρούν να εξηγήσουν το φαινόμενο του εργασιακού άγχους. Και τα τρία μοντέλα προσεγγίζουν το εργασιακό άγχος σε τρία διαφορετικά επίπεδα, το ενδοπροσωπικό, το διαπροσωπικό και το κοινωνικό-οργανωσιακό (Αγαγιώτου, 2011).

Το Μοντέλο Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας (The job demands-control model)

Το μοντέλο αυτό εισήχθη από τον Karasek (1979) και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε έρευνες και μελέτες σχετικά με το άγχος στον εργασιακό τομέα. Κεντρική ιδέα του μοντέλου είναι ότι σε ένα εργασιακό περιβάλλον μπορεί να υπάρξει ο συνδυασμός δύο διαστάσεων, των ψυχολογικών απαιτήσεων που πηγάζουν από την εργασιακή κατάσταση και του βαθμού ελέγχου που έχουν οι εργαζόμενοι στην εργασία τους, με στόχο να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτές. Με το συνδυασμό των διαστάσεων αυτών μπορούν να προκύψουν τέσσερις εργασιακές καταστάσεις (Karasek & Theorell, 1990). Στην πρώτη συναντάμε εργασίες με

υψηλές απαιτήσεις και χαμηλό έλεγχο όπου ο εργαζόμενος θα εμφανίζει υψηλά επίπεδα άγχους καθώς δεν θα βρίσκεται σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της δουλειάς του. Στη δεύτερη κατάσταση, εντοπίζονται υψηλές εργασιακές απαιτήσεις αλλά και υψηλά επίπεδα ελέγχου με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να μην έχουν άγχος και να αισθάνονται σιγουριά. Στην τρίτη περίπτωση, βρίσκουμε χαμηλές απαιτήσεις και χαμηλά επίπεδα ελέγχου, οι λεγόμενες παθητικές δουλειές, όπου τα επίπεδα άγχους είναι μέτρια αλλά ο εργαζόμενος έχει ελάχιστες ευκαιρίες για μάθηση και αυτοβελτίωση. Τέλος, στην τέταρτη κατάσταση συναντάμε δουλειές με χαμηλές απαιτήσεις και υψηλό έλεγχο όπου επιφέρουν χαμηλά επίπεδα άγχους αλλά σε αντίθεση με την τρίτη περίπτωση οι εργαζόμενοι οδηγούνται στην μάθηση καθώς ψάχνουν να βρουν τρόπους να ανταπεξέλθουν στις εργασιακές τους απαιτήσεις (Bandura, 1997).

Το Μοντέλο Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής (The Effort-Reward Imbalance Model-ERI)

Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην θεωρία της αμοιβαιότητας των προσπαθειών που καταβάλει το άτομο και των ανταμοιβών που λαμβάνει κατά τη διάρκεια μια τυπικής σύμβασης εργασίας. Υπάρχει το ενδεχόμενο η αμοιβαιότητα αυτή να αποτύχει κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας, με αποτέλεσμα να γεννηθούν αρνητικά συναισθήματα και άγχος (Bakker, Killmer, Siegrist, & Schaufeli, 2000. Niedhammer, 2004). Χαρακτηριστικό παράδειγμα του μοντέλου αυτού είναι οι εργαζόμενοι οι οποίοι καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια στην εργασία τους ωστόσο η ανταμοιβή που λαμβάνουν είναι μικρή και δεν έρχεται σε αντιστοιχία με τις προσδοκίες τους ή με αυτό που πιστεύουν ότι αξίζουν με αποτέλεσμα να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι εργαζόμενοι που διατρέχουν το μεγαλύτερο κίνδυνο είναι αυτοί που δεσμεύονται υπερβολικά με την εργασία τους και οι οποίοι έχουν την τάση να υποτιμούν τις απαιτήσεις της δουλειάς τους ενώ παράλληλα υπερεκτιμούν τις δικές τους ικανότητες. Οι εργαζόμενοι αυτοί αισθάνονται απογοήτευση για τις ανταμοιβές που λαμβάνουν και κατά συνέπεια μεγάλο άγχος (Niedhammer, Tek, Starke, & Siegrist, 2004).

Το Μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων-Εργασιακών Πόρων (The Job Demands-Resources Model)

Το μοντέλο αυτό εισήχθη από την Demerouti και τους συνεργάτες της (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2000, 2001) και τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να πρωταγωνιστεί στο πεδίο της μελέτης του εργασιακού άγχους σε συνδυασμό και με άλλα

φαινόμενα όπως η εργασιακή δέσμευση. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην κεντρική ιδέα ότι κάθε επάγγελμα έχει τους δικούς του συγκεκριμένους παράγοντες κινδύνου οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με το εργασιακό άγχος. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τις εργασιακές απαιτήσεις και τους εργασιακούς πόρους. Η ανάπτυξη περισσότερων εργασιακών πόρων όπως η αυτονομία, η ανατροφοδότηση και η σημασία του καθήκοντος αλλά και η διατήρησή τους μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη διαχείριση των απαιτήσεων. Οι απαιτήσεις αυτές δεν είναι απαραίτητα αρνητικές από τη φύση τους αλλά μπορούν να εξελιχθούν σε αγχώδεις καταστάσεις όταν ο εργαζόμενος δεν είναι σε θέση να καταβάλει την απαιτούμενη προσπάθεια και ιδιαίτερα όταν δεν διαθέτει τις ικανότητες να ανταπεξέλθει σε αυτές. Στο μοντέλο αυτό ο κάθε εργαζόμενος είναι ικανός να ανταπεξέλθει στις εργασιακές απαιτήσεις εφόσον και ο ίδιος διαθέτει τους απαραίτητους εργασιακούς πόρους, αντιμετωπίζοντας έτσι την εμφάνιση του εργασιακού άγχους (Bakker, Demerouti, & Verbeke, 2004. Demerouti et al., 2001).

1.3.3 Ορισμός του Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών

Το εργασιακό άγχος συναντάται κυρίως σε επαγγέλματα που έχουν ως αντικείμενό τους την προσφορά κοινωνικών υπηρεσιών και που ενέχουν υπευθυνότητα για την ασφάλεια, την ευημερία ή την συμπεριφορά άλλων, όπως είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, του κοινωνικού λειτουργού, το νοσηλευτικό και ιατρικό προσωπικό (Antoniou, Davidson & Cooper, 2003). Έχει βρεθεί ότι ανάμεσα σε 26 διαφορετικά επαγγέλματα το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κατατάχθηκε στα έξι περισσότερο στρεσογόνα και σε αυτά που προσφέρουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005). Το άγχος αυτό διαρκώς αυξάνεται καθώς παράλληλα αυξάνεται και η αλληλεπίδραση της κοινωνίας με την εκπαίδευση (Esteve & Fracchia, 1986). Η κοινωνική αλλαγή έχει αποφέρει σημαντικές επιδράσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού διότι πλέον καλούνται να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες παρεμβάσεις από τους γονείς και την κοινωνία, οι απαιτήσεις διαρκώς αυξάνονται και το αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται ολοένα και πιο απαιτητικό. Η πίεση αυτή μετατοπίζεται όχι μόνο στη διδασκαλία αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Kelly & Berthelsen, 1995). Η διδασκαλία πολλές φορές χαρακτηρίζεται από καθημερινά γεγονότα που προκαλούν έντονο στρες στους δασκάλους και πολλές φορές αδυνατούν και οι ίδιοι να τα διαχειριστούν (Fullan, 2001).

Το άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζει το μαθησιακό περιβάλλον και αποτελεί εμπόδιο στην επίτευξη των προσωπικών τους παιδαγωγικών στόχων. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει στην εξασθένηση του κινήτρου και να μειώσει το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία, να τους δημιουργήσει συναισθήματα πικρίας και αδιαφορίας προς το αντικείμενό τους και σταδιακά καταλήγουν στην παραίτηση από το επάγγελμα (Guglielmi & Tatrow, 1998). Η επαγγελματική ικανοποίηση δείχνει να μειώνεται, ενώ ταυτόχρονα η πίεση της δουλειάς αυξάνεται διαρκώς. Μία από τις επιπτώσεις του άγχους στους εκπαιδευτικούς αποδεικνύεται και από την πρώιμη συνταξιοδότηση, τις παρατεταμένες άδειες, τα μεγάλα διαστήματα απουσιών και τον αυξημένο αριθμό παραίτησης μέσα στα 5 πρώτα χρόνια (Bachkirona, 2005). Από τη φύση του το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κάνει τους εργαζόμενους σε αυτό τον τομέα να νιώθουν απομονωμένοι γι' αυτό και υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να νιώσει ότι βρίσκεται σε τέλμα, να βιώσει σύγχυση, στεναχώρια και καταβολή, καθώς πολλές φορές αισθάνεται ότι πρέπει μόνος του να αντιμετωπίσει τα άγχη και τα προβλήματα που τον απασχολούν (Dussault and Deaudelin, 1999. Fullan, 2001). Ένα επίσης συχνό φαινόμενο είναι να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί κενό πνευματικά και συναισθηματικά όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς (Changand Davis, 2009). Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής εργάζονται με παιδιά η εκπαίδευση των οποίων είναι ιδιαίτερα απαιτητική και δύσκολη, χρειάζεται υπομονή, προσήλωση και ευθύνη, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις αυτές όπου υπάρχουν συχνές και έντονες περίοδοι άγχους έχει βρεθεί ότι μπορούν να επιφέρουν επαγγελματική εξουθένωση (Embich, 2001. Mearns & Cain, 2003).

Οι έρευνες που μελετούν το στρες των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ξεκίνησαν περίπου στα τέλη της δεκαετίας του 70', ωστόσο πολύ λιγότερες είναι οι έρευνες για την καταγραφή του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής παρά την ύπαρξη πολλών παραγόντων που καθιστούν το συγκεκριμένο επάγγελμα ιδιαίτερα στρεσογόνο (Fore, Martinand Bender, 2002. Galloway, 1985. Upton & Varma, 1996). Σε μία έρευνα που διεξήγαγαν οι Williamand Gersch το 2004, διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα του στρες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ωστόσο υπήρχαν διαφορές στα αίτια πρόκλησης του στρες των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε μία από τις δύο κατηγορίες.

Το στρες μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την πνευματική αλλά και την ψυχική όσο και την σωματική ευεξία του δασκάλου (Sutton, 1984). Είναι επομένως σημαντικό να μπορούν οι

ίδιοι να αναγνωρίσουν το στρες και ακολουθώντας τα σωστά βήματα να το απωθήσουν με έναν αποτελεσματικό τρόπο.

Ο Sutton (1984) ανακάλυψε την ύπαρξη 2 δυσλειτουργικών αποκρίσεων στο άγχος που αφορά την εργασία. Η πρώτη έχει να κάνει με την παραγωγή χαμηλής ποιότητας έργου ή την πρόχειρη ολοκλήρωση της εργασίας τους που αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και ανησυχία. Και η δεύτερη αφορά την επιλογή των δασκάλων να υιοθετήσουν τις αυξημένες απαιτήσεις που προστάζει το επάγγελμά τους, γεγονός που πολλές φορές οδηγεί σε οικογενειακά προβλήματα, μειωμένα ωράρια ύπνου και την απουσία στιγμών ηρεμίας και χαλάρωσης (Farber, 1991).

Οι Antoniou, Polychroni, & Vlachakis (2006) όρισαν το στρες του εκπαιδευτικού ως μία δυσάρεστη εμπειρία που συνδέεται με την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων όπως είναι ο θυμός, η αγωνία, η ένταση και η κατάθλιψη. Η Παππά (2006) εντάσσει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στο ευρύτερο πλαίσιο του άγχους που προκαλείται από την εργασία και ονομάζεται occupational stress.

1.3.4 Πηγές Εργασιακού Άγχους

Τα κυριότερα αίτια εργασιακού άγχους πηγάζουν μέσα από την ίδια την εργασία και όχι τόσο από άλλους παράγοντες όπως είναι το οικογενειακό ή το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό που έχει διαπιστωθεί είναι ότι το άτομο έχει την τάση να μεταφέρει το εργασιακό άγχος και στους άλλους τομείς της ζωής του κυρίως δε στον οικογενειακό τομέα (Cartwright & Cooper, 1997). Σύμφωνα με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο το άγχος εμφανίζεται όταν η έκταση των αγχογόνων ερεθισμάτων υπερβαίνει τις ικανότητες του ατόμου να τα αντιμετωπίσει. Στο μοντέλο αυτό αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της νοητικής δραστηριότητας στη δημιουργία του άγχους δηλαδή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα ερεθίσματα ως αγχογόνα και όχι η ίδια η φύση τους. Οι πτυχές του αλληλεπιδραστικού μοντέλου που επηρεάζουν το άγχος είναι τρεις: το εργασιακό περιβάλλον, το ίδιο το άτομο και η ένταση (Λεονταρή, Κυρίδης και Γιαλαμάς, 2000). Οι πιο συνηθισμένοι παράγοντες που προκαλούν άγχος στον εργαζόμενο στο πλαίσιο της εργασίας του είναι ο ασαφής προσδιορισμός του ρόλου ή η σύγκρουση ρόλων μέσα σε αυτή, ο βαθμός ευθύνης που έχει κάποιος για τους υπόλοιπους εργαζομένους, οι υπέρμετρα υψηλές προσδοκίες, ο αποκλεισμός του στη λήψη των αποφάσεων, οι διαμάχες με

τους ανώτερους, η έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους, το υψηλό φόρτο εργασίας και η μονοτονία του επαγγέλματος (Fontana, 1996). Στα προηγούμενα είναι αναγκαίο να προστεθεί και το «σύνδρομο mobbing» το οποίο έχει να κάνει με τη συστηματική ψυχολογική επίθεση και τη τακτική περιθωριοποίησης που δέχονται στο εργασιακό τους περιβάλλον οι «ανεπιθύμητοι» εργαζόμενοι από τους προϊσταμένους ή και τους συναδέλφους τους, αλλά και το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) που παρατηρείται συχνά στο χώρο της εργασίας. Η εξέλιξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας επίσης, μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους καθώς τόσο η προσπάθεια ανόδου στις υψηλότερες βαθμίδες του οργανισμού, η απουσία ασφάλειας όσο και η διαρκής αξιολόγηση της επίδοσης του εργαζομένου μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα άγχους (Cavanaugh, Boswell, Roehling & Boudreau, 2000). Σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους κατέχει και η οργανωτική δομή ενός οργανισμού διότι πολλές φορές η έλλειψη του αισθήματος του «ανήκειν» ή η αδυναμία συμμετοχής σε έναν οργανισμό μπορούν να εγείρουν προβλήματα (Baltzer, Westerlund, Backhans & Melinder, 2011). Η πτυχή που σχετίζεται με το άτομο περιέχει στοιχεία όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (π.χ. ο νευρωτισμός ή η προσωπικότητα τύπου Α που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως μεγάλη ανταγωνιστικότητα, φιλοδοξία και την συνεχή αίσθηση έλλειψης χρόνου), το φύλο, την οικογενειακή ζωή, τους τρόπους με τους οποίους επιλέγει να επιλύσει τα προβλήματά του, πεποιθήσεις και γενετικά χαρακτηριστικά. Η τελευταία πτυχή του αλληλεπιδραστικού μοντέλου που έχει να κάνει με την ένταση μετριέται ανάλογα: α) τις σωματικές δυσλειτουργίες, σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα συμπτώματα και οι διάφορες ασθένειες που συνδέονται με το άγχος, β) τις ψυχολογικές δυσλειτουργίες, όπως είναι η κατάθλιψη και γ) τις συμπεριφορικές δυσλειτουργίες όπως το κάπνισμα και η κατανάλωση αλκοόλ.

Σύμφωνα με τους ερευνητές ανάμεσα στα επαγγέλματα που θεωρούνται ιδιαίτερα στρεσογόνα βρίσκεται και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Farber, 1991). Το ερώτημα που τίθεται επομένως είναι για ποιο λόγο υπάρχει αυτή η στενή σχέση ανάμεσα στο άγχος και τους εκπαιδευτικούς, ποια είναι τα αίτια και οι παράγοντες που δημιουργούν το άγχος στο συγκεκριμένο επάγγελμα;

1.3.5 Πηγές Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών

Τα αίτια του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ονομάζονται στρεσογόνοι παράγοντες και ποικίλουν ως προς τη φύση και την ένταση τους. Η εκτίμηση των πηγών άγχους σύμφωνα με τον Κυγιάκου (2001) δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους εκπαιδευτικούς καθώς είναι εμπειρίες που βιώνονται μοναδικά από τον κάθε ένα και αποτελούν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην προσωπικότητα, τις αξίες τις ικανότητες και τις εκάστοτε περιστάσεις. Σημαντικό ρόλο στην εκτίμηση αυτή κατέχουν συνεπώς η προσωπικότητα και οι ανησυχίες των ατόμων. Ανεξάρτητα από τις διατομικές διαφορές ένα ακόμη στοιχείο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι και οι διακρατικές διαφορές καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας είναι ξεχωριστό και προσαρμοσμένο στις συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο μέρος, αλλά ακόμη και οι στάσεις ή οι αξίες ως προς τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία μπορεί να διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία.

Οι Antoniou, Polychroni, και Vlachakis (2006) κατατάσσουν τις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού όπως είναι τα προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη, ο ετερογενής μαθητικός πληθυσμός και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας. Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι παράγοντες που αφορούν τις ατομικές διαφορές με βάση τις οποίες διαμορφώνεται και η ευαισθησία απέναντι στο άγχος και αυτές εντοπίζονται στο φύλο και την ηλικία. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αγχωμένοι σε σχέση με τους παλιότερους συναδέλφους τους και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είναι ακόμη σε θέση να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο το εργασιακό άγχος (Byrne, 1991). Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να σχετίζονται επίσης με το βαθμό φιλοδοξίας για επιτυχία και αποτελεσματικότητα στη δουλειά αλλά και με την ευαισθησία του εκπαιδευτικού, τον ανταγωνισμό και τους πολλαπλούς ρόλους που πολλές φορές καλούνται να αντιμετωπίσουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κυρίως στις οποίες παρατηρείται περισσότερο άγχος (σύζυγος, μητέρα, νοικοκυρά και εκπαιδευτικός) (Bachkirona, 2005). Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία ανήκουν οι διοικητικοί παράγοντες που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων όπως η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη πληροφόρησης για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, οι συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου και η δυσκολία αλληλεπίδρασης με τους γονείς.

Με βάση τον Betoret (2009) οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να ταξινομηθούν σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν ξεκινώντας από το ειδικό

στο πιο γενικό και από το εσωτερικό- ατομικό στο εξωτερικό- διοικητικό πλαίσιο. Ο Betoret επηρεασμένος από το κοινωνικό- ψυχολογικό μοντέλο του στρες και της επαγγελματική εξουθένωσης του Blaze (1982) χωρίζει τους στρεσογόνους παράγοντες σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι παράγοντες «πρώτης τάξης» (first-order stressors) που επηρεάζουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους καθώς απαιτούν χρόνο και κατανάλωση ενέργειας, συνδέονται με την επίτευξη των αποτελεσμάτων στους μαθητές, όπως είναι η πειθαρχία, η μειωμένη συμμετοχή τους στο μάθημα, η επεμβατική διεύθυνση του σχολείου κ.ά. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι παράγοντες «δεύτερης τάξης» (second-order stressors) οι οποίοι επηρεάζουν με έμμεσο τρόπο την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος, οι χαμηλοί μισθοί, η κοινωνική αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού κ.τ.λ.

Μία ακόμη διάκριση των στρεσογόνων παραγόντων πραγματοποιήθηκε από τους Kyriacou και Sutcliffe (1978a), οι οποίοι διακρίνουν τους παράγοντες σε δυνητικούς και πραγματικούς. Οι δυνητικοί παράγοντες έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά της εργασίας και αυτοί με τη σειρά τους χωρίζονται σε φυσικούς (όπως ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη, η φασαρία κ.τ.λ) και σε ψυχολογικούς (όπως η μειωμένη επικοινωνία με τους συναδέλφους) και τους οποίους το άτομο αντιλαμβάνεται ως απειλή για την αυτοεκτίμηση του. Υπάρχουν δύο τρόποι σύμφωνα με τους οποίους οι δυνητικοί παράγοντες μπορούν να μετατραπούν σε πραγματικοί. Ο πρώτος τρόπος είναι όταν ο εκπαιδευτικός έχει την αίσθηση ότι δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που του έχουν τεθεί και θεωρεί ότι η αποτυχία του αυτή θα έχει τεράστια συνέπεια για τον ίδιο, και ένας άλλος τρόπος είναι όταν οι απαιτήσεις προς τον εκπαιδευτικό συγκρούονται με ανώτερης τάξης ανάγκες του (Beehr, Walsh & Taber, 1976).

Αρκετοί αγχογόνοι παράγοντες εντοπίζονται σύμφωνα με τον Weiskopf (1980) και στους εκπαιδευτικούς παιδιών με εξαιρετικές ικανότητες καθώς αυτοί πρέπει να αναλάβουν την ολοκλήρωση ενός επιβαρυσμένου φόρτου εργασίας σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Επιπλέον, σύμφωνα με παρατηρήσεις του ίδιου, και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βίωναν πολύ συχνά την αίσθηση της αποτυχίας εξαιτίας των πραγματικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι μαθητές τους και λόγω της δημιουργίας υψηλών, μη ρεαλιστικών στόχων.

Η Bachkirova (2005) κατέδειξε ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζεται και από τις προσωπικές αξίες του εκπαιδευτικού διότι αυτές του επιτρέπουν να έχει μεγαλύτερη αίσθηση

του σκοπού του στο πλαίσιο του σχολείου, περισσότερα κίνητρα και επίγνωση των ικανοτήτων του εμποδίζοντας καθ' αυτόν τον τρόπο τις αγχογόνες καταστάσεις (Grimley, 2001).

1.3.6 Γενικές Συνέπειες του Άγχους και Συνέπειες του Άγχους στους Εκπαιδευτικούς

Το άγχος αν και θεωρείται από πολλούς μία ψυχολογική κατάσταση έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί μία σύνθετη βιολογική διαδικασία η οποία είναι σε θέση να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τόσο την ψυχική όσο και την σωματική υγεία των ανθρώπων. Σύμφωνα με το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της εργασίας (2002) και τον Θελερίτη (2002, όπως αναφέρεται στο Χαραλάμπους, 2012), τα συμπτώματα του άγχους εντοπίζονται: α) σωματικά (όπως πόνοι στο στήθος, πιάσιμο στον αυχένα, ιδρώτας κ.λπ.) β) πνευματικά (έλλειψη συγκέντρωσης, ασθενής μνήμη, σύγχυση κ.λπ.) γ) στη συμπεριφορά (έντονο κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ, αγοραφοβία, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ.). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται και το ποσό που δαπανούν οι 15 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στοιχεία 1998) για ασθένειες που οφείλονται στο εργασιακό άγχος, και το ποσό αυτό ανέρχεται στα €265 δισεκατομμύρια ετησίως, το οποίο υπολογίζεται σε ποσοστό 3-4% του μέσου όρου του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος των χωρών. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι επιχειρήσεις εξαιτίας του άγχους στο πλαίσιο της εργασίας είναι οι επαναλαμβανόμενες και συνεχείς απουσίες των υπαλλήλων. Ακόμη και εάν κάποιος εργαζόμενος δεν επιλέξει να απουσιάσει από τη θέση του παρά τα προβλήματα υγείας που μπορεί να βιώνει το συγκεκριμένο διάστημα εξαιτίας του εργασιακού στρες, είναι προφανές ότι δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί με τον βέλτιστο τρόπο στα καθήκοντά του και η απόδοσή του θα είναι μειωμένη (Darr & Johns, 2008. Dewe, O'Driscoll & Cooper, 2010).

Η μειωμένη παραγωγικότητα είναι ακόμη ένα σημαντικό πρόβλημα που οφείλεται στο υπερβολικό εργασιακό άγχος διότι εμποδίζει τον εργαζόμενο να δουλέψει με τους προβλεπόμενους ρυθμούς και αυτό με τη σειρά του τον επηρεάζει ψυχολογικά καθώς του γεννά ανησυχίες για τυχόν παρατηρήσεις ή και το ενδεχόμενο απόλυσής του, επιπλέον πλήττεται οικονομικά και ο ίδιος ο οργανισμός από τη φτωχή απόδοση των υπαλλήλων του (Cowan, Sanditov, & Weehuizen, 2011. Karasek & Theorell, 1990).

Τα χαμηλά κίνητρα και το χαμηλό ηθικό που βιώνει το άτομο που βρίσκεται σε συνεχές εργασιακό άγχος μπορούν να έχουν βλαβερές επιπτώσεις στον εργασιακό του βίο και σε διάφορους τομείς που αλληλοεπιδρούν και εξαρτώνται από αυτόν (Dewe et al., 2010). Η

McKenzie (2009) στην έρευνά της υποστηρίζει ότι συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους, φαίνεται να έχουν χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και αρνητικό στρες σε μεγάλο βαθμό (Finlay- Jones, 1986; Hammen & de Mayo, 1982 ο.α McKenzie, 2009). Πολλές φορές το στρες του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφυγή ολοκλήρωσης καθηκόντων, πολλές απουσίες, μείωση απόδοσης όχι μόνου του ιδίου αλλά και των μαθητών του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), δυσaréσκεια και την τάση αποχώρησης από το επάγγελμα (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει και ο Lease (1999) ο οποίος κάνει λόγο για θετική συσχέτιση ανάμεσα στο εργασιακό στρες, την επαγγελματική εξουθένωση και τις τάσεις εγκατάλειψης του επαγγέλματος και αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Παπαγιαννοπούλου, 2017). Οι έρευνες παρουσιάζουν ένα ακόμη χαρακτηριστικό που επηρεάζεται από το εργασιακό άγχος και αυτό είναι η απόδοση του εκπαιδευτικού ως προς τη δημιουργικότητα και την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας (Παππά, 2006), όπως επίσης και η ικανότητα μετάδοσης των γνώσεων εξαιτίας της αδυναμίας συγκέντρωσης (Μαρούδας, 1996). Οι Kaiser και Polozynski (1982) σε έρευνα τους αναφέρουν ότι στα συμπτώματα του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται προβλήματα όπως η έλλειψη δημιουργικότητας, η κακή διαχείριση της τάξης, η κακή σχέση με τους μαθητές και η χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας (Kyriacou, 1987).

Οι ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις είναι αυτές που πλήττονται άμεσα από το εργασιακό άγχος ενώ μακροπρόθεσμα μπορεί να επηρεάσει με αρνητικό τρόπο την υγεία των ατόμων (όπως καρδιακά προβλήματα, παχυσαρκία). Τα αποτελέσματα φαίνονται σταδιακά καθώς συσσωρεύονται οι πιέσεις, μπορούν όμως να οδηγήσουν και σε μεταβολές της φυσιολογίας και ανατομίας του σώματος, ένα φαινόμενο το οποίο ονομάζεται σωματοποίηση (Μαρούδας, 1996). Ο Farber (1991) αναφέρεται σε διάφορες ασθένειες που μπορούν να προκύψουν λόγω του στρες όπως είναι η υπέρταση, ανεβασμένα επίπεδα χοληστερόλης, πονοκέφαλοι, γαστρεντερικές διαταραχές, έλκη, λιποθυμίες, αϋπνίες, κ.ά. Η φθορά που προκαλείται από το άγχος στην εργασία εντοπίζεται επίσης σε ατομικό και ψυχολογικό επίπεδο (κατάθλιψη, διαταραχές άγχους κ.ά.) (Miller, Stiffness & Ellis 1988. Shukla & Trivedi, 2008). Ο Bennett (1994) συγκαταλέγει στα ψυχολογικά συμπτώματα την ανησυχία, την ένταση, την αδιαθεσία, την κόπωση, την αδυναμία συγκέντρωσης, την χαμηλή αυτοπεποίθηση και την αδεξιότητα (Παπαγιαννοπούλου, 2017).

Τέλος, ένα φαινόμενο που παρατηρείται αρκετά συχνά και σε μεγάλα ποσοστά, το οποίο σχετίζεται άμεσα με το εργασιακό άγχος, είναι η επαγγελματική εξουθένωση ή αλλιώς

burnout. Η επαγγελματική εξουθένωση «αδειάζει» το άτομο από όλα τα αποθέματα που έχει μέσα του προκειμένου να ανταπεξέλθει στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην εργασία του (Devereux, Hastings & Noone, 2009. Κουλιεράκης & Αγραφιώτης, 2010. Platsidou & Agaliotis, 2008).

1.3.7 Αντιμετώπιση και Στρατηγικές Διαχείρισης του Άγχους

Το άγχος δεν είναι μία απλή διεργασία καθώς αποτελείται τόσο από βιολογικές όσο και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Από τις κυριότερες διαστάσεις του άγχους είναι οι στρατηγικές αυτές που θα επιλέξει το άτομο για να αντιμετωπίσει τις αρνητικές καταστάσεις. Οι στρατηγικές περικλείουν τις προσπάθειες του ατόμου να επιλύσει τα προβλήματα που υπάρχουν και στη συνέχεια να ρυθμίσει τα αρνητικά συναισθήματα και τη διέγερση που βιώνει, όπως είναι πχ. η άρνηση. Οι στόχοι αυτοί επιδιώκονται παράλληλα και η εκπλήρωση του ενός διευκολύνει και την εκπλήρωση του άλλου.

Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα γεγονότα που τους προκαλούν άγχος και να ανασυγκροτήσουν τους πόρους τους, όπως είναι η συγκέντρωση, τα συναισθήματα και η αντίληψη, πρέπει να προχωρήσουν σε μία γνωστική εκτίμηση των απαιτήσεων της εργασίας τους, των προσωπικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν, των περιορισμών του εργασιακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής υποστήριξης που τους προσφέρεται. Έπειτα βρίσκονται σε θέση να θέσουν σε λειτουργία τις στρατηγικές διαχείρισης τους στρες (Lazarus & Folkman, 1984). Τα άτομα μαθαίνουν τεχνικές, εργαλεία και μέσα για την αναζήτηση βοήθειας από άλλους και δεξιότητες για την αλλαγή μιας αγχωτικής κατάστασης (Brown & Uehara, 1999).

Σύμφωνα με τον Blasé (1982) ο δάσκαλος έχει στην κατοχή του συμπεριφορές και αποθέματα διαχείρισης με τη μορφή σωματικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και υλικών παραγόντων που τον βοηθούν να ξεπεράσει τους εργασιακούς στρεσογόνους παράγοντες και να χτίσει μια υγιή σχέση και αλληλεπίδραση με τους μαθητές και το περιβάλλον του. Από τις πιο συνηθισμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να μειώσουν το άγχος τους είναι η άσκηση, οι κοινωνικές επαφές, τα χόμπι, το διάβασμα, η περισυλλογή, ο αναστοχασμός και γενικά η δραστηριοποίηση και όχι η αδράνεια, αυτές είναι και οι λεγόμενες ενεργητικές στρατηγικές (Gulwadi, 2006). Οι στρατηγικές αυτές δρουν κατά ένα μεγάλο ποσοστό και προληπτικά καθώς έχουν ως στόχο να επηρεάσουν και να αλλάξουν τον τρόπο

που οι δάσκαλοι βλέπουν μία δύσκολη κατάσταση, μπαίνουν σε μία λογική όπου πρέπει να χρησιμοποιήσουν το μυαλό τους για να ελέγξουν τα συναισθήματά τους (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999).

Μία επίσης ευρέως διαδεδομένη στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους στους δασκάλους είναι η κοινωνική υποστήριξη. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να προέρχεται είτε από την οικογένεια, είτε από φίλους ή και συναδέλφους και επικεντρώνεται στη συζήτηση των συναισθημάτων, στην αναζήτηση συμβουλών και συναισθηματικής στήριξης. Έχει βρεθεί μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται αυτού του είδους την στήριξη βιώνουν λιγότερο στρες (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999). Στη συγκέντρωση και στη μείωση του άγχους συμβάλει επίσης ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός σε επίπεδο διδασκαλίας. Αυτό περιλαμβάνει οι δάσκαλοι να είναι σε θέση να αναλάβουν δράση, να αναζητήσουν και να υιοθετήσουν σωστές στρατηγικές και να είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημά τους παρά να καταναλώνουν την ενέργειά τους σκεπτόμενοι στρεσογόνες καταστάσεις (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999). Τέλος υπάρχουν και οι επανορθωτικές εμπειρίες αντιμετώπισης ή στρατηγικές αποκατάστασης του άγχους οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα στους δασκάλους να αποβάλλουν το στρες ενώ ταυτόχρονα τους γεμίζουν με αισθητηριακά ερεθίσματα και τους δίνεται η ευκαιρία σύναψης κοινωνικών επαφών. Τέτοια μέρη βρίσκονται εκτός του σχολείου όπως είναι ο χώρος κατοικίας τους, η φύση, και διάφοροι άλλοι υπαίθριοι χώροι (πχ. Καφετέριες) (Gulwadi, 2006).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι σύμφωνα με τις πρόσφατες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα των εκπαιδευτικών η αντιμετώπιση του άγχους πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα: το οργανωτικό και το ατομικό (McKenzie, 2009).

Το οργανωτικό επίπεδο περιλαμβάνει το γενικότερο κλίμα του σχολείου, την υποστήριξη από τη διοίκηση και τις απαιτήσεις της, την εκάστοτε πολιτική και τις εντολές που εφαρμόζει. Τα σχολεία μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής στην ηγεσία όλων των μερών που το απαρτίζουν και της διατήρησης μίας εποικοδομητικής συνεργασίας και σχέσεων, μέσω της κοινωνικής υποστήριξης και αποδοχής έχουν την ικανότητα να συνθέτουν υγιή οργανωτικά κλίματα και καθ' αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζονται οι αγχογόνες καταστάσεις που προκύπτουν (Carlyle & Woods, 2003. Griffith et al., 1999. Jeffrey, 2002).

Η αντιμετώπιση του στρες σε ατομικό επίπεδο αφορά κυρίως την διδακτική μεθοδολογία και το χειρισμό των στρεσογόνων πτυχών του ίδιου του επαγγέλματος όπως είναι η κατανόηση των αντικειμένων διδασκαλίας και η ρύθμιση του χρόνου αλλά και τη

συνειδητοποίηση των πηγών που συμβάλουν στο δικό τους στρες και την εκμάθηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση των καθημερινών πιέσεων της σχολικής πραγματικότητας (McKenzie, 2009).

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι άνθρωποι πέφτουν στην παγίδα του να επιστρατεύονται αρνητικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες. Οι στρατηγικές αυτές χαρακτηρίζονται ως αρνητικές καθώς παρέχουν μόνο προσωρινή ανακούφιση και μακροπρόθεσμα επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα (Crisis International & Suicide Prevention Centre of British Columbia, 2010). Συνήθως τέτοιες στρατηγικές είναι η υιοθέτηση ανθυγιεινών συνηθειών (κάπνισμα, αλκοόλ, υπερφαγία ή ανορεξία, χάπια), οι διαταραχές εθισμού (τηλεόραση, υπολογιστής) και η εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς (θυμός, σωματική βία).

Δύο επιπρόσθετες διαστάσεις στις στρατηγικές διαχείρισης του στρες είναι α) η απόσυρση και η αποδέσμευση, και β) η καταστολή των ανταγωνιστικών συμπεριφορών. Οι δύο πρώτες έχουν να κάνουν με την παραίτηση από τους στόχους στους οποίους ενέχεται ο παράγοντας του άγχους. Οι δάσκαλοι παραιτούνται από κάθε προσπάθεια μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα μακροπρόθεσμα τα προβλήματα να συσσωρεύονται, αυξάνεται ο φόρτος εργασίας, μέσα στην τάξη επικρατεί μία χαοτική κατάσταση και πολλή φασαρία ενώ ταυτόχρονα αρχίζει να αναδύεται και το αίσθημα της μειωμένης αυτοεκτίμησης και ανικανότητας (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999). Η δεύτερη διάσταση, η καταστολή των ανταγωνιστικών συμπεριφορών, παρατηρείται όταν οι δάσκαλοι θέτουν ως προτεραιότητα την εργασία τους και προκειμένου να επικεντρωθούν σε αυτή παραμερίζουν όλες τις δραστηριότητες στη ζωή τους. Αυτό έχει όμως μακροπρόθεσμα ως αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα του στρες καθώς δεν υπάρχει επαρκής χρόνος χαλάρωσης.

Οι Folkman και Lazarus (1980) ασχολήθηκαν επίσης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, επισημαίνοντας την ύπαρξη δύο διαστάσεων στρατηγικών διαχείρισης του φαινομένου: οι στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα και οι στρατηγικές οι οποίες εστιάζουν στο συναίσθημα. Οι πρώτες περιλαμβάνουν τις προσπάθειες του ατόμου να ελέγξει και να επιλύσει το πρόβλημα συνήθως μέσα από την αναζήτηση και συγκέντρωση πληροφοριών, το σχεδιασμό ενός πλάνου δράσης και την ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων. Από την άλλη πλευρά, οι στρατηγικές οι οποίες είναι εστιασμένες στο συναίσθημα στοχεύουν στη ρύθμιση αυτών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η αποφυγή, η απομόνωση των ατόμων, η άρνηση, η ευχολογία, η παραίτηση, η λήψη ουσιών κ.ά. Υπάρχουν όμως και στρατηγικές οι οποίες βοηθούν στην επίλυση του προβλήματος όπως είναι η

διατήρηση της ψυχραιμίας που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επεξεργαστεί αναλυτικότερα μία κατάσταση. Ωστόσο ένας συνδυασμός στρατηγικών είναι αυτός που αποφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα, σε κάθε περίπτωση όμως το είδος των στρατηγικών που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει κάθε φορά το άτομο εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου (Lazarus & Folkman, 1984). Το άτομο που βρίσκεται αντιμέτωπο με μία στρεσογόνο κατάσταση προκειμένου να επιλέξει τον τρόπο με το οποίο θα ανταποκριθεί σε αυτή, περνά από δύο τύπους αξιολογήσεων, την πρωταρχική και τη δευτερεύουσα.

Η πρωταρχική αξιολόγηση αφορά την επικινδυνότητα του γεγονότος που λαμβάνει χώρα, ενώ η δευτερεύουσα επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των διαθέσιμων προσωπικών και περιβαλλοντικών πόρων για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι αξιολογήσεις αυτές αποτελούν γνωστικές διεργασίες, στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στη στρεσογόνα κατάσταση, ενώ στη δεύτερη στην εκτίμηση της ικανότητας του ατόμου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που του προκαλεί το άγχος.

Οι στρατηγικές διαχείρισης του στρες διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη δράση που απαιτούν. Χωρίζονται σε άμεσες (όταν το άτομο αλλάζει την πηγή του στρες) και έμμεσες (όταν το άτομο αλλάζει τον τρόπο σκέψης του και προσπαθεί να μειώσει τη συναισθηματική φόρτιση καταφεύγοντας σε εναλλακτικές λύσεις σωματικής εκτόνωσης) (Kyriacou, 1987), μπορεί επίσης να είναι ενεργητικές (όταν το άτομο παίρνει πρωτοβουλίες και δρα με στόχο την αλλαγή της κατάστασης) ή παθητικές (όταν το άτομο αποσύρεται και αποφεύγει το πρόβλημα, εθίζεται στο αλκοόλ, ή αρνείται να παραδεχτεί την πηγή του στρες) (Folkman, 1984. Kelso, French and Fernandez, 2005. Williams and Gersch, 2004).

Οι Schwarzer και Greenglass (1999) (όπως αναφέρεται σε Betoret, 2009) κάνουν λόγο για εσωτερική και εξωτερική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως τρόπο διαχείρισης του άγχους. Η εσωτερική υποστήριξη αφορά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το άτομο προσωπικά όπως είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα, η επαγγελματική εξέλιξη, οι ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης με στόχο τη μείωση του άγχους. Η εξωτερική υποστήριξη από την άλλη περιλαμβάνει τους κοινωνικούς και διδακτικούς πόρους. Αυτή μπορεί να προέρχεται είτε μέσα από το ίδιο το σχολείο (διευθυντής και συνάδελφοι), είτε εκτός σχολείου (φίλοι, σύντροφος, οικογένεια). Τους διδακτικούς πόρους αποτελούν τα υλικά υποστήριξης της διδασκαλίας όπως χάρτες, πίνακες, υπολογιστές, λογισμικό κλπ. Καθώς επίσης και οι σχολικές εγκαταστάσεις (βιβλιοθήκη, γραφεία, εργαστήρια).

Σε κάθε περίπτωση το είδος της στρατηγικής που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του άγχους εξαρτάται από το πώς θέλουν οι ίδιοι να διαχειριστούν μία κατάσταση. Η κάθε στρατηγική μπορεί να γίνει αποτελεσματική σε διαφορετικό χρόνο. Αυτό που σίγουρα βοηθάει στην καλύτερη διαχείριση μιας στρεσογόνας κατάστασης είναι σύμφωνα με τον Gersch (1996) η οργάνωση των εκκρεμοτήτων σε λίστα και να τίθενται προτεραιότητες στη δουλειά, να υπάρχει κάποιος μέντορας με τον οποίο θα μπορούν να μοιράζονται τα προβλήματά τους, να αναλαμβάνουν δραστηριότητες αναψυχής και χόμπι. Επιπλέον μεγάλη προσοχή θα πρέπει να δίνεται και στα συναισθήματα των δασκάλων για την προσέγγιση των καταλληλότερων στρατηγικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Μία πρώιμη θεωρία για την προέλευση του όρου “burnout syndrome” προέρχεται από τον Αμερικανό ψυχίατρο Herbert Freudenberger (1974), ο οποίος την περίοδο εκείνη εργαζόταν ως εθελοντής σε ένα κέντρο παροχής εναλλακτικής φροντίδας στη Ν. Υόρκη. Αυτό που διαπίστωσε σταδιακά ήταν ότι το προσωπικό της κλινικής που είχε υψηλή εργασιακή δέσμευση με τους νέους τοξικομανείς παρουσίαζε «συναισθηματική εξάντληση και απώλεια κινήτρων και δέσμευσης η οποία συνοδευόταν από μία σειρά πνευματικών και ψυχικών συμπτωμάτων». Το burnout ή αλλιώς το σύνδρομο της εξάντλησης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης εποχής, κυρίως των ατόμων των οποίων το επάγγελμα σχετίζεται με την παροχή υπηρεσιών και βοήθειας στα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Freudenberger, 1980). Η περιγραφή του Freudenberger στην αναφορά του τράβηξε το ενδιαφέρον των εργαζομένων σε κοινωνικές υπηρεσίες και έτσι αποτέλεσε το έναυσμα για τις επόμενες έρευνες και παρατηρήσεις (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Αρχικά η Cristina Maslach (1982) χρησιμοποιεί τον όρο burnout για να περιγράψει την επαγγελματική κόπωση και το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εργαζόμενοι στον τομέα της υγείας, έπειτα ωστόσο επεκτείνει τις έρευνές της και σε άλλους κοινωνικούς τομείς όπως είναι και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Maslach & Leiter, 1997). Η Maslach (1982), διακρίνει τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στο σωματικό, ψυχικό και νοητικό επίπεδο, ενώ παράλληλα με την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης που χρησιμοποιείται ευρύτατα σε όλο τον κόσμο κατόρθωσε να συνδέσει το όνομά της με τον όρο burnout.

Ένας άλλος ορισμός για την επαγγελματική εξουθένωση προέρχεται από τους Pines και Aronson (1988) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση εξάντλησης σε σωματικό, συναισθηματικό και πνευματικό επίπεδο που οφείλεται στην μακροχρόνια έκθεση του ατόμου σε συνθήκες ιδιαίτερα απαιτητικές συναισθηματικά. Η συναισθηματική εξάντληση περιλαμβάνει αισθήματα αδυναμίας, ανημποριάς, απόγνωσης και παγίδευσης που μπορούν να οδηγήσουν ακόμη και σε συναισθηματικό κλονισμό, αίσθημα χαμηλής ενέργειας, κόπωσης, φυσική αλλά και πνευματική εξάντληση. Σύμφωνα με τον Cherniss (1980) οι εργαζόμενοι που είναι αφοσιωμένοι στην εργασία τους με υπερβάλλοντα

ζήλο είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση η οποία αποτελεί ταυτόχρονα και μία σταδιακή κατάσταση από-ιδανικοποίησης της πραγματικότητας που δεν αντιστοιχεί στους υψηλούς στόχους ή στα ιδεώδη του επαγγελματία (Edelwich & Brosky, 1980). Ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει το εργασιακό στρες αμυντικά απομακρύνοντας τον εαυτό του από την εργασία και «γίνεται απαθής, κυνικός αλλά και σκληρός» (Cherniss, 1980b).

Η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως μία διαδικασία κατά την οποία οι εργαζόμενοι καταλήγουν να αλλάζουν συμπεριφορά. Η αλλαγή αυτή πραγματοποιείται σταδιακά περνώντας πρώτα από το στάδιο του εργασιακού στρες όπου συσσωρεύονται στρεσογόνοι παράγοντες σχετικοί με την εργασία (Ross & Altmaier, 1994). Ο άνθρωπος χάνει την ικανότητά του να προσαρμόζεται στο συνεχώς αυξανόμενο στρες της εργασίας του, δεν αισθάνεται ικανοποιημένος από την δουλειά του και τις επιδόσεις του σε αυτή και αρχίζει να σχηματίζει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του με αποτέλεσμα να οδηγείται βαθμιαία στην εξουθένωση (Maslach & Schaufeli, 1993).

Σε αντίθεση με πολλούς ερευνητές που χρησιμοποίησαν τον όρο burnout για να περιγράψουν την έννοια της εξάντλησης, ο Leiter, χαρακτηρίζει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης περίπλοκο φαινόμενο με κυρίαρχο γνώρισμα τη χρονιότητα που το διακατέχει. Το άτομο αυτό που καταλαμβάνεται από συναισθήματα κυνισμού και αποπροσωποποίησης δεν μπορεί να αντιληφθεί ότι έχει αρνητική αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του και τους αποδέκτες των υπηρεσιών που προσφέρει, με συνέπεια να αδιαφορεί για τις ανάγκες τους. Ταυτόχρονα μειώνονται σταδιακά τα αισθήματα επάρκειας και αυτοεκτίμησης του ατόμου το οποίο νιώθει ανίκανο να επηρεάσει θετικά όσους συγχρωτίζονται με αυτό. Συνεπώς ο ορισμός του burnout πηγάζει από την έλλειψη αντιστοιχίας μεταξύ της εσωτερικής ισορροπίας του ατόμου και των οργανωσιακών αξιών της δομής όπου εργάζεται.

Ο όρος «burnout» στην Ελλάδα είναι γνωστός ως «επαγγελματική εξουθένωση» και αντιστοιχεί στην σωματική και ψυχική εξάντληση που αναπτύσσεται σε άτομα που το επάγγελμά τους προϋποθέτει την συνεχή αλληλεπίδραση με άλλους (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992). Αποτελεί μία διαδικασία η οποία εξελίσσεται αργά και οδηγεί τον εργαζόμενο σε μειωμένη εργασιακή απόδοση και στο σχηματισμό αρνητικής αυτοεικόνας (Καραγιάννης, 2010).

2.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ – ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ MASLACH ΚΑΙ JACKSON (1981)

Το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκεται υπό εξέλιξη καθώς από τις πρώτες έρευνες μέχρι και σήμερα οι θεωρίες που έχουν προκύψει ποικίλουν. Ένα από τα επικρατέστερα θεωρητικά μοντέλα που βασίζεται στην ερμηνεία του φαινομένου και το οποίο θα αποτελέσει το βασικό εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης στην παρούσα έρευνα είναι το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach και Jackson (1981).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Maslach και Jackson η επαγγελματική εξουθένωση είναι επακόλουθο της μακράς εργασίας υπό συνθήκες πίεσης. Χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ότι δεν εμφανίζεται ξαφνικά ούτε προκαλείται από κάποιο μεμονωμένο περιστατικό υψηλού στρες αλλά αντιθέτως είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιου καταπιεσμένου άγχους. Το άγχος αυτό καταβάλλει τον εργαζόμενο και του γεννά αισθήματα ανικανότητας και αδυναμίας να ανταπεξέλθει στις πιέσεις του εργασιακού χώρου (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999). Οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης με βάση το μοντέλο είναι τρεις:

Συναισθηματική Εξάντληση

Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από την ψυχική κόπωση του επαγγελματία που δεν έχει πλέον στη διάθεσή του την απαραίτητη ενέργεια για να αποδώσει στη δουλειά του (Παπαδάτου, Αναγνωστόπουλος, 1999), ενώ συχνά συνοδεύεται και από την αίσθηση ματαίωσης των προσδοκιών του ατόμου (Maslach, 1982). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η συναισθηματική εξάντληση αντικατοπτρίζεται στο συναίσθημα που βιώνουν ότι δεν είναι ικανοί πλέον να αποδώσουν στη διδασκαλία και να προσφέρουν στους μαθητές τους (Maslach & Leiter, 1997).

Αποπροσωποποίηση

Η αποπροσωποποίηση αποτελεί μία αμυντική διαδικασία του ατόμου προκειμένου να εμποδίσει το στρες, την πίεση και το αίσθημα κόπωσης που το καταβάλλει (Κάντας, 1995). Ο εργαζόμενος αποστασιοποιείται από τα άτομα που καλείται να εξυπηρετήσει, αρχίζει να εκδηλώνει αρνητική και αγενή συμπεριφορά, παρατηρείται έλλειψη ευαισθησίας και

περιφρονητική στάση απέναντι στους άλλους (Maslach, 1989). Ιδιαίτερα οι Maslach & Leiter (1997) επικεντρωμένοι στους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι η αποπροσωποποίηση εκφράζεται με αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές.

Έλλειψη προσωπικής επίτευξης

Η έλλειψη προσωπικής επίτευξης εξωτερικεύεται με το βαθμιαίο περιορισμό της ικανότητας του εργαζομένου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στο στρεσογόνο εργασιακό του περιβάλλον γεγονός το οποίο οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Schaufeli, 1993). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πιο συγκεκριμένα η έλλειψη προσωπικής επίτευξης συγκρούεται με τις προσδοκίες που διατηρούσαν αρχικά όταν έκαναν την είσοδό τους στο επάγγελμα αναφορικά με το τι μπορούν να προσφέρουν τους μαθητές τους. Όταν έρχεται η στιγμή που διαπιστώνουν ότι δεν είναι σε θέση να πετύχουν τους στόχους τους απογοητεύονται (Maslach & Leiter, 1997).

2.3 ΣΤΑΔΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των επιπτώσεων που επιφέρει αυτή στο άτομο αλλά και με την ψυχολογική του κατάσταση. Σύμφωνα με την Παππά (2006) τρία είναι τα στάδια από τα οποία διέρχεται το άτομο που υφίσταται επαγγελματική εξουθένωση και αυτά είναι τα εξής: α) Πρώτο στάδιο είναι αυτό κατά το οποίο το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μία ασυμφωνία ανάμεσα στις πηγές βοήθειας που του προσφέρονται και των εργασιακών του απαιτήσεων και συνεπώς καταβάλλεται από άγχος. β) Το δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται από μία άμεση συναισθηματική αντίδραση έναντι της προηγούμενης «ασυμφωνίας» και πίεσης, η οποία εξωτερικεύεται με συμπτώματα όπως είναι ο φόβος, η ένταση, η υπνηλία και η εξάντληση. γ) Το τρίτο και τελευταίο στάδιο περιέχει τις συμπεριφορικές αλλαγές και στάσεις απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών του ατόμου, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αποστασιοποίηση και ο μηχανικός ή άλλοτε αλαζονικός τρόπος αντιμετώπισης αυτών.

2.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

Η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης λαμβάνει χώρα όταν υπάρχει μεγάλη συσσώρευση αρνητικών συναισθημάτων και ο εργαζόμενος αδυνατεί να τα αποβάλει. Σύμφωνα με τους Δεληχάς, Τούκας και Σπυρούλης (2012) η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί έναν «δείκτη φθοράς» των αξιών, της αξιοπρέπειας και της θέλησης του εργαζομένου». Η Chang (2009) είναι αυτή η οποία ταξινομεί τους παράγοντες του συνδρόμου σε τρεις κατηγορίες: τους ατομικούς, τους οργανωτικούς και τους παράγοντες συναλλαγής.

2.4.1 Ατομικοί Παράγοντες

Ηλικία

Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως είναι η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η προσωπικότητα, οι προσδοκίες και άλλα (Chang 2009. Greenglass & Burke 1998. Maslach & Jackson 1981). Από τους ατομικούς παράγοντες η ηλικία είναι αυτή που σύμφωνα με τους Maslach, Leiter και Schaufeli (2001) έχει δείξει τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (20-30 ετών) εμφανίζουν μεγαλύτερη τάση προς το σύνδρομο, ειδικότερα στον τομέα της εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης (Farber, 1984). Αντιθέτως οι εργαζόμενοι των ηλικιών ανάμεσα στα τριάντα με σαράντα έτη έχει αναφερθεί ότι βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εργαζόμενοι που βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας δεν διαθέτουν την εμπειρία που χαρακτηρίζει τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζομένους και συνεπώς εμφανίζουν περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση, πιθανόν να οφείλεται και στην διάψευση των προσδοκιών τους (Κάντας, 1993β).

Φύλο

Αναφορικά με το δημογραφικό παράγοντα του φύλου οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί δεν συμφωνούν ως προς την προβλεπτική ικανότητα της μεταβλητής αυτής. Κάποιες έρευνες δείχνουν υψηλότερο βαθμό εξουθένωσης σε γυναίκες, κάποιες άλλες σε άντρες ενώ κάποιες δεν εντοπίζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων. Με μικρή διαφοροποίηση, φαίνεται

πως οι άντρες εμφανίζουν υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης , ενώ οι γυναίκες δείχνουν να έχουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Burke & Greenglass, 1993. Gold, 1985). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από τα στερεότυπα των φύλων. Οι γυναίκες σε κάποιες έρευνες έχει βρεθεί ότι είναι πιο επιρρεπείς στο σύνδρομο (Bussing & Perrar, 1991) αυτό όμως συμβαίνει διότι η γυναίκα αναλαμβάνει πολλούς ρόλους μέσα στο κοινωνικό σύνολο, είναι νοικοκυρά, μητέρα και εργαζόμενη. Ο Κάντας ωστόσο (2005) ισχυρίζεται ότι οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα οφείλονται στην κοινωνικοποίηση και όχι τόσο στο φύλο. Την ίδια άποψη φαίνεται να συμμερίζεται και η Maslach (1982) η οποία υποστηρίζει ότι οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα πηγάζουν ενδεχομένως και από τα διαφορετικά στερεότυπα της κοινωνίας όσον αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα.

Άλλα Δημογραφικά Στοιχεία

Εκτός από την ηλικία και το φύλο έχουν βρεθεί διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Ένα από αυτά είναι η οικογενειακή κατάσταση, όπου οι έρευνες δείχνουν τις ελεύθερες γυναίκες να έχουν μεγαλύτερη εξουθένωση (Maslach & Jackson, 1982. Gold, 1985) και τους ανύπαντρους να είναι πιο πιθανό να υποστούν εξουθένωση (Maslach & Jackson, 1985 αναφορά στο Παπαντωνίου 2007). Τα άτομα επίσης με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Cash, 1988 στο Shaufeli & Enzmann, 1998), με λίγα χρόνια υπηρεσίας (λιγότερο από 5) ή με περισσότερα χρόνια (άνω των 15 χρόνων διδακτικής εμπειρίας) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981). Σύμφωνα πάλι με τη Maslach (2001) είναι πιθανό οι εργαζόμενοι που διαθέτουν υψηλή μόρφωση να έχουν αναλάβει θέσει με περισσότερες ευθύνες και στρες ή να έχουν υψηλές προσδοκίες για το επάγγελμά τους και συνεπώς να παρουσιάζουν άγχος όταν δεν καταφέρνουν να πραγματοποιήσουν τις προσδοκίες αυτές.

Προσωπικότητα

Ένα άλλος παράγοντας που έχει ερευνηθεί σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η προσωπικότητα. Έχει βρεθεί ότι όσο πιο «δυναμική» προσωπικότητα διαθέτει ο εργαζόμενος τόσο λιγότερη εξουθένωση θα παρουσιάσει (Pierce & Molloy, 1990).

Επίσης πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι πιο σωστοί επαγγελματίες είναι αυτοί οι οποίοι κινδυνεύουν περισσότερο να υποστούν επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό οφείλεται

στο γεγονός ότι οι εργαζόμενοι αυτοί είναι αφοσιωμένοι στην εργασία τους και πολλές φορές καταβάλλονται από στρες προκειμένου να πετύχουν όλους τους στόχους που έχουν θέσει. Όταν όμως δεν καταφέρνουν να πετύχουν τους στόχους αυτούς νιώθουν ότι δεν έκαναν αρκετή προσπάθεια (Maslach, 2001).

Το σύνδρομο burnout είναι πιο εμφανές στα άτομα που αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες, στην τύχη ή και σε τρίτα πρόσωπα τα γεγονότα, παρά στα άτομα εκείνα που θεωρούν τις δικές τους προσπάθειες και ικανότητες ως υπεύθυνες των όσων συμβαίνουν (Semmer, 1996).

Επίσης σημαντική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην αισιοδοξία και την επαγγελματική εξουθένωση, μία συσχέτιση μεγαλύτερη και από αυτή ανάμεσα στο στρες και το burnout (Chang et.al, 2000).

2.4.2 Οργανωτικοί Παράγοντες

Σύμφωνα με την Chang (2009) οι οργανωτικοί παράγοντες που έχει αποδειχθεί ότι συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι οι εργασιακές απαιτήσεις, το μέγεθος της τάξης, οι χαμηλές απολαβές, η αβεβαιότητα του ρόλου, η προετοιμασία του εκπαιδευτικού, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου (Brissie et al., 1988), η έλλειψη οργάνωσης και υποστήριξης από τη διοίκηση και τους συναδέλφους και επίσης η μη συμμετοχή στις λήψεις αποφάσεων του σχολείου.

Οι Kyriacou & Sutcliffe (1979), ξεχωρίζουν τέσσερις βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών επηρεάζοντάς τους αρνητικά:

- Ανήσυχη συμπεριφορά και αταξίες από την πλευρά των μαθητών
- Αδιαφορία και απροθυμία για μάθηση
- Άσχημες εργασιακές συνθήκες
- Η πίεση του χρόνου

Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη σαφήνειας ως προς τον ρόλο που κατέχει, όταν δηλαδή δεν είναι σίγουρος για τις απαιτήσεις της εργασίας του, πως θα πρέπει να φέρει εις πέρας το έργο του και δεν γνωρίζει τι προσδοκίες έχουν οι άλλοι από τον ίδιο (Κάντας, 1995). Το ίδιο

υποστηρίζουν και οι Maslach και Leiter (1997) καθώς θεωρούν πως η ασάφεια του ρόλου και οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες ευθύνονται κατά κύριο λόγο για τις δύο από τις τρεις διαστάσεις του burnout, τη συναισθηματική εξάντληση και την μειωμένη προσωπική επίτευξη.

2.4.3 Παράγοντες Συναλλαγής

Οι παράγοντες συναλλαγής προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των ατομικών και των οργανωτικών παραγόντων σύμφωνα με την Chang (2009). Στους παράγοντες αυτούς που επηρεάζουν το burnout συγκαταλέγονται ο τρόπος που ο εργαζόμενος ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις στρεσογόνες συνθήκες εργασίας, τα κίνητρα που τον ωθούν, οι προσδοκίες που έχει για την καριέρα του σε συνδυασμό με την αμοιβή που λαμβάνει και το πόσο ικανοποιημένος είναι από το επάγγελμά του.

Δραστικό ρόλο παίζει και η διοικητική υποστήριξη που λαμβάνει ο εργαζόμενος από τους προϊσταμένους ή τους συναδέλφους του. Ο Βασιλόπουλος (2012) σε μία σχετική έρευνα ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό κοινωνικό άγχος που δεν λάμβαναν την απαραίτητη υποστήριξη εμφάνιζαν περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους εκπαιδευτικούς που είχαν την κατάλληλη υποστήριξη.

Άλλη μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία από τους Hastin & Bham (2003) στην οποία συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξε τον προβλεπτικό χαρακτήρα που έχει η κακή συμπεριφορά των μαθητών στην επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης πολλές έρευνες υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την άτακτη συμπεριφορά των μαθητών τους αποδίδοντάς την σε προσωπικούς παράγοντες των ίδιων των μαθητών, τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bibou- Nakou et al., 1999).

Πολλές φορές ωστόσο η ασεβής και κακή συμπεριφορά των μαθητών προξενεί άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς διότι η αδιαφορία των μαθητών τούς κάνει να αισθάνονται οι ίδιοι αποτυχημένοι (Pines, 2001).

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τους μαθητές αλλά και το ίδιο το σχολείο συνδέεται άμεσα με το burnout. Η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δίνουν περισσότερα απ' όσα παίρνουν, ή επενδύουν

περισσότερο από όσο θα έπρεπε στο σχολείο αλλά και όταν οι επιδόσεις των μαθητών τους είναι χαμηλότερες από τις προσδοκίες τους (Taris et al., 2004. Van Horn et al., 1999).

Η Maslach (1989) υποστηρίζει ότι πολλές πηγές μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης όπως είναι η πειθαρχία των μαθητών, η φασαρία, το πλήθος των μαθητών στην τάξη, η πίεση του χρόνου, η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού και άλλα. Ωστόσο κανένα από αυτά δεν αποτελεί αιτία του συνδρόμου γι' αυτό και θα πρέπει να εξετάζεται ως αποτέλεσμα πολλαπλών πηγών και αιτιών.

2.5 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την αρνητική στάση και τα συναισθήματα που εμφανίζονται σε εργασιακό επίπεδο κυρίως σε επαγγέλματα που έχουν ως αντικείμενό τους την παροχή υπηρεσιών σε ανθρώπους (Maslach & Jackson, 1984).

Όσον αφορά τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, η συναισθηματική εξάντληση συνδέεται με τον εργασιακό φόρτο και τις διαπροσωπικές διαφωνίες στον επαγγελματικό χώρο. Η αποπροσωποποίηση διευκολύνεται από στοιχεία όπως η έλλειψη υποστήριξης και η αποστασιοποίηση που έρχεται ως λύση στο πρόβλημα. Από την άλλη πλευρά, η μειωμένη επίτευξη επηρεάζεται από τη στήριξη από τους συναδέλφους, τον έλεγχο στη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης και την αποφυγή της αποστασιοποίησης και της απόδρασης (Maslach & Jackson, 1981. Shirom, 1989).

Το burnout συγκαταλέγεται στους μεγαλύτερους επαγγελματικούς κινδύνους του 21^{ου} αιώνα καθώς σύμφωνα με μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο του Harvard και αφορούσε τη δημόσια υγεία, βρέθηκε συμπερασματικά ότι οι δουλειές που επιφέρουν άγχος είναι εξίσου βλαβερές για την υγεία των γυναικών όπως είναι το κάπνισμα και η παχυσαρκία (Leiter & Maslach, 2007). Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται σύμφωνα με τον Μεγαλοοικονόμου (1997) αντιμετωπίσιμη στα πρώτα στάδια της αλλά αργότερα μπορεί να εξελιχθεί σε μη αναστρέψιμη κατάσταση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η μακροχρόνια συσσώρευση του στρες δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους εκπαιδευτικούς και έτσι οδηγούνται σταδιακά στην κατάρρευση, καθώς το στρες αποτελεί και τον βασικότερο λόγο εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Carter, 1994. Krause, 1993).

Συγκεκριμένα η συναισθηματική εξάντληση είναι αυτή που μπορεί να προβλέψει την εγκατάλειψη της δουλειάς στους εκπαιδευτικούς με βάση μία έρευνα που πραγματοποίησε η Jackson με τους συνεργάτες της (1986). Σε μία παρόμοια έρευνα που διεξήχθη στο Ισραήλ σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμπλήρωσαν το MBI, ένα μήνα μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και στο τέλος αυτής βρέθηκε ότι η ύπαρξη burnout στην αρχή της σχολικής χρονιάς προέβλεπε και την επαγγελματική δυσαρέσκεια και αποτελούσε μία πρώτη ένδειξη για παραίτηση (Shirom, 1986).

Η επαγγελματική εξουθένωση σύμφωνα με τους Αναγνωστόπουλο και Παπαδάτου (1992) έχει πολύ στενή σχέση με φαινόμενα όπως οι τακτικές απουσίες από τη δουλειά, η κατάθλιψη, τα νεύρα, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, η μετάδοση της έντασης στην προσωπική ζωή, το θυμό, διαταραχές ύπνου και ενοχλήσεις. Σύμφωνα με την Paine (1982) οι επιπτώσεις του συνδρόμου συγκροτούν μία κακή εμπειρία η οποία με τη σειρά της παρεμποδίζει τις επιδόσεις των επαγγελματιών και μειώνει τις ικανότητές τους. Το burnout πλήττει τη δημιουργικότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και καθιστά τα άτομα πιο ευάλωτα στις διάφορες συνθήκες. Καταστρέφεται η αυτοεικόνα και η ανθεκτικότητα του εργαζομένου απέναντι στο στρες εξαιτίας της μειωμένης επίτευξης (Shaufeli & Dierendonck, 1992). Η ύπαρξη ενός καλού εργασιακού περιβάλλοντος είναι αυτό που εξαλείφει τις πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου, και συνεπώς να επηρεαστεί αρνητικά η υγεία του ατόμου (Cox et al., 1993).

Οι αρνητικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης επεκτείνονται και επηρεάζουν όχι μόνο το ίδιο το άτομο και το περιβάλλον γύρω από αυτό αλλά διευρύνονται και στους οργανισμούς καθώς μειώνεται η απόδοση του εργαζομένου, υπάρχει καθυστέρηση στην εκτέλεση των καθηκόντων του και προσφέρει υπηρεσίες χαμηλής ποιότητας. Αυτοί είναι και οι βασικοί λόγοι που οδηγούν τα άτομα σε μία πρόωρη συνταξιοδότηση (Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001).

Το σύνδρομο του burnout επιφέρει πνευματικές αλλά και φυσικές διαταραχές στους εργαζομένους, ψυχοσωματικά συμπτώματα, κόπωση και διαταραχές ύπνου. Η κατάθλιψη επίσης αποτελεί ένα πολύ συχνό σύμπτωμα, ενώ όσοι πάσχουν από το σύνδρομο ενδέχεται να κάνουν ακόμη και απόπειρα αυτοκτονίας. Με βάση τη διαθέσιμη βιβλιογραφία οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: οι επιπτώσεις στον οργανισμό, οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και οι επιπτώσεις στο ίδιο το άτομο (σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές).

2.5.1 Επιπτώσεις στον Οργανισμό

Σε πολλές έρευνες το burnout έχει συνδεθεί στενά με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία, όπως η εκούσια αποχώρηση, οι συχνές απουσίες από τη δουλειά, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και αποδοτικότητα, καθώς και η μειωμένη αφοσίωση (Maslach & Jackson, 1981). Η έλλειψη συγκέντρωσης στη δουλειά (Pines, 1993), το υψηλό κόστος για την υγεία και τα χαμηλά επίπεδα δημιουργικότητας είναι επίσης μερικές από τις επιπτώσεις (Shirom, 2003 στο Hogan & McKnight, 2007).

Βάσει ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς τα πιο συχνά συμπτώματα που εντοπίστηκαν ήταν η χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας (Kyriacou, 1978), η έλλειψη ενθουσιασμού και ενδιαφέροντος, η δυσαρέσκεια και η αποστασιοποίηση (Dunham & Varma, 1998 στο Hogan & McKnight, 2007). Ένα επιπρόσθετο σύμπτωμα είναι τα υψηλά επίπεδα καταπόνησης και εξάντλησης από την εργασία, όπως επίσης και η ανεπάρκεια στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου (Αντωνίου και Ντάλλα, 2010).

2.5.2 Επιπτώσεις στις Διαπροσωπικές Σχέσεις

Σύμφωνα με τους Pines και Maslach (1978) οι εργαζόμενοι που παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση έχουν την τάση να επιδρούν αρνητικά στους συναδέλφους τους, να δημιουργούν συγκρούσεις που αυτό με τη σειρά του έχει ως αποτέλεσμα να αποσπώνται από τα εργασιακά τους καθήκοντα. Συγχρόνως επηρεάζεται και η προσωπική με την κοινωνική τους ζωή, τείνουν να μεταφέρουν τις εντάσεις και τα προβλήματα της δουλειάς στην οικογένειά τους και στον κοινωνικό τους περίγυρο, διαταράσσοντας έτσι τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και σταδιακά χάνουν το ενδιαφέρον τους για την κοινωνική ζωή (Griffith et al., 1999). Πολλές φορές μάλιστα έχουν την τάση να μεταθέτουν την ευθύνη σε τρίτους και να παρουσιάζουν κυνική στάση (Pines, 1993 στο Hogan & McKnight, 2007), γίνονται λιγότερο κοινωνικοί και αναπτύσσουν μόνο επιφανειακές σχέσεις με τους συνεργάτες τους (Maslach & Jackson, 1985).

2.5.3 Επιπτώσεις στο Άτομο

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης πάνω στο άτομο διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές (Don Unger, 1980).

Σωματικά Συμπτώματα

Ο Shirom και οι συνεργάτες του (2005) υποστηρίζουν ότι το κύριο χαρακτηριστικό της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η εξάντληση των ενεργειακών πόρων, η οποία συνδέεται στενά με διάφορα προβλήματα υγείας όπως οι φλεγμονές και οι ασθένειες του ανοσοποιητικού συστήματος. Η μακροχρόνια έκθεση σε στρες επηρεάζει σύμφωνα με τους ερευνητές τη σωματική υγεία του ατόμου καθώς δεν αποκλείεται να προκαλέσει καρδιαγγειακά προβλήματα, μολυσματικές ασθένειες, καρκίνο, διαβήτη, ρευματοειδή αρθρίτιδα και μυοσκελετικές διαταραχές. Από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου η εξάντληση είναι αυτή που προμηνύει την ύπαρξη προβλημάτων υγείας τα οποία μάλιστα συνδέονται άμεσα με το στρες. Επιπλέον ένα ακόμη εύρημα αποτελεί η σύνδεση ανάμεσα στην εξουθένωση και την κατάχρηση ουσιών (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Ψυχολογικά Συμπτώματα

Σύμφωνα με την Maslach και τους συνεργάτες της (2001) στα ψυχολογικά συμπτώματα που εμφανίζει το άτομο που εκδηλώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συγκαταλέγονται το άγχος, η κατάθλιψη και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η κατάθλιψη θεωρείται καταστροφική και οι επιπτώσεις της εξαπλώνονται σε όλους τους τομείς της ζωής του ατόμου, το burnout ωστόσο έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται επι το πλείστον με τους εργασιακούς παράγοντες. (Maslach & Schaufeli, 1993). Με βάση τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί από τους Leiter και Durup (1994), η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης που οφείλεται στην επαγγελματική εξουθένωση αντιπαρατίθεται με τα συμπτώματα θλίψης και εξάντλησης που αντιστοιχούν στην κατάθλιψη, ενώ η αποπροσωποποίηση συνδέεται με την κοινωνική απομάκρυνση. Η στενή αυτή σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στην κατάθλιψη και την επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται στο γεγονός ότι και οι δύο είναι αποτέλεσμα παραγόντων που ευδοκιμούν σε παρόμοιες συνθήκες.

Συμπεριφορικά Συμπτώματα

Το burnout είναι στενά συνδεδεμένο με φαινόμενα απόσυρσης και παραίτησης από την εργασία, πολύ συχνές απουσίες και τάση εγκατάλειψης της υπάρχουσας θέσης. Οι εργαζόμενοι που επιλέγουν να παραμείνουν στη θέση τους παρουσιάζουν σταδιακά μέσω της εξάντλησης χαμηλή παραγωγικότητα και απόδοση. Προκύπτουν επίσης προβλήματα συμπεριφοράς όχι μόνο με τους συναδέλφους και τους μαθητές αλλά και με την ίδια οικογένεια (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Πιο συγκεκριμένα στον εκπαιδευτικό τομέα, ο εκπαιδευτικός που πάσχει από επαγγελματική εξουθένωση δείχνει να είναι λιγότερο αποτελεσματικός μέσα στην τάξη, έρχεται σε συχνή αντιπαράθεση με τους μαθητές, τους γονείς και το διδακτικό προσωπικό (Κάντας, 1995).

2.6 ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Ποικίλες στρατηγικές παρέμβασης έχουν προταθεί και τεθεί σε λειτουργία έως τη σύγχρονη ημέρα, μερικές από αυτές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα αφού εκδηλωθεί ενώ άλλες έχουν ως στόχο και τονίζουν τη σπουδαιότητα της πρόληψης και εξάλειψης του φαινομένου πριν καν αυτό εμφανιστεί (Hogan & McKnight, 2007).

Ένας βασικός παράγοντας άμυνας κατά της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η ικανοποίηση από την εργασία, η οποία ωστόσο δεν έχει την ίδια έκταση σε όλα τα επαγγέλματα. Σύμφωνα με τον Τούκα (2010) η δημιουργικότητα, η ελευθερία και η κινητικότητα είναι διαστάσεις που έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Για την καταπολέμηση του φαινομένου σύμφωνα με τις διάφορες μελέτες που έχουν γίνει στη χώρα μας πρέπει να δοθεί έμφαση στη μείωση των πηγών άγχους και να υπάρξει αύξηση της ικανοποίησης που νιώθει κανείς από την εργασία του (Καλαντζή, 2007).

Όπως υποστηρίζει και η Maslach (1999) η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης συμπίπτει με την συσσώρευση του στρες στους εργαζομένους συνεπώς και απαιτείται η άμεση πρόληψη και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Δεδομένου όμως του γεγονότος ότι η αντιμετώπιση του προβλήματος δεν είναι πάντοτε επιτυχημένη θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί ο όρος «διαχείριση» (Costa et al., 1996). Οι Maslach και Goldberg (1998), εκφέρουν την άποψη ότι οι παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικότερες όταν εφαρμοστούν σε

ατομικό επίπεδο και όχι σε επίπεδο εταιρειών. Βασισμένοι στη θεωρία αυτή οι Maslach και οι συνεργάτες της (2001) έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους για τις μελέτες πάνω στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης στις συμβουλευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας απέναντι στις δυσκολίες του εργασιακού περιβάλλοντος αλλά και στην προσωπική ζωή. Οι στρατηγικές παρέμβασης που λαμβάνουν χώρα σε ατομικό επίπεδο επικεντρώνονται στην ταυτοποίηση των προβλημάτων που οφείλονται στο στρες του εργασιακού χώρου, στην διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, στην εξεύρεση τεχνικών χαλάρωσης, στη καλύτερη διαχείριση του χρόνου, στην αναζήτηση ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων πέραν του χώρου εργασίας και στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αναφορικά με τις διοικητικές παρεμβάσεις, αυτές σύμφωνα με την Maslach et al. (2001) είναι προτιμότερο να εφαρμοστούν στους έξι τομείς του εργασιακού βίου που σχετίζονται με την εξάντληση: τον φόρτο εργασίας, τον έλεγχο, την ανταμοιβή, την κοινότητα, τη δικαιοσύνη και τις αξίες. Το burnout προκύπτει από την χρόνια έλλειψη αντιστοιχίας μεταξύ των ανθρώπων και της δουλειάς τους σε σχέση με ορισμένους ή όλους τους έξι τομείς που προαναφέρθηκαν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι διοικητικές παρεμβάσεις θα είχαν αποτέλεσμα αν δεν συνδυάζονταν με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις ατομικές δεξιότητες και συμπεριφορές. Αυτή η μέθοδος έχει ως θετικό το γεγονός ότι προωθεί τη δέσμευση με την εργασία υποστηρίζοντας τη βελτίωση της ενέργειας, του σθένους, της αφοσίωσης, της συναδελφικότητας και της αποτελεσματικότητας μεταξύ των υπαλλήλων με σκοπό την ευημερία τους και την παραγωγικότητα. Η πραγματοποίηση ωστόσο των παρεμβάσεων αυτών απαιτεί προσπάθεια, χρόνο και οικονομικούς πόρους.

Οι Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος (1999: 251-254) όπως επίσης και οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) προτείνουν κάποιες επιπλέον λύσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι ατομικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν:

- την άμεση αναγνώριση των συμπτωμάτων,
- τον επαναπροσδιορισμό των προσωπικών στόχων και προσδοκιών,
- τον εντοπισμό στρατηγικών αντιμετώπισης,
- την αναζήτηση υποστήριξης,
- την ενασχόληση με ενδιαφέροντα και δραστηριότητες,
- τη σωστή διατροφή και άσκηση όπως και το επαρκή ύπνο,

- την προσωπική επιλογή της συγκεκριμένης εργασιακής θέσης ή ακόμη και την αλλαγή του χώρου εργασίας,
- τον αυτοέλεγχο και την αυτοκυριαρχία
- την απελευθέρωση από στερεότυπα,
- την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- τη μη μεταφορά των εργασιακών προβλημάτων στο σπίτι.

Οι παρεμβάσεις σε διοικητικό και οργανωτικό επίπεδο που πραγματοποιούνται από τον ίδιο τον οργανισμό είναι οι εξής:

- η σωστή τοποθέτηση των εργαζομένων σε κατάλληλες θέσεις εργασίας,
- η διευκρίνιση του ρόλου και των καθηκόντων καθώς και η συμμετοχή του εργαζομένου στη λήψη των αποφάσεων,
- η δημοκρατική διοίκηση,
- η ποικιλομορφία στην εργασία,
- η ύπαρξη διαλειμμάτων και αδειών,
- οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης,
- η διάθεση ομάδων ψυχολογικής υποστήριξης,
- η συμβουλευτική εποπτεία,
- η ευκαιρία συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης,
- η διεπιστημονική συνεργασία,
- οι ενημερώσεις σχετικά με το εργασιακό στρες και την αντιμετώπισή του,
- η θετική εργασιακή κουλτούρα,
- το χαμηλό φόρτο εργασίας,
- η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης,
- η εισαγωγή καινοτομιών στην εργασία,
- η συμμετοχή σε συνέδρια και σεμινάρια,
- η επάρκεια πόρων

Στην καταπολέμηση του burnout συνεισφέρουν επίσης η καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων, η βελτίωση της εργασίας, η ανάπτυξη του αντικειμένου της εργασίας, η βελτίωση των συνθηκών, η αλλαγή του τρόπου αμοιβής, η κοινωνική προστασία και η ανάπτυξη κινήτρων (Central & Eastern European Harm Reduction Network, 2006).

Όσον αφορά την πρόληψη και καταπολέμηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς εντοπίζουμε τους εσωτερικούς και εξωτερικούς βοηθητικούς παράγοντες. Οι εσωτερικοί παράγοντες έχουν να κάνουν με την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στο να μετριάζουν τα επίπεδα του στρες και να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν στο χώρο του σχολείου. Οι εξωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με τους κοινωνικούς πόρους που ενδέχεται να είναι ο διευθυντής του σχολείου, οι συνάδελφοι, ο ψυχολόγος, η οικογένεια και οι φίλοι αλλά και με τους διδακτικούς πόρους που αποτελούν τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διευκολύνει το μάθημά του, οι σχολικές εγκαταστάσεις, οι υπολογιστές, τα λογισμικά και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (Betoret, 2009). Στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης συμβάλλουν επίσης και το θετικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη και η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Maphalala, 2014).

Οι Gold et al. (2010) υποδεικνύουν επίσης ότι στην διατήρηση της υγείας των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί και η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, οι παρεμβάσεις με σκοπό τη χαλάρωση και οι ασκήσεις ενδυνάμωσης.

Ένας παράγοντας κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το άγχος. Ο Murphy (2003) αναφέρει τρεις προσεγγίσεις για τη διαχείρισή του και συνεπώς την μείωση του burnout. Οι παρεμβάσεις αυτές αποτελούνται από τρία στάδια.

Πρωτογενής Παρέμβαση

Το πρώτο στάδιο της παρέμβασης καλείται να αντιμετωπίσει το πρόβλημα πριν αυτό εκδηλωθεί μέσω των στρατηγικών πρόληψης και μείωσης των στρεσογόνων παραγόντων. Καθ' αυτόν τον τρόπο ο εργαζόμενος βρίσκεται σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει την εργασία του μειώνοντας τις πηγές που του επιφέρουν στρες (Burke & Greenglass, 1993). Κύριος στόχος της παρέμβασης είναι η ισορροπία μεταξύ των επαγγελματικών καθηκόντων και των αναγκών του ατόμου (Elkin & Rosch, 1990). Ενδεικτικά κάποιες από τις στρατηγικές που μπορούν να ωφελήσουν στη δράση κατά του συνδρόμου είναι ο επανασχεδιασμός και η διαφοροποίηση του προγράμματος της εργασίας, η συμμετοχή στη διοίκηση και τη λήψη των αποφάσεων, ο εκ νέου προσδιορισμός των ρόλων, ο καθορισμός στόχων και η δημιουργία ομάδων εργασίας (Καζαντζή, Καραζιώτου, Καρυώτη, 2008) (Schafer, 1996).

Δευτερογενής Παρέμβαση

Κατά το δεύτερο στάδιο της παρέμβασης οι τεχνικές επικεντρώνονται στη διαχείριση της εξουθένωσης που βιώνει ο εργαζόμενος. Οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν τεχνικές επίγνωσης, άσκηση και για τους δασκάλους εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Δεληχάς, 2012). Σπουδαίο ρόλο παίζει επίσης και η μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί το στρες μέσα από σωματική άσκηση, χαλάρωση, ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, οργάνωση του χρόνου και υποστήριξη (Cartright & Cooper, 1994).

Η δευτερογενής παρέμβαση αποτελείται από προγράμματα συμβουλευτικής για την μεταβολή της εργασιακής συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής των εργαζομένων όπως επίσης και την εκπαίδευση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Nicolaou & Tsaousis, 2002). Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια έδειξαν σύνδεση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας όπως είναι η αισιοδοξία και η κοινωνική υποστήριξη από συναδέλφους και οικογένεια με τους παράγοντες που προστατεύουν από το στρες και συνεπώς από την επαγγελματική εξουθένωση (όπως αναφέρεται στο...).

Τριτογενής Παρέμβαση

Η τριτογενής παρέμβαση ασχολείται με τον εντοπισμό των ατόμων που έχουν επαγγελματική εξουθένωση και τη λειτουργία ομάδων ψυχολογικής υποστήριξης. «Αναφέρεται στις διαδικασίες ανάρρωσης, παροχής υπηρεσιών και συμβουλών προκειμένου να επανενταχθούν και να επιστρέψουν στην εργασία» (OSHA). Σύμφωνα με τον Murphy (2003) αποτελεί την πιο διαδεδομένη προσέγγιση αντιμετώπισης του burnout καθώς παρέχει θεραπευτικές υπηρεσίες σε αυτούς που υποφέρουν από το σύνδρομο. Η παρέμβαση σε τριτογενές στάδιο περιλαμβάνει την κατάρριψη των διαπροσωπικών εμποδίων, την παροχή συμβουλών και όχι εντολών και την προτροπή του ατόμου να δραστηριοποιηθεί.

Πιο πολλές παρεμβάσεις έχουμε λόγω ευκολίας και χαμηλού κόστους στο δευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο επίπεδο (Cartwright & Cooper, 1994). Οι παρεμβάσεις αυτές σχετίζονται με τη διαχείριση των στρεσογόνων παραγόντων και με τη συμβουλευτική θεραπεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΓΕΝΕΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

3.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Με την έννοια «προσωπικότητα» εννοούμε το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαθέτει ένα άτομο, είναι τα στοιχεία που ορίζουν την ατομικότητά του και τον κάνουν να διαφέρει από τους υπόλοιπους ανθρώπους (Κανελλοπούλου, 2007). Με βάση την κοινή αντίληψη ο όρος αυτός αναφέρεται στις ιδιότητες, στη συμπεριφορά και τα ιδιαίτερα χαρίσματα ενός ατόμου (Ρούσση- Βέργου, 2008).

Ετυμολογικά ο όρος «προσωπικότητα» (personality) προέρχεται από τις λέξεις πρόσωπο, δηλαδή την όψη και τη φυσιογνωμία ενός ατόμου, και προσωπείο, μία λέξη που προέρχεται από τα λατινικά (persona) και αναφέρεται στην μάσκα (Schultz & Schultz, 2012:9). Όπως λειτουργούσε η μάσκα των ηθοποιών στο αρχαίο θέατρο έτσι και η προσωπικότητα χρησιμοποιείται για να διαφοροποιήσει το κάθε άτομο και να το καταστήσει μοναδικό (Sdorow, 1998). Παρόλο που η προσωπικότητα ως έννοια είναι γνωστή από παλιότερες εποχές μέχρι και σήμερα υπάρχουν τόσοι ορισμοί όσοι και οι θεωρητικοί που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Hall & Lindzey, 1957) εξαιτίας της ασυμφωνίας που επικρατούσε ως προς την οριοθέτηση του όρου. Ο Χασάπης αναφέρει ότι η προσωπικότητα αποτελεί μια φυσική και πνευματική συνέργεια, πολύπλοκη, ποικίλη και μοναδική που παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από άτομο σε άτομο και γι αυτό το λόγο είναι δύσκολη στο να ερευνηθεί και να μελετηθεί. Έχει χαρακτηριστεί ως ένας από τους πιο ευρέως χρησιμοποιούμενους όρους στην ψυχολογία αλλά ταυτόχρονα παραμένει και μία από τις πιο δυσνόητες έννοιες της (Χασάπης, 1980).

Παρακάτω θα παραθέσουμε μερικούς από τους ορισμούς που έχουν δοθεί για την προσωπικότητα κατά το πέρασμα του χρόνου στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και οι οποίες αντανakλούν τις ποικίλες θεωρίες που έχουν δημιουργηθεί για να περιγράψουν τον όρο αυτό.

Ο Παρασκευόπουλος (1994) αναφέρεται στην προσωπικότητα ως ένα άθροισμα σωματικών και ψυχικών χαρακτηριστικών δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο

τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται μεταξύ τους και οργανώνονται σε ένα αδιαίρετο δυναμικό σύνολο. Η προσωπικότητα σύμφωνα με τον Φράγκο (1995) αποτελεί το σύνολο των στοιχείων εκείνων που μας χαρακτηρίζουν, όπως είναι οι ικανότητές μας, οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι στάσεις και οι αξίες μας. Η Γεωργαντά (2003) παρουσιάζει την προσωπικότητα ως ένα σύνθετο σχήμα συμπεριφοράς που δημιουργεί το κάθε άτομο είτε συνειδητά αλλά και ασυνειδητά και αποτελεί τρόπο ζωής και ύπαρξης στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του. Ο Δημητρίου (1986) παραθέτει τον εξής ορισμό για την προσωπικότητα, την χαρακτηρίζει ως «τις προδιαθέσεις του ατόμου, με τις οποίες το άτομο σχετίζεται κι αλληλεπιδρά με τον ευρύτερο κόσμο, με ποικίλους τρόπους», με βάση αυτό τον ορισμό καταλαβαίνουμε ότι η προσωπικότητα ορίζει τα πλαίσια μέσα στα οποία λειτουργούν η νοημοσύνη και το μυαλό. Ο Batta (2002: 19) πιστεύει ότι η προσωπικότητα είναι ο συνδυασμός των βιολογικών κληρονομικών χαρακτηριστικών και των περιβαλλοντικών επιδράσεων που συναντά κανείς στη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011:120) η προσωπικότητα αποτελεί τους τρόπους με τους οποίους κάποιος αντιδρά και αλληλεπιδρά με τους συνανθρώπους του. Ο Eysenck (1952) προσδιορίζει την προσωπικότητα ως «τη σταθερή και διαρκή οργάνωση του χαρακτήρα, της συναισθηματικής ιδιοσυγκρασίας, της διανοητικής κατάστασης και της φυσικής διάπλασης του ατόμου», συστατικά που συνθέτουν τον μοναδικό τρόπο που το άτομο προσαρμόζεται στο περιβάλλον του, παρόμοιο ορισμό παραθέτει και ο Ernest Hilgard. Ο ψυχολόγος Robert Session Woodworth ορίζει την προσωπικότητα ως την ολική ποιότητα της συμπεριφοράς ενός ατόμου που σχετίζεται άμεσα με τις συνήθειες, τις σκέψεις και τις εκφράσεις του (όπως αναφέρεται στο Καραμπάτος, 2016). Ο Pervin (1996: 414) θεωρεί την προσωπικότητα μία σύνθετη οργάνωση αντιλήψεων, παρορμήσεων και συμπεριφορών οι οποίες κατευθύνουν και δίνουν σχήμα στη ζωή ενός ατόμου. Ο Ποταμιανός (2002) αναφέρεται στην προσωπικότητα χαρακτηρίζοντάς την ως αντιπροσωπευτική των στοιχείων εκείνων που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των ανθρωπίνων συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών. Επιπλέον ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός των Hogan και Benson (2009: 12-13) οι οποίοι κάνουν λόγο για τις δύο πλευρές της προσωπικότητας, η μία πλευρά αφορά τον ηθοποιό και η άλλη τον θεατή. Από την πλευρά του ηθοποιού η προσωπικότητα αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντικρίζουν τον εαυτό τους και από την πλευρά του θεατή τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αναγνωρίζουν και αξιολογούν τον ηθοποιό.

3.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η προσωπικότητα ως έννοια απασχολεί τον άνθρωπο από τα χρόνια της Αρχαίας Ελλάδας, κατά τη διάρκεια των αιώνων μεγάλος αριθμός φιλοσόφων, ψυχολόγων και ανθρωπολόγων μελέτησαν το συγκεκριμένο θέμα και σχημάτισαν πλήθος θεωριών στην προσπάθειά τους να καταγράψουν και να αναλύσουν τα χαρακτηριστικά της. Παρακάτω θα αναλυθούν κάποιες από τις σημαντικότερες θεωρίες που έχουν παίξει καθοριστικό ρόλο στην περιγραφή της προσωπικότητας.

3.2.1 Η Ψυχαναλυτική Θεωρία του Sigmund Freud

Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες είναι αυτές που ερμηνεύουν την ανθρώπινη συμπεριφορά με βάση την αλληλεπίδραση των διαφόρων συστατικών της προσωπικότητας. Ο κύριος εκπρόσωπος της ψυχαναλυτικής θεωρίας αλλά και της ίδιας της ψυχανάλυσης είναι ο Sigmund Freud (Γεωργαντά, 2003). Η θεωρία του αποτελεί την πρώτη ουσιαστική προσέγγιση για την ανάλυση της προσωπικότητας και βασίζεται στις συγκρούσεις του ασυνειδήτου οι οποίες συνδέονται άμεσα με το γενετήσιο ένστικτο κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ατόμου (Φράγκος, 1995).

Ο Freud ορίζει τρία επίπεδα συνείδησης στον άνθρωπο: το ασυνείδητο, το προ-συνειδητό και το συνειδητό. Το **συνειδητό**, η συνείδηση δηλαδή είναι και το μικρότερο μέρος του ψυχισμού, εκεί συναντάμε τις αντιλήψεις, τις παραστάσεις της εξωτερικής πραγματικότητας, τις συγκινήσεις και τα αισθήματα, τις προθέσεις, τους σκοπούς και τις σκέψεις (Σερδάλης, 2002). Στο συνειδητό βρίσκονται όλα αυτά για τα οποία ο άνθρωπος έχει επίγνωση σε σχέση με τον εαυτό του και το περιβάλλον. Στο **προ-συνειδητό** βρίσκονται οι σκέψεις και τα αισθήματα τα οποία δεν είναι μπορεί να τα αντιληφθεί τη δεδομένη στιγμή το άτομο αλλά δυνητικά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη συνείδηση. Η πιο τυπική μορφή του προ-συνειδητού είναι η μνήμη όπου εκεί διατηρούνται εικόνες, ιδέες και βιώματα (Pervin & John, 2013). Το προ-συνειδητό είναι αυτό που κρίνει ποιες αναμνήσεις του ασυνειδήτου μπορούν να περάσουν στη συνείδηση και ποιες θα καταλήξουν στο ασυνείδητο. Το **ασυνείδητο** είναι ένα μεγάλο μέρος του ψυχισμού για το οποίο ο άνθρωπος δεν γνωρίζει. Εκεί είναι αποθηκευμένες οι βασικές ορμές ψυχικής ενέργειας καθώς και τα γεγονότα, οι επιθυμίες και οι παρορμήσεις που έχουν απωθηθεί από τη συνείδηση, περιέχει τις εμπειρίες της παιδικής

ηλικίας που ο άνθρωπος έχει ξεχάσει. Το ασυνείδητο συνοδεύει τον άνθρωπο από τη γέννησή του μέχρι το τέλος και αποτελεί μία μεγάλη κινητήρια δύναμη, περιέχει βαθιά ένστικτα και έννοιες που ποτέ δεν είναι φανερά στη συνείδηση (Νασιάκου, 2007).

Το 1923 ο Freud δημοσιεύει το βιβλίο του «Το Εγώ και το Εκείνο» και εγκαταλείπει αυτή την ταξινόμηση. Η προσωπικότητα πλέον υποστηρίζει ότι αποτελείται από τρία στοιχεία: το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και αλληλοεξαρτώμενα. Υπάρχει επίσης η ψυχική ενέργεια που ενεργοποιεί και παρακινεί τον άνθρωπο και αυτή ονομάζεται λίμπιντο (libido), αυτή επιδρά και στα τρία επίπεδα.

Το Εκείνο (id) είναι σκοτεινό και απροσπέλαστο, είναι το μέρος απ' όπου πηγάζουν οι βασικές μας ανάγκες για την επιβίωση και οι ενορμήσεις μας καθώς και η ανάγκη εκπλήρωσής τους. Δεν επικρατεί η λογική και οι αντικρουόμενες ακόμη επιδιώξεις συμβιώνουν χωρίς όμως να απορρίπτονται. Η λειτουργία του βασίζεται στο να παρέχει στο άτομο την ανάγκη να ζήσει, ωθώντας τον σε δύο κατευθύνσεις: η μία είναι σε εποικοδομητική, ερωτική και συναισθηματική συμπεριφορά και η άλλη σε μία επιθετική, εχθρική και καταστρεπτική τάση (Κουλάκογλου, 1998). Το Εγώ (ego) δημιουργείται λίγο μετά τη γέννηση μας και παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του Εκείνου και της πραγματικότητας. Το Εγώ ψάχνει για ρεαλιστικές και ασφαλείς διεξόδους για την εκτόνωση των ορμών. Σε αυτό περιλαμβάνονται διεργασίες όπως η λογική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη. Πρέπει να συνεργάζεται με το Υπερεγώ (superego) το οποίο αποτελεί το ηθικό κομμάτι της προσωπικότητας και αρχίζει να σχηματίζεται κατά το πέμπτο χρόνο της ζωής ενός παιδιού αφού επιλύσει το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, δηλαδή κατά την ηλικία που αρχίζει και νιώθει ενοχές. Το παιδί βασισμένο στις αξίες και τα ιδανικά που θα του επιβάλουν οι γονείς μέσα από την ανταμοιβή και την τιμωρία, αρχίζει και αναπτύσσει το Υπερεγώ. Το Υπερεγώ είναι αυτό που εγκρίνει είτε απορρίπτει επιθυμίες και συμπεριφορές, αυτό-τιμωρεί αλλά και αυτό-αμείβει το άτομο. Έχει ρυθμιστικό ρόλο, περιορίζει και ελέγχει τις προσπάθειες ικανοποίησης του Εκείνου και του Εγώ (Σερδάρης, 2002). Η προσαρμογή επέρχεται όταν και οι τρεις αυτές πτυχές ισορροπούν. Αν δεν μπορέσει να επέλθει κάτι τέτοιο τότε έχουμε συμπτώματα δυσπροσαρμοστικότητας. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του καταλήγει στην ανάπτυξη των εξής τύπων προσωπικότητας: του στοματικού, πρωκτικού, φαλλικού, του σταδίου της λανθάνουσας σεξουαλικότητας και του σταδίου της γενετήσιας σεξουαλικότητας (Pervin & John, 2013).

Η θεωρία του Freud συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι και τη σύγχρονη περίοδο ωστόσο έχει δεχθεί έντονη κριτική για το γεγονός ότι βασίζεται υπερβολικά στη σεξουαλική έλξη, η οποία θεωρείται και η μόνη κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς επίσης και για την έλλειψη λειτουργικών ορισμών κάποιων βασικών εννοιών (Σερδάρης, 2002).

3.2.2 Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας Του Gordon Allport

Ο Gordon Allport είναι από τους πρώτους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν εκτενώς με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Pervin & John, 2013) και συγκεκριμένα ήταν αυτός που βοήθησε στην κατανόηση και την οργάνωση της έννοιας του χαρακτηριστικού που αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη πολλών ερευνών και θεωριών (Ewen, 2003). Σύμφωνα με τον Allport τα χαρακτηριστικά αποτελούν βασικές μονάδες της προσωπικότητας και στηρίζονται στο νευρικό σύστημα. Ο ορισμός που παρείχε ο ίδιος για το τι είναι το χαρακτηριστικό είναι ο εξής: «ένα γενικευμένο και εστιασμένο νευροψυχικό σύστημα με τη δυνατότητα να καθιστά πολλά ερεθίσματα λειτουργικά ισοδύναμα και να ωθεί και να καθοδηγεί ακόλουθες (ισοδύναμες) μορφές προσαρμοστικής και εκφραστικής συμπεριφοράς» (Allport, 1937). Τα χαρακτηριστικά συνεπώς έχουν την ικανότητα να αλλάζουν και να προσαρμόζονται στην εκάστοτε περίπτωση ταυτόχρονα όμως επιδρούν και στη συμπεριφορά ως κινητήριες δυνάμεις. Είναι αυτά που εκφράζουν την προδιάθεση του ανθρώπου να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο σε ορισμένες καταστάσεις, και προσδιορίζονται με βάση τη συχνότητά τους, την ένταση και το πλήθος των καταστάσεων στις οποίες εμφανίζονται, αναλογικά πάντα με την ιδιαιτερότητα της κατάστασης.

Άλλο ένα κομμάτι στο οποίο έδωσε έμφαση ο Allport ήταν η μοναδικότητα του κάθε ατόμου. Προσπάθησε να διερευνήσει την ατομική ιδιαιτερότητα για να μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα την προσωπικότητα, δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τρόπο οργάνωσης των χαρακτηριστικών ενός συγκεκριμένου ατόμου και στον βαθμό εκδήλωσής τους σε σύγκριση με άλλα άτομα. Για τον Allport η συμπεριφορά είναι η εκδήλωση πολλών χαρακτηριστικών, πιστεύει ωστόσο ότι μπορούν να υπάρξουν αλληλοσυγκρουόμενες προδιαθέσεις σε ένα άτομο, τα χαρακτηριστικά όμως φανερώνονται με βάση την ατομική επιλογή των περιστάσεων και όχι τόσο με την ατομική ανταπόκριση σε αυτές (Ποταμιανός και συν., 2002).

Ο Allport (1937, 1961) πιστεύει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από την προσωπικότητα και δεν βασίζεται τόσο στην επίδραση του περιβάλλοντος, επίσης κάνει λόγο για τρία είδη χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, υπάρχουν τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά, τα κεντρικά γνωρίσματα και οι δευτερεύουσες προδιαθέσεις. Τα πρωτεύοντα ή κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας ενός ανθρώπου είναι οι προδιαθέσεις που έχει και είναι αυτές με βάση τις οποίες οργανώνεται η συμπεριφορά του και επηρεάζουν όλες τις πράξεις του. Ωστόσο τα άτομα που παρουσιάζουν πρωτεύοντα γνωρίσματα είναι ελάχιστα σε αριθμό. Τα κεντρικά χαρακτηριστικά αποτελούν τις λιγότερο ισχυρές προδιαθέσεις που ανταποκρίνονται σε ένα πιο περιορισμένο εύρος καταστάσεων σε σχέση με το πρώτο είδος όπως και οι δευτερογενείς προδιαθέσεις ή στάσεις οι οποίες αποκρίνονται και αυτές σε λιγότερο γενικευμένες προδιαθέσεις και ενεργούν ως ιδιαίτερα γνωρίσματα του ατόμου (Ποταμιανός και συν., 2002). Η θεωρία του Allport βασίζεται στην ύπαρξη των ατομικών διαφορών συνεπώς και υποστηρίζει ότι δύο άνθρωποι δεν είναι ίδιοι και έτσι δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε στα ίδια γεγονότα άρα δεν είναι εφικτή η μεταξύ τους σύγκριση καθώς η μελέτη της συμπεριφοράς θα πρέπει να γίνεται μέσα από τη μελέτη ατομικών περιπτώσεων στο χρόνο. Ο Allport τόνισε τη σημασία της ιδιογραφικής έρευνας για τη βαθύτερη μελέτη των ατόμων, πιστεύει επίσης ότι η προσωπικότητα συγκροτείται από ένα μικρό αριθμό σταθερών χαρακτηριστικών περίπου από τρία έως δέκα και ότι επίσης υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά μοναδικά που δεν μπορεί ακόμη η επιστήμη να τα εντοπίσει.

3.2.3 Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας του Raymond Cattell

Ο Cattell αποτέλεσε έναν από τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της θεωρίας των χαρακτηριστικών κυρίως σε ό, τι αφορά την μελέτη της προσωπικότητας και την παραγοντική ανάλυση. Δημιούργησε το μοντέλο των δεκαέξι παραγόντων της προσωπικότητας με σκοπό να φτιάξει μία συνηθισμένη ταξινόμηση γνωρισμάτων βασισμένος στη λεξιλογική προσέγγιση ώστε να περιοριστεί η γλώσσα σε εφαρμόσιμους αντικειμενικούς στόχους (Fehring, 2004). Για τον Cattell η προσωπικότητα είναι αυτή που μπορεί να προβλέψει την αντίδραση του ατόμου σε πραγματικές συνθήκες. Η έρευνά του βασίστηκε στην παραγοντική ανάλυση, ομαδοποίησε δηλαδή λέξεις που μετρούν τον ίδιο παράγοντα αφού πρώτα εφάρμοσε τις απαραίτητες συσχετίσεις ανάμεσα σε ένα αριθμό μετρήσεων (Pervin & John, 2013).

Ο Cattell μέτρησε τις κύριες διαστάσεις της προσωπικότητας και υποβάλλοντάς τες σε ανάλυση χρησιμοποιώντας μία βαθμολογική κλίμακα και με βάση τον πυρήνα των χαρακτηριστικών υποστήριξε ότι μπορούσε να δημιουργήσει ατομικά προφίλ χαρακτηριστικών. Τα διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας παρουσιάζονται ως έννοιες αντιθετικές και είναι *πηγαία ή πρωτογενή* καθώς αποτελούν τα θεμέλια της δικής μας προσωπικότητας και συμπεριφοράς χωρίς να είναι άμεσα ορατά είναι όμως ευδιάκριτα στην καθημερινή συμπεριφορά, αυτά είναι τα *επιφανειακά* χαρακτηριστικά (Πιπερόπουλος, 2005). Τα πρωτογενή αυτά χαρακτηριστικά έχουν σχέση με τις δεξιότητες και τις ικανότητες ενός ατόμου, είναι πχ. η ευφυΐα ή η ιδιοσυγκρασία, συνδέονται με τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά, είναι επίσης τα δυναμικά χαρακτηριστικά που διαθέτουμε και σχετίζονται με τις προσπάθειες, τα κίνητρα και τους στόχους μας. Τα επιφανειακά χαρακτηριστικά αναφέρονται στις συμπεριφορές αυτές που δεν προέρχονται από κοινή αιτία αλλά συγκλίνουν μόνο επιφανειακά (Pervin & John, 2013. Ποταμιανός και συν., 2002). Ιδιαίτερη βάση δίνεται από τον Cattell (1979) στην περιγραφή των πρωτογενών χαρακτηριστικών διότι είναι λιγότερα σε αριθμό και συνεπώς διευκολύνεται η περιγραφή τους, είναι σταθεροί παράγοντες, ανεξάρτητοι μεταξύ τους και επιπλέον αποτελούν τον βασικό πυρήνα της δομής της προσωπικότητας σε αντίθεση με τα επιφανειακά χαρακτηριστικά που είναι πολυπληθή, λιγότερο σταθερά και εμφανίζονται ως το αποτέλεσμα της συνεργασίας δύο ή και περισσότερων πρωτογενών παραγόντων.

Ο Cattell βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίων (πληροφορίες που παρέχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του), την παρατήρηση (πληροφορίες για την ανθρώπινη συμπεριφορά σε πραγματικές και καθημερινές συνθήκες) και τις αντικειμενικές δοκιμασίες (καταγραφή συμπεριφοράς κάτω από τις ελεγχόμενες συνθήκες του εργαστηρίου όπου το άτομο δεν μπορεί να προβλέψει τη σύνδεση ανάμεσα στην αντίδρασή του και το εξεταζόμενο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας) προκειμένου να απομονώσει μικρό αριθμό ανθρωπίνων χαρακτηριστικών τα οποία θα αποτελούσαν έναν ιδανικό τύπο αναφοράς, ερμηνεύοντας έτσι σε ικανοποιητικό βαθμό την ατομική προσωπικότητα (Pervin & John, 2013). Η παραγοντική ανάλυση του Cattell έδωσε συνολικά 16 πρωτογενείς παράγοντες ή χαρακτηριστικά προσωπικότητας τα οποία αφορούν κυρίως τις ικανότητες και την ψυχοσύνθεση του ατόμου. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ευρέως γνωστό και ονομάστηκε Ερωτηματολόγιο των 16 Παραγόντων Προσωπικότητας (16PF) του Cattell (16 Personality Factor Questionnaire) (Ποταμιανός και συν., 2002). Αν και η έρευνα του Cattell συνέβαλε σημαντικά στην περιγραφή και την κατανόηση της έννοιας της προσωπικότητας, η θεωρία που ανέπτυξε δεν

μπορεί να αντιγραφεί πιστά, επίσης υπήρξε έντονη κριτική για την αξιοπιστία της αυτό-αναφοράς των στοιχείων που χρησιμοποίησε (Schuerger, Zarrella & Hotz, 1989).

3.2.4 Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας του Hans Eysenck

Μία ιδιαίτερα σημαντική συμβολή στη μελέτη της προσωπικότητας έγινε από τον Eysenck, ο οποίος χρησιμοποίησε όπως και ο Cattell την παραγοντική ανάλυση στις έρευνές του. Ο Eysenck υποστήριξε ότι υπάρχει ανάγκη για την μέτρηση των χαρακτηριστικών, αλλά συγχρόνως πρέπει να διατυπωθεί και μία θεωρία η οποία θα μπορεί να ελέγχεται και να επιδέχεται ανασκευή όποτε κρίνεται απαραίτητο, τέλος τονίζει τη σημασία των βιολογικών παραγόντων για την ύπαρξη του κάθε χαρακτηριστικού και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Eysenck & Eysenck, 1985. Pervin & John, 2013). Η θεωρία του Eysenck ονομάζεται και θεωρία τύπων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι τύποι της προσωπικότητας ξεχωρίζουν μεταξύ τους λόγω θεμελιωδών διαφορών στο νευρικό σύστημα και είναι κληρονομικές. Ο τύπος του κάθε ατόμου είναι υπεύθυνος για τη συνέπεια στη συμπεριφορά και έτσι δημιουργείται η προσωπικότητα (Δημητρακοπούλου & Κολιάδη, 2008).

Ο Eysenck στο βιβλίο του για την προσωπικότητα «Dimensions of Personality» ορίζει δύο βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας την Εσωστρέφεια / Εξωστρέφεια (extraversion) και το Νευρωτισμό (Neuroticism) ή συναισθηματική ισορροπία (Δημητρακοπούλου & Κολιάδη, 2008:85). Τα άτομα αυτά που χαρακτηρίζονται από τον παράγοντα Νευρωτισμό παρουσιάζουν συναισθηματική σταθερότητα και ηρεμία, είναι άνετοι και φιλικοί. Τα άτομα που είναι εσωστρεφή είναι ήσυχα, σκεπτικά και δεν εκδηλώνονται εύκολα, δεν προτιμούν τις αλλαγές ενώ προσπαθούν και να αποφύγουν τις συχνές κοινωνικές συναλλαγές. Μία τρίτη διάσταση που συμπεριέλαβε ο Eysenck αργότερα ήταν αυτή του Ψυχωτισμού (Psychotism), όπου τα άτομα που εμφανίζουν τον παράγοντα αυτό είναι ψυχρά, περίεργα, εχθρικά και αντικοινωνικά (Pervin & John, 2013). Οι τρεις αυτές διαστάσεις είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (Eysenck, 1952).

Ανάλογα με τη θέση του κάθε ατόμου στις διαστάσεις αυτές καθορίζεται και ο τύπος στον οποίο ανήκει το πρόσωπο και αυτό συνεπώς διαμορφώνει τα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του. Τα γνωρίσματα αυτά έχουν καθοριστικό ρόλο στο σχηματισμό των συνήθων αντιδράσεων και οι συνήθειες είναι αυτές που με τη σειρά τους καθορίζουν τις εξειδικευμένες επιμέρους αντιδράσεις του ατόμου (Δημητρακοπούλου & Κολιάδη, 2008). Οι

τρεις αυτοί βασικοί παράγοντες στους οποίους βασίστηκαν οι πρώτοι παράγοντες που προέκυψαν από τις αρχικές μετρήσεις ονομάζονται υπερπαράγοντες (superperfactions) ή ανώτεροι παράγοντες (Eysenck, 1970). Στη συνέχεια προστέθηκε και μία κλίμακα ψεύδους ή προσποίησης (Lie) προκειμένου να εντοπιστούν οι αναληθείς απαντήσεις. Η θεωρία του Eysenck παραμένει έως και σήμερα από τις πιο σημαντικές καθώς τα ερωτηματολόγια του χρησιμοποιούνται ευρέως και βασίζονται σε μία καλά αναπτυγμένη θεωρία των χαρακτηριστικών (Γλάνια, Αντωνίου & Διγγελίδης, 2008).

3.2.5 Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας

Η θεωρία των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων σχεδιάστηκε με σκοπό να παρουσιάσει κάποια από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας τα οποία οι άνθρωποι θεωρούν σημαντικά για τη ζωή τους και με βάση τα οποία μπορεί να περιγραφεί η ανθρώπινη συμπεριφορά σε διάφορες εκφάνσεις της εξηγώντας παράλληλα πολλά φαινόμενα και αντιδράσεις. Η περιγραφή των ατομικών διαφορών στην προσωπικότητα που άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή στον επιστημονικό χώρο είναι η μέθοδος των γνωρισμάτων. Αποτελεί μία παλαιά προσέγγιση που ασχολείται με τη μελέτη της προσωπικότητας και εξετάστηκε από σημαντικούς ερευνητές όπως οι Allport (Allport & Odbert, 1936), Cattell (1946, 1957), Guilford (1959) και Eysenck (1967). Τα γνωρίσματα αποτελούν σταθερές ιδιότητες της συμπεριφοράς ενός ατόμου και σύμφωνα με τον Buss (1989) θεωρούνται τα μοναδικά χαρακτηριστικά που μπορούν να προσδιορίσουν με επιτυχία τον όρο «προσωπικότητα» (σελ. 1378).

Η έννοια του γνωρίσματος έχει δεχθεί διάφορους ορισμούς, για μερικούς τα γνωρίσματα βοηθούν στο να συνοψίζονται παρόμοιες συμπεριφορές κάτω από έναν κοινό τίτλο με σκοπό να γίνεται ευκολότερη η κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έχουν δηλαδή περιγραφική λειτουργία (Mischel, 1973). Μία άλλη θεωρία υποστηρίζει ότι τα γνωρίσματα είναι νοητικά σχήματα για την ερμηνεία και τη πρόβλεψη μοτίβων στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Τα γνωρίσματα συνεπώς δεν μπορούν να εντοπιστούν άμεσα μέσα από την απλή παρατήρηση καθώς αποτελούν κρυφές τάσεις που ωθούν το άτομο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές με την προϋπόθεση ότι θα συναντήσει τις αντίστοιχες καταστάσεις (Allport, 1937). Το βασικό ερώτημα όμως παραμένει καθώς πρέπει να γίνει μία διάκριση ως προς το είδος και τον αριθμό των γνωρισμάτων αυτών που επαρκούν για την περιγραφή της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο γεγονός ότι υπάρχουν 5 παράγοντες οι οποίοι επαρκούν για την περιγραφή της προσωπικότητας και των ατομικών διαφορών που αυτή παρουσιάζει (π.χ. Digman, 1989. Goldberg, 1990. John, 1990. McCrae & Costa, 1985. McCrae & John, 1992. Πασσάκος, 1994). Οι πέντε αυτές διαστάσεις αποτελούν το **Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων** (ΜΠΠ) (Five-Factor-Model, FFM) ή αλλιώς τους «**Μεγάλους Πέντε**» («Big Five»).

Ο πρώτος παράγοντας είναι η **Εξωστρέφεια** (Extraversion) και αποτελείται από χαρακτηριστικά όπως η κοινωνικότητα, ισχύς, αυτοέκφραση και επιβεβαίωση. Η εξωστρέφεια ορίζεται ως η τάση του ατόμου να στρέφεται σε ψυχολογικό επίπεδο προς τους άλλους και γενικότερα στον εξωτερικό κόσμο, να εκφράζει τα αισθήματά του, να τον επηρεάζουν τα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό περιβάλλον και να ασχολείται με αυτό. Τα εξωστρεφή άτομα αντλούν ευχαρίστηση με το να έχουν συνεχώς ανθρώπους γύρω τους, επιδιώκουν να βγαίνουν έξω συχνά και να διασκεδάζουν ενώ συνήθως μέσα σε μία παρέα είναι αυτοί που δημιουργούν ευχάριστο κλίμα και ζωντάνια. Είναι δραστήρια άτομα που έχουν πολλά χόμπι, αγαπούν τη ζωή και πάντα εκφράζουν ενθουσιασμό και όρεξη στο να ασχοληθούν με καινούργια πράγματα. Η εξωστρέφεια συνδέεται άμεσα με χαρακτηριστικά όπως η φιλοδοξία, η τρυφερότητα, η κοινωνικότητα, η σιγουριά, η ενεργητικότητα, η ευθυμία, τα θετικά συναισθήματα και η εμπιστοσύνη (Digman, 1989). Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό τείνουν να έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και είναι ιδιαίτερα ομιλητικοί, αισιόδοξοι και τους αρέσει η περιπέτεια ενώ επίσης τους θεωρούν ζεστούς και ευχάριστους ανθρώπους. Είναι άνθρωποι τολμηροί, κοινωνικοί και δυναμικοί (Pervin & John, 2013). Σε αντίθεση με τους εξωστρεφείς ανθρώπους, τα άτομα που παρουσιάζουν χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό είναι επιφυλακτικοί, εσωστρεφείς και με συγκρατημένη συμπεριφορά ενώ δείχνουν να έχουν και δυσκολία προσαρμογής σε διάφορα πλαίσια (Costa & McCrae, 1997).

Ο δεύτερος παράγοντας είναι η **Προσήνεια** (Agreeableness) και αναφέρεται γενικά στην φιλική διάθεση και την ευαισθησία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η προσήνεια χρησιμοποιείται για να περιγράψει την καλοσύνη και την πραότητα. Είναι ένας θετικός τρόπος συμπεριφοράς με βασικό συστατικό την ηπιότητα και την καλή πρόθεση. Τα άτομα που διαθέτουν το χαρακτηριστικό αυτό προσπαθούν να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και τις αντιπαλότητες ενώ όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα πάντα προσπαθούν να καταλήξουν σε έναν αμοιβαίο συμβιβασμό. Είναι άτομα που δεν βρίσκουν ευχαρίστηση με το να μιλάνε συνέχεια για τον εαυτό τους διότι πιστεύουν ότι οι πράξεις τους είναι και αυτές που

φανερώνουν την προσωπικότητά τους. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων αυτών είναι η ευγένεια, η καλοσύνη, η εμπιστοσύνη, ο αλτρουισμός, η ευθύτητα, η συμμόρφωση, η μετριοφροσύνη και ο ιδεαλισμός. Όσοι παρουσιάζουν υψηλά σκορ στην προσήνεια τείνουν να είναι γενναιόδωροι, συνεργάσιμοι, μετριοφρονες και πρόθυμοι να προσφέρουν τρυφερότητα και εμπιστοσύνη, συγχωρούν εύκολα και είναι αρκετά ανεκτικοί (McCrae & John, 1992. Pervin & John, 2013). Εν αντιθέσει με τα άτομα αυτά, όσοι διαθέτουν χαμηλό βαθμό προσήνειας είναι καχύποπτοι, επιθετικοί και προσκολλημένοι σε απόψεις που αρκετές φορές αποδεικνύονται εσφαλμένες (Costa & McCrae, 1997).

Ο τρίτος παράγοντας ονομάζεται **Ευσυνειδησία** (Conscientiousness) και περιέχει γνωρίσματα όπως η αξιοπιστία, η εργατικότητα και τα κίνητρα για επιτυχία. Ο όρος αυτός περιγράφει την αφοσίωση που επιδεικνύει το κάθε άτομο στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων του σε κοινωνικούς, επαγγελματικούς και διάφορους άλλους τομείς. Κύριο χαρακτηριστικό των ευσυνείδητων ατόμων είναι η μεθοδικότητα και ο προγραμματισμός, προσπαθούν πολύ σκληρά να μην αθετούν τις δεσμεύσεις τους και να είναι συνεπείς με τις προθεσμίες που έχουν αναλάβει και σαφώς τηρούν και εφαρμόζουν με ακρίβεια τις εκάστοτε απαραίτητες διαδικασίες για την ολοκλήρωσή τους. Η διάσταση αυτή της προσωπικότητας περιέχει επίσης τον αυτοέλεγχο, την αρετή και την υπευθυνότητα προς τους άλλους. Ο ευσυνείδητος άνθρωπος είναι οργανωμένος, συστηματικός και ακριβής (Barrick & Mount, 1991). Τα άτομα αυτά μπορούν να ελέγχουν τις ορμές και τις ανάγκες τους, ξέρουν να σχεδιάζουν και να πετυχαίνουν τους στόχους τους, καθώς δείχνουν ιδιαίτερη προσήλωση σε αυτούς και μεγάλη αυτοπειθαρχία (Goldberg, 1990). Είναι άτομα εργατικά, αξιόπιστα και σχολαστικά. Αντίθετα όσοι δεν διαθέτουν ευσυνειδησία σε υψηλό βαθμό είναι πιο χαλαροί, με έλλειψη προσανατολισμού ως προς τους στόχους τους, απρόσεκτοι, αναξιόπιστοι και ασυνεπείς ως προς τις υποχρεώσεις τους (Pervin & John, 2013. Piedmont, 1998).

Ο τέταρτος παράγοντας έχει να κάνει με τη **Συναισθηματική Σταθερότητα** (Emotional Stability) ή αλλιώς ικανοποίηση και συναίσθημα πολλές φορές όμως συναντάται και το αντίθετό του ο **Νευρωτισμός** (Neuroticism). Ο νευρωτισμός αναφέρεται σε μία μεγάλη κλίμακα αρνητικών συμπεριφορών όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η οξύθυμία και η νευρική ένταση. Τα νευρωτικά άτομα είναι αυτά που χαρακτηρίζονται από ένα μόνιμο άγχος, παρουσιάζουν πολλές και έντονες φοβίες ενώ παράλληλα νιώθουν μεγάλη ανασφάλεια. Είναι άτομα οξύθυμα και ιδιότροπα που δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και παρουσιάζουν συχνά ξεσπάσματα (Barrick & Mount, 1991) διότι έχουν την ικανότητα να βιώνουν τα συναισθήματά τους πολύ έντονα. Τα άτομα αυτά δείχνουν υψηλά ποσοστά

νεύρωσης, συναισθηματική αστάθεια και πολύ συχνά έρχονται αντιμέτωπα με αρνητικά συναισθήματα όπως η εχθρότητα, η παρορμητικότητα, η ατολμία, η ευαισθησία, η ντροπή, η ανησυχία και η ευπάθεια. Όσοι παρουσιάζουν αυξημένη βαθμολόγηση σε αυτόν τον παράγοντα δείχνουν έλλειψη εμπιστοσύνης και μεγάλη ανησυχία, συμπτώματα κατάθλιψης, αυτοσυνείδησης καθώς είναι συναισθηματικά αντιδραστικοί και ιδιαίτερα ευάλωτοι απέναντι στο στρες, όπως επίσης δεν ικανοποιούνται εύκολα (McCrae & John, 1992. Pervin & John, 2013). Αντίθετα τα άτομα που έχουν χαμηλή βαθμολόγηση στον παράγοντα αυτό είναι πιο ευσταθή ψυχικά δεν επηρεάζονται πολύ από το άγχος και διακατέχονται από συναισθηματική σταθερότητα, ηρεμία, ψυχραιμία και αισιοδοξία.

Ο πέμπτος παράγοντας είναι και αυτός που προκαλεί την περισσότερη σύγχυση ως προς την ονομασία του, συνήθως τείνει να επικρατεί ο όρος **Δεκτικότητα στην Εμπειρία** (Openness to Experience) εναλλακτικά όμως μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι όροι **Νόηση** (Intellect) και **Πνευματική Καλλιέργεια** (Culture). Ο παράγοντας αυτός είναι στενά συνδεδεμένος με την φαντασία, την πρωτοτυπία, την καλαισθησία, την περιέργεια, τις ιδέες, τις αξίες κ.ά. (Pervin & John, 2013). Η Δεκτικότητα στην Εμπειρία είναι το κατά πόσο ένας άνθρωπος είναι διερευνητικός, αυθεντικός, διανοούμενος, δημιουργικός και ανοιχτός σε νέες ιδέες (Barrick & Mount, 1991). Είναι μία διάσταση που την χαρακτηρίζουν όροι όπως πρωτότυπος, ευφάνταστος, περίεργος, επινοητικός, πνευματικά καλλιεργημένος, ανεκτικός σε διαφορετικές απόψεις, έξυπνος και φιλότεχνος (Goldberg, 1990). Τα άτομα με υψηλό σκορ σε αυτό τον παράγοντα ξεχωρίζουν, έχουν ένα μεγάλο πλήθος ενδιαφερόντων, είναι περίεργα, δημιουργικά, εφευρετικά, μη παραδοσιακά και με καλλιτεχνική κλίση. Σε αντίθεση με τα άτομα αυτά που έχουν χαμηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο παράγοντα που έχουν την τάση να είναι συντηρητικά, συμβατικά, χωρίς αναλυτική σκέψη και καλλιτεχνικό αισθητήριο, προτιμούν το απλό, το άμεσο και το προφανές. Είναι άνθρωποι που δεν υποστηρίζουν τις αλλαγές και πάντα θα προτιμήσουν κάτι που έχει δοκιμαστεί στο παρελθόν για να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους.

3.2.6 Η Θεωρία του Άντλερ

Άλλη μία ενδιαφέρουσα θεωρία για την ανάλυση της προσωπικότητας αναπτύχθηκε από τον Αυστριακό γιατρό και ψυχολόγο Άλφρεντ Άντλερ, ο οποίος μάλιστα ανέπτυξε συνδυαστικά με τη θεωρία του και μία μέθοδο ψυχοθεραπείας την οποία ονόμασε ατομική

ψυχολογία. Σύμφωνα με τον Άντλερ ο άνθρωπος είναι ένα ον αυτούσιο ικανό να αυτοκαθορίζεται και να δημιουργεί.

Ο Άντλερ στη θεωρία του υποστηρίζει ότι τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας δημιουργούνται κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας καθώς τότε ο άνθρωπος είναι σε θέση να αντιληφθεί τις αδυναμίες του και προσπαθώντας να τις ξεπεράσει θέλει να πετύχει το στόχο του. Τον διακατέχει ένα αίσθημα κατωτερότητας το οποίο προέρχεται από τα μηνύματα που έχει δεχθεί στην παιδική του ηλικία είτε αυτά είναι υπερβολικά θετικά είτε αρνητικά. Αντιδρώντας σε αυτά τα μηνύματα το άτομο δημιουργεί μηχανισμούς αντιστάθμισης. Αν η αντιστάθμιση είναι σε λογικά πλαίσια τότε το άτομο είναι δυνατό και ικανό να ανταπεξέλθει αν όμως συμβεί το αντίθετο το άτομο κλείνεται στον εαυτό του και απομονώνεται. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας διακατέχει η οικογένεια αλλά συγχρόνως πιστεύει ότι το κάθε άτομο είναι μοναδικό. Ωστόσο, τα βιώματα αποτελούν πολλές φορές κοινό σημείο αναφοράς μεταξύ ανθρώπων που έχουν παρόμοιες εμπειρίες. Ο καθένας είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία της δικής του ιδέας για τον εαυτό του και παγιδεύεται μέσα σε αυτή.

Ανάλογα με το πως οι άνθρωποι ερμηνεύουν και αντιμετωπίζουν τα μηνύματα αυτά διακρίνονται σε διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας, οι οποίοι είναι οι εξής:

- Κυριαρχικός τύπος: Προκειμένου να πετύχει το στόχο του παρουσιάζει μεγάλο βαθμό δραστηριότητας αλλά συγχρόνως και έλλειψη του αισθήματος της κοινωνικότητας έτσι λοιπόν συγκαταλέγεται στην κατηγορία των αντικοινωνικών ανθρώπων.
- Δεκτικός τύπος: Δείχνει έλλειψη δραστηριότητας αλλά και του αισθήματος κοινωνικότητας.
- Αποφευκτικός τύπος: Προσπαθεί να επιτύχει και θέλει να κατακτήσει την κορυφή χαρακτηρίζεται όμως από μία συμπεριφορά αναποφασιστικότητας. Δεν παρουσιάζει υψηλό βαθμό δραστηριότητας, ενεργητικότητας και κοινωνικότητας. Αυτός ο τύπος ανθρώπου θεωρείται «ψυχρόαιμος» και δεν δρα για το κοινωνικό συμφέρον.
- Κοινωνικά χρήσιμος τύπος: Είναι ενεργητικός και δραστήριος, διακατέχεται από στοιχεία που είναι σε ισορροπία με τις ανάγκες των άλλων και είναι θετικά γι' αυτούς.

Ο Άντλερ αναφέρει επίσης ότι υπάρχουν και κάποια άτομα που δεν έχουν την ικανότητα να απαλλαγούν από το αίσθημα της κατωτερότητας που τυχόν τα χαρακτηρίζει και έτσι οδηγούνται σταδιακά σε νεύρωση ακόμη πολλές φορές και σε ψύχωση σε σχέση με επιρροές που τους ασκούνται μέσα από μία σειρά ψυχοσωματικών αντιδράσεων, και αυτοί αδυνατούν να αντισταθούν όπως είναι απαραίτητο.

3.3 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Κατά καιρούς έχουν διερευνηθεί διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτά συμβάλλουν στη δημιουργία της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα συνηθέστερα από αυτά είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εργαζόμενος ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις συνθήκες της εργασίας που του προκαλούν άγχος, τα κίνητρα που τον ωθούν να εργάζεται στο συγκεκριμένο επάγγελμα, η αντοχή στο άγχος και ο βαθμός αυτοεκτίμησης.

Οι Pierce & Molloy (1990) σε μία έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσίαζαν έντονα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, δεν είχαν αυτοπεποίθηση και δεν τους ενδιέφερε η καριέρα τους, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούσαν δύσκολο το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονταν και εξέφραζαν την επιθυμία να αλλάξουν χώρο εργασίας.

Η Pines (1993) αναφέρει ότι μόνο τα άτομα με υψηλά κίνητρα στην εργασία μπορούν να οδηγηθούν σε επαγγελματική εξουθένωση καθώς τα άτομα αυτά ξεκινούν την καριέρα τους με υψηλούς στόχους και προσδοκίες. Αν δεν καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους και να αντλήσουν την αίσθηση υπαρξιακής ικανοποίησης που τους προσφέρει το επάγγελμά τους αισθάνονται στη συνέχεια ανίκανοι να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο και παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση. Οι Papadatou, Anagnostopoulos & Monos (1994) σε μία έρευνα που πραγματοποίησαν σε νοσηλεύτριες μελετώντας το κατά πόσο οι προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης βρήκαν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούσαν να προβλέψουν καλύτερα το σύνδρομο του burnout απ' ό,τι οι δημογραφικοί και εργασιακοί παράγοντες.

Ο Zager (1982) σε μία έρευνά του βρήκε ότι οι δάσκαλοι που είναι εσωστρεφείς, καχύποπτοι, νευρικοί και αγχωμένοι αντιλαμβάνονταν τους μαθητές τους με περισσότερο αρνητικούς όρους και ήταν επίσης περισσότερο επιρρεπής στο burnout. Χαρακτηριστικά όπως ο νευρωτισμός και το άγχος μπορούν να κάνουν τις επιθετικές και τις δύσκολες στον έλεγχο συμπεριφορές να φανούν πιο απειλητικές εξαιτίας των υψηλών απαιτήσεων για πειθαρχία. Τα άτομα που παρουσιάζουν άγχος και κατάθλιψη (πλευρές του νευρωτισμού) χαρακτηρίζονται από την αντίληψη ότι τα γεγονότα της ζωής είναι δύσκολο έως αδύνατο να τα ελέγξουν (Barlow, 1988), αποτελεί επίσης ένα χαρακτηριστικό που ισχύει και για τους νευρωτικούς δασκάλους όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης. Παρόμοιες επιδράσεις μπορούν να παρατηρηθούν και στους δασκάλους που έχουν υψηλό επίπεδο κοινωνικού άγχους, μία ακόμη πλευρά του νευρωτισμού, οι οποίοι μπορεί να αισθανθούν περισσότερο ανίκανοι να ελέγξουν την απρεπή συμπεριφορά των μαθητών τους. Από την άλλη, οι ευσυνείδητοι δάσκαλοι πολλές φορές αντιλαμβάνονται ακόμη και τις ήπιες συμπεριφορές ως προβληματικές στην προσπάθειά τους να κάνουν καλά τη δουλειά τους. Τα ευσυνείδητα άτομα, σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Costa & McCrae, 1992), είναι οργανωτικά, με στόχους και προσανατολισμένα στα κατορθώματα. Το επίπεδο της ανοχής των δασκάλων απέναντι στις μαθητικές συμπεριφορές μπορεί να επηρεαστεί επίσης και από άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως, η δεκτικότητα στην εμπειρία καθώς αυτά τα άτομα τείνουν να είναι πιο πρόθυμα να δεχτούν την ιδιορρυθμία και τις καινούργιες κοινωνικές και ηθικές νόρμες αλλά και να βιώσουν όχι μόνο θετικά αλλά και αρνητικά συναισθήματα.

3.4 ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η προσωπικότητα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε μία κατάσταση ως αγχώδης (Βασιλάκη και συν., 2001). Τα αγχώδη άτομα έχουν την τάση να αισθάνονται τρωτά και απασχολούν συχνά την σκέψη τους με ενδεχόμενους κινδύνους, βρίσκονται μονίμως σε μία κατάσταση ετοιμότητας και ψάχνουν στο περιβάλλον τους αναζητώντας πιθανές ενδείξεις και σημάδια κινδύνου (McAllen etc, 1986). Ένα ερέθισμα που μπορεί να είναι αρνητικό ή ουδέτερο για ένα υγιές άτομο, για τον αγχώδη τύπο αντιμετωπίζεται ως απειλή (Matthew's etc, 1989).

Η αντίδραση του ατόμου στους στρεσογόνους παράγοντες σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητά του. Οι τρόποι αντίδρασης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: μάχη, φυγή και

ξεγλίστρημα. Η τακτική της μάχης χωρίζεται στην εξωτερική (άτομα που στοχεύουν στην επιτυχία παρά στη διαδικασία επίτευξής της) και την εσωτερική (άτομα που φαινομενικά έχουν τον πλήρη έλεγχο αλλά στην πραγματικότητα αυτό τους φθείρει). Η φυγή έχει ως στόχο την αποφυγή του παράγοντα του στρες και έτσι το άτομο οδηγείται σε καχύποπτη και συντηρητική συμπεριφορά, γίνεται ευάλωτο και εξαρτημένο. Τέλος η τρίτη κατηγορία το ξεγλίστρημα είναι αυτή που βάζει το άτομο μεταξύ μάχης και φυγής. Όταν το άτομο χρησιμοποιεί πολύ τη συγκεκριμένη τακτική δίνει την εντύπωση ότι δεν έχει σταθερές αξίες και συνήθως οδηγείται σε απρόβλεπτη συμπεριφορά (Σαπουντζή – Κρέπια, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Οι Mearns και Cain (2003) πραγματοποίησαν μία έρευνα στις ΗΠΑ με στόχο να εξετάσουν το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι 86 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) συμπλήρωσαν 5 ερωτηματολόγια για το άγχος και την εξουθένωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επαγγελματικό άγχος σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα Burnout και με τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους. Ενώ επίσης βρέθηκε ότι ένας σημαντικός ατομικός παράγοντας που συνδέεται με το άγχος είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ελέγχουν την αρνητική τους διάθεση. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι οι άντρες είχαν υψηλότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης απ' ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους.

Η έρευνα του Betoret (2009) εξέταζε την επαγγελματική εξουθένωση, τους αγχογόνους παράγοντες, τους σχολικούς πόρους και την αυτοαποτελεσματικότητα 724 Ισπανών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η ισπανική έκδοση του Maslach Burnout Inventory (MBI) ενώ για τις υπόλοιπες μεταβλητές κάποιες κλίμακες που είχαν σχεδιαστεί από τους ερευνητές. Για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εξωτερικοί πόροι αντιμετώπισης (σχολικοί πόροι) αλλά και οι εσωτερικοί (διδασκαλία και διαχείριση της τάξης) είχαν μεγάλη αρνητική επίδραση στους αγχογόνους παράγοντες, μετριάζοντας την επίδρασή τους. Οι αγχογόνοι παράγοντες ωστόσο είχαν θετική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση και συγκεκριμένα στην συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση αλλά όχι στην προσωπική ολοκλήρωση.

Σε μία έρευνα των Talmor et al. (2005) στο Ισραήλ ερευνήθηκε η επαγγελματική εξουθένωση 330 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής που όμως είχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τμήματά τους. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που είχαν θετική αντίληψη για την ένταξη των μαθητών τους αλλά και υψηλές προσδοκίες αναφορικά με αυτή τις οποίες όμως δεν κατάφεραν να υλοποιήσουν στο βαθμό που υπολόγιζαν, παρουσίασαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης από τους αντίστοιχους συναδέλφους τους που δεν είχαν θετικής στάση ως προς την ένταξη των μαθητών τους. Στην επαγγελματική εξουθένωση σημαντικό ρόλο έπαιζε και η μικρή κοινωνική υποστήριξη που βίωνε ο εκπαιδευτικός όπως επίσης και το πως αντιμετώπιζαν την ένταξη των μαθητών τους στην τάξη. Αν θεωρούσαν ότι η ένταξη προκαλούσε περισσότερα

προβλήματα πειθαρχίας και κοινωνικά προβλήματα μεταξύ των μαθητών τότε το επίπεδο της εξουθένωσης αυξανόταν. Ένας ακόμη παράγοντας ήταν και το ποσοστό των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και η βοήθεια που λάμβανε ο δάσκαλος.

Το 2003 ο Dorman πραγματοποίησε μία έρευνα για τους παράγοντες που προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση. Η έρευνα αυτή έγινε σε 246 εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία και τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι το σχολικό περιβάλλον, οι πολλές ώρες εργασίας και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αποτελούσαν τους βασικούς προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρομοίως μία έρευνα που διεξήχθη στη Γαλλία από τους Genoud, Brodard & Reicherts (2009) σε 787 δασκάλους δημοτικών σχολείων έδειξε ότι η προσωπική επίτευξη εξαρτάται από τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση.

Σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας των Λεονταρή, Κυρίδη και Γιαλαμά (2000), σε δείγμα 477 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διεξήχθησαν στους νομούς Φλώρινας, Κοζάνης, Θεσσαλονίκης και Αττικής, ο παράγοντας φύλο φάνηκε να έχει συνάρτηση με το άγχος των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο άγχους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η περιοχή του σχολείου επηρεάζει το άγχος με τους εκπαιδευτικούς που ζουν σε αγροτικές περιοχές να έχουν υψηλότερο επίπεδο άγχους. Αντίθετως η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας και οι σπουδές δεν φάνηκε να επηρεάζουν το επίπεδο του εργασιακού άγχους (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000).

4.1 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

Οι Storm και Rothmann (2003) σε έρευνα τους για την προσωπικότητα, το burnout και τις στρατηγικές αντιμετώπισής του βρήκαν ότι όλα τα στοιχεία της προσωπικότητας που μετρήθηκαν είχαν σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα τα χαμηλά επίπεδα Νευρωτισμού, η Εξωστρέφεια, η Δεκτικότητα στην Εμπειρία, η Προσήνεια και η Ευσυνειδησία σχετίζονταν με χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη. Αντίθετα ο Νευρωτισμός, τα χαμηλά σκορ σε Εξωστρέφεια, Δεκτικότητα στη Εμπειρία, Προσήνεια και Ευσυνειδησία πιθανότατα συμβάλλουν στην εξουθένωση πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα

άλλων ερευνών σε όλο τον κόσμο (π.χ. Deary et al., 1996. Grundy, 2000. Hills & Norval, 1991. Mills & Huebner, 1998).

Οι Schaufeli και Enzmann (1998) υπολόγισαν πάνω από 100 μελέτες για το Burnout στη βιβλιογραφία οι οποίες περιλάμβαναν μία ή δύο εννοιολογικές κατασκευές από μία μεγάλη λίστα μεταβλητών προσωπικότητας χαμηλού επιπέδου. Παραδείγματα τέτοιων μεταβλητών είναι η ανθεκτικότητα, το κέντρο ελέγχου, συμπεριφορά τύπου Α, η αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα επίτευξης.

Το κύριο πρόβλημα με τις πρώτες έρευνες είναι ότι μετρούσαν την προσωπικότητα με απλά τυποποιημένα τεστ που εξυπηρετούσαν την ευκολία (Hogan, 1990). Συμπεριλάμβαναν δηλαδή κάποιες συγκεκριμένες μεταβλητές προσωπικότητας η επιλογή των οποίων βασιζόταν στην αυθαίρετη κρίση των ερευνητών και όχι στην θεωρία της προσωπικότητας. Γι' αυτό και δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η βιβλιογραφία δεν παρέχει ακόμη μία συνεκτική εικόνα μεταξύ της σχέσης της προσωπικότητας και του burnout, καθιστώντας έτσι απαραίτητη την ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου μοντέλου της προσωπικότητας της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον οι περισσότερες έρευνες αν και δείχνουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της προσωπικότητας και του burnout έχουν διεξαχθεί σε διάφορα μέρη του κόσμου οπότε δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών και για τον ελληνικό πληθυσμό καθώς η διαφορετικότητα μεταξύ των πολιτισμών σε ότι αφορά την κοινωνική συμπεριφορά και τις αντιδράσεις στις καταστάσεις επηρεάζει και τα συμπεράσματα (Bishop et al., 2001).

4.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα έδειξαν ότι στο χώρο της εκπαίδευσης τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι χαμηλότερα σε σχέση με των συναδέλφων σε άλλες χώρες. Το 2005 σε έρευνά του ο Kokkinos έκανε μία σύγκριση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από την Ελλάδα και την Κύπρο, διαπιστώνοντας ότι στο σύνολο του δείγματος η αίσθηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν σχεδόν ανύπαρκτη παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δέχονταν διαφορετικές επιρροές από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Το 2006 ο Kokkinos προχώρησε την ερευνητική μελέτη του σε μία σύγκριση των επιπέδων του συνδρόμου ανάμεσα σε δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στην Κύπρο. Οι εργαζόμενοι της πρωτοβάθμιας είχαν

μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση αλλά μικρότερη αποπροσωποποίηση από τους συναδέλφους τους στη δευτεροβάθμια. Επίσης σε έρευνά τους οι Kantas και Vassilaki (1997) βρήκαν ότι οι καλές συνθήκες εργασίας, το μεγάλο διάστημα διακοπών, ο μικρός αριθμός επίσημης διδασκαλίας και η κοινωνική υποστήριξη των συναδέλφων συμβάλουν στα χαμηλά επίπεδα των τριών παραγόντων.

Η Μούζουρα (2005) διερεύνησε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας τις πηγές του επαγγελματικού άγχους και του συναισθηματικού φόρτου εργασίας και τη σύνδεση που έχουν με την επαγγελματική εξουθένωση. Στα ευρήματά της περιλαμβάνεται η διαπίστωση ότι ο παράγοντας στρες και τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως η γενική αυτοεκτίμηση, η κοινωνική αυτοεκτίμηση, ο ψυχωτισμός, η εξωτερική εστία ελέγχου, συνδέονται με το σύνδρομο και τις διαστάσεις του. Οι κυριότεροι παράγοντες επαγγελματικού άγχους αναδείχθηκαν η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν άμεσα και οι πολυπληθείς τάξεις.

Οι Παπαγιάννη και Ρέππα (2008) εξετάζοντας την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες βρήκαν πως παρουσιάζουν συναισθηματική εξάντληση και φέρουν ενδείξεις αποπροσωποποίησης αλλά αντιστέκονται στην επαγγελματική εξουθένωση καθώς αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που τους προσφέρει ο ρόλος του εκπαιδευτικού για προσωπική επίτευξη.

Στη χώρα μας δεν υπάρχει ευρεία ερευνητική ενασχόληση με τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση, το άγχος και την προσωπικότητα, ούτε κάποια έρευνα που να συγκρίνει τους παράγοντες αυτούς μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Οι έρευνες των Μούζουρα (2005) και Χαραλάμπους (2012) αφορούν σε δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι στρεσογόνοι παράγοντες των οποίων διαφέρουν με αυτούς της Πρωτοβάθμιας. Η έρευνα επίσης του Kokkinou (2007) έχει διεξαχθεί σε δείγμα Κυπρίων εκπαιδευτικών και η έρευνα της Antoniou (2006) αναφέρεται κυρίως στην ταξινόμηση των πηγών άγχους και των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης χωρίς όμως να προχωρά σε κάποια σύγκριση μεταξύ των δύο.

Η διερεύνηση των σημαντικότερων πηγών άγχους στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, καθώς και η επιρροή των παραγόντων εργασιακού άγχους στην επαγγελματική εξουθένωση συνθέτει τον ερευνητικό στόχο της παρούσας μελέτης για τους εξής λόγους. Πρώτον, δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς ερευνητικής ενασχόλησης στον ελλαδικό

χώρο και δεύτερον καθίσταται αναγκαίο λόγω της απουσίας πρόσφατης ερευνητικής μελέτης η οποία εξετάζει και συγκρίνει τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της χώρας, τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, όπου ο αριθμός των τελευταίων αυξάνεται διαρκώς λόγω της μεγάλης αύξησης των κρουσμάτων παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη χώρα μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο θα δοθεί η ερμηνεία και ανάλυση του ερευνητικού μέρους του πονήματος, το οποίο κρίνεται ως άκρως σημαντικό ειδικότερα τα τελευταία χρόνια καθώς η εργασιακή εξουθένωση, ευρύτερα γνωστό και ως Burnout είναι απόλυτα συχνό φαινόμενο στο χώρο της παιδείας (Arvidsson et al, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, παρέχεται η απαραίτητη γνώση του σχεδιασμού της έρευνας, της χρησιμοποιούμενης μεθόδου δειγματοληψίας, των χρησιμοποιούμενων οργάνων συλλογής δεδομένων και των στατιστικών τεχνικών που εφαρμόστηκαν.

Όπως αναφέρθηκε, βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η μελέτη της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Εκτός όμως από την έννοια της εργασιακής εξουθένωσης, αξίζει να μελετηθεί και η σχέση αυτής με το άγχος και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, σε κάθε επίπεδο, αποτελώντας σημαντική ζωτική ανάγκη στο ερευνητικό πεδίο και μια προσπάθεια να απαντηθεί το βασικό ερευνητικό ερώτημα.

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι η σχολική μονάδα αποτελεί αξιόλογο παράγοντα ανέλιξης κοινωνικού χαρακτήρα, στοχεύοντας στην ύψιστη ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού και την αντίστοιχη ελαχιστοποίηση του burnout.

Η έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης σε συνδυασμό με το άγχος και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θα εξετάσει τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και θα διερευνήσει τη σύνδεσή τους με τους παράγοντες του εργασιακού άγχους και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Θα πραγματοποιηθεί επίσης σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, ειδικής και γενικής αγωγής.

Σημαντικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε η συγκέντρωση σημαντικών δεδομένων αναφορικά με την επίδραση του burn out, του άγχους και της προσωπικότητας στην εργασιακή εμπειρία του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Ειδικότερα στους στόχους της έρευνας βρίσκεται επίσης η ταξινόμηση των πηγών επαγγελματικού άγχους και εξουθένωσης με βάση την κρισιμότητά τους και το βαθμό στον οποίο αυτές συναντώνται, καθώς και η εξεύρεση των παραγόντων άγχους και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση. Θα γίνει συσχέτιση του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, σχέση εργασίας και τύπο σχολείου). Στόχος της έρευνας επίσης, είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στους παράγοντες του εργασιακού άγχους και στην προσωπικότητα.

Οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

Υπόθεση 1^η

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Antoniou et al., 2000. Kokkinos, 2007. Μούζουρα, 2005. Χαραλάμπους, 2012) προσδοκούμε ότι οι παράγοντες επαγγελματικού άγχους έχουν σχέση και μπορούν να προβλέψουν την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα:

1.α. Οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από επαγγελματικό άγχος το οποίο συνδέεται με τις πηγές άγχους του επαγγέλματός τους, η ταξινόμηση των οποίων γίνεται με βάση τη σημαντικότητα και το βαθμό εμφάνισής τους.

1.β. Προσδοκούμε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις διαστάσεις της.

1.γ. Οι παράγοντες του εργασιακού άγχους είναι σε θέση να προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις της.

1.δ. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, σχέση εργασίας και τύπο σχολείου).

1.ε. Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στο βαθμό του εργασιακού άγχους και στο φύλο των εκπαιδευτικών, τον τύπο του σχολείου και την προϋπηρεσία.

1.στ. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

1.ζ. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Υπόθεση 2^η

Αναμένεται η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών να σχετίζεται διαφορετικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και να συνιστά προβλεπτικό παράγοντα για αυτές.

Υπόθεση 3^η

Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην προσωπικότητα και τους παράγοντες επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα ανήκουν αρχικά η διερεύνηση των πηγών του άγχους των εκπαιδευτικών, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης.

Δευτερευόντως, θα διερευνηθεί ο βαθμός που η προσωπικότητα συνδέεται με τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα

Τέλος διερευνάται και η σύνδεση της εργασιακής εξουθένωσης με το άγχος και την προσωπικότητα σε κάθε μία κατηγορία εκπαιδευτικών.

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων.

1. Σε ποια βαθμίδα παρουσιάζονται τα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Εντοπίζεται απόκλιση στα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού της γενικής εκπαίδευσης και εν συνεχεία της ειδικής αγωγής;
3. Εντοπίζεται σημαντικός βαθμός σύνδεσης μεταξύ του burnout του εκπαιδευτικού δυναμικού, του άγχους και της προσωπικότητας των καθηγητών;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΣ

6.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Για τη συλλογή των δεδομένων όπως ήδη αναφέρθηκε χορηγήθηκαν ειδικά γραπτά ερωτηματολόγια (δείγμα αυτών επισυνάπτεται στο παράρτημα), τα οποία μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς των διαφόρων σχολικών μονάδων, στοχεύοντας αρχικά στην συλλογή αριθμητικών δεδομένων τα οποία λειτούργησαν απεικονιστικά των απόψεων τους και εν συνεχεία στη στατιστική τους ανάλυση.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν εννέα δημογραφικές ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας, τον αριθμό μαθητών και τον τύπο της σχολικής μονάδας) ακολούθησε το δεύτερο μέρος, στο οποίο διερευνήθηκε το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από 22 ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που βλέπουν την εκπαιδευτική καθημερινότητά τους και τα συναισθήματά τους.

Ειδικότερα, για τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο έρευνας της **Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI) - Maslach & Jackson**, του 1986, το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Κόκκινο, το 2006. Το εργαλείο περιέχει 22 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται σε τρεις υποκλίμακες: στην αποπροσωποποίηση (5 ερωτήσεις), στα προσωπικά επιτεύγματα (8 ερωτήσεις) και τέλος στη συναισθηματική εξάντληση (9 ερωτήσεις). Υψηλή βαθμολογία στις κλίμακες της αποπροσωποποίησης (≥ 10) και της συναισθηματικής εξάντλησης (≥ 27) συνεπάγεται με υψηλά επίπεδα burnout ενώ το αντίθετο ισχύει για την κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων (≤ 33), όσο μικρότερη είναι η βαθμολογία τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση.

Οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε κλίμακα Likert επτά βαθμών ξεκινώντας από το 1 (ποτέ) μέχρι το 7 (κάθε μέρα) με τον εκπαιδευτικό να αποτυπώνει πόσο συχνά νιώθει να τον εκφράζει η κάθε πρόταση αναφορικά με την εργασία του.

Το MBI έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί σε πολλές γλώσσες γεγονός που το ανάγει σε δημοφιλές εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης παγκοσμίως. Στην Ελλάδα

έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί από τον Κόκκινο (2002), παρουσιάζει δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για το σύνολο της κλίμακας 0,75 ενώ για τις υπόλοιπες τρεις διαστάσεις οι δείκτες κυμαίνονται από 0,68 έως 0,90. Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες στη χώρα μας (Antonioni et al, 2006. Κάντας, 1996. Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001. Μούζουρα, 2005. Χαραλάμπους, 2012. Platsidou, 2010) για την εξέταση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξάντλησης με τους δείκτες αξιοπιστίας να πλησιάζουν σχεδόν απόλυτα αυτούς των Maslach και Jackson (1986)

Συνεχίζοντας, το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στις πηγές και τους παράγοντες του συναισθηματικού άγχους μέσα από 35 ερωτήσεις, πρόκειται για το **Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών**, το οποίο κατασκευάστηκε το 2005 από τη Μούζουρα ως μέρος της διδακτορικής της διατριβής. Το εργαλείο αυτό έχει βασιστεί σε διεθνώς αναγνωρισμένα εργαλεία που καταγράφουν τις πηγές στρες των εκπαιδευτικών (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Περιέχει 35 δηλώσεις που μετρούν τους εξής παράγοντες που σχετίζονται με το στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών: α) θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη συμπεριφορά των μαθητών, β) θέματα αναφορικά με τον οργανισμό, γ) διαπροσωπικές σχέσεις, εργασιακό φόρτο και χρονική πίεση, δ) έλλειψη υποστήριξης και αναγνώρισης του κύρους του εκπαιδευτικού ε) οι συνθήκες του σχολείου. Οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο με βάση μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert ξεκινώντας από το: 1= καθόλου έως το 5= υπερβολικά.

Η αξιοπιστία του εργαλείου είναι αρκετά υψηλή Cronbach' α = 0.91 σύμφωνα με τη Μούζουρα (2005), ενώ για τους επιμέρους παράγοντες ο συντελεστής αξιοπιστίας κυμαίνεται από .57 έως .85. Με βάση την έρευνα της Χαραλάμπους (2012) το εργαλείο ανέδειξε Cronbach' α = 0.89 και για τους επιμέρους παράγοντες οι τιμές κυμάνθηκαν από .69 έως .86.

Τέλος, το τέταρτο τμήμα αποτελείται από 50 ερωτήσεις σχετικές με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Το ερωτηματολόγιο που προτιμήθηκε για το συγκεκριμένο σκοπό είναι το **IPIP – Big Five Factor Markers**, πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που βασίζεται στο μοντέλο των 5 παραγόντων της προσωπικότητας: Εξωστρέφεια (Extraversion), Συναισθηματική Σταθερότητα/ Ισορροπία (Emotional Stability) ή αλλιώς Νευρωτισμός (Neurotism), Διάνοια/ Φαντασία (Intellectual/ Imagination) ή αλλιώς Ανοιχτότητα σε Εμπειρίες (Openness to experience), Ευχαρίστηση από τη ζωή/ Συγκαταβατικότητα (Agreeableness) και Ευσυνειδησία (Conscientiousness). Το εργαλείο αυτό διατίθεται ελεύθερα για ερευνητικούς σκοπούς και ένας βασικός λόγος που

προτιμήθηκε είναι η συντομία των ερωτήσεων λόγω του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας. Το Big Five Factor Markers κυκλοφορεί σε δύο εκδόσεις των 100 και των 50 ερωτήσεων. Η ελληνική μετάφραση του εργαλείου έχει πραγματοποιηθεί από τους Βακόλα Μ., Τσαούσης Ι. και Γεωργιάδης Σ. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0.88$ αποδεικνύει ότι το εργαλείο έχει πολύ καλή εσωτερική συνέπεια. Πιο συγκεκριμένα ο Cronbach's α για κάθε έναν από τους παράγοντες είναι: Ευσυνειδησία 0.87, Νευρωτισμός 0.84, Διάνοια 0.78, Συγκαταβατικότητα 0.75 και Εξωστρέφεια 0.79 σύμφωνα με έρευνα των Yprofanti et al. (2015) σε δείγμα 811 ατόμων.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως ένα πολύ κοινό μέσο και εύκολο εργαλείο στον τρόπο περισυλλογής των δεδομένων ερευνητικού χαρακτήρα. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να συμπληρωθεί χωρίς απαιτούμενη παρουσία της ερευνήτριας .

Μέσα από 116 ερωτήσεις κλειστού τύπου επιτεύχθηκε η ενιαία πληροφόρηση, με συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών, μέσα από την ανωνυμία, εκμαιεύοντας την ειλικρίνεια των ερωτώμενων, μέσα σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα – 15 με 20 λεπτά (Cohen et al., 2007).

6.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ

Ένας πληθυσμός ορίζεται ως η «συνολική συλλογή των ατόμων ή αντικειμένων που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας» ενώ το δείγμα είναι «ένα επιλεγμένο μέρος ή ένα υποσύνολο του πληθυσμού».

Ο πληθυσμός σε αυτή τη μελέτη αποτελείται από 152 εκπαιδευτικούς από διάφορα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και περιλάμβανε τόσο τα Γυμνάσια όσο και τα Λύκεια. Ο Barnett- Gaines (2011). υποστηρίζει ότι το ιδανικό μέγεθος δείγματος πρέπει να αποτελεί περίπου 115 ερωτηθέντες. Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, διανεμήθηκαν 160 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν 152 ερωτηματολόγια.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως επιλέχθηκε η ποσοτική εμπειρική έρευνα συγκριτικά με την ποιοτική, καθώς ο στόχος δεν ήταν να περιγραφεί, να τονισθεί το νόημα ή η εμπειρία, αλλά να λυθεί το δηλωμένο πρόβλημα με την ανάλυση και την ερμηνεία των

δεδομένων στατιστικά. Οι ποσοτικές προσεγγίσεις θεωρούνται επίσης πιο αντικειμενικές, δομημένες και έχουν υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία (Barnett- Gaines, 2011).

Ως προς τη μέθοδο του πληθυσμού, επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, συλλέχθηκαν πληροφορίες μέσω ενός εκτενούς ερωτηματολογίου, προσπαθώντας την όσο γίνεται μεγαλύτερη κάλυψη των ποσοστών, δεδομένου του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και της δυσκολίας επιλογής ενός τυχαίου δείγματος από ένα μεγάλο πληθυσμό. Τα δεδομένα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του δείγματος. Επιπλέον έχει βρεθεί σύμφωνα με τους Rosenthal και Rosnow (1969) ότι τα άτομα που συμμετέχουν εθελοντικά σε μία έρευνα έχουν υψηλότερους δείκτες νοημοσύνης, ανώτερη επαγγελματική θέση, μεγαλύτερη ανάγκη επιδοκιμασίας, είναι λιγότερο αυταρχικά και καλύτερα προσαρμοσμένα από τους μη εθελοντές.

ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών της Θεσσαλονίκης, τη χρονική περίοδο 15/12 έως 23/12/2019, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα φάση γνωρίζονται μεταξύ τους με επάρκεια.

Πριν την διανομή των ερωτηματολογίων οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μία φόρμα έγγραφης συναίνεσης και η χορήγηση πραγματοποιήθηκε εκτός σχολικών ορίων. Η ερευνήτρια παραχώρησε κάποιες οδηγίες – διευκρινήσεις προφορικά σε κάθε συμμετέχοντα, αφού τους ενημέρωσε για το πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών αυτής, ενώ στα έντυπα ερωτηματολόγια προηγούνταν μια εισαγωγή στην οποία δίνεται ο ερευνητικός σκοπός και η διασφάλιση των αρχών της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας.

Τέλος, αναφέρεται πως μοιράστηκαν 160 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και επεστράφησαν 152 ερωτηματολόγια, δημιουργώντας ένα δείγμα 152 εκπαιδευτικών.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης κοινωνικών επιστημών SPSS, ενώ χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και γραφήματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Ένας περιορισμός στη παρούσα έρευνα υπήρξε το σύντομο χρονικό διάστημα υλοποίησης. Επίσης ένας ακόμα περιορισμός ήταν ότι η παρούσα μελέτη εμβάθυνε μόνο σε στατιστική έρευνα. Λύση σε αυτό θα μπορούσε να δοθεί μέσα από μια μελλοντική έρευνα πάνω στο ίδιο θέμα η οποία θα αφορά ένα συσχετισμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, προκειμένου το αποτέλεσμα να είναι ακόμα πιο εμπεριστατωμένο.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε κάθε κανόνας δεοντολογίας, με βασικότερο την παροχή ανωνυμίας με στόχο την πρόκληση του σεβασμού σε ζητήματα ιδιωτικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, το δείγμα ενημερώθηκε σχετικά για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και το δικαίωμα αποχώρησης, όποτε κριθεί επιθυμητό. Τέλος, αναφέρεται πως υπήρξε πλήρης εχεμύθεια ως προς τις απαντήσεις και κάθε βεβαιότητα ότι θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Περιγραφική στατιστική

Στην παρούσα έρευνα, έγινε μια προσπάθεια ώστε να διερευνηθεί η εξουθένωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, και η σχέση της εξουθένωσης αυτής με το άγχος και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 4 ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους εξουθένωση, τις πηγές επαγγελματικής έντασης και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Σε αυτό το σημείο, να επισημάνουμε πως συμμετείχαν στην έρευνα 98 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και 54 ειδικής εκπαίδευσης.

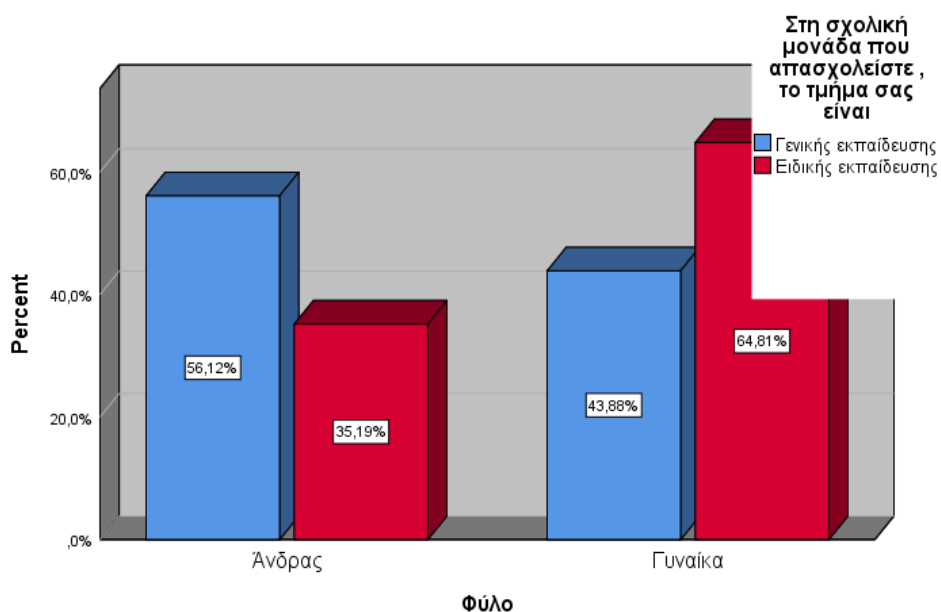
Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα, παρατηρούμε πως το 56.1% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης είναι άνδρες ενώ το υπόλοιπο 43.9% καταλαμβάνουν οι γυναίκες.

Επίσης, το 64.8% των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης είναι γυναίκες, ενώ οι άνδρες αγγίζουν το 35.2%.

Πίνακας 1

Φύλο

Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε, το τμήμα σας είναι		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενικής εκπαίδευσης	Άνδρας	55	56,1	56,1
	Γυναίκα	43	43,9	100,0
	Σύνολο	98	100,0	
Ειδικής εκπαίδευσης	Άνδρας	19	35,2	35,2
	Γυναίκα	35	64,8	100,0
	Σύνολο	54	100,0	



Γράφημα 1. Φύλο

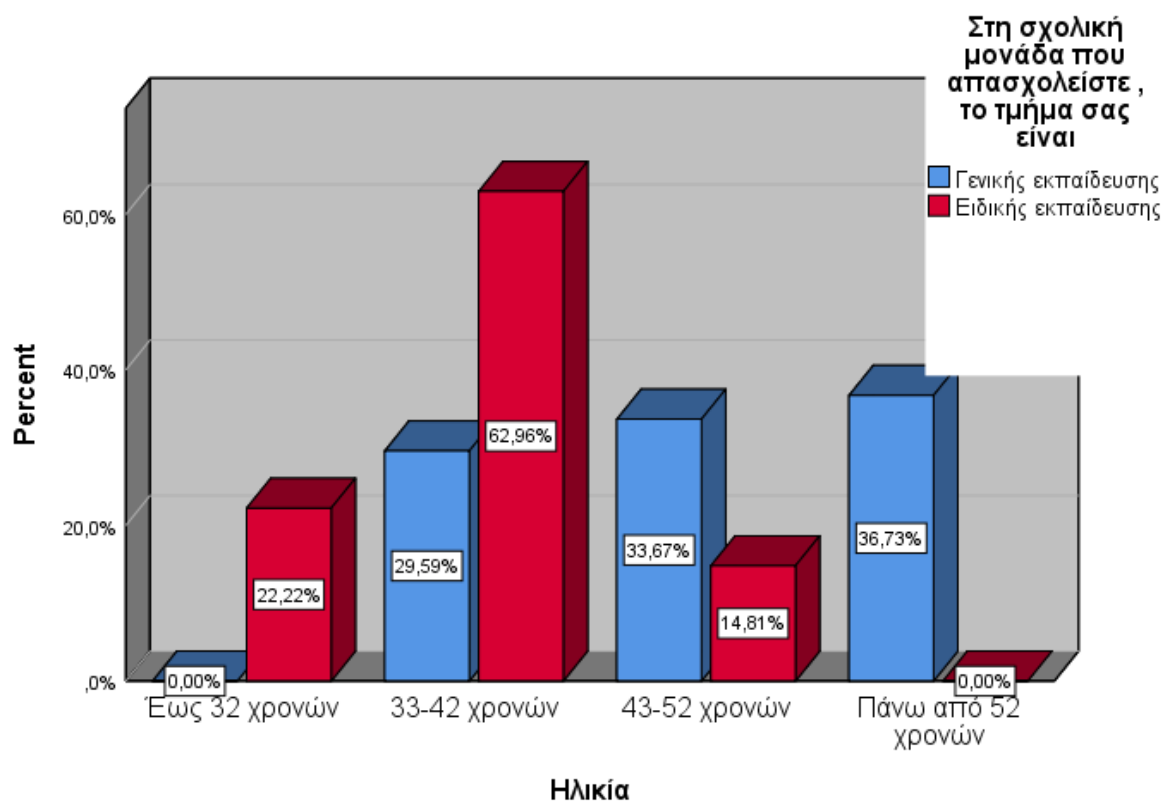
Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, παρατίθενται οι ηλικίες των εκπαιδευτικών. Το 36.7% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι πάνω από 52 ετών, το 33.7% είναι από 43 έως 52 ετών και το υπόλοιπο 29.6% καταλαμβάνουν όσοι είναι από 33 ως 42 ετών.

Αντίστοιχα, το 63% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι από 33 έως 42 ετών, το 22.2% είναι έως και 32 ετών, ενώ από 43 έως 52 ετών είναι το 14.8%.

Πίνακας 2

Ηλικία

Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε, το τμήμα σας είναι		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενικής εκπαίδευσης	33-42 χρονών	29	29,6	29,6
	43-52 χρονών	33	33,7	63,3
	Πάνω από 52 χρονών	36	36,7	100,0
	Σύνολο	98	100,0	
Ειδικής εκπαίδευσης	Έως 32 χρονών	12	22,2	22,2
	33-42 χρονών	34	63,0	85,2
	43-52 χρονών	8	14,8	100,0
	Σύνολο	54	100,0	



Γράφημα 2. Ηλικία

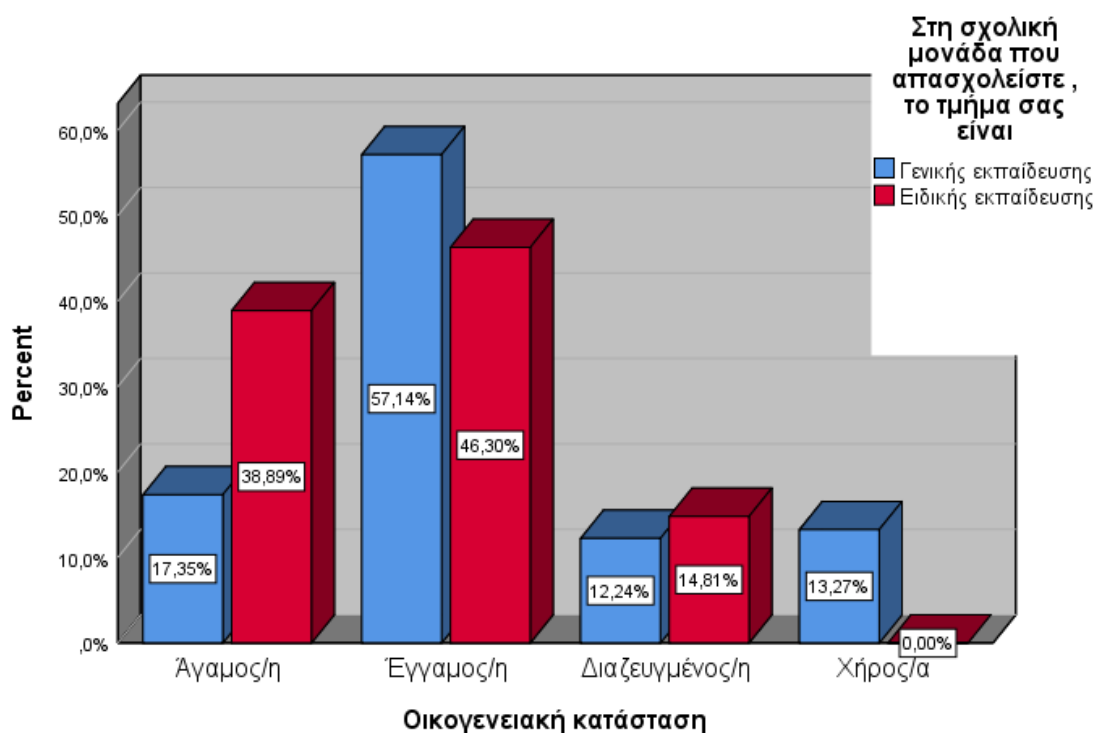
Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, παρουσιάζεται η οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Το 57.1% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης είναι έγγαμοι, το 17.3% αποτελείται από άγαμους, ενώ οι χήροι και οι διαζευγμένοι αγγίζουν το 13.3% και το 12.2% αντίστοιχα.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, βλέπουμε πως το 46.3% αποτελείται από έγγαμους, το 38.9% από άγαμους και το 14.8% από διαζευγμένους.

Πίνακας 3

Οικογενειακή κατάσταση

Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε, το τμήμα σας είναι		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενικής εκπαίδευσης	Άγαμος/η	17	17,3	17,3
	Έγγαμος/η	56	57,1	74,5
	Διαζευγμένος/η	12	12,2	86,7
	Χήρος/α	13	13,3	100,0
	Σύνολο	98	100,0	
Ειδικής εκπαίδευσης	Άγαμος/η	21	38,9	38,9
	Έγγαμος/η	25	46,3	85,2
	Διαζευγμένος/η	8	14,8	100,0
	Σύνολο	54	100,0	



Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση

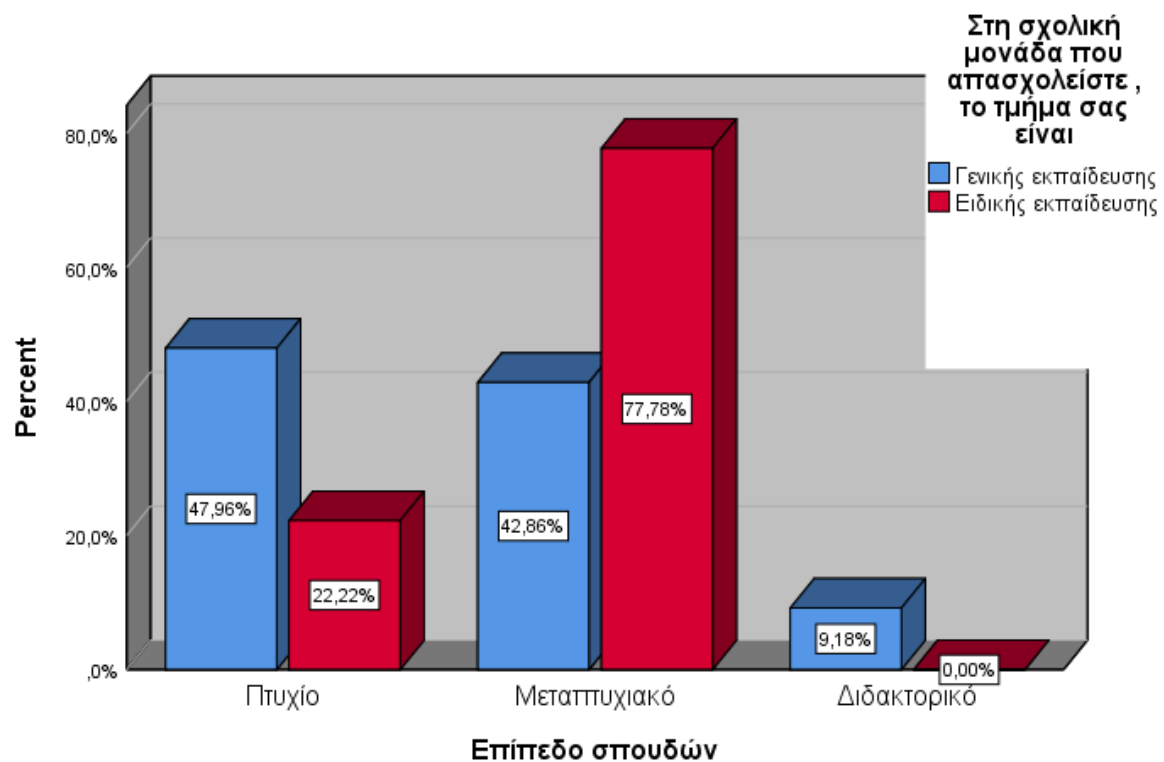
Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4 που ακολουθεί, παρατηρούμε πως το 48% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο, το 42.9% έχει μεταπτυχιακό και το 9.2% καταλαμβάνουν οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Επιπλέον, το 77.8% των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης έχουν μεταπτυχιακό, ενώ το υπόλοιπο 22.2% έχει μόνο το βασικό πτυχίο.

Πίνακας 4

Επίπεδο σπουδών

Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε, το τμήμα σας είναι		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενικής εκπαίδευσης	Πτυχίο	47	48,0	48,0
	Μεταπτυχιακό	42	42,9	90,8
	Διδακτορικό	9	9,2	100,0
	Σύνολο	98	100,0	
Ειδικής εκπαίδευσης	Πτυχίο	12	22,2	22,2
	Μεταπτυχιακό	42	77,8	100,0
	Σύνολο	54	100,0	



Γράφημα 4. Επίπεδο σπουδών

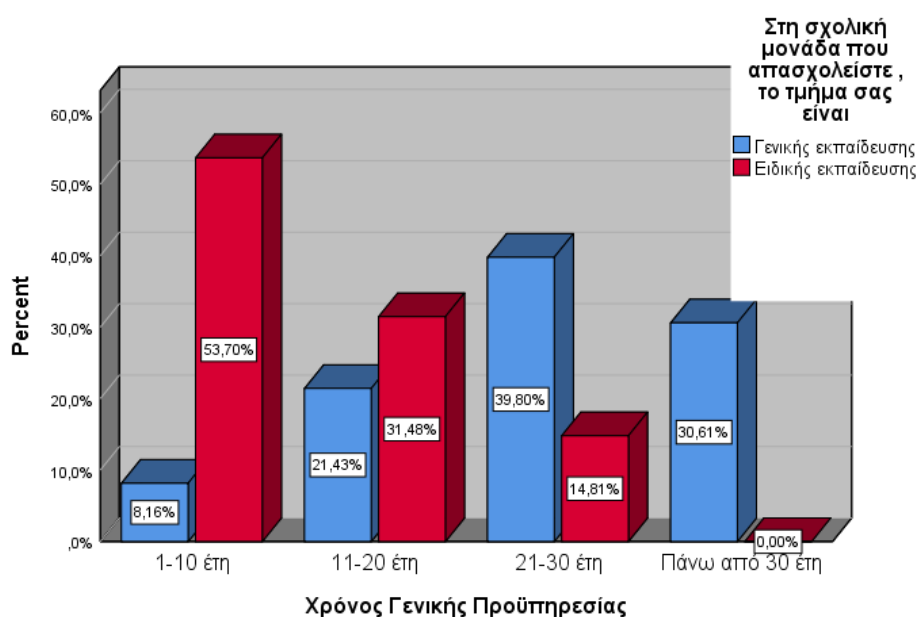
Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, παρουσιάζεται ο χρόνος γενικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το 39.8% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης εργάζονται συνολικά από 21 έως 30 έτη, το 30.6% εργάζεται πάνω από 30 έτη, το 21.4% εργάζεται από 11 έως 20 έτη, ενώ το υπόλοιπο 8.2% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα από 1 έως 10 χρόνια.

Αντίστοιχα, το 53.7% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εργάζονται από 1 έως 10 έτη, το 31.5% από 11 έως 20 έτη και το υπόλοιπο 14.8% δηλώνει συνολική προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη.

Πίνακας 5

Χρόνος Γενικής Προϋπηρεσίας

Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε, το τμήμα σας είναι		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενικής εκπαίδευσης	1-10 έτη	8	8,2	8,2
	11-20 έτη	21	21,4	29,6
	21-30 έτη	39	39,8	69,4
	Πάνω από 30 έτη	30	30,6	100,0
	Σύνολο	98	100,0	
Ειδικής εκπαίδευσης	1-10 έτη	29	53,7	53,7
	11-20 έτη	17	31,5	85,2
	21-30 έτη	8	14,8	100,0
	Σύνολο	54	100,0	



Γράφημα 5. Χρόνος Γενικής Προϋπηρεσίας

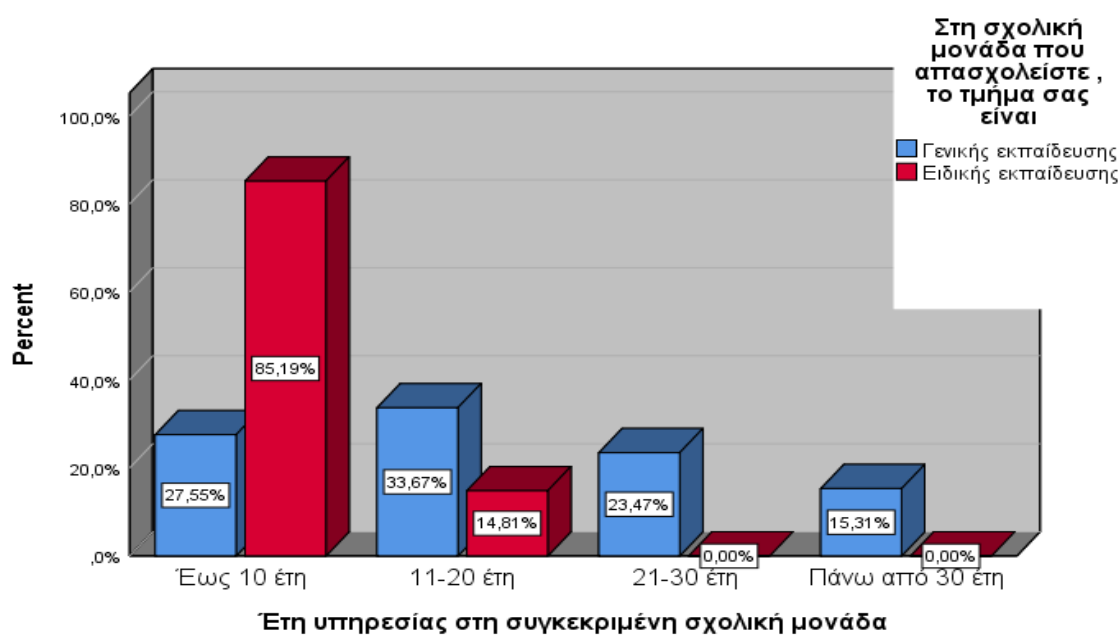
Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, παρατίθενται τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Φαίνεται πως το 33.7% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης βρίσκονται στη σχολική μονάδα από 11 έως 20 έτη, το 27.5% εργάζεται εκεί έως 10 έτη, το 23.5% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται από 21 έως 30 έτη, ενώ όσοι εργάζονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα πάνω από 30 έτη αγγίζουν το 15.3%.

Συνεχίζοντας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης, το 85.2% αυτών εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα έως και 10 έτη, ενώ το υπόλοιπο 14.8% αντιπροσωπεύουν όσοι εργάζονται από 11 έως 20 έτη στη συγκεκριμένη μονάδα.

Πίνακας 6:

Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε, το τμήμα σας είναι		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενικής εκπαίδευσης	Έως 10 έτη	27	27,6	27,6
	11-20 έτη	33	33,7	61,2
	21-30 έτη	23	23,5	84,7
	Πάνω από 30 έτη	15	15,3	100,0
	Σύνολο	98	100,0	
Ειδικής εκπαίδευσης	Έως 10 έτη	46	85,2	85,2
	11-20 έτη	8	14,8	100,0
	Σύνολο	54	100,0	



Γράφημα 6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

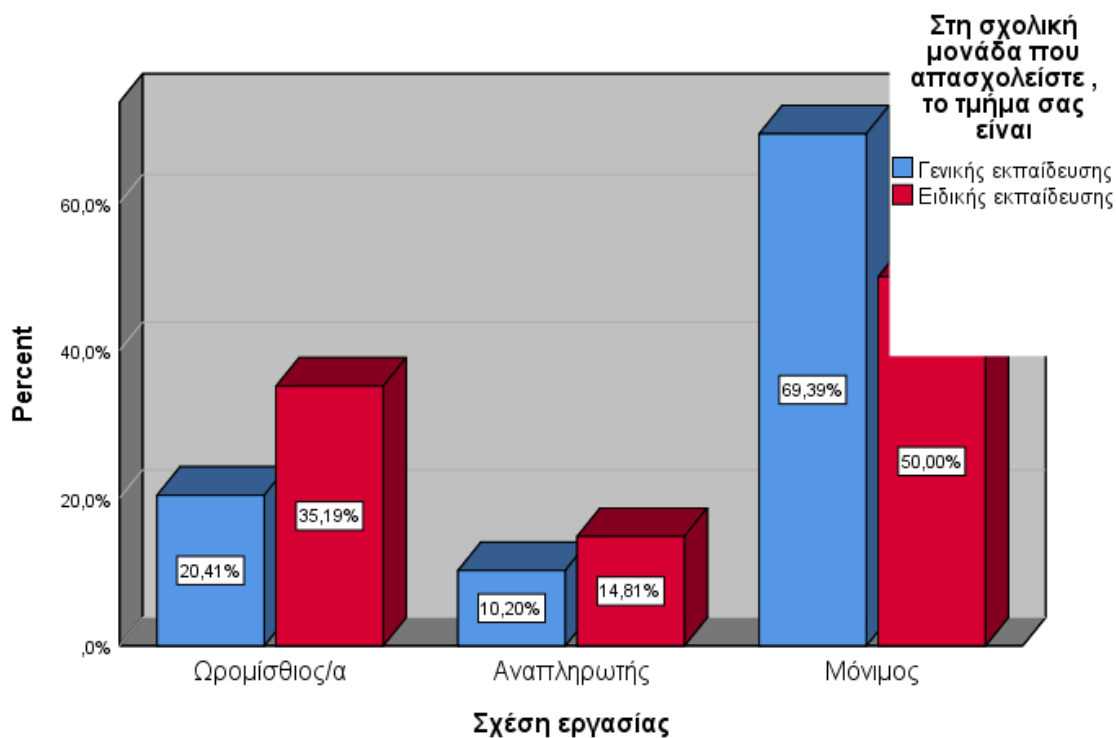
Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7 που ακολουθούν, παρατηρούμε πως το 69.4% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης έχουν μόνιμη θέση, το 20.4% αυτών είναι ωρομίσθιοι και το 10.2% καταλαμβάνουν οι αναπληρωτές.

Αναφορικά μ τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, το 50% καταλαμβάνουν οι μόνιμοι, το 35.2% οι ωρομίσθιοι, ενώ το υπόλοιπο 14.8% ανήκει στους αναπληρωτές.

Πίνακας 7

Σχέση εργασίας

Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε, το τμήμα σας είναι		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό
Γενικής εκπαίδευσης	Ωρομίσθιος/α	20	20,4	20,4
	Αναπληρωτής	10	10,2	30,6
	Μόνιμος	68	69,4	100,0
	Σύνολο	98	100,0	
Ειδικής εκπαίδευσης	Ωρομίσθιος/α	19	35,2	35,2
	Αναπληρωτής	8	14,8	50,0
	Μόνιμος	27	50,0	100,0
	Σύνολο	54	100,0	



Γράφημα 7. Σχέση εργασίας

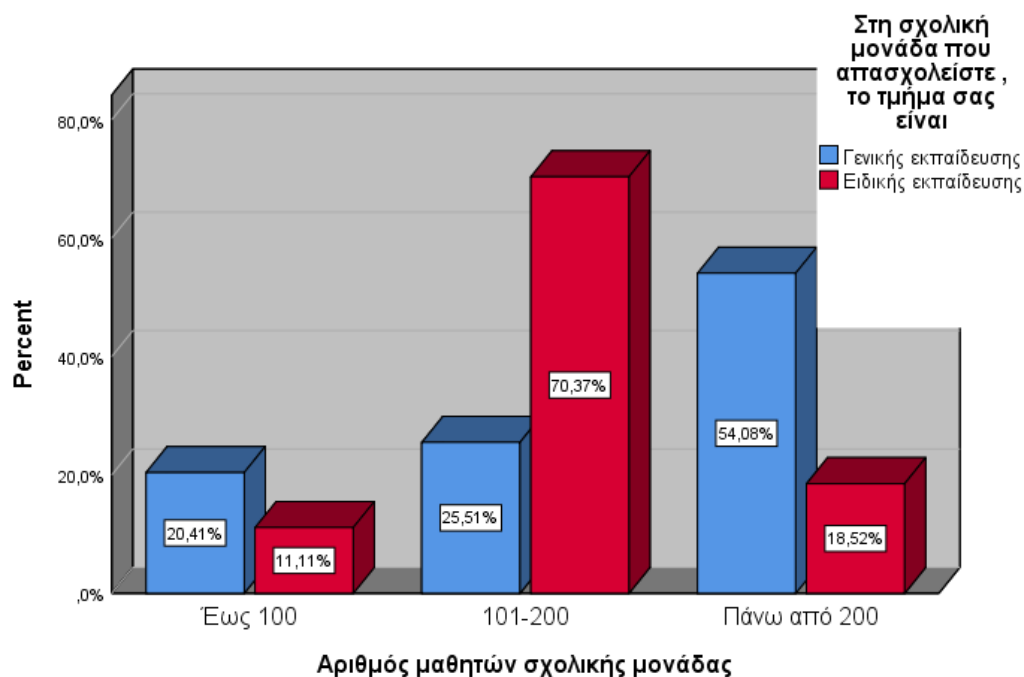
Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, παρατίθεται ο αριθμός των μαθητών της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται οι ερωτηθέντες. Το 54.2% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης εργάζονται σε σχολεία με πάνω από 200 μαθητές, το 25.5% δηλώνει από 101 έως 200 μαθητές, ενώ το 20.4% βρίσκεται σε σχολείο με έως 100 μαθητές.

Στη συνέχεια, βλέπουμε πως το 70.4% των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης εργάζονται σε σχολεία με 101 έως 200 μαθητές, το 18.5% αναφέρεται σε πάνω από 200 μαθητές και το υπόλοιπο 11.1% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται σε σχολεία με έως 100 μαθητές.

Πίνακας 8

Αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας

Στη σχολική μονάδα που απασχολείτε, το τμήμα σας είναι				Αθροιστικό Ποσοστό
		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	
Γενικής εκπαίδευσης	Έως 100	20	20,4	20,4
	101-200	25	25,5	45,9
	Πάνω από 200	53	54,1	100,0
	Σύνολο	98	100,0	
Ειδικής εκπαίδευσης	Έως 100	6	11,1	11,1
	101-200	38	70,4	81,5
	Πάνω από 200	10	18,5	100,0
	Σύνολο	54	100,0	



Γράφημα 8. Αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας

Επαγγελματική εξουθένωση

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των ερωτηθέντων, οι οποίες διαχωρίζονται σε 3 διαστάσεις, την συναισθηματική εξάντληση, τα προσωπικά επιτεύγματα και την αποπροσωποποίηση. Όλες οι ερωτήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 7 (1-Ποτέ, 2-Μερικές φορές το χρόνο, 3-Μια φορά το μήνα, 4-Μερικές φορές το μήνα, 5-Μια φορά την εβδομάδα, 6-Μερικές φορές την εβδομάδα, 7-Κάθε μέρα) και καθώς αυξάνεται ο μέσος όρος, αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες βιώνουν το εκάστοτε συναίσθημα.

Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, παρουσιάζονται οι μεταβλητές που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των ερωτηθέντων. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης τοποθετούνται μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές το μήνα» και «Μια φορά την εβδομάδα», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται οι ερωτηθέντων ως προς το ότι νιώθουν πως εργάζονται πολύ σκληρά στο σχολείο (4.69), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Μια φορά το μήνα» και «Μερικές φορές το μήνα», με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται αναφορικά με το ότι τους δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζονται στενά με μαθητές (3.44), πως νιώθουν ότι βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους (3.34) και πως νιώθουν ψυχικά εξαντλημένοι από τη διδασκαλία (3.27). Μια φορά το μήνα οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με εξάντληση όταν ξυπνάνε το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν μια μέρα δουλειάς (3.05), με εξουθένωση από τη δουλειά (2.97) και κούραση από την εργασία με ανθρώπους ολημερίς (2.96). Ακόμη, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές το χρόνο» και «Μια φορά το μήνα», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι νιώθουν «άδειοι» στο τέλος μια σχολικής μέρας (2.69), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την πρώτη απάντηση βρίσκονται οι ερωτηθέντες αναφορικά με το ότι νιώθουν απογοητευμένοι από τη δουλειά (2.69).

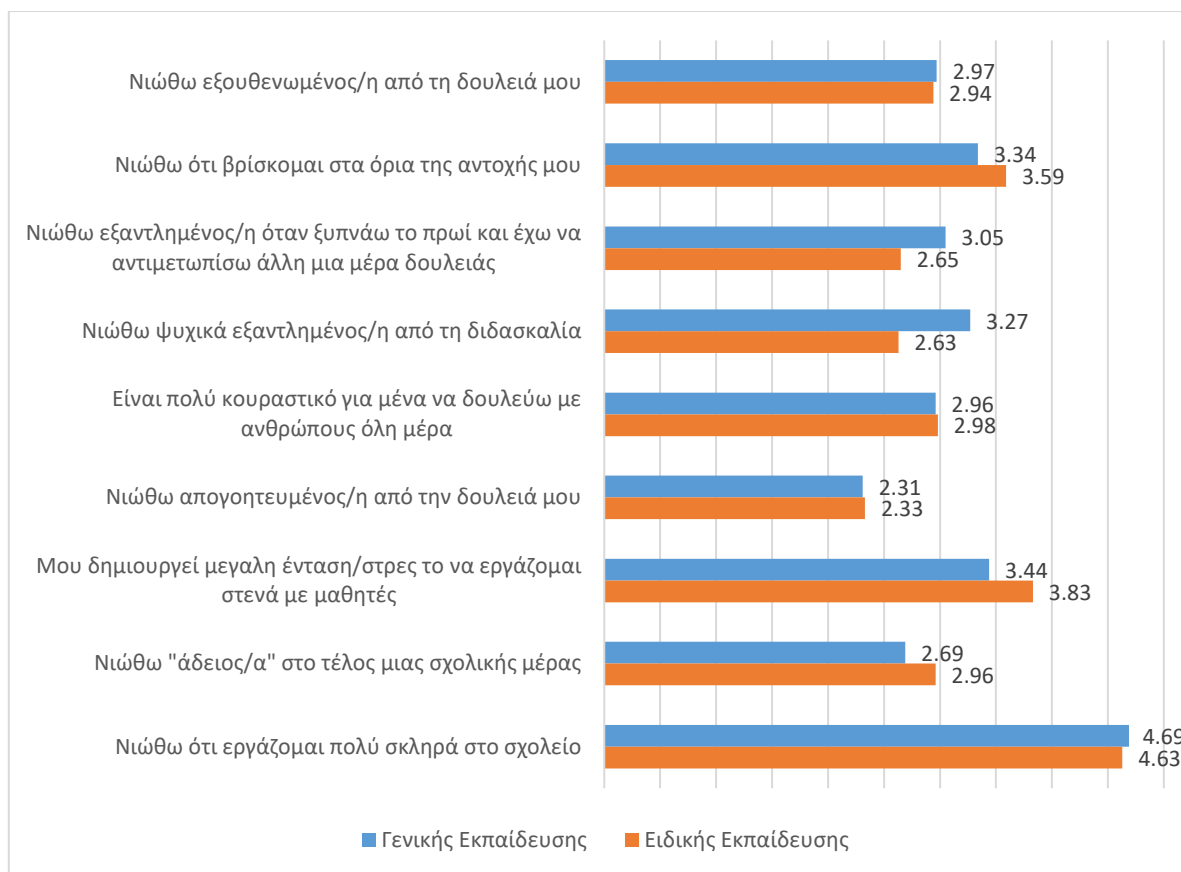
Συνεχίζοντας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης, φαίνεται πως μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές το μήνα» και «Μια φορά την εβδομάδα», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στο σχολείο (4.63). Μερικές φορές το μήνα οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγάλη ένταση από το να εργάζονται στενά με μαθητές (3.83), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Μια φορά το μήνα» και «Μερικές φορές το μήνα», κατατάσσουν το αίσθημα πως φτάνουν στα όρια της αντοχής τους (3.59). Μια φορά το μήνα οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την κούραση του να δουλεύουν με ανθρώπους όλη μέρα (2.98), με το ότι νιώθουν «άδειοι» στο τέλος μια σχολικής

μέρας (2.96) και νιώθουν εξουθενωμένοι από τη δουλειά τους (2.94). Επιπλέον, μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές το χρόνο» και «Μια φορά το μήνα», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι νιώθουν εξαντλημένοι όταν ξυπνάνε το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα δουλειάς (2.65) και πως νιώθουν ψυχικά εξαντλημένοι από τη διδασκαλία (2.63), ωστόσο, με τάση προς την απάντηση «Μερικές φορές το χρόνο» κατατάσσουν το ότι νιώθουν απογοητευμένοι από τη δουλειά τους (2.33).

Πίνακας 9

Συναισθηματική εξάντληση – Μ.Ο

	Γενικής Εκπαίδευσης	Ειδικής Εκπαίδευσης
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	2,97	2,94
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	3,34	3,59
Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	3,05	2,65
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία	3,27	2,63
Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα	2,96	2,98
Νιώθω απογοητευμένος/η από την δουλειά μου	2,31	2,33
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές	3,44	3,83
Νιώθω "άδειος/α" στο τέλος μιας σχολικής μέρας	2,69	2,96
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	4,69	4,63



Γράφημα 9. Συναισθηματική εξάντληση

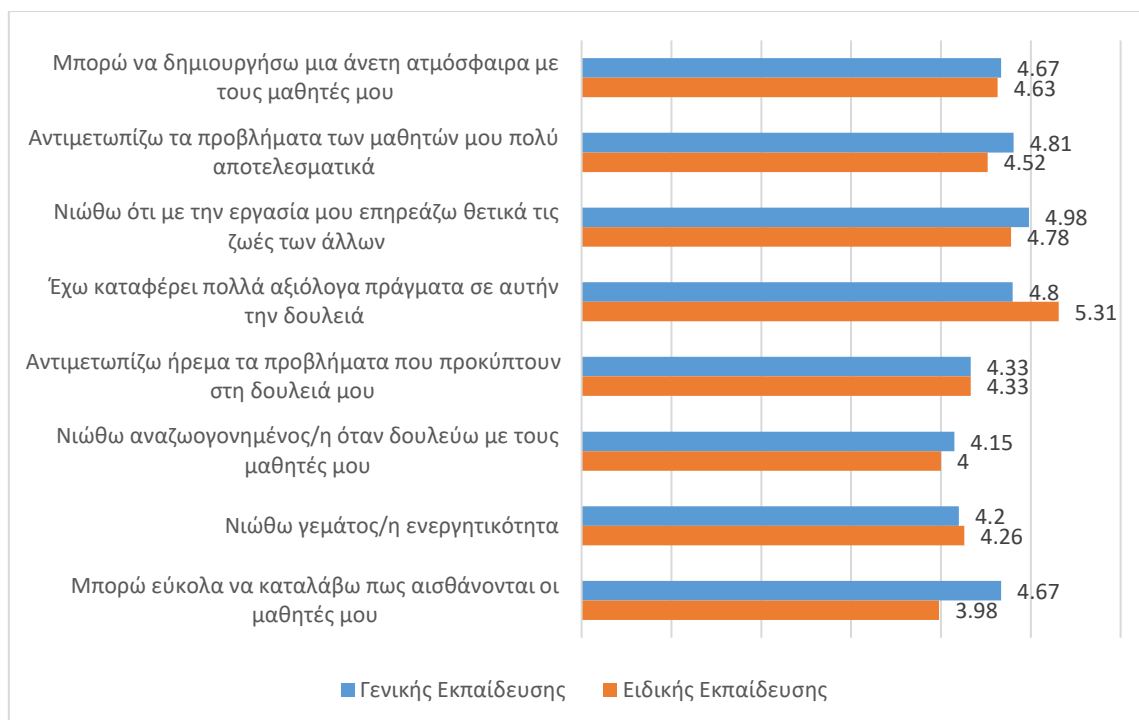
Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10 που ακολουθούν, παρατίθενται οι δηλώσεις που σχετίζονται με τα προσωπικά επιτεύγματα των ερωτηθέντων. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης μια φορά την εβδομάδα νιώθουν ότι με την εργασία τους επηρεάζουν θετικά τις ζωές των άλλων (4.98), πως αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών πολύ αποτελεσματικά (4.81) και ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιολογά πράγματα σε αυτή τη δουλειά (4.80). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές το μήνα» και «Μια φορά την εβδομάδα», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι μπορούν να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους (4.67) και πως εύκολα καταλαβαίνουν πως αισθάνονται οι μαθητές τους (4.67), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Μερικές φορές το μήνα», τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι αντιμετωπίζουν ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά τους (4.33). Τέλος, μερικές φορές τι μήνα νιώθουν γεμάτοι ενεργητικότητα (4.20) και νιώθουν αναζωογονημένοι όταν δουλεύουν με τους μαθητές τους (4.15).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, βρίσκονται μεταξύ των απαντήσεων «Μια φορά την εβδομάδα» και «Μερικές φορές την εβδομάδα», με τάση προς το πρώτο, ως προς το ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά (5.31). Ακόμη, μια φορά την εβδομάδα φαίνεται να νιώθουν πως επηρεάζουν θετικά τις ζωές των άλλων (4.78). Επιπλέον, μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές το μήνα» και «Μια φορά την εβδομάδα», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι μπορούν να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους (4.63) και πως αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών τους πολύ αποτελεσματικό (4.52), ενώ στην ίδια κλίμακα, τείνοντας ωστόσο στην απάντηση «Μερικές φορές το μήνα», κατατάσσουν το ότι αντιμετωπίζουν ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά τους (4.33) και πως νιώθουν γεμάτοι ενεργητικότητα (4.26). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές το μήνα νιώθουν αναζωογονημένοι όταν δουλεύουν με τους μαθητές τους (4.0) και μπορούν εύκολα να καταλάβουν πως αισθάνονται οι μαθητές (3.98).

Πίνακας 10

Προσωπικά επιτεύγματα – Μ.Ο

	Γενικής Εκπαίδευσης	Ειδικής Εκπαίδευσης
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	4,67	4,63
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	4,81	4,52
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων	4,98	4,78
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την δουλειά	4,8	5,31
Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου	4,33	4,33
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	4,15	4
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	4,2	4,26
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου	4,67	3,98



Γράφημα 10. Προσωπικά επιτεύγματα

Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών. Όπως βλέπουμε, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, μια φορά το μήνα αισθάνονται ότι οι μαθητές τους κατηγορούν για μερικά προβλήματα τους (2.86). Ωστόσο, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές το χρόνο» και «Μια φορά το μήνα», με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται ως προς το ότι έχουν γίνει περισσότερο σκληροί με τους ανθρώπους από τότε που άρχισαν αυτή τη δουλειά (2.47), νιώθουν ότι συμπεριφέρονται σε μερικούς μαθητές τους απρόσωπα (2.47), ανησυχούν μήπως αυτή η δουλειά τους κάνει περισσότερο σκληρούς (2.38) και στην πραγματικότητα δεν τους ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές (2.37).

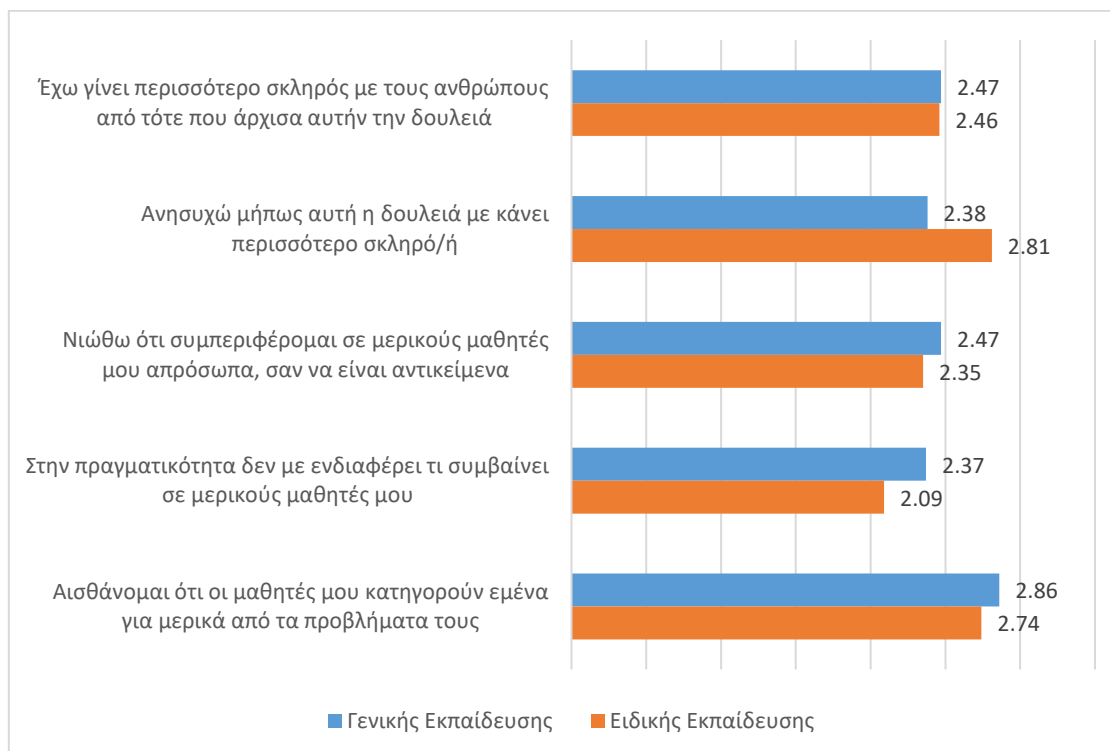
Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μια φορά το μήνα ανησυχούν μήπως η δουλειά τους κάνει περισσότερο σκληρούς (2.81), ενώ μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές το χρόνο» και «Μια φορά το μήνα», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι αισθάνονται ότι οι μαθητές τους κατηγορούν για μερικά από τα προβλήματα τους (2.74). Στην ίδια κλίμακα, ωστόσο τείνοντας προς την απάντηση «Μερικές φορές το χρόνο», κατατάσσουν οι ερωτηθέντες το γεγονός ότι έχουν γίνει περισσότερο σκληροί με τους ανθρώπους από τότε που άρχισαν τη συγκεκριμένη δουλειά (2.46) και πως νιώθουν ότι συμπεριφέρονται σε μερικούς μαθητές τους απρόσωπα (2.35). Τέλος, μερικές φορές το χρόνο

αισθάνονται πως στην πραγματικότητα δεν τους ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές (2.09).

Πίνακας 11

Αποπροσωποποίηση – Μ.Ο

	Γενικής Εκπαίδευσης	Ειδικής Εκπαίδευσης
Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά	2,47	2,46
Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	2,38	2,81
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	2,47	2,35
Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	2,37	2,09
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	2,86	2,74



Γράφημα 11. Αποπροσωποποίηση

Πηγές επαγγελματικής έντασης

Στην ακόλουθη ενότητα, παρατίθενται οι δηλώσεις που σχετίζονται με τις πηγές επαγγελματικής έντασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι πηγές διαχωρίζονται στις 5 ενότητες που ακολουθούν:

- Σχέσεις με τρίτους, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου
- Εργασιακά θέματα
- Μαθησιακή διαδικασία-συμπεριφορά μαθητών
- Υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
- Συνθήκες σχολικής μονάδας

Επιπλέον, όλες οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Υπερβολικά) και η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με την αύξηση του στρες που προκαλεί η εκάστοτε πηγή.

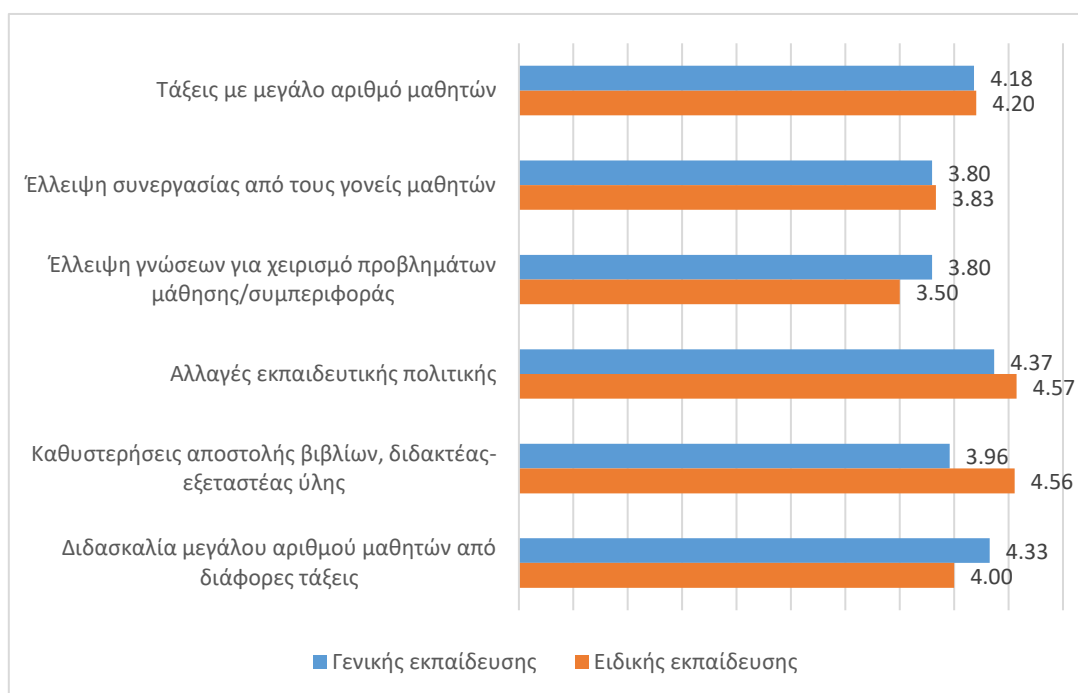
Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης βρίσκονται μεταξύ των απαντήσεων «Πολύ» και «Υπερβολικά», με τάση προς το πρώτο, ως προς το ότι του στρεσάρουν αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής (4.37) και η διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις (4.33), ενώ πολύ στρεσογόνες θεωρούν τις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών (4.18), τις καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων και διδακτέας ύλης (3.96), την έλλειψη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (3.80) και την έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς (3.80).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης, ανάμεσα στις απαντήσεις «Πολύ» και «Υπερβολικά», τείνοντας προς την απάντηση «Υπερβολικά», τοποθετούνται ως προς το ότι τους αγχώνουν οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής (4.57) και οι καθυστερήσεις στις αποστολές βιβλίων και διδακτέας ύλης (4.56). Επιπλέον, πολύ στρεσογόνες πηγές θεωρούν τις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών (4.20), τη διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις (4.0) και την έλλειψη συνεργασία από τους γονείς των μαθητών (3.83). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», τοποθετείται η ένταση από την έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς (3.50).

Πίνακας 12

Σχέσεις, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	4,18	4,20
Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς μαθητών	3,80	3,83
Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	3,80	3,50
Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	4,37	4,57
Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης	3,96	4,56
Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις	4,33	4,00



Γράφημα 12. Σχέσεις, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου

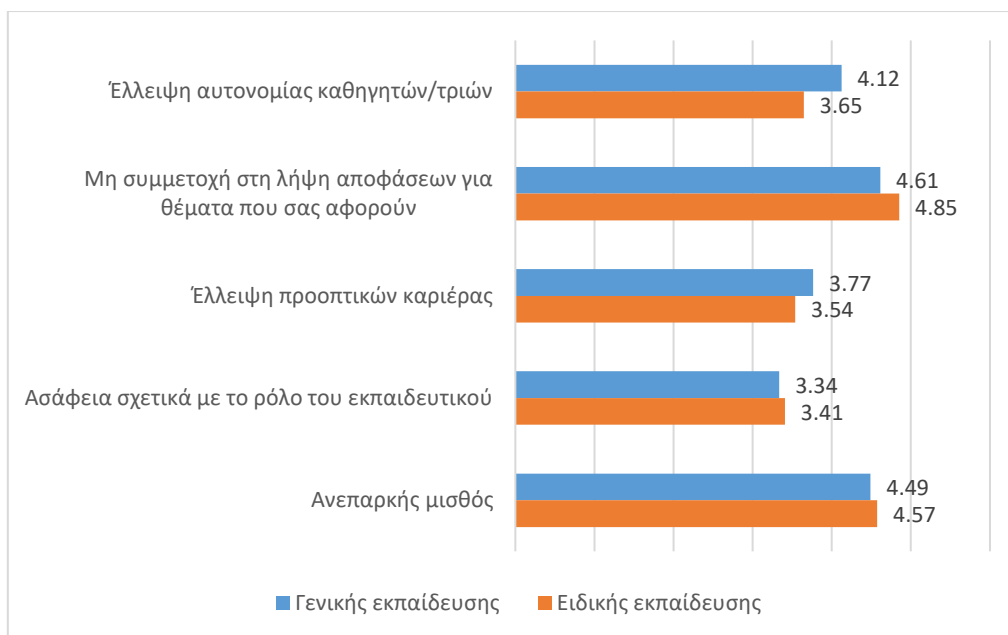
Στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13, παρατίθενται οι πηγές έντασης που σχετίζονται με εργασιακά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, τοποθετούνται μεταξύ των απαντήσεων «Πολύ» και «Υπερβολικά», με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι τους προκαλεί ένταση η μη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν (4.61), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την απάντηση «Πολύ», βρίσκονται αναφορικά με το ότι τους δημιουργεί ένταση ο ανεπαρκής μισθός (4.49). Πολύ ένταση τους προκαλεί η έλλειψη αυτονομίας των καθηγητών (4.12) και η έλλειψη προοπτικών καριέρας (3.77), ενώ μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς την ουδετερότητα, κατατάσσουν την ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού (3.34).

Συνεχίζοντας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, υπερβολική ένταση τους προκαλεί η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν (4.85), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Πολύ» και «Υπερβολικά», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς τον ανεπαρκή μισθό (4.57). Μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς το «Πολύ», τοποθετείται η έλλειψη αυτονομίας των καθηγητών (3.65) και η έλλειψη προοπτικών καριέρας (3.54), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το «Μέτρια», κατατάσσεται η ένταση που δημιουργεί η ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού (3.41).

Πίνακας 13

Εργασιακά θέματα – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών	4,12	3,65
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	4,61	4,85
Έλλειψη προοπτικών καριέρας	3,77	3,54
Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	3,34	3,41
Ανεπαρκής μισθός	4,49	4,57



Γράφημα 13. Εργασιακά θέματα

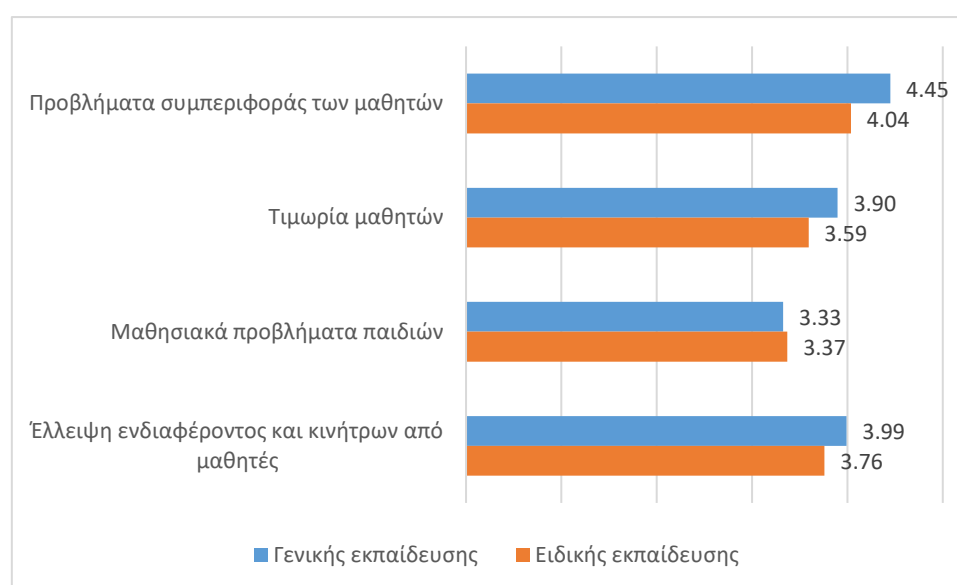
Στον Πίνακα 14 και το αντίστοιχο Γράφημα 14, παρουσιάζονται οι πηγές έντασης που προέρχονται από τη μαθησιακή διαδικασία ή τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής βρίσκονται μεταξύ των απαντήσεων «Πολύ» και «Υπερβολικά», με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (4.45) τους προκαλούν ένταση, ενώ πολύ ένταση τους προκαλεί η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από μαθητές (3.99) και η τιμωρία των μαθητών (3.90). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», αλλά με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται οι ερωτηθέντες αναφορικά με τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών (3.37).

Συνεχίζοντας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, φαίνεται να τους προκαλούν πολύ ένταση τα προβλήματα συμπεριφορά των μαθητών (4.04) και η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων που αυτοί επιδεικνύουν (3.76), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο βρίσκονται ως προς την τιμωρία των μαθητών (3.59). Στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την απάντηση «Μέτρια», τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης την ένταση που τους δημιουργούν τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών (3.37).

Πίνακας 14:

Μαθησιακή διαδικασία-συμπεριφορά μαθητών – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	4,45	4,04
Τιμωρία μαθητών	3,90	3,59
Μαθησιακά προβλήματα παιδιών	3,33	3,37
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από μαθητές	3,99	3,76



Γράφημα 14. Μαθησιακή διαδικασία-συμπεριφορά μαθητών

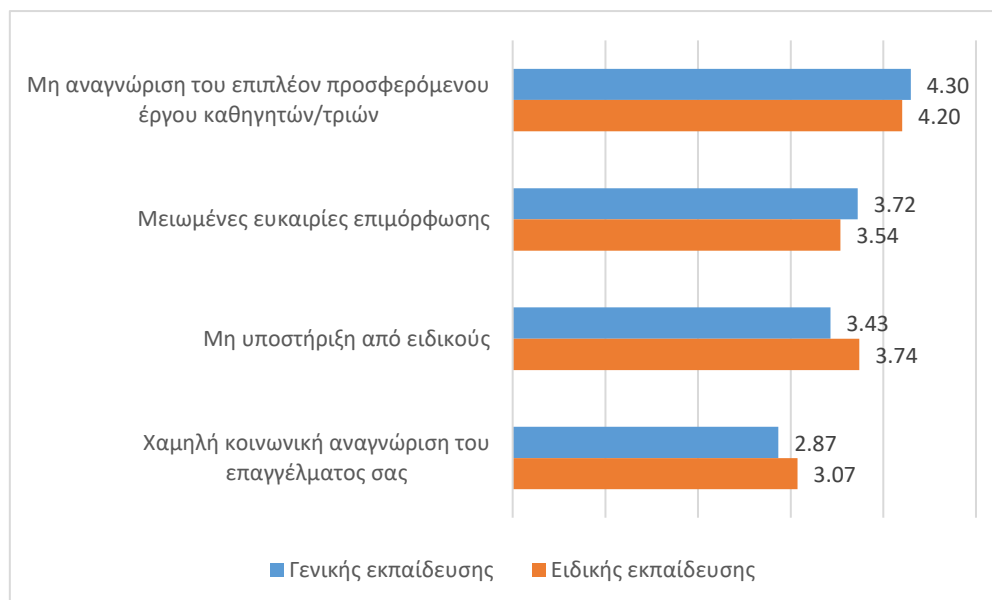
Στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15, παρουσιάζονται οι πηγές έντασης που συνδέονται με την υποστήριξη και το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να βρίσκονται μεταξύ των απαντήσεων «Πολύ» και «Υπερβολικά», με τάση προς το πρώτο, ως προς τη μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των καθηγητών (4.30), ενώ μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», αλλά τείνοντας προς το «Πολύ», τοποθετούν τις μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης (3.72). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Μέτρια», βρίσκεται η μη υποστήριξη από ειδικούς (3.43), ενώ μέτρια ένταση τους προκαλεί η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος τους (2.87).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν πως η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των καθηγητών τους προκαλεί πολύ ένταση (4.20), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το «Πολύ», τοποθετούν τη μη υποστήριξη από ειδικούς (3.74) και τις μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης (3.54). Τέλος, μέτρια ένταση προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος τους (3.07).

Πίνακας 15

Υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών	4,30	4,20
Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	3,72	3,54
Μη υποστήριξη από ειδικούς	3,43	3,74
Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος σας	2,87	3,07



Γράφημα 15. Υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

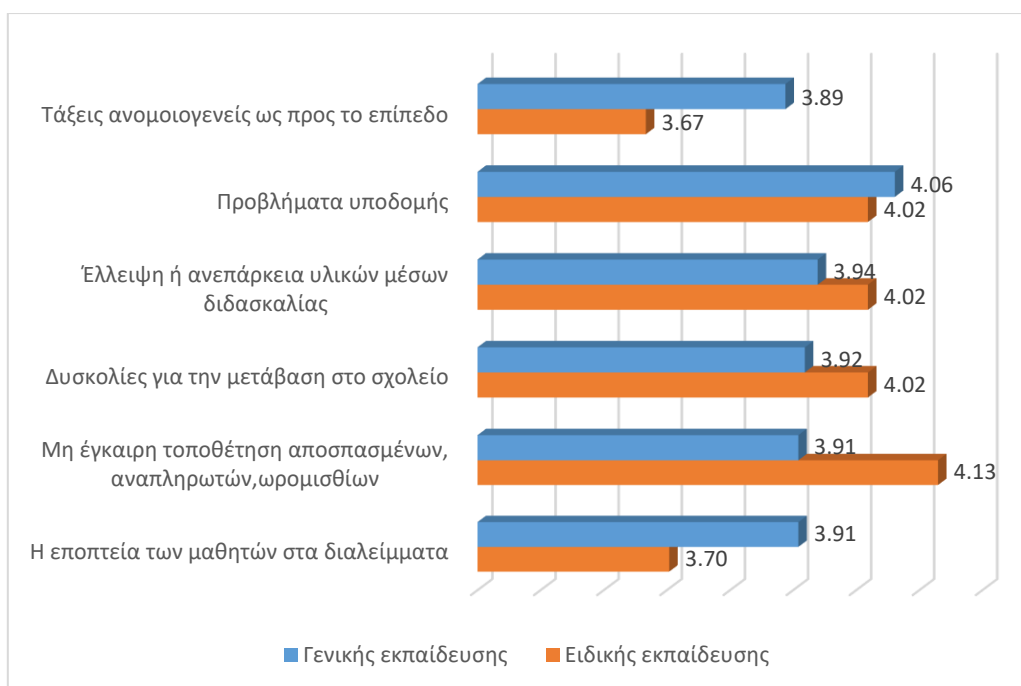
Στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 16 που ακολουθούν, παρουσιάζεται η ένταση των εκπαιδευτικών που προέρχεται από τις συνθήκες της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, φαίνεται να θεωρούν πως πολύ ένταση τους προκαλούν τα προβλήματα υποδομής (4.06), η έλλειψη υλικών μέσων διδασκαλίας (3.94), οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο (3.92), η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών και ωρομισθίων (3.91), η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (3.91) και οι τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο (3.89).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, φαίνεται πως πολύ ένταση τους προκαλεί η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών και ωρομισθίων (4.13), τα προβλήματα υποδομής (4.02), η έλλειψη ανεπάρκειας υλικών μέσων διδασκαλίας (4.02) και οι δυσκολίες για την μετάβαση στο σχολείο (4.02). Μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσεται η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (3.70) και οι τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο (3.67).

Πίνακας 16

Συνθήκες σχολικής μονάδας – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο	3,89	3,67
Προβλήματα υποδομής	4,06	4,02
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	3,94	4,02
Δυσκολίες για την μετάβαση στο σχολείο	3,92	4,02
Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων	3,91	4,13
Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα	3,91	3,70



Γράφημα 16. Συνθήκες σχολικής μονάδας

Προσωπικότητα

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία χωρίζεται σε 5 διαστάσεις, την εξωστρέφεια, την ευσυνειδησία, τη συναισθηματική ισορροπία, το βαθμό ευχαρίστησης και την ευφυΐα-φαντασία. Οι παραπάνω δηλώσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1- Καθόλου αντιπροσωπευτικό, 2-Λίγο αντιπροσωπευτικό, 3-Δεν μπορώ να αποφασίσω, 4-Κάπως αντιπροσωπευτικό, 5-Πολύ αντιπροσωπευτικό) και καθώς αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και το επίπεδο το οποίο η εκάστοτε δήλωση αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς.

Στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 17, παρουσιάζονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με την εξωστρέφεια. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αντιπροσωπεύονται κάπως από το ότι αισθάνονται άνετα όταν βρίσκονται ανάμεσα σε ανθρώπους (4.08), μιλούν με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους στα πάρτι (4.02) και δεν τους ενοχλεί να είναι το επίκεντρο της προσοχής (3.86). Μεταξύ των απαντήσεων «Δεν μπορώ να αποφασίσω» και «Κάπως αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι αρχίζουν συζητήσεις (3.73), ενώ σε μέτριο επίπεδο φαίνεται να είναι η ζωή του πάρτι (3.22) και να είναι ήσυχοι όταν βρίσκονται ανάμεσα σε ξένους (2.94). Μεταξύ των απαντήσεων «Λίγο αντιπροσωπευτικό» και «Δεν μπορώ να αποφασίσω», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν οι ερωτηθέντες το γεγονός πως δεν τους αρέσει να προσελκύουν την προσοχή

πάνω τους (2.71), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την πρώτη απάντηση, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι προτιμούν να μένουν στο παρασκήνιο (2.32). Τέλος, λίγο ταυτίζονται με το ότι δεν μιλούν πολύ (1.89) και έχουν ελάχιστα πράγματα να πουν (1.89).

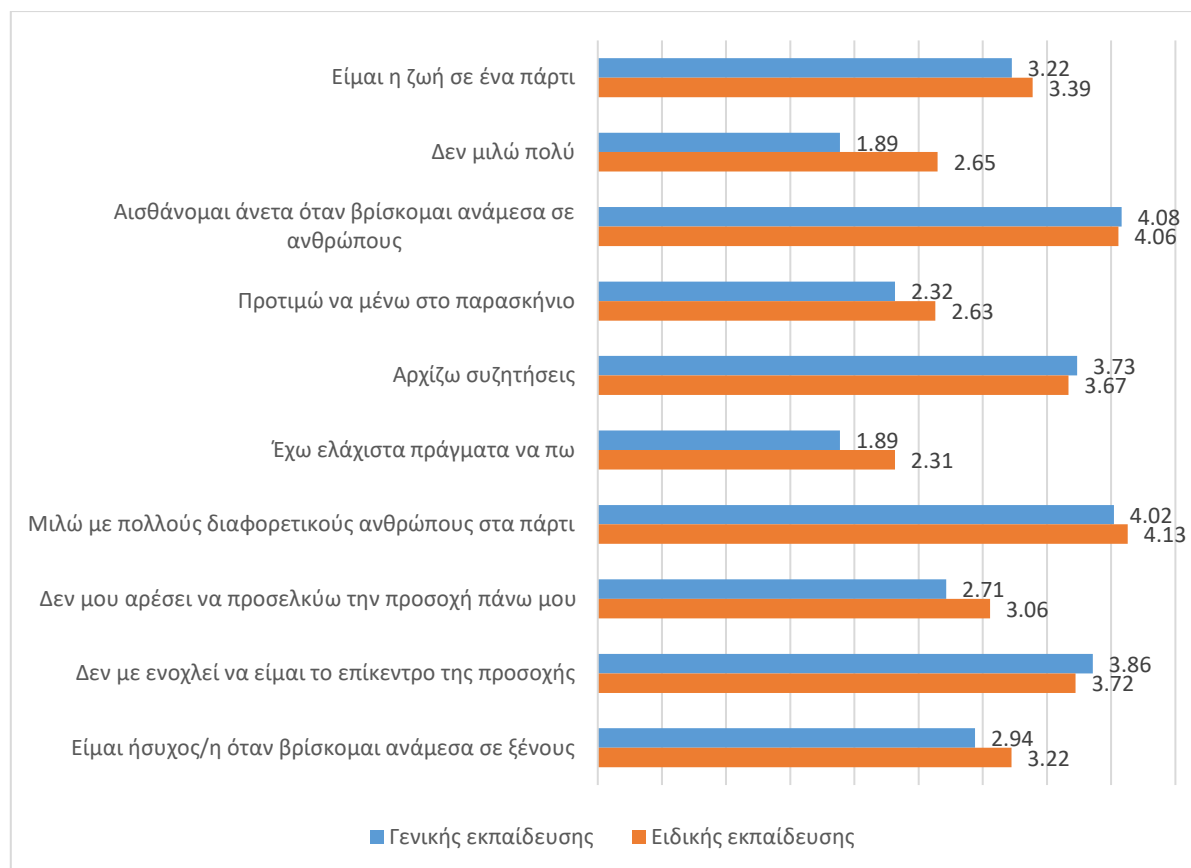
Οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης, κάπως ταυτίζονται με το ότι μιλούν με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους (4.13) και ότι αισθάνονται άνετα όταν βρίσκονται ανάμεσα σε ανθρώπους (4.06). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν μπορώ να αποφασίσω» και «Κάπως αντιπροσωπευτικό», με τάση προς δεύτερο, βρίσκονται οι ερωτηθέντες ως προς το γεγονός ότι δεν τους ενοχλεί να είναι το επίκεντρο της προσοχής (3.72) και πως αρχίζουν συζητήσεις (3.67), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την πρώτη απάντηση, κατατάσσουν το να είναι η ζωή του πάρτι (3.39). Ουδέτεροι είναι ως προς το ότι είναι ήσυχοι όταν βρίσκονται ανάμεσα σε ξένους (3.22) και πως δεν τους αρέσει να προσελκύουν την προσοχή πάνω τους (3.06), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο αντιπροσωπευτικό» και «Δεν μπορώ να αποφασίσω», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι δεν μιλούν πολύ (2.65) και προτιμούν να μένουν στο παρασκήνιο (2.63). Τέλος, στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Λίγο αντιπροσωπευτικό», κατατάσσεται η δήλωση «Έχω ελάχιστα πράγματα να πω» (2.31).

Πίνακας 17

Εξωστρέφεια – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Είμαι η ζωή σε ένα πάρτι	3,22	3,39
Δεν μιλώ πολύ	1,89	2,65
Αισθάνομαι άνετα όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε ανθρώπους	4,08	4,06
Προτιμώ να μένω στο παρασκήνιο	2,32	2,63
Αρχίζω συζητήσεις	3,73	3,67
Έχω ελάχιστα πράγματα να πω	1,89	2,31
Μιλώ με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους στα πάρτι	4,02	4,13
Δεν μου αρέσει να προσελκύω την προσοχή πάνω μου	2,71	3,06

Δεν με ενοχλεί να είμαι το επίκεντρο της προσοχής	3,86	3,72
Είμαι ήσυχος/η όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε ξένους	2,94	3,22



Γράφημα 17. Εξωστρέφεια

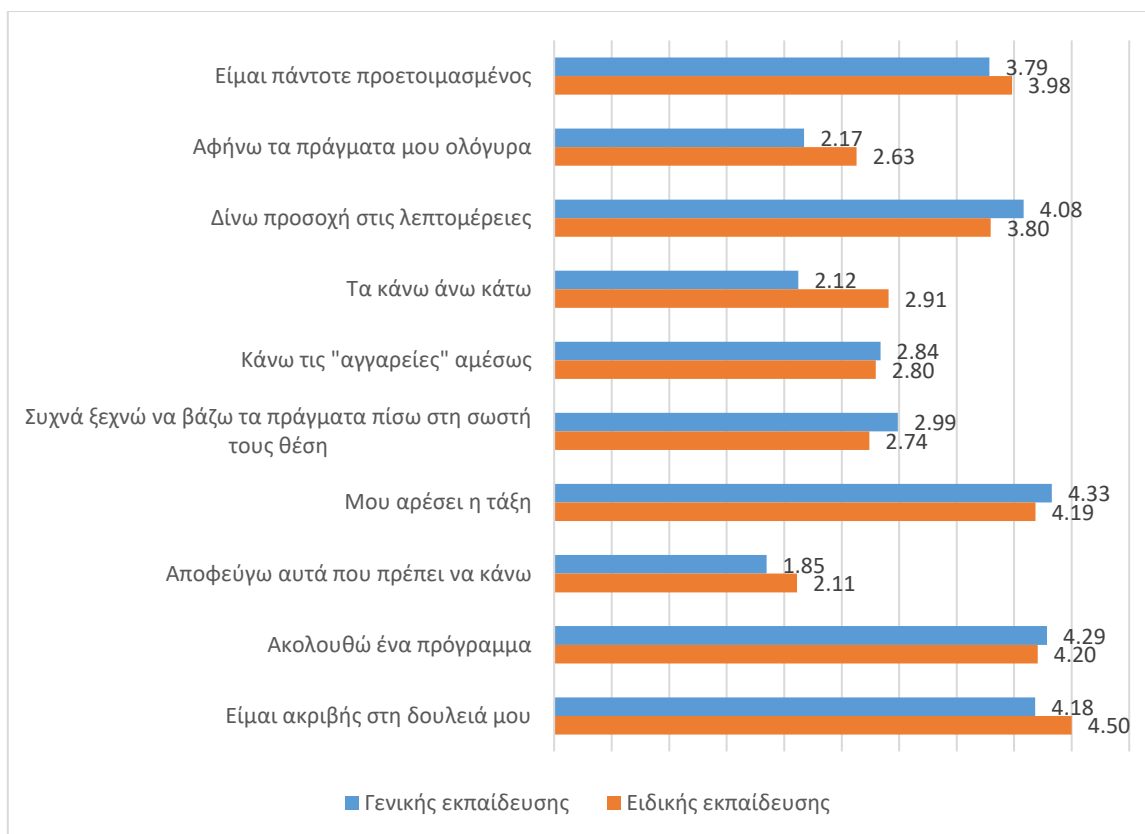
Στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 18, παρουσιάζονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με την ευσυνειδησία των ερωτηθέντων. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης τοποθετούνται μεταξύ των απαντήσεων «Κάπως αντιπροσωπευτικό» και «Πολύ αντιπροσωπευτικό», τείνοντας προς το πρώτο, ως προς το τους αρέσει η τάξη (4.33) και ότι ακολουθούν ένα πρόγραμμα (4.29). Κάπως αντιπροσωπευτικό θεωρούν το ότι είναι ακριβής στη δουλειά τους (4.18), δίνουν προσοχή στις λεπτομέρειες (4.08) και είναι πάντοτε προετοιμασμένοι (3.79). Ουδέτεροι είναι ως προς το ότι συχνά ξεχνούν να βάζουν τα πράγματα πίσω στη θέση τους (2.99) και πως κάνουν τις «αγγαρείες» αμέσως (2.84), ενώ λίγο αντιπροσωπευτικό θεωρούν το να αφήνουν τα πράγματα τους ολόγυρα (2.17), να τα κάνουν άνω κάτω (2.12) και να αποφεύγουν αυτά που πρέπει να κάνουν (1.85).

Συνεχίζοντας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής,, μεταξύ των απαντήσεων «Κάπως αντιπροσωπευτικό» και «Πολύ αντιπροσωπευτικό», τοποθετούνται ως προς το ότι είναι ακριβής στη δουλειά τους (4.50). Ωστόσο, θεωρούν κάπως αντιπροσωπευτικό το να ακολουθούν ένα πρόγραμμα (4.20), το ότι τους αρέσει η τάξη (4.19), ότι είναι πάντοτε προετοιμασμένοι (3.98) και πως δίνουν προσοχή στις λεπτομέρειες (3.80). Ουδέτεροι είναι ως προς το ότι τα κάνουν όλα άνω κάτω (2.91) και πως κάνουν τις «αγgaρείες» αμέσως (2.80), ενώ μεταξύ των απαντήσεων «Λίγο αντιπροσωπευτικό» και «Δεν μπορώ να αποφασίσω», τείνοντας προς το δεύτερο, τοποθετούνται αναφορικά με το ότι συχνά ξεχνούν να βάζουν τα πράγματα πίσω στη σωστή τους θέση (2.74) και πως αφήνουν τα πράγματα ολόγυρα (2.63). Επιπλέον, λίγο θεωρούν πως τους αντιπροσωπεύει το γεγονός ότι αποφεύγουν αυτά που πρέπει να κάνουν (2.11).

Πίνακας 18

Ευσυνειδησία – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Είμαι πάντοτε προετοιμασμένος	3,79	3,98
Αφήνω τα πράγματα μου ολόγυρα	2,17	2,63
Δίνω προσοχή στις λεπτομέρειες	4,08	3,80
Τα κάνω άνω κάτω	2,12	2,91
Κάνω τις "αγgaρείες" αμέσως	2,84	2,80
Συχνά ξεχνώ να βάζω τα πράγματα πίσω στη σωστή τους θέση	2,99	2,74
Μου αρέσει η τάξη	4,33	4,19
Αποφεύγω αυτά που πρέπει να κάνω	1,85	2,11
Ακολουθώ ένα πρόγραμμα	4,29	4,20
Είμαι ακριβής στη δουλειά μου	4,18	4,50



Γράφημα 18. Ευσυνειδησία

Στον Πίνακα 19 και το Γράφημα 19, παρουσιάζονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με τη συναισθηματική ισορροπία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, θεωρούν κάπως αντιπροσωπευτικό το ότι ανησυχούν για διάφορα πράγματα (3.82), ωστόσο μεταξύ των απαντήσεων «Δεν μπορώ να αποφασίσω» και «Κάπως αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι είναι χαλαροί τις περισσότερες φορές (3.64). Ουδέτεροι είναι αναφορικά με το ότι ενοχλούνται εύκολα (3.19), σπάνια νιώθουν μελαγχολία (3.12), αναστατώνονται εύκολα (2.98), συχνά αισθάνονται μελαγχολικά (2.96) και αγχώνονται εύκολα (2.89). Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο αντιπροσωπευτικό» και «Δεν μπορώ να αποφασίσω», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι έχουν συχνές εναλλαγές στη διάθεση (2.63) και εκνευρίζονται εύκολα (2.58), ενώ λίγο θεωρούν πως τους αντιπροσωπεύει το ότι η διάθεση τους αλλάζει διαρκώς (2.15).

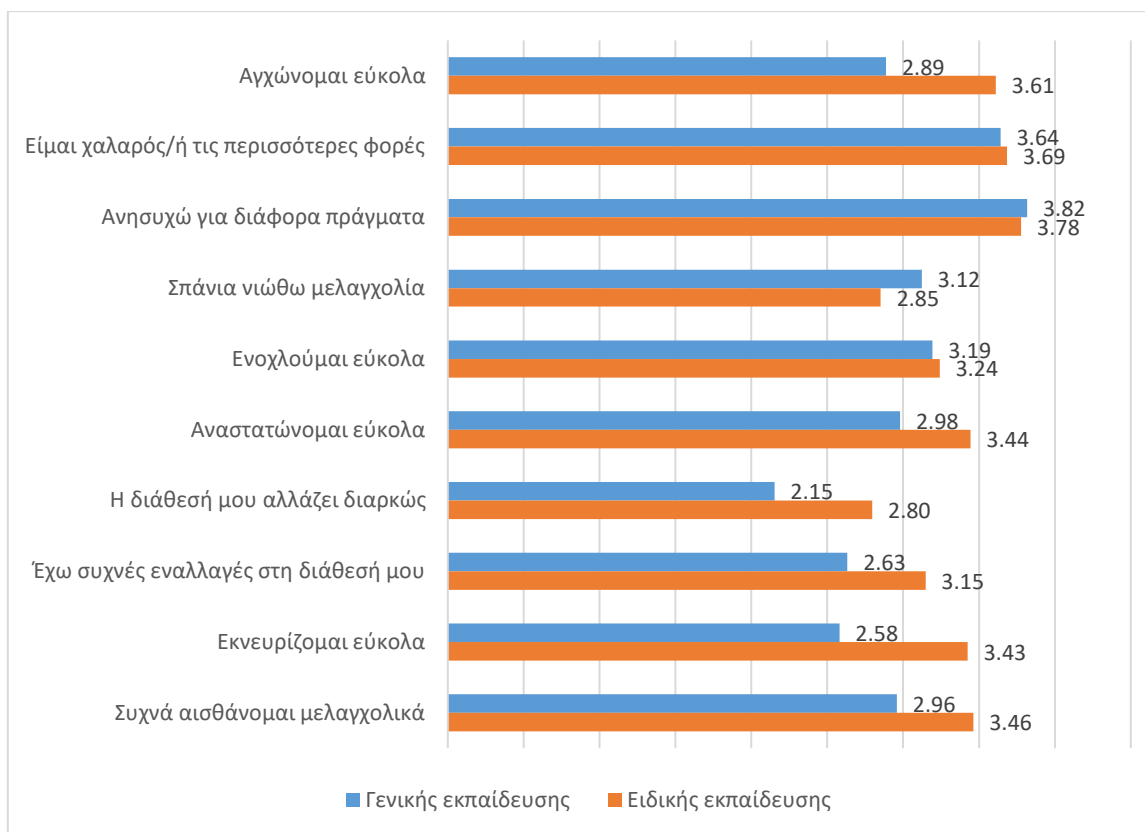
Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, κάπως φαίνεται να αντιπροσωπεύονται από το ότι ανησυχούν για διάφορα πράγματα (3.78), ενώ μεταξύ των απαντήσεων «Δεν μπορώ να αποφασίσω» και «Κάπως αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται αναφορικά με το ότι είναι χαλαροί τις περισσότερες φορές (3.69) και αγχώνονται εύκολα (3.61). Στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την απάντηση «Δεν μπορώ

να αποφασίσω», τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι συχνά αισθάνονται μελαγχολικά (3.46), αναστατώνονται εύκολα (3.44) και εκνευρίζονται εύκολα (3.43). Ωστόσο, ουδέτεροι είναι ως προς το ότι ενοχλούνται εύκολα (3.24), πως έχουν συχνές εναλλαγές στη διάθεση τους (3.15), πως σπάνια νιώθουν μελαγχολία και πως η διάθεση τους αλλάζει διαρκώς.

Πίνακας 19

Συναισθηματική ισορροπία – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Αγχώνομαι εύκολα	2,89	3,61
Είμαι χαλαρός/ή τις περισσότερες φορές	3,64	3,69
Ανησυχώ για διάφορα πράγματα	3,82	3,78
Σπάνια νιώθω μελαγχολία	3,12	2,85
Ενοχλούμαι εύκολα	3,19	3,24
Αναστατώνομαι εύκολα	2,98	3,44
Η διάθεσή μου αλλάζει διαρκώς	2,15	2,80
Έχω συχνές εναλλαγές στη διάθεσή μου	2,63	3,15
Εκνευρίζομαι εύκολα	2,58	3,43
Συχνά αισθάνομαι μελαγχολικά	2,96	3,46



Γράφημα 19. Συναισθηματική ισορροπία

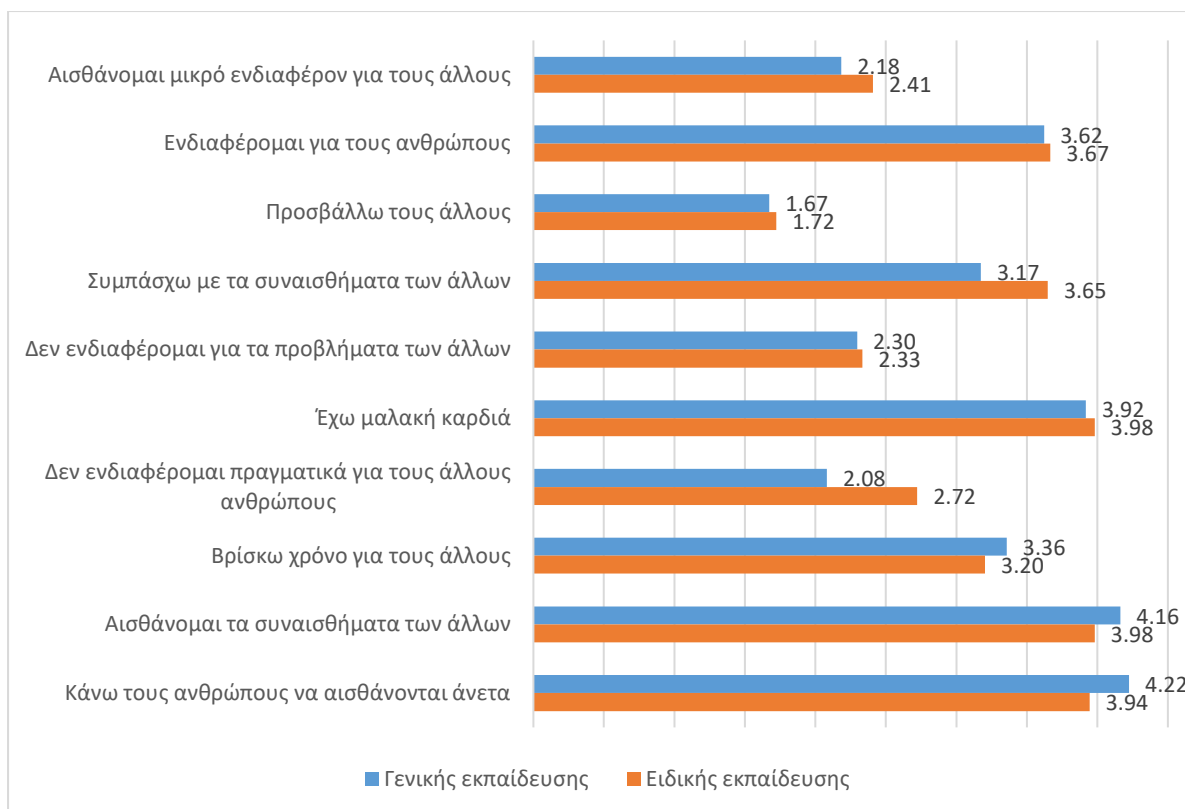
Στον Πίνακα 20 και το Γράφημα 20, παρατίθενται οι δηλώσεις που σχετίζονται με το βαθμό ευχαρίστησης των ερωτηθέντων. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, θεωρούν πως κάπως τους αντιπροσωπεύει το γεγονός ότι κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα (4.22), ότι αισθάνονται τα συναισθήματα των άλλων (4.16) και πως έχουν μαλακή καρδιά (3.92). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν μπορώ να αποφασίσω» και «Κάπως αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετείται το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (3.62), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την ουδετερότητα, τοποθετούνται ως προς το ότι βρίσκουν χρόνο για τους άλλους (3.36). Ουδέτεροι είναι ως προς το ότι συμπάσχουν με τα συναισθήματα των άλλων (3.17) και μεταξύ των απαντήσεων «Λίγο αντιπροσωπευτικό» και «Δεν μπορώ να αποφασίσω», τείνοντας προς το πρώτο, κατατάσσουν το ότι δεν ενδιαφέρονται για τα προβλήματα των άλλων (2.30). Επίσης, λίγο αντιπροσωπευτικό θεωρούν το γεγονός πως αισθάνονται μικρό ενδιαφέρον για τους άλλους (2.18) και ότι δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για αυτούς (2.08), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Καθόλου αντιπροσωπευτικό» και «Λίγο αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται αναφορικά με το ότι προσβάλλουν τους άλλους (1.67).

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να αντιπροσωπεύονται κάπως ως προς το ότι έχουν μαλακή καρδιά (3.98), αισθάνονται τα συναισθήματα των άλλων (3.98) και κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα (3.94). Μεταξύ των απαντήσεων «Δεν μπορώ να αποφασίσω» και «Κάπως ικανοποιητικό», κατατάσσουν το ότι ενδιαφέρονται για τους ανθρώπους (3.67) και συμπάσχουν με τα συναισθήματα των άλλων (3.65) και ουδέτεροι είναι αναφορικά με το ότι βρίσκουν χρόνο για τους άλλους (3.20). Συνεχίζοντας, ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο αντιπροσωπευτικό» και «Κάπως αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για τους άλλους ανθρώπους (2.72), ενώ στην ίδια κλίμακα, τείνοντας ωστόσο την δεύτερη απάντηση, βρίσκονται αναφορικά με το ότι αισθάνονται μικρό ενδιαφέρον για τους άλλους (2.41) και δεν ενδιαφέρονται για τα προβλήματα τους (2.33). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Καθόλου αντιπροσωπευτικό» και «Λίγο αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται αναφορικά με το ότι προσβάλλουν τους άλλους ανθρώπους (1.72).

Πίνακας 20

Βαθμός ευχαρίστησης – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Αισθάνομαι μικρό ενδιαφέρον για τους άλλους	2,18	2,41
Ενδιαφέρομαι για τους ανθρώπους	3,62	3,67
Προσβάλλω τους άλλους	1,67	1,72
Συμπάσχω με τα συναισθήματα των άλλων	3,17	3,65
Δεν ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των άλλων	2,30	2,33
Έχω μαλακή καρδιά	3,92	3,98
Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για τους άλλους ανθρώπους	2,08	2,72
Βρίσκω χρόνο για τους άλλους	3,36	3,20
Αισθάνομαι τα συναισθήματα των άλλων	4,16	3,98
Κάνω τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα	4,22	3,94



Γράφημα 20. Βαθμός ευχαρίστησης

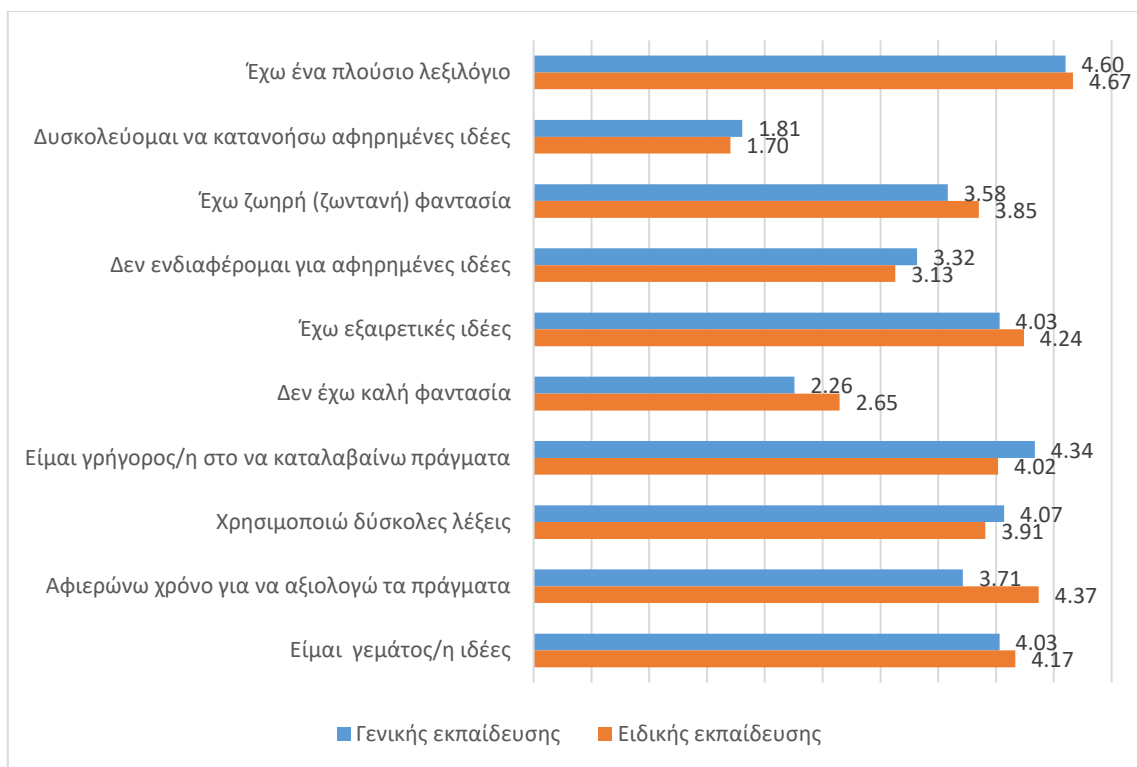
Στον Πίνακα 21 και το Γράφημα 21, παρουσιάζονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με την ευφυΐα και τη φαντασία των ερωτηθέντων. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης βρίσκονται μεταξύ των απαντήσεων «Κάπως αντιπροσωπευτικό» και «Πολύ αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι έχουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο (4.60), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την πρώτη απάντηση, τοποθετούνται αναφορικά με το ότι είναι γρήγοροι στο να καταλαβαίνουν πράγματα (4.34). Κάπως αντιπροσωπευτικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι χρησιμοποιούν δύσκολες λέξεις (4.07), είναι γεμάτοι ιδέες (4.03) και πως έχουν εξαιρετικές ιδέες (4.03). Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Δεν μπορώ να αποφασίσω» και «Κάπως αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι αφιερώνουν χρόνο για να αξιολογήσουν τα πράγματα (3.71) και έχουν ζωνήρη φαντασία (3.58), ωστόσο με τάση προς την απάντηση «Δεν μπορώ να αποφασίσω», τοποθετούνται ως προς το ότι δεν ενδιαφέρονται για αφηρημένες ιδέες (3.32). Μεταξύ των απαντήσεων «Λίγο αντιπροσωπευτικό» και «Δεν μπορώ να αποφασίσω», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσονται το ότι δεν έχουν καλή φαντασία (2.26), ενώ λίγο αντιπροσωπευτικό θεωρούν το γεγονός πως δυσκολεύονται να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες (1.81).

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης, βρίσκονται μεταξύ των απαντήσεων «Κάπως αντιπροσωπευτικό» και «Πολύ αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι έχουν καλό λεξιλόγιο (4.67), ενώ τείνοντας προς την απάντηση «Κάπως αντιπροσωπευτικό» κατατάσσουν το ότι αφιερώνουν χρόνο για να αξιολογούν τα πράγματα (4.37). Επιπλέον, κάπως αντιπροσωπευτικό θεωρούν το γεγονός ότι έχουν εξαιρετικές ιδέες (4.24), είναι γεμάτοι ιδέες (4.17), είναι γρήγοροι στο να καταλαβαίνουν πράγματα (4.02), χρησιμοποιούν δύσκολες λέξεις (3.91) και έχουν ζωηρή φαντασία (3.85). Ουδέτεροι είναι ως προς το ότι δεν ενδιαφέρονται για αφηρημένες ιδέες (3.13), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο αντιπροσωπευτικό» και «Δεν μπορώ να αποφασίσω», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι δεν έχουν καλή φαντασία (2.65). Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων «Καθόλου αντιπροσωπευτικό» και «Λίγο αντιπροσωπευτικό», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφορικά με το ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες (1.70).

Πίνακας 21

Ευφυΐα ή φαντασία – Μ.Ο

	Γενικής εκπαίδευσης	Ειδικής εκπαίδευσης
Έχω ένα πλούσιο λεξιλόγιο	4,60	4,67
Δυσκολεύομαι να κατανοήσω αφηρημένες ιδέες	1,81	1,70
Έχω ζωηρή (ζωντανή) φαντασία	3,58	3,85
Δεν ενδιαφέρομαι για αφηρημένες ιδέες	3,32	3,13
Έχω εξαιρετικές ιδέες	4,03	4,24
Δεν έχω καλή φαντασία	2,26	2,65
Είμαι γρήγορος/η στο να καταλαβαίνω πράγματα	4,34	4,02
Χρησιμοποιώ δύσκολες λέξεις	4,07	3,91
Αφιερώνω χρόνο για να αξιολογώ τα πράγματα	3,71	4,37
Είμαι γεμάτος/η ιδέες	4,03	4,17



Γράφημα 21. Ευφυΐα ή φαντασία

Επαγωγική στατιστική

Στην ενότητα που ακολουθεί, έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας, οι οποίες διατυπώνονται αναλυτικότερα ως εξής:

- Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα αναμένεται ότι οι παράγοντες του επαγγελματικού άγχους συνδέονται, προβλέποντας την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αναφέρεται πως:
 - Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλό επαγγελματικό άγχος, συνδεδεμένο με τις πηγές άγχους του επαγγέλματός τους.
 - Αναμένεται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις διαστάσεις της.
 - Οι παράγοντες του εργασιακού άγχους μπορούν να προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις της.
 - Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και των δημογραφικών .
 - Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα του εργασιακού άγχους και στο φύλο των εκπαιδευτικών, τον τύπο του σχολείου και την προϋπηρεσία.
 - Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.
 - Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.
- Αναμένεται ότι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται διαφορετικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για αυτές.
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην προσωπικότητα και τους παράγοντες επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς.

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων, χρειάστηκε η κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου («Επαγγελματική εξουθένωση», «Πηγές επαγγελματικής έντασης», «Προσωπικότητα») να διαχωριστεί σε επιμέρους υποδιαστάσεις. Ωστόσο, πριν γίνει αυτό οι ερωτήσεις των 3 διαστάσεων ελέγχθηκαν ως προς τις αξιοπιστίες τους μέσω

του δείκτη Cronbach's Alpha, οι οποίες προέκυψαν ικανοποιητικές έως υψηλές, αφού κυμαίνονται από το 0.626 έως το 0.947. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί ότι κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «Προσωπικότητας» αντιστράφηκαν, ώστε να επιτευχθεί νοηματική συνοχή στο συνολικό Score. Τα παραπάνω, εμφανίζονται και στον Πίνακα 22 που ακολουθεί.

Πίνακας 22

Cronbach's Alpha

	Cronbach's Alpha	N of Items
Επαγγελματική εξουθένωση	0,706	22
Πηγές επαγγελματικής έντασης	0,626	25
Προσωπικότητα	0,947	50

Αναλυτικότερα, η διάσταση της «Επαγγελματικής εξουθένωσης», διαχωρίστηκε σε 3 υποδιαστάσεις, το «Score συναισθηματικής εξάντλησης», το «Score προσωπικών επιτευγμάτων» και το «Score αποπροσωποποίησης», τα οποία αποτελούνται από 9, 8 και 5 ερωτήσεις αντίστοιχα. Οι παραπάνω μεταβλητές δέχονται τιμές από το 1 έως το 7 και καθώς αυξάνεται ο μέσος όρος, αυξάνεται και το επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης, προσωπικών επιτευγμάτων και αποπροσωποποίησης.

Συνεχίζοντας, η διάσταση «Πηγές επαγγελματικής έντασης» απαρτίζεται από 5 υποδιαστάσεις, το «Επίπεδο έντασης που προέρχεται από σχέσεις με τρίτους, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου», το «Επίπεδο έντασης που προέρχεται από εργασιακά θέματα», το «Επίπεδο έντασης που προέρχεται από μαθησιακή διαδικασία-συμπεριφορά μαθητών», το «Επίπεδο έντασης που προέρχεται από υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» και το «Επίπεδο έντασης που προέρχεται από τις συνθήκες σχολικής μονάδας», τα οποία αποτελούνται από 6, 5, 4, 4 και 6 ερωτήσεις σε αντιστοιχία. Σε αυτήν την περίπτωση οι καινούργιες μεταβλητές δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 και η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με την αύξηση του επιπέδου έντασης που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ο εκάστοτε τομέας.

Τέλος, η διάσταση της «Προσωπικότητας», διαχωρίστηκε σε 5 υποδιαστάσεις, το «Επίπεδο εξωστρέφειας», το «Επίπεδο ευσυνειδησίας», το «Επίπεδο συναισθηματικής ισορροπίας», τον «Βαθμός ευχαρίστησης» και το «Επίπεδο ευφυΐας και φαντασίας», καθένα από τα οποία αποτελούνται από 10 ερωτήσεις. Όπως και προηγουμένως, οι μεταβλητές δέχονται τιμές από το 1 έως το 5, όπου η αύξηση του μέσου όρου συνδέεται με αύξηση του επιπέδου του εκάστοτε χαρακτηριστικού προσωπικότητας.

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, κάποιες από τις υποδιαστάσεις παρουσιάστηκαν περιγραφικά, ενώ χρησιμοποιήθηκαν και μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης. Επιπλέον, έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Ο συγκεκριμένος δείκτης, κυμαίνεται μεταξύ του -1 και του 1 και όσο πλησιάζει κατ' απόλυτη τιμή τη μονάδα, τόσο πιο ισχυρή σχέση έχουν τα υπό μελέτη μεγέθη.

Συνεχίζοντας, για την ολοκλήρωση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης και την απάντηση της δεύτερης και τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, οι καινούργιες μεταβλητές υποδιαστάσεων που δημιουργήθηκαν συμμετείχαν σε κατάλληλους ελέγχους συσχετίσεων με χρήση των στατιστικών ελέγχων t-test και Kruskal-Wallis. Η επιλογή τους, στηρίχτηκε στο κεντρικό οριακό θεώρημα, το οποίο υπαγορεύει πως όταν η κατηγοριοποιούσα μεταβλητή, χωρίζει το δείγμα σε υποομάδες μεγέθους άνω των 30 ατόμων η κάθεμία, τότε ενδείκνυται η χρήση παραμετρικών τεστ (t-test για δίτιμες, Anova για όλες τις άλλες), ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση, χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα μη παραμετρικά (Mann-Whitney για δίτιμες, Kruskal-Wallis για όλες τις άλλες).

Η λογική των τεστ είναι ο έλεγχος της υπόθεσης που υπαγορεύει κοινή συμπεριφορά των 2 ή παραπάνω υποομάδων, ως προς τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά εξάγοντας μια τιμή (p-value) για κάθε συσχέτιση. Όταν η τιμή p-value είναι κάτω από 0.05, μπορούμε να υποθέσουμε σε 95% επίπεδο σημαντικότητας ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, γεγονός που αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων της κατηγοριοποιούσας μεταβλητής.

1^η Υπόθεση

Α) «Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλό επαγγελματικό άγχος, συνδεδεμένο με τις πηγές άγχους του επαγγέλματός τους.»

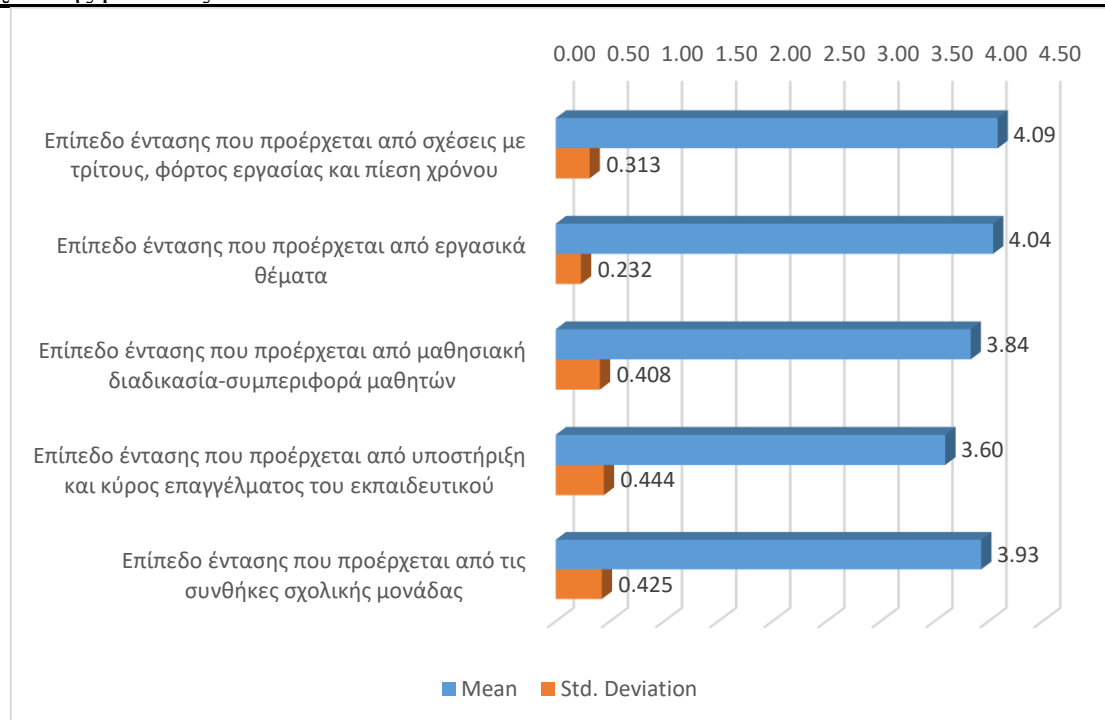
Η συγκεκριμένη υπόθεση απαντήθηκε μέσω της περιγραφικής στατιστικής, και συγκεκριμένα με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Καθώς οι απαντήσεις

δόθηκαν μέσω 5βάθμιας κλίμακας Likert (από 1 έως 5), που έχει μέση ουδέτερη απάντηση την τιμή 3, φαίνεται πως τα επίπεδα των εντάσεων από πηγές του επαγγέλματος τους είναι αρκετά υψηλά, με όλες τις τιμές να είναι αρκετά μεγαλύτερες της ουδέτερης απάντησης. Πιθανή εξαίρεση είναι η κατηγορία της έντασης που προέρχεται από υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, που είχε και τα χαμηλότερα επίπεδα εντάσεων με μέσο σκορ 3.60. Οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις και για τις πέντε κατηγορίες πηγών έντασης παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 23 και το Γράφημα 22.

Πίνακας 23

Περιγραφικά στοιχεία έντασης από διαφορετικές πηγές

	M.O	T.A
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από σχέσεις με τρίτους, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	4,09	0,313
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από εργασιακά θέματα	4,04	0,232
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από μαθησιακή διαδικασία-συμπεριφορά μαθητών	3,84	0,408
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	3,60	0,444
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από τις συνθήκες σχολικής μονάδας	3,93	0,425



Γράφημα 22. Περιγραφικά στοιχεία έντασης από τις διαφορετικές πηγές.

Β) «Αναμένεται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις διαστάσεις της.»

Η παραπάνω υπόθεση απαντήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Από τους 15 ελέγχους βρέθηκαν συνολικά 10 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Όσον αφορά τα σημαντικά αποτελέσματα, η συναισθηματική εξουθένωση βρέθηκε να έχει θετική γραμμική συσχέτιση με τα επίπεδα έντασης, ενώ τα προσωπικά επιτεύγματα και η αποπροσωποποίηση έχουν και θετικές αλλά και αρνητικές συσχετίσεις, αναλόγως των διαφορετικών πηγών εντάσεων. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω, στον Πίνακα 24.

Πίνακας 24

Συντελεστές Pearson μεταξύ εντάσεων και εξουθένωσης στην εργασία

	Score συναισθηματικής εξουθένωσης	Score προσωπικών επιτευγμάτων	Score Αποπροσωποποίησης
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από σχέσεις με τρίτους, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	0,118	,333**	-,365**
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από εργασιακά θέματα	,442**	-,244**	,203*
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από μαθησιακή διαδικασία-συμπεριφορά μαθητών	-0,129	,225**	-0,087
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	,652**	-,642**	,726**
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από τις συνθήκες σχολικής μονάδας	0,143	,248**	-0,008

Γ) «Οι παράγοντες του εργασιακού άγχους μπορούν να προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις της.»

Η απάντηση δόθηκε με την δημιουργία γραμμικών μοντέλων παλινδρόμησης, με τις πέντε κατηγορίες των εντάσεων να αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές για κάθε μοντέλο. Κατασκευάστηκαν συνολικά 3 μοντέλα, ένα για κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Και τα τρία μοντέλα είναι στατιστικά σημαντικά όπως φαίνεται από τον έλεγχο Anova στον Πίνακα 25. Παράλληλα, οι δείκτες R^2 που εκφράζουν το ποσοστό της μεταβλητότητας της εξαρτημένης που εξηγούν οι ανεξάρτητες, είναι αρκετά υψηλοί με τιμές 0.497, 0.489 και 0.614, για την συναισθηματική εξουθένωση, τα προσωπικά επιτεύγματα και την αποπροσωποποίηση αντίστοιχα.

Πίνακας 25

Σύνοψη γραμμικών μοντέλων παλινδρόμησης

	R Square	Regression (Anova)
Model 1 (Εξαρτημένη μεταβλητή: Score συναισθηματικής εξουθένωσης)	0,497	0,000
Model 2 (Εξαρτημένη μεταβλητή: Score προσωπικών επιτευγμάτων)	0,489	0,000
Model 3 (Εξαρτημένη μεταβλητή: Score Αποπροσωποποίησης)	0,614	0,000

Δ) «Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, σχέση εργασίας και τύπο σχολείου).»

Για την παραπάνω υπόθεση χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-test και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis. Τα αποτελέσματα των ελέγχων (p-values) παρατίθενται στον Πίνακα 26. Από τους 27 συνολικά ελέγχους, προέκυψαν 24 στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία θα αναλυθούν ξεχωριστά παρακάτω, με τη βοήθεια γραφημάτων.

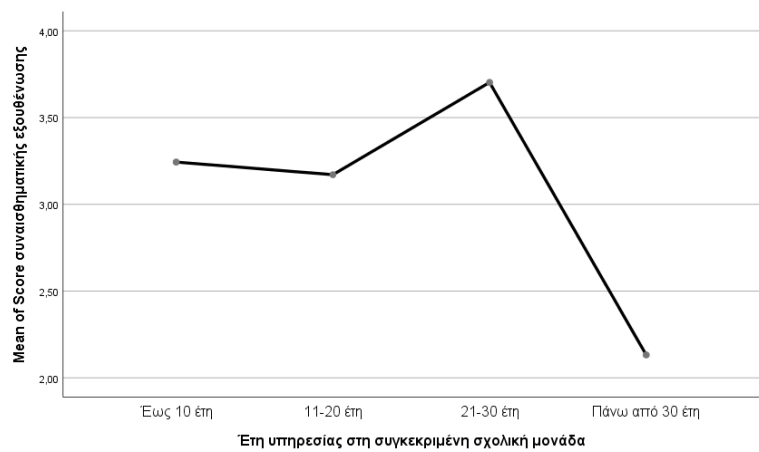
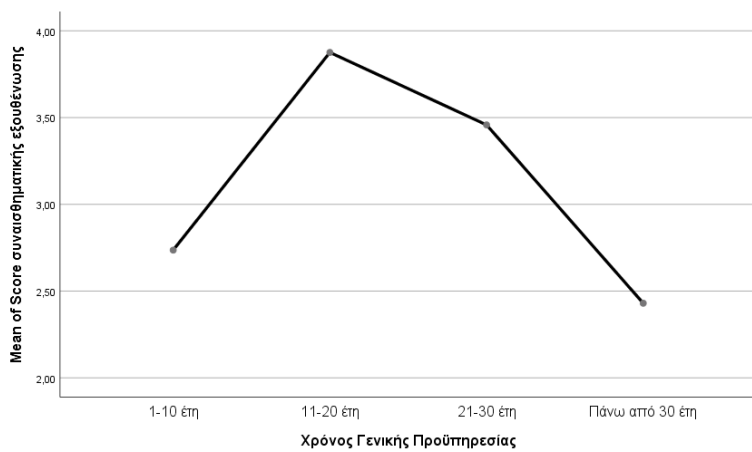
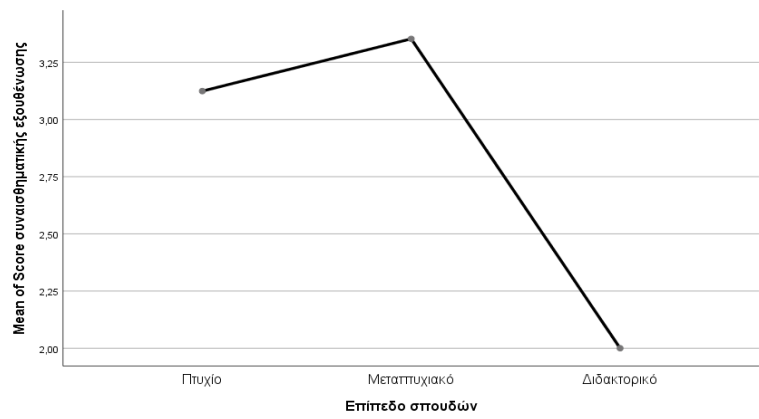
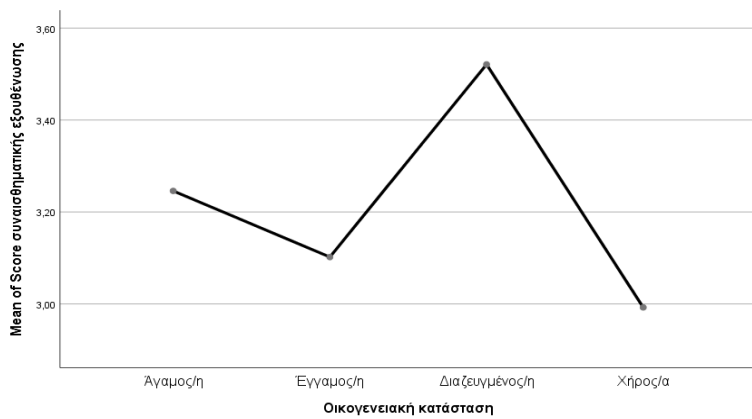
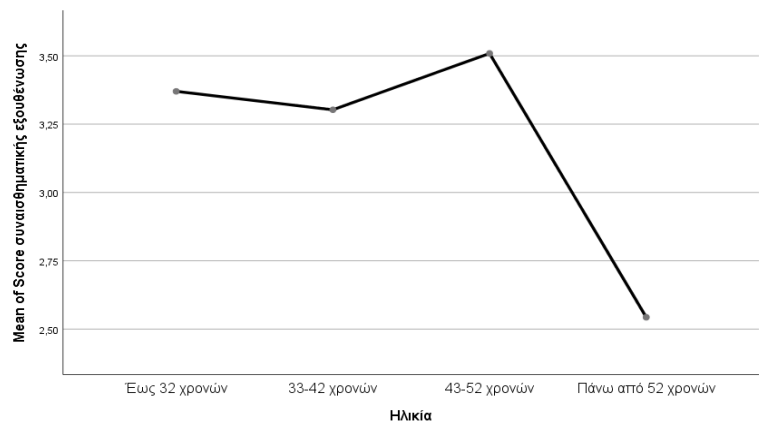
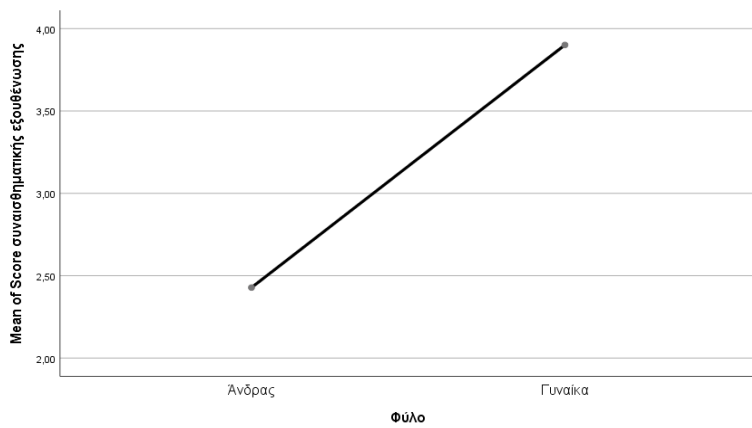
Πίνακας 26

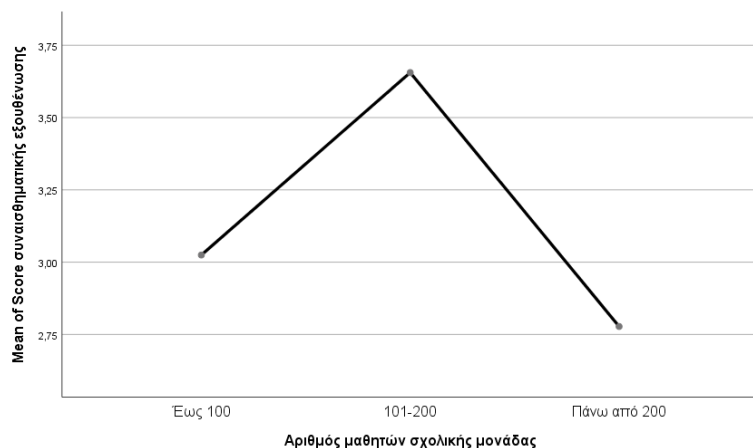
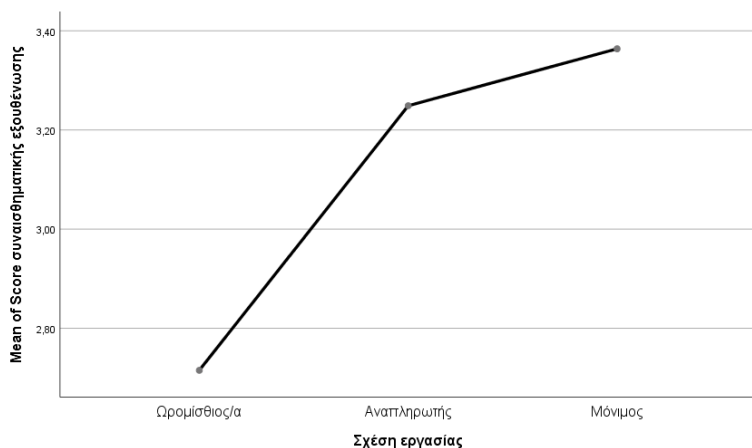
P-values όλων των ελέγχων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία

	Score συναισθηματικής εξουθένωσης	Score προσωπικών επιτευγμάτων	Score Αποπροσωποποίησης
Φύλο (T-Test)	0,000	0,000	0,000
Ηλικία (Kruskal-Wallis)	0,001	0,000	0,000
Οικογενειακή κατάσταση (Kruskal-Wallis)	0,049	0,134	0,033
Επίπεδο σπουδών (Kruskal- Wallis)	0,000	0,002	0,004
Χρόνος Γενικής Προϋπηρεσίας (Kruskal-Wallis)	0,000	0,000	0,000
Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Kruskal-Wallis)	0,000	0,000	0,000
Σχέση εργασίας (Kruskal- Wallis)	0,023	0,318	0,056
Αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας (Kruskal-Wallis)	0,000	0,000	0,000
Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε, το τμήμα σας είναι (Kruskal-Wallis)	0,356	0,877	0,900

Συναισθηματική εξουθένωση

Οι μέσοι όροι για τη συναισθηματική εξουθένωση συγκρίνονται στα Γραφήματα 23-30. Όσον αφορά το φύλο, βρέθηκε πως οι γυναίκες κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τους άνδρες. Επιπλέον, υπάρχει μία γενική τάση μείωσης των επιπέδων εξουθένωσης με την αύξηση της ηλικίας, με την αύξηση του χρόνου προϋπηρεσίας, και με την αύξηση του χρόνου εργασίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Στο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται πως οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου εξουθενώνονται λιγότερο από τους υπόλοιπους, ενώ ως προς την οικογενειακή κατάσταση οι διαζευγμένοι εξουθενώνονται περισσότερο. Επιπλέον, βρέθηκε πως οι μόνιμοι εργαζόμενοι εξουθενώνονται περισσότερο από τους αναπληρωτές και από τους ωρομίσθιους εργαζόμενους. Τέλος, δεν υπάρχει ξεκάθαρο μοτίβο ως προς τον αριθμό μαθητών στο σχολείο εργασίας, με την ενδιάμεση απάντηση να εμφανίζει τις υψηλότερες τιμές εξουθένωσης.

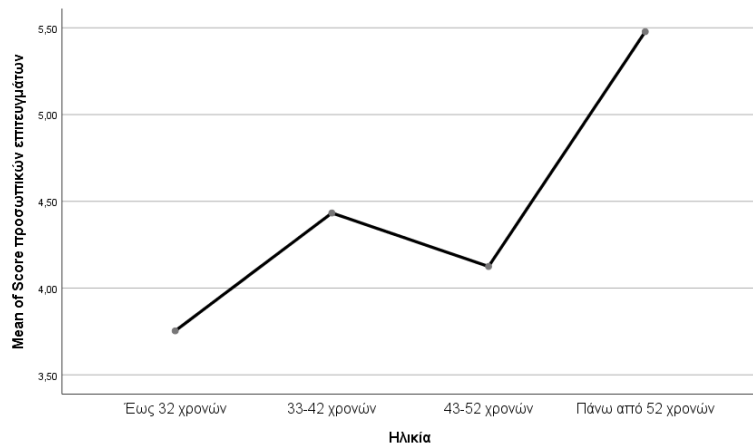
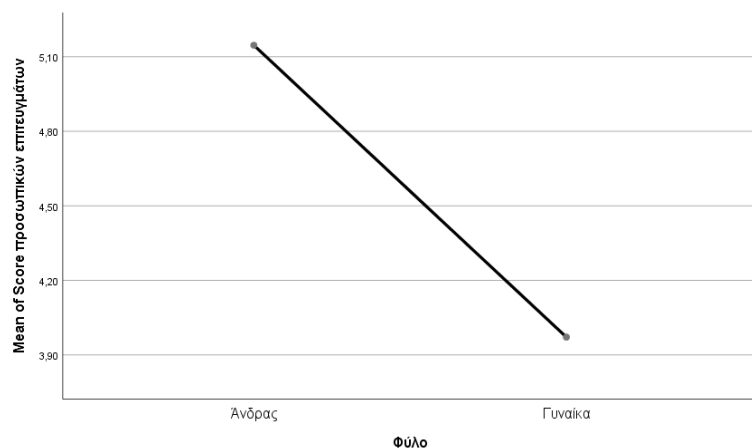


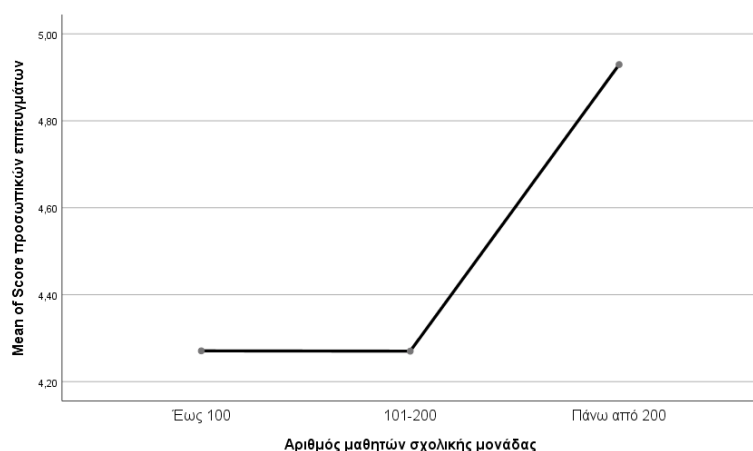
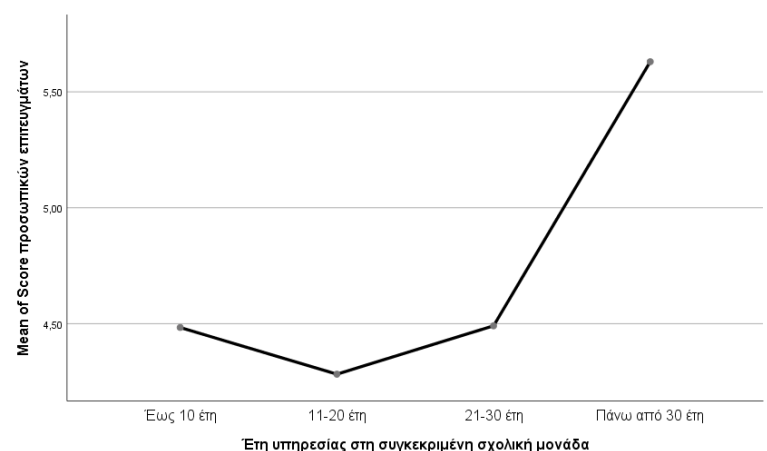
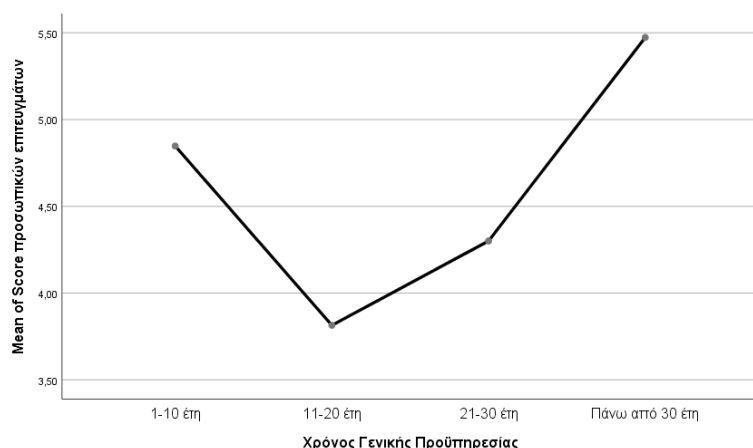
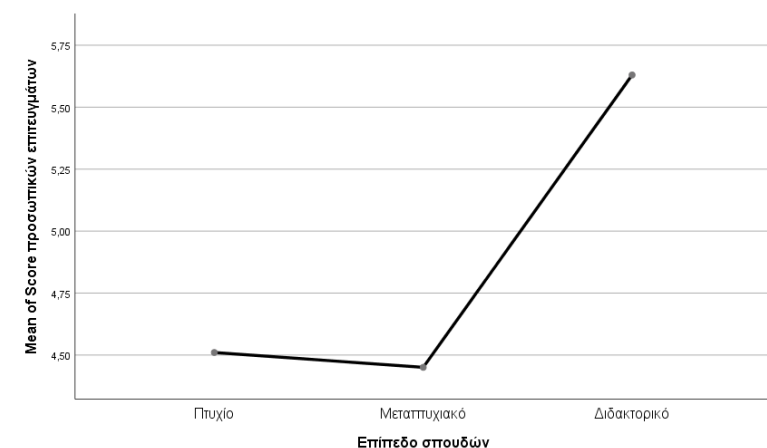


Γραφήματα 23-30. Διαφοροποιήσεις συναισθηματικής εξουθένωσης

Προσωπικά επιτεύγματα

Οι μέσοι όροι των προσωπικών επιτευγμάτων συγκρίνονται στα Γραφήματα 31-36. Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες κατέγραψαν χαμηλότερα επίπεδα επιτευγμάτων από τους άνδρες. Επιπλέον, υπάρχει μία γενική τάση αύξησης των επιτευγμάτων με την αύξηση της ηλικίας, με την αύξηση του χρόνου προϋπηρεσίας, και με την αύξηση του χρόνου εργασίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Στο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται πως οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου θεωρούν πως έχουν υψηλότερα επιτεύγματα σε σχέση με τους υπόλοιπους. Τέλος, όσοι εργάζονται σε σχολείο με περισσότερους από 200 μαθητές καταγράφουν τα υψηλότερα σκορ επιτευγμάτων.



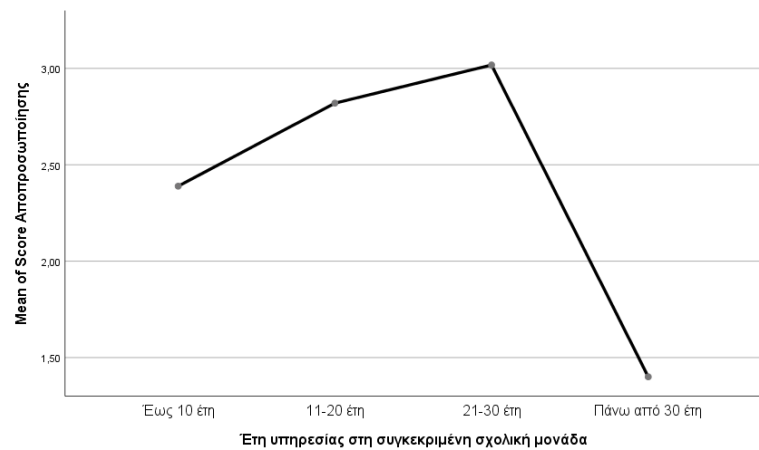
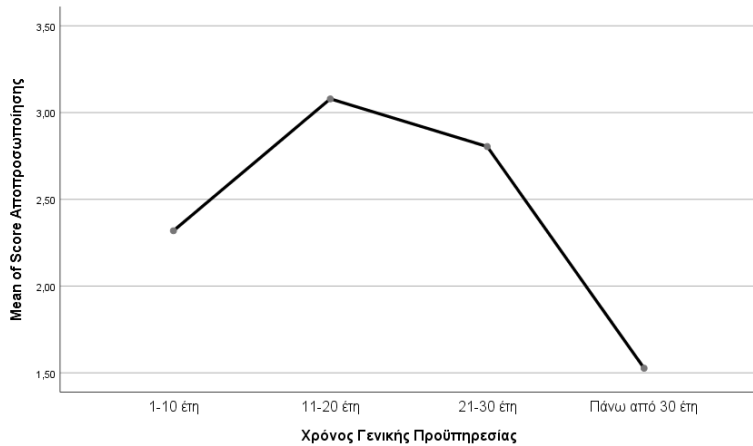
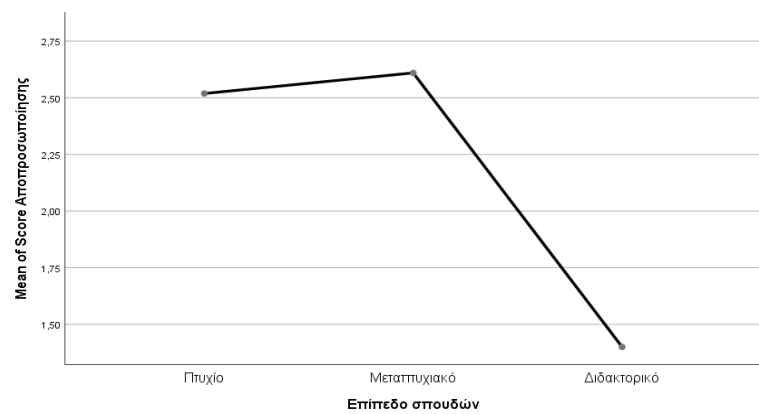
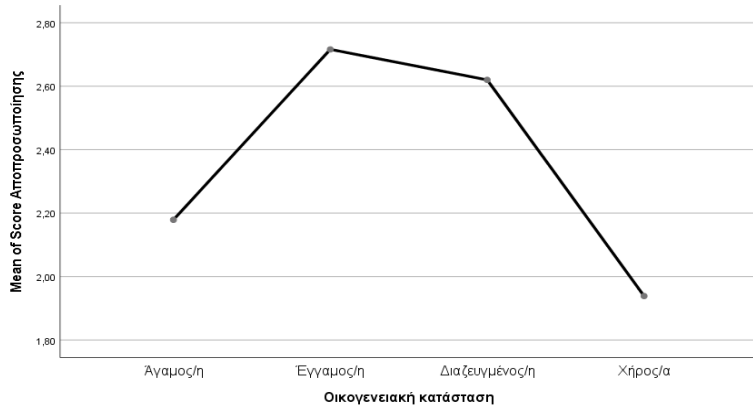
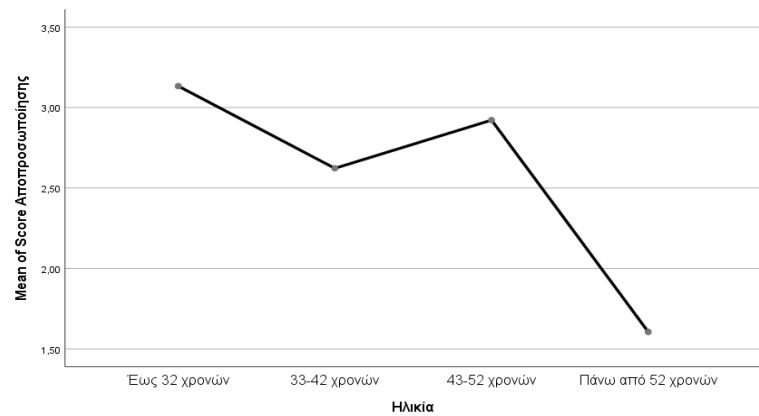
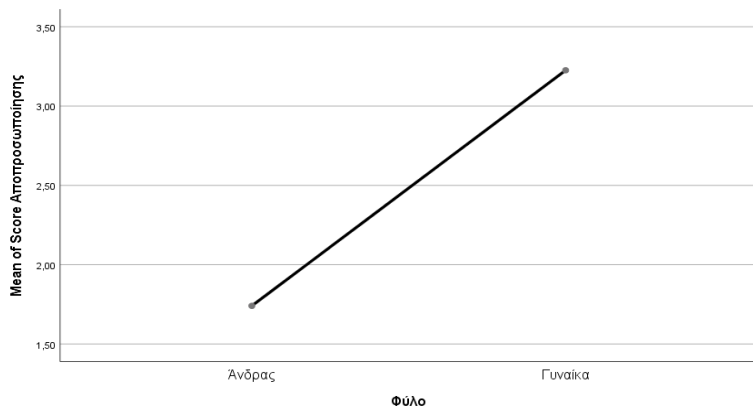


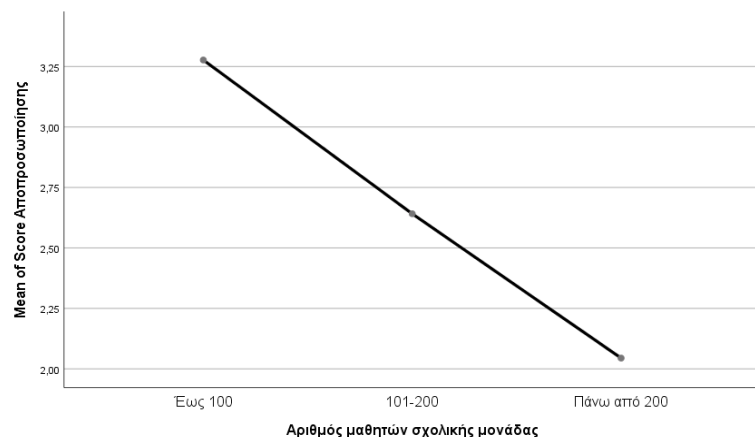
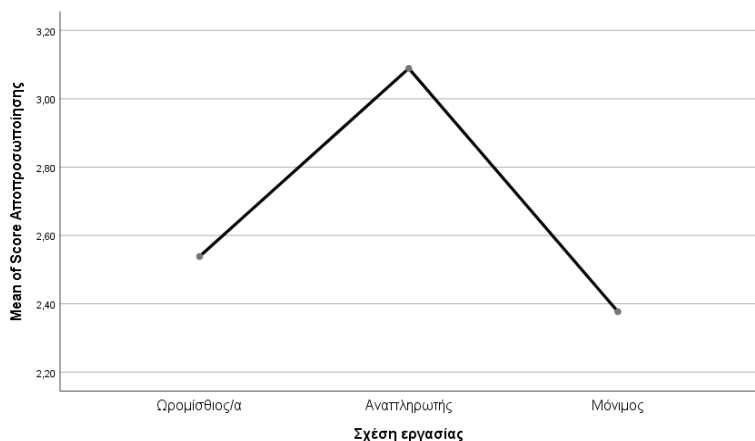
Γραφήματα 31-36. Διαφοροποιήσεις συναισθηματικής εξουθένωσης

Αποπροσωποποίηση

Οι μέσες τιμές της αποπροσωποποίησης συγκρίνονται στα Γραφήματα 37-44. Όσον αφορά το φύλο, βρέθηκε πως οι γυναίκες κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από τους άνδρες. Επιπλέον, παρατηρείται μία τάση μείωσης των επιπέδων αποπροσωποποίησης με την αύξηση της ηλικίας. Ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας, και το χρόνο εργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο, υπάρχει πρώτα άνοδος της αποπροσωποποίησης με την πάροδο του χρόνου, που ακολουθείται από πτώση του βαθμού αποπροσωποποίησης σε όσους έχουν πάνω από 30 έτη προϋπηρεσία. Για το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται πως οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από του υπόλοιπους, ενώ ως προς την οικογενειακή κατάσταση οι έγγαμοι εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, οι αναπληρωτές

εργαζόμενοι είναι οι πιο αποπροσωποποιημένοι, ενώ ως προς τον αριθμό μαθητών στο σχολείο εργασίας φαίνεται να υπάρχει τάση μείωσης των επίπεδων αποπροσωποποίησης καθώς αυξάνεται αριθμός των μαθητών στο σχολείο.





Γραφήματα 37-44. Διαφοροποιήσεις επιπέδων αποπροσωποποίησης

Ε) «Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα του εργασιακού άγχους και στο φύλο των εκπαιδευτικών, τον τύπο του σχολείου και την προϋπηρεσία.»

Για την παραπάνω υπόθεση χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι έλεγχοι με τα ίδια κριτήρια επιλογής όπως και στην προηγούμενη υπόθεση. Τα αποτελέσματα των ελέγχων (p-values) παρατίθενται στον Πίνακα 27. Από τους 20 συνολικά ελέγχους, προέκυψαν 10 στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Τα επίπεδα έντασης που προέρχονται από τρίτους, φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου είχαν διαφοροποιήσεις μόνο ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Η ένταση από τα εργασιακά θέματα παρουσίασε διαφοροποιήσεις ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα χρόνια εργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Παράλληλα, τα επίπεδα έντασης από τη διαδικασία του μαθήματος και τη συμπεριφορά των μαθητών είχαν διαφοροποιήσεις ως προς τον τύπο σχολείου, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα χρόνια εργασίας στο σχολείο. Επιπλέον, τα επίπεδα έντασης από την υποστήριξη και το κύρος του επαγγέλματος είχαν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα χρόνια εργασίας στο σχολείο. Τέλος, τα επίπεδα έντασης που προέρχονται από της συνθήκες της σχολικής μονάδας είχαν διαφοροποίηση μόνο ως προς τα χρόνια γενικής προϋπηρεσίας.

Πίνακας 27

P-values όλων των ελέγχων για τα επίπεδα έντασης

	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από σχέσεις με τρίτους, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από εργασιακά θέματα	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από μαθησιακή διαδικασία- συμπεριφορά μαθητών	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από τις συνθήκες σχολικής μονάδας
Φύλο	0,000	0,848	0,100	0,000	0,301
Τύπος σχολείου	0,313	0,402	0,004	0,989	0,589
Γενική προϋπηρεσία	0,689	0,000	0,000	0,000	0,000
Προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	0,222	0,003	0,000	0,000	0,845

ΣΤ) «Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.»

Από τον έλεγχο T-test που πραγματοποιήθηκε για την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών για το συνολικό σκορ επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς του p-value του ελέγχου πήρε την τιμή 0.93.

Ζ) «Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.»

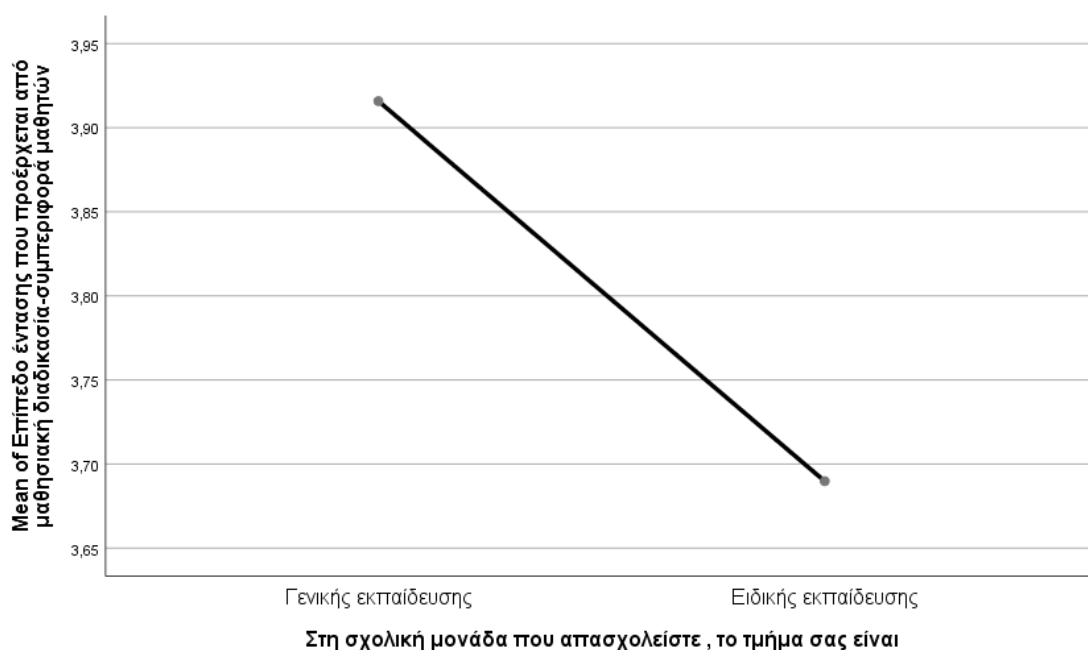
Η υπόθεση απαντήθηκε μέσω πέντε ελέγχων T-test, έναν για κάθε κατηγορία άγχους. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 28 και το Γράφημα 45. Από τους πέντε ελέγχους, μόνο τα επίπεδα έντασης που προέρχονται από τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά

των μαθητών βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 28:

Επίπεδα έντασης ως προς τύπο εκπαιδευτικού (P-values)

	Sig. (2-tailed)
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από σχέσεις με τρίτους, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου (T-Test)	0,456
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από εργασιακά θέματα (T-Test)	0,090
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από μαθησιακή διαδικασία-συμπεριφορά μαθητών (T-Test)	0,001
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (T-Test)	0,429
Επίπεδο έντασης που προέρχεται από τις συνθήκες σχολικής μονάδας (T-Test)	0,895



Γράφημα 45. Διαφορές στα επίπεδα έντασης από μαθησιακή διαδικασία ως προς τύπο εκπαιδευτικού

2^η Υπόθεση

«Αναμένεται ότι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται διαφορετικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.»

Για την απάντηση της 2^{ης} κύριας υπόθεσης της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Και οι 15 έλεγχοι που έγιναν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις όπως φαίνεται στον Πίνακα 29. Η συναισθηματική εξουθένωση και η αποπροσωποποίηση βρέθηκαν να έχουν αρνητικές γραμμικές συσχετίσεις Pearson με όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, τα προσωπικά επιτεύγματα είχαν θετικές γραμμικές συσχετίσεις Pearson με όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ο βαθμός των γραμμικών συσχετίσεων κυμάνθηκε κατά απόλυτη τιμή από 0.45 (που θεωρείται μέτρια συσχέτιση) έως 0.830 (που θεωρείται ισχυρή συσχέτιση).

Πίνακας 29

Συντελεστές Pearson μεταξύ προσωπικότητας και εξουθένωσης

	Score συναισθηματικής εξουθένωσης	Score προσωπικών επιτευγμάτων	Score αποπροσωποποίησης
Επίπεδο εξωστρέφειας	-,670**	,636**	-,569**
Επίπεδο ευσυνειδησίας	-,450**	,534**	-,747**
Επίπεδο συναισθηματικής ισορροπίας	-,573**	,577**	-,538**
Βαθμός ευχαρίστησης	-,547**	,736**	-,830**
Επίπεδο ευφυΐας και φαντασίας	-,588**	,799**	-,815**

3^η Υπόθεση

«Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην προσωπικότητα και τους παράγοντες επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς.»

Για την απάντηση της 3^{ης} κύριας υπόθεσης της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ξανά ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Έγιναν συνολικά 25 έλεγχοι Pearson από τους οποίους

προέκυψαν 16 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, όπως φαίνεται στον Πίνακα 30. Όσον αφορά τα σημαντικά αποτελέσματα, το άγχος από σχέσεις με τρίτους, φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου είναι θετικά συσχετισμένο με την ευσυνειδησία, την ευχαρίστηση και την ευφυΐα/φαντασία. Για το άγχος που προέρχεται από τα εργασιακά θέματα βρέθηκαν αρνητικές συσχετίσεις ως προς την εξωστρέφεια και την συναισθηματική ισορροπία. Παράλληλα, το άγχος που προέρχεται από τη μαθησιακή διαδικασία και συμπεριφορά των μαθητών είναι θετικά συσχετισμένο με την ευσυνειδησία, την ευχαρίστηση και την ευφυΐα/φαντασία και αρνητικά συσχετισμένο με την εξωστρέφεια και την συναισθηματική ισορροπία. Επιπρόσθετα, όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι αρνητικά συσχετισμένα με το άγχος από την υποστήριξη και το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Τέλος, το άγχος που προέρχεται από συνθήκες της σχολικής μονάδας παρουσιάζει θετικές συσχετίσεις με τον βαθμό ευχαρίστησης.

Πίνακας 29

Συντελεστές Pearson μεταξύ προσωπικότητας και επιπέδων έντασης

	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από σχέσεις με τρίτους, φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από εργασιακά θέματα	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από μαθησιακή διαδικασία- συμπεριφορά μαθητών	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	Επίπεδο έντασης που προέρχεται από τις συνθήκες σχολικής μονάδας
Επίπεδο εξωστρέφειας	-0,067	-,242**	-,233**	-,416**	-0,137
Επίπεδο ευσυνειδησίας	,252**	-0,073	,235**	-,617**	-0,073
Επίπεδο συναισθηματικής ισορροπίας	-0,086	-,384**	-,239**	-,487**	-0,108
Βαθμός ευχαρίστησης	,580**	-0,075	,210**	-,690**	,248**
Επίπεδο ευφυΐας και φαντασίας	,337**	-0,088	,238**	-,462**	-0,025

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ευρήματα παρούσας έρευνας- Συσχέτιση με ερευνητικές υποθέσεις και στόχους εργασίας

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και η σχέση συσχέτισης αυτών με το άγχος και την προσωπικότητα.

Αρχικά αναφέρεται πως οι ερευνητικές υποθέσεις αφορούσαν στην επαγγελματική εξουθένωση σε συνάρτηση με το άγχος, την προσωπικότητα και την διάκριση σε καθηγητές ειδικής και γενικής αγωγής, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του νομού Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα αναφέρεται πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε με απόλυτη ανωνυμία, γι' αυτό και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν με ειλικρινή τρόπο σε κάθε ερώτηση του εντύπου.

Το πρώτο σκέλος των ερωτήσεων, και συγκεκριμένα εννέα στον αριθμό, αφορούσε στις προσωπικές πληροφορίες των 152 ατόμων, ηλικίας 33 έως 52+ ετών, με την πλειοψηφία αυτού του δείγματος να είναι γυναίκες.

Η οικογενειακή τους κατάσταση ήταν Έγγαμος/η και Άγαμος/η, Διαζευγμένος/η και Χήρος/α. Ως προς τις σπουδές τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ήταν κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών ενώ επίσης πολύ μεγάλο ποσοστό ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών και πολύ λιγότεροι διδακτορικών τίτλων σπουδών, ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στα χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στην οποία το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε μέχρι 20 χρόνια, αρκετά μεγάλο ποσοστό απάντησε μέχρι 10 χρόνια, ενώ το 23,5% ανέφερε πως απασχολείται στην τωρινή σχολική μονάδα από 21 έως 30 στους εκπαιδευτικούς γενικής και το υπόλοιπο ποσοστό 15,3% αυτών δήλωσε πως έχει άνω των 30 ετών εμπειρία στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι περισσότεροι (85,2%) απασχολούνται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έως 10 χρόνια ενώ το 14,8% βρίσκεται εκεί από 11 έως 20 χρόνια. Δεν υπήρχαν άτομα με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών.

Όσον αφορά τη σχέση εργασία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι ενώ πολλοί ήταν και οι ωρομίσθιοι. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τις γενικής αγωγής εργάζονταν σε πολύ

μεγάλες σχολικές μονάδες άνω των 200 ατόμων ενώ στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι περισσότεροι απασχολούνταν σε μονάδες των 101 έως και 200 ατόμων.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλό επαγγελματικό άγχος, συνδεδεμένο με τις πηγές άγχους του επαγγέλματός τους, διαπιστώθηκε πως τα επίπεδα των εντάσεων από πηγές του επαγγέλματος τους είναι αρκετά υψηλά, με όλες τις τιμές να είναι αρκετά μεγαλύτερες της ουδέτερης απάντησης. Πιθανή εξαίρεση είναι η κατηγορία της έντασης που προέρχεται από υποστήριξη και κύρος επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, που είχε και τα χαμηλότερα επίπεδα εντάσεων.

Συνεχίζοντας, το δεύτερο ερώτημα ερευνητικού χαρακτήρα διερεύνησε τη συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις διαστάσεις της, για το οποίο αποδείχθηκε πως η συναισθηματική εξουθένωση έχει θετική συσχέτιση με τα επίπεδα έντασης, ενώ τα προσωπικά επιτεύγματα και η αποπροσωποποίηση έχουν και θετικές αλλά και αρνητικές συσχετίσεις, αναλόγως των διαφορετικών πηγών εντάσεων.

Ακολούθως, διερευνήθηκαν οι παράγοντες του εργασιακού άγχους και η ικανότητα αυτών για πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις της, καθώς και η συσχέτιση αυτών με τα δημογραφικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικώς σημαντικά για όλες οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης η οποία φάνηκε να προβλέπεται και από τις πέντε κατηγορίες των πηγών έντασης.

Ειδικότερα, ως προς το φύλο, βρέθηκε πως οι γυναίκες είναι πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση από τους άνδρες, ενώ παρατηρείται μείωση αυτής με την αύξηση της ηλικίας, με την αύξηση του χρόνου προϋπηρεσίας, και με την αύξηση του χρόνου εργασίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποθέσεων, αναμενόταν διαφοροποίηση στις τιμές της επαγγελματικής εξουθένωσης ειδικότερα ως προς το φύλο, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τα επίσημα αποτελέσματα, καθώς αποδείχθηκε πως οι γυναίκες τείνουν περισσότερο στην επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τον ανδρικό πληθυσμό, επιβεβαιώνοντας παλαιότερες έρευνες, με χαρακτηριστικότερη και πιο πρόσφατη την έρευνα των Antoniou et al., (2006) σύμφωνα με την οποία ο γυναικείος πληθυσμός παρουσίαζε πολύ πιο υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, φωτίζοντας τις γυναίκες ως πιο επιρρεπή θύματα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ενδεχόμενη εξήγηση για τα παραπάνω ίσως αποτελεί ο σύγχρονος πολυφασματικός ρόλος της γυναίκας, η οποία καλείται να συνδυάσει εργασία και οικογένεια, φθάνοντας πολλές φορές σε δυσκολία ανταπόκρισης των προσδοκιών τους επιφέροντας την κατάθλιψη .

Στο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται πως οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου εξουθενώνονται λιγότερο από τους υπόλοιπους, ενώ ως προς την οικογενειακή κατάσταση οι διαζευγμένοι εξουθενώνονται περισσότερο. Επιπλέον, βρέθηκε πως οι μόνιμοι εργαζόμενοι εξουθενώνονται περισσότερο από τους αναπληρωτές και από τους ωρομίσθιους εργαζόμενους.

Στην κατηγορία των προσωπικών επιτευγμάτων, ως προς το φύλο, οι γυναίκες κατέγραψαν χαμηλότερα επίπεδα επιτευγμάτων από τους άνδρες. Επιπλέον, υπάρχει μία γενική τάση αύξησης των επιτευγμάτων με την αύξηση της ηλικίας, με την αύξηση του χρόνου προϋπηρεσίας, και με την αύξηση του χρόνου εργασίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Στο ζήτημα της αποπροσωποποίησης, το γυναικείο φύλο κατέγραψε υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης συγκριτικά με τους άνδρες, ενώ ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας, και το χρόνο εργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο, υπάρχει πρώτα άνοδος της αποπροσωποποίησης με την πάροδο του χρόνου, που ακολουθείται από πτώση του βαθμού αποπροσωποποίησης σε όσους έχουν πάνω από 30 έτη προϋπηρεσία.

Στον αντίποδα όμως υπάρχουν και έρευνες με χαρακτηριστική την ελληνική έρευνα των Κάμτσιου και Λώλη , που διενεργήθηκε το 2016, η οποία αποτυπώνει την εικόνα των αντρών οι οποίοι είναι ψηλότερα στην κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενδεχομένως λόγω της τάσης που χαρακτηρίζει το ανδρικό φύλο για μεγάλη επένδυση στην επαγγελματική του καριέρα.

Συνεχίζοντας, αναμενόταν να βρεθεί αρνητική σύνδεση ανάμεσα στην ηλικία και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς οι γηραιότεροι του δείγματος παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, παρουσιάζοντας αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση ως προϊόν της μακροχρόνιας εμπειρίας τους και της καλύτερης και αμεσότερης ετοιμότητας τους σε διάφορα ζητήματα, συνθήκη που επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό και από την έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2009) και Κάμτσιου και Λώλη (2016).

Στο πεδίο της ειδικής αγωγής, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα άγχους στο ζήτημα της ικανοποίησης από τα επιτεύγματα τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ενώ οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής

παρουσιάζονται πιο αγχώδεις όταν συναναστρέφονται με μαθητές διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών στρωμάτων, αποτελώντας συνεχή πρόκληση για αυτούς.

Στο ζήτημα των επιπέδων έντασης μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής, τα επίπεδα έντασης που προέρχονται από τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναδείχθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε ότι αφορά την επαγγελματική εξουθένωση.

Η υπόθεση σχετικά με το υψηλότερο επαγγελματικό άγχος που αναμενόταν να παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής απορρίφθηκε καθώς μόνο στον τομέα των εντάσεων που προέρχονται από τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής να εμφανίζουν λιγότερο άγχος σε σχέση με τους συναδέλφους τους στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης.

Τέλος, αναμενόταν ότι θα υπάρχει αρνητική σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και την προσωπικότητα των ερωτώμενων, καθώς οι έχοντες ισχυρή προσωπικότητα, θα παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που επιβεβαιώθηκε, καθώς οι παραπάνω παρουσιάζονται λιγότερο επιρρεπείς στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των προσωπικών επιτευγμάτων με όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ενώ η εξουθένωση και αποπροσωποποίηση είχαν αρνητικές συσχετίσεις με όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Όσον αφορά την τρίτη υπόθεση για τη συσχέτιση προσωπικότητας και άγχους, παρατηρείται ότι το άγχος από σχέσεις με τρίτους, φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου, εμφανίζει θετική συσχέτιση με την ευσυνειδησία, την ευχαρίστηση και την ευφυΐα/φαντασία. Όπως αναμενόταν, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο εκνευρισμού ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους διδασκαλίας. Η χαμηλή εξωστρέφεια και οι τάσεις μελαγχολίας συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με την προσωπικότητα και την εργασιακή εξουθένωση.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συνδέουν την προσωπικότητα με το επικείμενο άγχος διδασκαλίας. Ειδικότερα, κατά την εξέταση της προσωπικότητας, αποδείχθηκε ότι οι

εξωστρεφείς εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές ειδικά αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες. Αναμενόταν ότι οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν υψηλό βαθμό μελαγχολίας και εκνευρισμού είναι αυτοί που σημειώνουν χαμηλή εξωστρέφεια και συμμετέχουν σε συμπεριφορές που θα τους απομόνωναν από τους μαθητές τους. Βρέθηκε επίσης ότι το άγχος που προέρχεται από τα εργασιακά θέματα έχει αρνητικές συσχετίσεις με την εξωστρέφεια και την συναισθηματική ισορροπία όπως και το άγχος από τη μαθησιακή διαδικασία και συμπεριφορά.

Ακόμη, παρατηρήθηκε πως οι συγκεκριμένες συμπεριφορές χρησιμεύουν επίσης για να απομακρύνουν την προσοχή μακριά από το άτομο και, ως εκ τούτου, μπορούν επίσης να χρησιμεύσουν δραστικά και στη μείωση του άγχους.

Συμπερασματικά αναφέρεται πως οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς φάνηκε να υποφέρουν από άγχος και σχεδόν το ένα πέμπτο είναι καταθλιπτικοί. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες αποκάλυψαν ότι το εργασιακό περιβάλλον, ο φόρτος εργασίας και τα οικονομικά τους αποτελούν τις σημαντικότερες πηγές στρες.

Περίπου το 24% των ερωτηθέντων εμφάνισαν συμπτώματα που πληρούσαν τα κριτήρια για μέτρια έως σοβαρή κατάθλιψη. Σχεδόν το 67,9% πληρούσε τα κριτήρια για μέτριο έως σοβαρό άγχος ενώ σχεδόν το 25% είχε σοβαρό άγχος.

Φάνηκε λοιπόν από τα αποτελέσματα της παραπάνω μελέτης ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι άκρως αγχωτικό και κουραστικό, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση ή εξουθένωση του καθηγητή.

Επίσης κρίνοντας από την ποικιλία των ηλικιών των ερωτώμενων και τις κατάλληλες απαντήσεις, φαίνεται πως ο ρόλος του δασκάλου έχει αλλάξει δραστικά καθ' όλη τη διάρκεια των ετών, δημιουργώντας εκπαιδευτικούς συγκλονισμένους και αποπροσανατολισμένους.

Φάνηκε πως ακόμα κι αν ο εκπαιδευτικός ξεκινήσει την καριέρα του με κίνητρο και ενθουσιασμό, στα επόμενα χρόνια γίνεται απογοητευμένος και αναστατωμένος. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι το αίσθημα αχρηστίας των εκπαιδευτικών και η απομάκρυνση τους από τους συναδέλφους τους, φθάνοντας ακόμη και την κατάθλιψη (Κάντας,1996).

Τέλος, το άγχος των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με την εργασιακή εξουθένωση αυτών φάνηκε πως δημιουργεί λιγότερο ευαίσθητους στα ζητήματα των παιδιών εκπαιδευτικούς και πιο απόμακρους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτρέποντας τη δημιουργία θετικής στάσης

απέναντι στους μαθητές και τις ειδικές ανάγκες τους, μειώνοντας παράλληλα και τα κίνητρα των μαθητών για σπουδές(Creswell, 2011).

Περιορισμοί της Μελέτης

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης με βάση τους ακόλουθους περιορισμούς. Δεδομένου ότι η μελέτη αντικατόπτριζε τις απόψεις των δασκάλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής της Θεσσαλονίκης, η ακρίβεια των γενικεύσεών της εξαρτάται από την έκταση της περιοχής διερεύνησης.

Επειδή ζητήθηκε η τυχαία δειγματοληψία των εκπαιδευτικών, μόνο οι εικασίες μπορεί να εξηγήσουν τον λόγο που κάποιοι δάσκαλοι δεν επέτυχαν να επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια τους.

Ενδεχομένως, λογικές εξηγήσεις για αυτό ίσως να αποτελούν α) η έλλειψη ενδιαφέροντος ή σημασία που αποδίδεται στο θέμα του άγχους και της εξάντλησης στην εκπαίδευση (β) συναισθήματα υπερβολικού άγχους ή εξουθένωσης που συνοδεύονται από απελπισία όσον αφορά τη βελτίωση ή / και το φόβο ότι έχουν ανακαλυφθεί και γ) έχουν καταστραφεί ή καταστρέψουν φυλλάδια που ζητούν συμμετοχή (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

Επίλογος

Έχει αποδειχθεί ότι οι έρευνες σχετικά με την εργασιακή εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης καθίσταται ιδιαίτερα περιορισμένη, παρά το γεγονός πως το άγχος των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα αναγνωρισμένο φαινόμενο που χρήζει διερεύνησης.

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία έχει αποδειχθεί πως οι έρευνες των Dworkin, Saha, & Hill, 2003), είναι απόλυτα βασισμένες στη σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων και των καθηγητών της γενικής εκπαίδευσης, διαπιστώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων δεν τονίζουν ιδιαίτερα το άγχος λόγω της διαφορετικής σχολικής τους κατάστασης.

Σε αντίθεση με τα συμπεράσματα των παραπάνω, ότι οι δάσκαλοι σε ειδικά σχολεία είχαν λιγότερο άγχος από τους συνηθισμένους εκπαιδευτικούς, οι Κάμτσιος, & Λώλης, 2016), δεν διαπίστωσαν συνολική διαφορά στο συνολικό επίπεδο άγχους που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές .

Από τα ευρήματα της παράλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με το άγχος και την προσωπικότητα αυτών, διαπιστώνεται πως τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών θεωρούνται ανησυχητικά ενώ η επαγγελματική εξουθένωση είναι δεδομένη για σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (Leithwood et al, 2006).

Για τους λόγους αυτούς, συνιστάται να διευρυνθεί το πεδίο της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ώστε να συμπεριληφθούν: α) η γνώση σχετικά με την έννοια του στρες, β) η κατανόηση των ψυχολογικών και φυσιολογικών συμπτωμάτων του στρες και η τεχνική διαχείρισης του άγχους με αναφορά στις εσωτερικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η έρευνα απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται απόλυτα το γεγονός πως η πρόσβαση στην ανάπτυξη και αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρίες είναι ανεπαρκής. Υπό το πρίσμα αυτό, είναι εμφανής η ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση και συνεχιζόμενη μάθηση, γεγονός που υποδηλώνει ότι η τρέχουσα επιμόρφωση που παρέχεται δεν πληροί πάντα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Yong, & Yue, 2007).

Η ικανότητα προσδιορισμού των συγκεκριμένων ζητημάτων που προκαλούν άγχος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ένταξης επιτρέπει την παροχή κατάλληλης κατάρτισης και υποστήριξης για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Maslach, 2006). Εάν το στρες στη διδασκαλία όπως φυσικά και σε άλλα επαγγέλματα δεν μπορεί να εξαλειφθεί, τότε σαφώς πρέπει να μειωθεί σε άκρως διαχειρίσιμα μεγέθη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγαγιώτου, Σ. (2011). Το εργασιακό άγχος των κοινωνικών λειτουργών και η σχέση του με την εργασιακή δέσμευση και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological monographs*, 47(1).

Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά θέματα*, 5(3), 183-202.

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

Antoniou, A. S. G., Davidson, M. J., & Cooper, C. L. (2003). Occupational stress, job satisfaction and health state in male and female junior hospital doctors in Greece. *Journal of managerial psychology*, 18(6), 592-621.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000, July). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *In International Special Education Congress*.

Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ. Εκδ.), *Εργασία & Κοινωνία*, 365-399.

Αντωνίου, Α. Σ., & Cooper, C. L. (2006). *Αποτελεσματική διαχείριση εργασιακού στρες*.

Αντωνίου, Α. Σ. (2002). *Ζώντας με στρες*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). *Εργασιακό Στρες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.

Αργυροπούλου, Κ. (1999). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101-110.

Arvidsson, I., Hakansson, C., Karlson, B., Bjork, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers- a cross sectional analysis. *BMC Public Health*, 16:823.

Bachkirova, T. (2005). Teacher stress and personal values: An exploratory study. *School psychology international*, 26(3), 340-352.

Bakker, A. B., Killmer, C. H., Siegrist, J., & Schaufeli, W. B. (2000). Effort–reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of advanced nursing*, 31(4), 884-891.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. Human Resource Management: *Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(1), 83-104.

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

Baltzer, M., Westerlund, H., Backhans, M., & Melinder, K. (2011). Involvement and structure: A qualitative study of organizational change and sickness absence among women in the public sector in Sweden. *BMC public health*, 11(1), 318.

Barnett- Gaines, C. (2011). *Perceived principal support and middle school teacher burnout* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Tennessee). Ανακτήθηκε στις 30/12/2019 από <http://trace.tennessee.edu>

Barlow, D., & Durand, V. M. (2000). *Ψυχολογία και Παθολογική Συμπεριφορά: Μια σύνθετη βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση*. Μετ. Μπαρμπάτση, Μ. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Barlow, D. H. (1988). Anxiety and its disorders. New York. Guilford Press. Davidson, JA, & McWilliam, C. (1987). Range of mental illness among the elderly in the community: prevalence in Liverpool using the GMS-AGECAT package, *British Journal of Psychiatry*, 150, 815-823.

Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26.

Βασιλάκη Ε, Τριλίβα Σ, Μπεζεβέγκης Η. *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Εκδ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.

Βασιλόπουλος, Φ. Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Batta K. (2002). *Research on the Educational Effects of Gymnastics*. University of Oulu. Publications of the Kajaani Department of Teacher Education. Electronic publications.

Beck, A. T., & Emery, G. (with Greenberg, R.)(1985). *Anxiety disorders and phobias*. Basic Books, New York.

Beehr, T. A., & Newman, J. E. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model, and literature review 1. *Personnel psychology*, 31(4), 665-699.

Beehr, T. A., Walsh, J. T., & Taber, T. D. (1976). Relationships of stress to individually and organizationally valued states: Higher order needs as a moderator. *Journal of applied psychology*, 61(1), 41.

Bennett, D. S. (1994). Depression among children with chronic medical problems: a meta-analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 19(2), 149-169.

- Bertel, J. M., & Weston, K. J. (2010). Teacher burnout. Στο: C. S. Clauss- Ehlers (Επιμ.), *Encyclopedia of Cross- Cultural School Psychology* (σελ. 961- 969). U.S.A.: Springer.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Bishop, G.D., Tong, E.M.W., Diong, S.M., Enkelmann, H.C., Why, Y.P., Khader, M. & Ang, J.C.H. (2001). The relationship between coping and personality among police officers in Singapore. *Journal of Research in Personality*, 35, 353-374.
- Blackburn, I., & Davidson, K. (1990). *Cognitive therapy for depression and anxiety*. Blackwell Scientific Publications, Oxford.
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93–113.
- Boolos, G. S., Burgess, J. P., & Jeffrey, R. C. (2002). *Computability and logic*. Cambridge university press.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.
- Brown, Z. A., & Uehara, D. L. (1999). Coping with teacher stress: A research synthesis for Pacific educators. Honolulu, HI: *Pacific Resources for Education and Learning*.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371-380.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371-380.
- Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist*, 44(11), 1378.
- Büssing, A., & Perrar, K. M. (1991). Burnout und Stress. A Study on the Validity of Burnout and Stress in Nursing as Related to Gender and Occupational Position.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2003). *The emotions of teacher stress*. London: Falmer Press.
- Carter, S. (1994). Teacher Stress and Burnout. Organizing Systems to Support Competent Social Behavior in Children and Youth.
- Cattell, R. B. (1946). Description and measurement of personality.
- Cattell, R. B. (1957). Personality and motivation structure and measurement.

- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1994). *No hassle!: taking the stress out of work*. Random House.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1996). Coping in occupational settings. *Journal of Psychosomatic Research*, 43(1), 7-16.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing workplace stress (Vol. 1)*. Sage.
- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among US managers. *Journal of applied psychology*, 85(1), 65.
- Γεωργαντά, Ε. (2003). *Τι είναι ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Chang, M. L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 95-127). Springer, Boston, MA.
- Γλάνια, Τ., Αντωνίου, Π. & Διγγελίδης, Ν. (2008). Πιλοτική Εφαρμογή και Αξιοπιστία του Αναθεωρημένου και Συντομογραφημένου Παιδικού Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας του Eysenck (ΠΕΠΕΣ-A) σε Προέφηβους Μαθητές. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 95-104.
- Clark, D. M., Beck, A. T. (1988). Cognitive Approaches. In C. G. Last & M. Hersen (eds), *and book of Anxiety Disorders*, Pergamon Press, Oxford.
- Cherniss, C., & Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services* (p. 21). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση* (μτφ Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Costa Jr, P. T. (86). McCrae, rr (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa Jr, P. T., Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (1996). Personality and coping: A reconceptualization. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 96.
- Cowan, R., Sanditov, B., & Weehuizen, R. (2011). Productivity effects of innovation, stress and social relations. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 79(3), 165-182.
- Cox, T. (1993). *Stress research and stress management: Putting theory to work* (Vol. 61). Sudbury: HSE Books.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων, εκδόσεις Έλλην.

Darr, W., & Johns, G. (2008). Work strain, health, and absenteeism: a meta-analysis. *Journal of occupational health psychology*, 13(4), 293.

Deary, I.J., Blenkin, H., Agius, R.M., Endler, N.S., Zealley, H. & Wood, R. (1996, February). Models of job-related stress and personal achievement among consultant doctors. *British Journal of Psychology*, 87 (1), 3-29. Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of personality*, 57(2), 195-214.

Δελήχας, Μ., Τούκας, Δ., & Σπυρούλη, Α. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. 2012. *Υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας, Τεύχος, 50*, 5-12.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2000). A model of burnout and life satisfaction amongst nurses. *Journal of advanced nursing*, 32(2), 454-464.

Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 279-286.

Devereux, J. M., Hastings, R. P., Noone, S. J., Firth, A., & Totsika, V. (2009). Social support and coping as mediators or moderators of the impact of work stressors on burnout in intellectual disability support staff. *Research in developmental disabilities*, 30(2), 367-377.

Dewe, P. J., O'Driscoll, M. P., & Cooper, C. (2010). *Coping with work stress: A review and critique*. John Wiley & Sons.

Δημητρακοπούλου, Β. & Κολιάδη, Α-Μ. (2008). *Συσχέτιση της καφεΐνης με την προσωπικότητα του ατόμου (άτομα ηλικίας 18-25)*. Πτυχιακή εργασία. Σητεία: Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Δημητρίου, Ε. (1986): Το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας EPQ: στάθμιση στον Ελληνικό πληθυσμό, ενήλικο και παιδικό. *Εγκέφαλος*, 2(23), 41-54.

Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of personality*, 57(2), 195-214.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 35-47.

Dunham, J. (1992), *Stress in Teaching*, London: Routledge. Cox, T. (1975). The nature and management of stress. *New Behaviour*, 3, 493-495. Cox, T., & Brockley, T. (1984). The experience and effects of stress in teachers. *British Educational Research Journal*, 10, 83-87.

Dunham, J., & Varma, V. P. (Eds.). (1998). *Stress in teachers: Past, present and future*. Wiley-Blackwell.

Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N., & Loiselle, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological reports*, 84(3), 943-946.

- Dworkin, G. A., Saha, L. J., & Hill, A.N. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4 (2), 108- 120. Ανακτήθηκε από <http://iej.cjb.net>
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions (Vol. 1)*. New York: Human Sciences Press.
- Elkin, A. J., & Rosch, P. J. (1990). Promoting mental health at the workplace: the prevention side of stress management. *Occupational Medicine (Philadelphia, Pa.)*, 5(4), 739-754.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69.
- Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. B. (1986). Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9(3), 261-269.
- Ewen, R.B. (2003). *An introduction to the theories of personality*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eysenck, H. J., & Mahrer, A. R. (1970). *New approaches to personality classification*.
- Eysenck, H.J. & Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.
- Eysenck, H.J. (1952). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 16, 319-324.
- Eysenck, H. J. (1967). Intelligence assessment: A theoretical and experimental approach. *British Journal of Educational Psychology*, 37(1), 81-98.
- Eysenck, H.J. (1952). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 16, 319-324
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass.
- Fehring, H. (2004). Contributions and Limitations of Cattell's Sixteen Personality Factor Model. Ανακτήθηκε 20/4/2017 από: <http://www.personalityresearch.org/papers/fehriinger.html>
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burn-out*. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 20(3), 304-313.
- Fontana, D. (1996). *Living with fear - Understanding and coping with anxiety*. Athens: Hellinika Grammata.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219 - 239.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261-270.

- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout*. Bantam, New York.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., Simon, K.M. (1990). *Clinical applications of cognitive therapy*, Plenum, New York.
- Freud Sigmund (2005). *Εισαγωγή στην ψυχανάλυση*. (μτφ. Πάγκαλος, Α.). Αθήνα: Γκοβόστης.
- Freud Sigmund (2008). *Το Εγώ και το Αυτό* (μτφ. Παναγιωτοπούλου, Δ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Galloway, D. (1985). *Schools, Pupils and Special Educational Needs*. Beckenham: Croom Helm.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45.
- Gersch, I. (2001). Listening to children. Special educational provision in the context of inclusion: *Policy and practice in schools*, 228-244.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of Burnout, Resources, and Gender-Related Differences 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), 1088-1106.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American psychologist*, 14(8), 469.
- Grimley, B. (2001). Simply the stressed. *The Occupational Psychologist*, 43, 8-12.
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching. *Education*, 105(3).
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology*, 59(6), 1216.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., Hulland, C. (2010). Mindfulness- Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal Child Family Studies* 19, 184–189.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Grundy, S.E. (2000, September). Perceived work-related stressors, personality, and degree of burnout in firefighters. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61 (3B), 1685.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68(1), 61-99.

- Gulwadi, G. B. (2006). Seeking restorative experiences: Elementary school teachers' choices for places that enable coping with stress. *Environment and Behavior*, 38(4), 503-520..
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1985). *Introduction to theories of personality*. New York: Wiley.
- Hammen, C. L., & DeMayo, R. (1982). Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 91(2), 96.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hills, H. & Norvell, N. (1991, Spring). An examination of hardiness and neuroticism as potential moderators of stress outcomes. *Behavioral Medicine*, 17 (1), 31-38.
- Hinkle Jr, L. E. (1973). The concept of " stress" in the biological and social sciences. *Science, medicine and man*, 1, 31-48.
- Hoehn-Saric, R., & McLeod, D. R. (1988). Panic and generalized anxiety disorders. In C. G. Last & M. Hersen (eds), *Handbook of Anxiety Disorders*, Pergamon Press, Oxford.
- Hogan, R. & Benson, M. (2009). Personality, Leadership, and Globalization: Linking Personality to Global Organizational Effectiveness. In W. H. Mobley (Ed), *Advances in global leadership (Vol. 5)*. San Francisco: Emerald Publishing.
- Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124.
- Hogan, R., Raskin, R., & Fazzini, D. (1990). *The dark side of charisma*.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of applied psychology*, 71(4), 630.
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 66–100). The Guilford Press.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187
- Καζαντζή, Κ., Καρυώτη, Β., & Καραζιώτου, Ι. (2009). Η επαγγελματική εξουθένωση του προσωπικού ενός θεραπευτηρίου χρόνιων παθήσεων και η ικανότητα διαχείρισής της.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α., & Αναγνωστόπουλος, Φ. (επιμ.) (1999). *Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή, Φ. (2007). Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία.
- Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και πανικός: Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κανελλοπούλου, Α. (2007). *Ψυχαναλυτικές θεωρίες προσωπικότητας Ι*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία: διεργασίες ομάδας-σύγκρουση-ανάπτυξη και αλλαγή-κουλτούρα-επαγγελματικό άγχος, Μέρος 3ο.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3 (2), 71- 85. Ανακτήθηκε από <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:10553>
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout inventory. *Work and stress* 1997, 11(1), σ. 94-100.
- Καραγιάννης, Δ. (2010). *Η αδικία που πληγώνει*. Αθήνα: Αρμός.
- Καραμπάτος, Ν. Δ. (2016). *Η σκοτεινή προσωπικότητα στον χώρο εργασίας: μελέτη περιπτώσεων* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: John Willey.
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- Kelso, T., French, D., & Fernandez, M. (2005). Stress and coping in primary caregivers of children with a disability: a qualitative study using the Lazarus and Folkman Process Model of Coping. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 3-10.
- Κόκκινος, Κ. Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εισήγηση στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Ανακτήθηκε από www.pek.org.cy
- Κόκκινος, Κ. Μ. (2005). Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και την Κύπρο. *Μακεδόν*, 14), 79-89.
- Κάντας, Α. (1993). Οργανωτική Ψυχολογία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Κ. (2012). Ερωτηματολόγιο καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς (Maslach Burnout Inventory [MBI]- Education Survey). Στο: Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο. Νέα επανυξημένη και βελτιωμένη έκδοση* (σελ. 486). Αθήνα: Πεδίο.
- Kokkinos, (2006). *Το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI)-Maslach & Jackson, 1986*. Μετάφραση και Προσαρμογή στα Ελληνικά: Kokkinos (2006). Ανακτήθηκε από www.amarkos.gr/courses/quest/Burnout.docx
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.

Kokkinos, C. M. (2007). Elementary school children's involvement in bullying and victimization: The role of attachment style and internalizing and externalizing symptomatology. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLIV, 1, 33 – 49.

Κουλάκογλου, Κ. (1998). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουλιεράκης, Γ., & Αγραφιώτης, Δ. Λέξεις-κλειδιά: STRESS, ψυχική υγεία, Εξουθένωση, Καταστάματα κράτησης *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 27 (6), 944-952, 2010-Ερευνητική εργασία.

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

Krause, N., Dasinger, L. K., Deegan, L. J., Rudolph, L., & Brand, R. J. (2001). Psychosocial job factors and return-to-work after compensated low back injury: A disability phase-specific analysis. *American journal of industrial medicine*, 40(4), 374-392.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational studies*, 4(1), 1-6.

Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. *Teaching and stress*, 27-34.

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

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational studies*, 4(1), 1-6.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, 48(2), 159-167.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of occupational Psychology*, 52(3), 227-228.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, 48(2), 159-167.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Lavrova, K., & Levin, A. (2006). Burnout Syndrome: prevention and management. Handbook for workers of harm reduction programs. *Central and Eastern European Harm Reduction Network*, 1-57.

Lease, S. H. (1999). Occupational role stressors, coping, support, and hardiness as predictor of strain in academic faculty: An emphasis on new and female faculty. *Research in higher education*, 40(3), 285-307.

Leiter, M. P. (2008). A two process model of burnout and work engagement: Distinct implications of demands and values. *G Ital Med Lav Ergon*, 30(1 Suppl A), 54-58.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. *Wiley*.
- Leiter, M. P., & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, stress, and coping*, 7(4), 357-373.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (2006). Teacher burnout: critical challenge for leaders of restructuring schools. Στο: R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Επιμ.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (σελ. 80-120). New York: Cambridge University Press.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης Α., & Γιαλαμάς, Β. (1997): “Το στρες των εκπαιδευτικών”. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(2-3), 139-152.
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, σ. 139-161.
- Μαδιανός, Μ. (2003). *Κλινική ψυχιατρική*. Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις.
- Maphalala, M. C. (2014). The manifestation of occupational stress in the teaching profession: The unheard voices of teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 77.
- Μαρούδας, Η. (1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*.
- Martens, R., Vealey, R. S. * Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 1–16). Taylor & Francis
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. *Job stress and burnout*, 29-40.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslach C, 1989, «Stress, Burnout and Workaholism», στο R. Kilburg (ed.), *Professionals in Distress*, Washington, American Psychological Association, pp. 53-75.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. *Social psychology of health and illness*, 227, 251.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex roles*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied social psychology annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C. (1999). *Progress in understanding teacher burnout*.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health?. *Psychology & health*, 16(5), 607-611.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Matthews, D. B., & Odom, B. L. (1989). Anxiety: A component of self-esteem. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(2), 153-159.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist*, 52(5), 509.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1985). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of personality. *Personality and individual Differences*, 6(5), 587-597.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality*, 60(2), 175-215.
- McKenzie, K. E. (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. Capella University.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82.
- Μεγαλοοικονόμου, Θ. (1997). Το σύνδρομο της κοπώσεως στις δομές της ψυχοκιωνωνικής αποκατάστασης. *Τετράδια ψυχιατρικής*, 56, 12-20.
- Miller, K. I., Stiff, J. B., & Ellis, B. H. (1988). Communication and empathy as precursors to burnout among human service workers. *Communications Monographs*, 55(3), 250-265.
- Mills, L.B. & Huebner, E.S. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout of school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 36, 400-405.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological review*, 80(4), 252.
- Murphy, L. R., & Sauter, S. L. (2003). The USA perspective: Current issues and trends in the management of work stress. *Australian Psychologist*, 38(2), 151-157.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. (Διδακτορική Διατριβή,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. (Κωδ. 23716). Ανακτήθηκε από <http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/23716/1/23716.pdf>

Νασιάκου, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχολογία. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

Niedhammer, I., Tek, M. L., Starke, D., & Siegrist, J. (2004). Effort–reward imbalance model and self-reported health: cross-sectional and prospective findings from the GAZEL cohort. *Social science & medicine*, 58(8), 1531-1541.

Nikolaou, I., & Tsousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.

Paine, W. S. (1982). *Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives* (Vol. 54). Sage Publications, Inc.

Παπαγιάννη, Α., Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Στο Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ., & Σωκράτους, Μ. (επιμ.) 10ο Συνέδριο 75 Παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου. *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*, 6-7 Ιουνίου 2008 (σσ. 57-81). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παπαγιαννοπούλου, Β. Α. (2017). *Το άγχος και οι στρατηγικές αντιμετώπισης των δασκάλων που εργάζονται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (No. GRI-2017-19986). Aristotle University of Thessaloniki.

Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Papadatou, D., Anagnostopoulos, F. & Monos, D. (1994). “Factors contributing to the development of burnout in oncology nursing”. *British Journal of Medical Psychology*, 67,187-199.

Papadatou, D., & Anagnostopoulos, F. (1999). *Psychology in Health Care*. Ellinika Grammata, Athens.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών: Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παράσχου, Ε.(2012). «Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». *Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Πασσάκος, Κ. Γ. (1994). *Το πρόσωπο στην πορεία του γίνεσθαι*.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.

- Pervin, L. A. (1996). *The science of personality*. New York: Wiley.
- Pervin & John (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Piedmont, R. L. (1998). *The Plenum series in social/clinical psychology. The revised NEO Personality Inventory: Clinical and research applications*. New York, NY, US.
- Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Relations between school type, occupational stress, role perceptions and social support. *Australian Journal of Education*, 34(3), 330-338.
- Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37-51.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free press.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Psychiatric Services*, 29(4), 233-237.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In: W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in theory and research*. London: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (2001). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2), 121-140.
- Πιπερόπουλος, Γ. (2005). *Ψυχολογία, άτομο, ομάδα*. Θεσσαλονίκη: Πιπερόπουλος.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31 (1), 60- 76.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76
- Ποταμιάνος, Γ., & Παπαστάμου, Σ. (2002). Η μελέτη της προσωπικότητας: Μια κριτική προσέγγιση. Στο βιβλίο του Γ. Ποταμιάνου & συν. (Επιμ.), *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική Πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ποταμιάνος, Γ. & Συνεργάτες. (2002). *Θεωρίες Προσωπικότητας Και Κλινική Πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1951). *Client – centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosnow, R. L., Rosenthal, R., McConochie, R. M., & Arms, R. L. (1969). Volunteer effects on experimental outcomes. *Educational and Psychological Measurement*, 29(4), 825-846.

Ross, R. R., & Altmaier, E. M. (1994). *Intervention in occupational stress: A handbook of counselling for stress at work*. Sage.

Ρούπα Ζ., Ραφτόπουλος Β., Τζαβέλας Γ., Κοτρώτσιου Ε., Λαχανά Ε., Παραλίκας Θ., Σωτηροπούλου Π., Σαπουντζή – Κρέπια Δ. «Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης burnout σε γιατρούς που εργάζονται σε ογκολογικά τμήματα ελληνικών νοσοκομείων». 2ο Συνέδριο επιστημόνων φροντίδας χρονίως πασχόντων. Λάρισα, 8-11 Νοεμβρίου 2007.

Ρούσση – Βέργου, Ι. (2008). *Η συμβολή της προσωπικότητας των νηπιαγωγών και των δασκάλων στην επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Schuerger, J. M., Zarella, K. L., & Hotz, A. S. (1989). Factors that influence the temporal stability of personality by questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56,777-783.

Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). a Social-Cognitive Perspective: A Theoretical Position Paper. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 238.

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

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3), 204- 220. DOI: 10.1108/13620430910966406

Schaufeli, W. B., Van Dierendonck, D., & Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: The role of inequity and social support. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 392- 407.

Schafer, W. E. (1996). *Stress management for wellness*. London

Schultz, D. & Schultz, S. (2012). *Theories of Personality*. Belmont: Wadsworth/Cengage Learning.

Sdorow, L. M. (1998). *Psychology*. Boston: McGraw – Hill.

Selye, H. (1976). *The Stress of Life (revised edition)*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The journal of clinical endocrinology*, 6(2), 117-230.

Selye, H. (1980). *Selye's guide to stress research: (Vol. 1)*. New York: Vn Nostrand Reinhold.

Semmer, N. (1996). Individual differences, work stress and health. *Handbook of work and health psychology*, 2, 51-86.

Σερδάρης, Π., (2002). *Η ψυχολογία της προσωπικότητας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Shirom, A. (1986). Students' stress. *Higher Education*, 15(6), 667-676.

- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (p. 245–264). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10474-012>
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology 1989* (p. 25–48). John Wiley & Sons.
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S. and Shapira, I. (2005). Burnout and Health Review: Current Knowledge and Future Research Directions. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2005, Volume 20*. (pp. 269-308). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320-334.
- Spielberger, C. (1982). *Άγχος-Στρες και πώς να το καταπολεμήσετε*.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and behavior*. New York: Academic press.
- Spielberger, C. D. (1972a). Anxiety as an Emotional State. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research* (Vol. 1, pp. 23-49). New York: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50009-5>
- Storm, K., & Rothmann, S. (2003). A psychometric analysis of the Maslach Burnout Inventory-General Survey in the South African police service. *South African Journal of Psychology*, 33(4), 219-226.
- Sutton, R. I. (1984). Job stress among primary and secondary schoolteachers: Its relationship to ill-being. *Work and Occupations*, 11(1), 7-28.
- Talmor, R., Reiter*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 103-122.
- Thody, A., Gray, B. & Bowden, D. (2003). *Οδηγός επιβίωσης του εκπαιδευτικού*. Αθηνά: Σαββάλας.
- Τούκας, Δ., & Τούκα, Α. (2011). Ανάλυση και διαχείριση του επαγγελματικού άγχους στο νοσοκομειακό περιβάλλον. Από την επιστημονική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή. Από την επιστημονική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 28(1), 20-26.
- Unger, D. E. (1980). *Superintendent Burn-out: Myth or reality* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Vachon, M. L. (1987). *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying, and the bereaved*. Hemisphere Publishing Corp.

- Varma, V. P., & Upton, G. (Eds.). (1996). *Stresses in special educational needs teachers*. Arena.
- Weiskopf, P. E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*.
- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different?. *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.
- Woods, P., & Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 169-190.
- Φράγκος, Χ. (1995). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. (Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων της Εστίας. (Κωδ. hp229203). Ανακτήθηκε από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3278/theFile>
- Χασάπης, Γ. (1980). *Ψυχολογία της Προσωπικότητας*. Αθήνα: Βασιλόπουλος.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among Secondary and Elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40, (5), 78- 85. DOI 10.2753/CED 1061- 1932400508
- Υποφάντι, Μ., Ζισί, Β., Ζορμπανός, Ν., Μουχτούρι, Β., Τζάνη, Ρ., Θεοδωράκης, Υ., & Λυράκος, Γ. (2015). Psychometric properties of the International Personality Item Pool Big-Five personality questionnaire for the Greek population. *Health Psychology Research*, 3(2). DOI: <https://doi.org/10.4081/hpr.2015.2206>
- Zager, J. (1982). *The relationship of personality, situational stress and anxiety factors to teacher burnout* (Doctoral dissertation, Indiana University).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αγαπητή / έ Συνάδελφε,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο, στο οποίο καλείστε να απαντήσετε, δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού του Παν/μίου Ιωαννίνων ως απαιτούμενο απόκτησης ακαδημαϊκού τίτλου μεταπτυχιακού επιπέδου, με θέμα τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περιοχών του Νομού Θεσσαλονίκης ειδικής και γενικής αγωγής, σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και τη σύνδεση αυτής με το άγχος και την προσωπικότητα τους, η οποία διεξάγεται από την κ. Καραπάνου Λαμπρινή, φοιτήτρια του πανεπιστημίου του τμήματος Νηπιαγωγών.

Οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμο, οπότε μην τοποθετείτε το όνομά σας εδώ στο έντυπο. Δεν υπάρχουν κανένας κίνδυνος με τη μελέτη αυτή. Η συμμετοχή είναι εντελώς εθελοντική και δεν θα υπάρξει κάποια ποινή αν επιλέξετε να μην συμμετάσχετε σε αυτή τη μελέτη ή να αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή.

Αν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την κ. Καραπάνου στο τηλ. 6943829745.

Εάν έχετε οποιαδήποτε ερώτηση σχετικά με τα δικαιώματά σας ως συμμετέχοντες στην έρευνα, μπορείτε επικοινωνήστε με το Γραφείο Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο τηλέφωνο 26510-07685.

Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Με την ολοκλήρωση της έρευνας και την επιστροφή του ερωτηματολογίου, επιβεβαιώνετε ότι είστε ηλικίας 18 ετών και άνω.

Παρακαλώ όπως προβείτε σε απάντηση των ερωτημάτων με ειλικρίνεια καθώς δεν απαιτείται η καταχώρηση προσωπικών στοιχείων, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Τέλος, ο χρόνος της συμπλήρωσής του δεν ξεπερνά τα 15-20 λεπτά. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση, Καραπάνου Λαμπρινή

ΜΕΡΟΣ Α

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ όπως επιλέξετε την κατάλληλη επιλογή (μία).

1. Φύλο

ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. Ηλικία

ΕΩΣ 32 ΧΡΟΝΩΝ ΕΩΣ 42 ΧΡΟΝΩΝ ΕΩΣ 52 ΧΡΟΝΩΝ ΠΑΝΩ ΑΠΟ 52 ΧΡΟΝΩΝ

3. Οικογενειακή Κατάσταση

ΑΓΑΜΟΣ/Η ΕΓΓΑΜΟΣ/Η ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η ΧΗΡΟΣ/Α

4. Επίπεδο Σπουδών

ΠΤΥΧΙΑΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

5. Χρόνος Γενικής Προϋπηρεσίας

1-10 ΕΤΗ 11-20 ΕΤΗ 21-30 ΕΤΗ 30 ΚΑΙ ΠΑΝΩ

6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

ΜΕΧΡΙ 10 ΜΕΧΡΙ 20 ΜΕΧΡΙ 30 30 ΚΑΙ ΠΑΝΩ

7. Σχέση εργασίας

ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΜΟΝΙΜΟΣ

8. Αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας

ΜΕΧΡΙ 100 ΜΕΧΡΙ 200 ΜΕΧΡΙ 300

9. Στη σχολική μονάδα που απασχολείστε , το τμήμα σας είναι

ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης

Το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI) - Maslach & Jackson, 1986. Μετάφραση και Προσαρμογή στα Ελληνικά: Kokkinos (2006)

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις σας ως προς την εργασία σας. Κυκλώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση.

1	2	3	4	5	6	7				
Ποτέ	Μερικές φορές Τον χρόνο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα				
ME1.	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία			1	2	3	4	5	6	7
ME2.	Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς			1	2	3	4	5	6	7
ME3.	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα			1	2	3	4	5	6	7
ME4.	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου			1	2	3	4	5	6	7
ME5.	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου			1	2	3	4	5	6	7
ME6.	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο			1	2	3	4	5	6	7
ME7.	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές			1	2	3	4	5	6	7
ME8.	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου			1	2	3	4	5	6	7
ME9.	Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας			1	2	3	4	5	6	7
MP10.	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου			1	2	3	4	5	6	7
MP11.	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά			1	2	3	4	5	6	7
MP12.	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων			1	2	3	4	5	6	7
MP13.	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα			1	2	3	4	5	6	7
MP14.	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου			1	2	3	4	5	6	7
MP15.	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την δουλειά			1	2	3	4	5	6	7
MP16.	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου			1	2	3	4	5	6	7
MP17.	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου			1	2	3	4	5	6	7
MA18.	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα			1	2	3	4	5	6	7
MA19.	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά			1	2	3	4	5	6	7
MA20.	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή			1	2	3	4	5	6	7
MA21.	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους			1	2	3	4	5	6	7
MA22.	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου			1	2	3	4	5	6	7

Ερωτηματολόγιο πηγών συναισθηματικής νοημοσύνης

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΗΓΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ

ΈΝΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Για σένα ,ως καθηγητή /ρια, πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης (στρες)

αποτελούν οι παρακάτω παράγοντες; είναι σημαντικό να απαντήσετε για όλους

τους παράγοντες, χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα:

1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 3= μέτρια, 4= πολύ, 5= υπερβολικά

Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.)	1	2	3	4	5
Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1	2	3	4	5
Τιμωρία μαθητών	1	2	3	4	5
Μαθησιακά προβλήματα παιδιών	1	2	3	4	5
Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	1	2	3	4	5
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από μαθητές	1	2	3	4	5
Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς μαθητών	1	2	3	4	5
Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών / ριών	1	2	3	4	5
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1	2	3	4	5
Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών /ριών	1	2	3	4	5
Έλλειψη προοπτικών καριέρας	1	2	3	4	5
Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικού ψυχολόγου κ.ά.)	1	2	3	4	5
Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1	2	3	4	5
Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	1	2	3	4	5
Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)	1	2	3	4	5
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	1	2	3	4	5
Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	1	2	3	4	5
Ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων	1	2	3	4	5
Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης	1	2	3	4	5
Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1	2	3	4	5
Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις	1	2	3	4	5

Συγκρούσεις με συναδέλφους, με διεύθυνση σχολείου	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 3= μέτρια, 4= πολύ, 5= υπερβολικά

Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών	1	2	3	4	5
Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές /γονείς	1	2	3	4	5
Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	1	2	3	4	5
Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1	2	3	4	5
Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1	2	3	4	5
Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας

Στις σελίδες που ακολουθούν, υπάρχουν φράσεις που περιγράφουν συμπεριφορές ανθρώπων.

Σας παρακαλώ να χρησιμοποιήσετε τις απαντήσεις που βρίσκονται δίπλα σε κάθε πρόταση για να περιγράψετε πόσο πιστά κάθε πρόταση περιγράφει εσάς. Περιγράψτε τον εαυτό σας όπως είστε αυτή τη στιγμή και όχι όπως θα θέλατε να ήσασταν στο μέλλον. Περιγράψτε τον εαυτό σας όπως ειλικρινά τον αντιλαμβάνεστε σε σχέση με άλλους ανθρώπους το ιδίου φύλου και περίπου της ίδιας ηλικίας. Για να μπορείτε να περιγράψετε τον εαυτό σας με ειλικρίνεια, οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Σας παρακαλούμε να διαβάσετε κάθε πρόταση προσεκτικά και μαυρίστε τον κύκλο με τον αριθμό που αντιστοιχεί στην πρόταση που επιλέγετε. 1= Καθόλου αντιπροσωπευτικό 2= Λίγο αντιπροσωπευτικό 3=Δεν μπορώ να αποφασίσω 4= Κάπως αντιπροσωπευτικό 5=Πολύ αντιπροσωπευτικό

1	Είμαι η ζωή σε ένα πάρτι.	①	②	③	④	⑤
2	Αισθάνομαι μικρό ενδιαφέρον για τους άλλους.	①	②	③	④	⑤
3	Είμαι πάντοτε προετοιμασμένος	①	②	③	④	⑤
4	Αγχώνομαι εύκολα.	①	②	③	④	⑤
5	Έχω ένα πλούσιο λεξιλόγιο.	①	②	③	④	⑤
6	Δεν μιλώ πολύ.	①	②	③	④	⑤
7	Ενδιαφέρομαι για τους ανθρώπους.	①	②	③	④	⑤
8	Αφήνω τα πράγματά μου ολόγυρα.	①	②	③	④	⑤
9	Είμαι χαλαρός/ή τις περισσότερες φορές.	①	②	③	④	⑤
10	Δυσκολεύομαι να κατανοήσω αφηρημένες ιδέες.	①	②	③	④	⑤
11	Αισθάνομαι άνετα όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε ανθρώπους.	①	②	③	④	⑤
12	Προσβάλλω τους άλλους.	①	②	③	④	⑤
13	Δίνω προσοχή στις λεπτομέρειες .	①	②	③	④	⑤
14	Ανησυχώ για διάφορα πράγματα.	①	②	③	④	⑤
15	Έχω ζωηρή (ζωντανή) φαντασία.	①	②	③	④	⑤
16	Προτιμώ να μένω στο παρασκήνιο	①	②	③	④	⑤
17	Συμπάσχω με τα συναισθήματα των άλλων.	①	②	③	④	⑤
18	Τα κάνω άνω κάτω	①	②	③	④	⑤
19	Σπάνια νοιώθω μελαγχολία.	①	②	③	④	⑤
20	Δεν ενδιαφέρομαι για αφηρημένες ιδέες.	①	②	③	④	⑤
21	Αρχίζω συζητήσεις.	①	②	③	④	⑤

22	Δεν ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των άλλων.	①	②	③	④	⑤
23	Κάνω τις «αγγαρείες» αμέσως.	①	②	③	④	⑤
24	Ενοχλούμαι εύκολα.	①	②	③	④	⑤
25	Έχω εξαιρετικές ιδέες.	①	②	③	④	⑤
26	Έχω ελάχιστα πράγματα να πω.	①	②	③	④	⑤
27	Έχω μαλακή καρδιά.	①	②	③	④	⑤
28	Συχνά ξεχνώ να βάζω τα πράγματα πίσω στη σωστή τους θέση.	①	②	③	④	⑤
29	Αναστατώνομαι εύκολα.	①	②	③	④	⑤
30	Δεν έχω καλή φαντασία.	①	②	③	④	⑤
31	Μιλώ με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους στα πάρτι.	①	②	③	④	⑤
32	Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για τους άλλους ανθρώπους.	①	②	③	④	⑤
33	Μου αρέσει η τάξη.	①	②	③	④	⑤
34	Η διάθεσή μου αλλάζει διαρκώς.	①	②	③	④	⑤
35	Είμαι γρήγορος/η στο να καταλαβαίνω πράγματα.	①	②	③	④	⑤
36	Δεν μου αρέσει να προσελκύω την προσοχή πάνω μου.	①	②	③	④	⑤
37	Βρίσκω χρόνο για τους άλλους.	①	②	③	④	⑤
38	Αποφεύγω αυτά που πρέπει να κάνω (τα καθήκοντά μου).	①	②	③	④	⑤
39	Έχω συχνές εναλλαγές στη διάθεσή μου.	①	②	③	④	⑤
40	Χρησιμοποιώ δύσκολες λέξεις.	①	②	③	④	⑤
41	Δεν με ενοχλεί να είμαι το επίκεντρο της προσοχής.	①	②	③	④	⑤
42	Αισθάνομαι τα συναισθήματα των άλλων.	①	②	③	④	⑤
43	Ακολουθώ ένα πρόγραμμα.	①	②	③	④	⑤
44	Εκνευρίζομαι εύκολα.	①	②	③	④	⑤
45	Αφιερώνω χρόνο για να αξιολογώ τα πράγματα (που κάνω).	①	②	③	④	⑤
46	Είμαι ήσυχος/η όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε ξένους.	①	②	③	④	⑤
47	Κάνω τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα.	①	②	③	④	⑤
48	Είμαι ακριβής στη δουλειά μου.	①	②	③	④	⑤
49	Συχνά αισθάνομαι μελαγχολικά.	①	②	③	④	⑤
50	Είμαι γεμάτος/η ιδέες.	①	②	③	④	⑤