



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ "Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων"

Διπλωματική Εργασία

**«Μελέτη του εργασιακού άγχους και των αιτιών που το προκαλούν σε
εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων»**

της

ΑΝΔΡΟΝΙΚΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΙΔΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Κωνσταντίνος Ασημακόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 22 Ιουνίου 2019

Η Δηλούσα: Ανδρονίκη Κυπριανίδου

Αντί προλόγου...

" Θέλεις να είσαι ευτυχισμένος; Φυσικά και θέλεις! Τότε τι σε εμποδίζει; Η ευτυχία σου εξαρτάται μόνο από εσένα. Το βασικό εμπόδιο για την ευτυχία είναι το άγχος".

ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να συγχαρώ το τμήμα Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, για την πραγματοποίηση του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών που ήταν πολύ αξιόλογο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον αφού μας αποκόμισε νέα φιλοσοφία και σκέψη στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης μάς έδωσε την ευκαιρία σε εμάς τους μεταπτυχιακούς φοιτητές να αποκτήσουμε χρήσιμες γνώσεις, ακαδημαϊκό λόγο και υπόβαθρο και να γνωρίσουμε αξιόλογους καταρτισμένους δασκάλους που πάνω απ' όλα είναι άνθρωποι και μας ταξίδεψαν σε ένα αξέχαστο ταξίδι γνώσης και εμπειρίας όπου θα παραμείνει χαραγμένο ανεξίτηλα στη μνήμη μας. Το κλίμα που επικρατούσε καθ' όλη τη φοίτησή μας ήταν υπέροχο και άψογο ανάμεσα στους φοιτητές και τους καθηγητές με τους τελευταίους να είναι αρωγοί στην προσπάθειά μας να φτάσουμε στο τέλος του ταξίδι.

Ιδιαίτερος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επίκουρο καθηγητή του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης, κ. Ασημακόπουλο Κώστα, για την υποστήριξή του, την ουσιαστική του καθοδήγηση, το χρόνο που άμεσα αφιέρωνε όποτε χρειαζόταν και την κατανόηση που επέδειξε και ο οποίος συνέδραμε καθοριστικά με τις συμβουλές του στη διαδικασία της έρευνας και στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Να ευχαριστήσω επίσης τους εκπαιδευτικούς που με όρεξη και διάθεση συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τη μητέρα μου για την υπομονή που έδειξαν όλο αυτό τον καιρό και για την αμέριστη αγάπη, υποστήριξη και έμπρακτη συμπαράσταση.

αφιερωμένη στο γιο μου,

Γιώργο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άγχος είναι μία συναισθηματική και συνάμα πιεστική κατάσταση στην οποία όταν το άτομο διακατέχεται από αυτή, του δημιουργεί έλλειψη φυσιολογικής ή ψυχολογικής ισορροπίας.

Στις μέρες μας, το άγχος θεωρείται υπαίτιο για τις περισσότερες ασθένειες του ανθρώπου και για αυτό το λόγο πολλοί ερευνητές το μελετούν για να μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν.

Το άγχος στον εργασιακό χώρο αποτελεί ένα ιδιαίτερο σημαντικό στοιχείο για την απόδοση των εργαζομένων αλλά και για την ίδια τους την υγεία.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα λόγω της πολυπλοκότητάς του, σε συνάρτηση με τις αυξημένες απαιτήσεις των καθηκόντων και τις αρνητικές προσλαμβανόμενες συνθήκες από τους ίδιους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί λόγω του παρατεταμένου άγχου τους, νοσούν και πολλοί μελετητές αναζητούν τεχνικές και τρόπους αντιμετώπισής του.

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να μελετήσουμε το εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης και τις πηγές που το προκαλούν. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Δήμου Πέλλας, προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες άγχους που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος μερικές φορές το μήνα, φτάνουν στα όρια της αντοχής τους μερικές φορές το χρόνο και με μικρή διαφορά περισσότερο άγχος έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Επίσης σε σχέση με τις πηγές άγχους τα αποτελέσματα έδειξαν στις πρώτες θέσεις την έλλειψη υλικών μέσων διδασκαλίας, τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών και η συμπεριφορά των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακό άγχος, εκπαιδευτικοί, πηγές άγχους, επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακή ικανοποίηση

ABSTRACT

Anxiety is an emotional and intense situation which leads to lack of psychological and natural balance. Nowadays, anxiety considered to be responsible for the greatest part of human illnesses and for that reason many scientists are trying to address it.

Work anxiety is significantly important for employee's performance but also for their own health. Specifically, teaching is one of the most stressful jobs out there due to its complexity in addition with the increased demands. Many teachers are sick due to their prolonged anxiety and scientists are looking for techniques and ways to deal with it.

In this paper we tried to study the workplace anxiety of primary school teachers, as well as the sources that cause it. The survey was conducted with questionnaires completed by teachers working in public primary schools of the Municipality of Pella in order to identify the factors that affect teachers in their work.

The results of the research showed that teachers feel stressed a few times a month. Also, they reach their limits a few times a year and more often women. In addition, lack of teaching materials, students learning problems and behavior are the greatest sources of stress.

Keywords: work-related stress, educators, sources of stress, professional exhaustion, job satisfaction

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	7
Abstract	8
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εισαγωγή	13
1.1 Περιγραφή του προβλήματος	13
1.2 Περιληπτική παρουσίαση της προσέγγισης	14
1.3 Σκοπός της έρευνας	14
1.4 Στόχοι της εργασίας	14
1.5 Δομή της εργασίας	15
Βιβλιογραφική Επισκόπηση	
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η έννοια του άγχους	17
2.1 Έννοια του όρου άγχους (εννοιολογικές αποσαφηνίσεις)	17
2.2 Το εργασιακό άγχος	22
2.3 Θεωρητικά μοντέλα εργασιακού άγχους	25
2.3.1 Αλληλεπιδραστικές θεωρίες	26
2.3.2 Το μοντέλο της Εναρμόνισης Ατόμου-Περιβάλλοντος	26
2.3.3 Το μοντέλο της ευχέρειας των αποφάσεων/των απαιτήσεων της εργασίας	26
2.3.4 Συναλλακτικές θεωρίες	27
2.3.5 Το μοντέλο των Βιταμινών	27
2.3.6 Το μοντέλο ισορροπίας μεταξύ προσπάθειας/ανταπόδοσης	28
2.4 Στάδια του stress	28
Κεφάλαιο 3 ^ο : Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών	30
3.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	30
3.2 Το άγχος του εκπαιδευτικού	33
3.3 Εργασιακό άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση	36
3.3.1 Επαγγελματική Εξουθένωση- ορισμός	36
3.3.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών	38
3.3.3 Στάδια Επαγγελματικής Εξουθένωσης	42
3.3.3.1 Στάδια Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών	43

3.3.4 Συνέπειες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	44
3.4 Αιτίες ή πηγές άγχους που προκαλούν το εργασιακό άγχος	47
3.5 Ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών	49
3.6 Επαγγελματική Ικανοποίηση	53
3.6.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση έννοια και ορισμός	53
3.6.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης	55
3.6.3 Παράγοντες που καθορίζουν την Επαγγελματική Ικανοποίηση	56
3.6.4 Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών	58
3.7 Αυτοεκτίμηση	62
3.7.1 Ορισμός της Αυτοεκτίμησης	62
3.7.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοεκτίμηση	63
3.7.3 Σχέση δημογραφικών χαρακτηριστικών και αυτοεκτίμηση	65
3.7.4 Η αυτοεκτίμηση στην εργασία του εκπαιδευτικού	65
3.8 Σχέση των παραγόντων του άγχους με δημογραφικά στοιχεία	67
3.9 Εργασιακό άγχος και προσωπικότητα	69
Κεφάλαιο 4 ^ο : Διατύπωση του θέματος και ερευνητικά ερωτήματα	72
4.1 Διατύπωση του θέματος	72
4.2 Σπουδαιότητα της έρευνας	73
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	75
Μεθοδολογία Έρευνας	
Κεφάλαιο 5 ^ο : Η έρευνα	76
5.1 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας	76
5.2 Ερευνητικό εργαλείο	76
5.3 Πληθυσμός-Δείγμα	77
5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	80
Κεφάλαιο 6 ^ο : Αποτελέσματα- Συμπεράσματα	82
6.1 Αποτελέσματα έρευνας και συμπεράσματα	82
6.1.1 Σε ποιο βαθμό βιώνουν άγχος από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί	83
6.1.1.1 Συσχέτιση άγχους και φύλου	87
6.1.2 Ποιες είναι οι αιτίες που συντελούν στο επαγγελματικό άγχος	88
6.1.3 Εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης	92

και του άγχους των εκπαιδευτικών	
6.1.4 Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση	98
6.1.5 Ποιοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ένταση/στρες σε συνάρτηση με τη σχέση εργασίας τους (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι)	116
6.1.6 Ποιοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ένταση σε σχέση με την προϋπηρεσία τους	118
6.1.7 Αν επηρεάζεται το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών από τους ενδογενείς παράγοντες όπως η αξιολόγηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου	120
6.1.8 Εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με τις πηγές άγχους που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των μαθητών και την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς	125
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	135
6.3 Ζητήματα για μελλοντικές έρευνες	136
Βιβλιογραφικές αναφορές	137
Παράρτημα Β	153

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σχήμα 1	41	Πίνακας 29	106
Σχήμα 2	70	Πίνακας 30	107
Πίνακας 1	78	Πίνακας 31	108
Πίνακας 2	78	Πίνακας 32	109
Πίνακας 3	79	Πίνακας 33	110
Πίνακας 4	79	Πίνακας 34	111
Πίνακας 5	80	Πίνακας 35	112
Πίνακας 6	80	Πίνακας 36	113
Πίνακας 7	83	Πίνακας 37	114
Πίνακας 8	84	Πίνακας 38	116
Πίνακας 9	85	Πίνακας 39	118
Πίνακας 10	86	Πίνακας 40	120
Σχήμα 3	87	Πίνακας 41	121
Πίνακας 11	88	Πίνακας 42	123
Πίνακας 12	89	Πίνακας 43	125
Πίνακας 13	90	Πίνακας 44	126
Πίνακας 14	91	Πίνακας 45	127
Πίνακας 15	92	Πίνακας 46	128
Πίνακας 16	93	Πίνακας 47	129
Πίνακας 17	94	Πίνακας 48	130
Πίνακας 18	95	Πίνακας 49	131
Πίνακας 19	96	Πίνακας 50	132
Πίνακας 20	97	Πίνακας 51	133
Πίνακας 21	98	Πίνακας 52	134
Πίνακας 22	99	Παράρτημα Β	155
Πίνακας 23	100		
Πίνακας 24	101		
Πίνακας 25	102		
Πίνακας 26	103		
Πίνακας 27	104		
Πίνακας 28	105		

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

1.1 Περιγραφή του προβλήματος

Η επαγγελματική ικανοποίηση, η εξουθένωση και το άγχος είναι προβλήματα που δημιουργούνται σε πολλά κοινωνικά επαγγέλματα λόγω της μεγάλης τους επαφής με πολύ κόσμο. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα των προβλημάτων αυτών, ιδιαίτερα σε επαγγέλματα που παρέχουν υπηρεσίες.

Στις μέρες μας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο είναι ανθρωποκεντρικό, θεωρείται ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Αποτελεί υψηλή εξειδικευμένη εργασία και απαιτεί υψηλή επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση, με αυξημένες δεξιότητες και ικανότητες από τον εκπαιδευτικό. (Judge, 1993)

Ο εκπαιδευτικός σήμερα ασχολείται όχι μόνο με τη διδασκαλία, αλλά και με το πρόγραμμα σπουδών, τους γονείς, τους μαθητές, τους εξωσχολικούς(σχολική κοινότητα, κ. ά.).

Αν και η κοινή γνώμη θεωρεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πολύ προνομιούχο λόγω του διδακτικού ωραρίου του ή λόγω των εκτεταμένων διακοπών, οι έρευνες το κατατάσσουν παγκόσμια στα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005, O.E.C.D., 2013, Travers & Cooper 1996).

Στη σημερινή εποχή, οι σχέσεις των ανθρώπων που αναπτύσσονται μέσα στην εργασία τους, η φύση της εργασίας τους, τα ενδεχόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε αυτή, επηρεάζουν την καθημερινότητά τους και την ποιότητα της ζωής τους.

Το επαγγελματικό άγχος είναι αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως και άρχισε να ερευνάται από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα.

Το άγχος των εκπαιδευτικών είχε επίδραση στη σωματική και ψυχική υγεία αυτών, με αποτέλεσμα οι ερευνητές να ασχοληθούν με το θέμα για να εξερευνήσουν τρόπους αντιμετώπισης.

Κατά τους Ganster& Rosen (2013), οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους στο εργατικό δυναμικό, αποτελούν υψηλό κόστος στα δημόσια συστήματα υγείας διότι, συνδέονται με ψυχοσωματικές ασθένειες, χαμηλή παραγωγικότητα έργου, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, πρόωρη συνταξιοδότηση, κ.ά.

Στην Ευρώπη, η Ελλάδα καταλαμβάνει την πρώτη θέση στο εργασιακό άγχος(European Agency for Safety and Health at work, 2009) και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών διεθνώς, σύμφωνα με τους Johnson et al., 2005, O.E.C.D.,2013, Travers & Cooper,1993.

1.2 Περιληπτική παρουσίαση της προσέγγισης

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία θα ασχοληθεί με τη μελέτη του εργασιακού άγχους και των αιτιών που την προκαλούν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η έρευνα έγινε σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Πέλλας και προσδιορίστηκαν τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις (στα ερωτηματολόγια) των εκπαιδευτικών.

Λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου θέματος:

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Επίσης μελετήθηκε και η σχέση της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών με το εργασιακό άγχος στο χώρο εργασίας τους.

Το προσωπικό μου ενδιαφέρον, το βίωμα των συναισθημάτων και των εμπειριών στη δεκαεπταετή επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτέλεσαν βασικό κίνητρο για την επιλογή του θέματος.

Πολλοί ερευνητές και δη μεταπτυχιακοί φοιτητές έχουν ασχοληθεί με το αντικείμενο της διπλωματικής μου εργασίας. Η πρωτοτυπία όμως της εργασίας αυτής έγκειται στο γεγονός ότι προσδιορίζεται σε συγκεκριμένα Δημοτικά σχολεία, τη δεδομένη χρονική στιγμή καθώς η οικονομική κρίση που αντιμετωπίζει η χώρα μας εδώ και 9 χρόνια, έχει φέρει σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εργασίας μας.

1.3 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν υπάρχει επαγγελματικό άγχος σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα και να μας δοθεί μια αντιπροσωπευτική εικόνα για τα σημερινά δεδομένα.

1.4 Στόχοι της εργασίας

Οι στόχοι που αρθρώνονται στον παραπάνω σκοπό είναι:

1. Η αποτύπωση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών
2. Ο προσδιορισμός των πηγών που επιφέρουν το επαγγελματικό άγχος

3. Να διαπιστωθούν πιθανές σχέσεις ανάμεσα στο επαγγελματικό άγχος και κάποια χαρακτηριστικά όπως η αυτοεκτίμηση και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

1.5 Δομή της εργασίας

Η δομή της παρούσας εργασίας είναι η εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο είναι η εισαγωγή η οποία περιλαμβάνει μια περιγραφή του προβλήματος και μια περιληπτική παρουσίαση της προσέγγισης που ακολουθείται.

Αναφέρεται στη προβληματική της έρευνας και προετοιμάζει τον αναγνώστη για την κύρια εργασία. Οδηγεί τον αναγνώστη σταδιακά στο ερευνητικό πρόβλημα, το σκοπό και τους στόχους της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση θα εξεταστεί η έννοια του άγχους γενικά και στη συνέχεια η έννοια του εργασιακού άγχους με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία στην Ελλάδα αλλά και το διεθνή χώρο. Στο τέλος θα αναπτύξουμε τα στάδια του stress.

Στο τρίτο κεφάλαιο συνεχίζει η βιβλιογραφική επισκόπηση και θα αναπτύξουμε το άγχος του εκπαιδευτικού, το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση ως αποτέλεσμα του εργασιακού άγχους. Θα αναζητήσουμε τις αιτίες, πηγές άγχους που προκαλούν το εργασιακό άγχος. Θα μελετήσουμε έρευνες για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Θα μελετήσουμε τη σχέση των παραγόντων άγχους με δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, κ.λ.π.. Θα μελετήσουμε τη σχέση των παραγόντων άγχους με τα χρόνια υπηρεσίας και το είδος των σπουδών και θα μελετήσουμε τη σχέση εργασιακού άγχους και προσωπικότητας. Επίσης θα μελετήσουμε το ρόλο της αυτοεκτίμησης και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε σχέση με το άγχος στον εργασιακό του χώρο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η διατύπωση του θέματος μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας εξετάζοντας το θέμα στη διεθνή βιβλιογραφία.

Επίσης στο τέταρτο κεφάλαιο αφού θα μελετήσουμε τη σπουδαιότητα της έρευνάς μας, θα αναπτύξουμε τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας, τα οποία θα μας απαντηθούν από το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα της έρευνας-οι συμμετέχοντες-και τα μέσα συλλογής δεδομένων.

Τέλος στο έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί για την έρευνα όπως και ζητήματα για μελλοντικές έρευνες.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Κεφάλαιο 2^ο: Η έννοια του άγχους

2.1 Έννοια του όρους άγχους(εννοιολογικές αποσαφηνίσεις)

Στον 21^ο αιώνα ο άνθρωπος βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπος με δύσκολες καταστάσεις στη ζωή του, οι οποίες του προκαλούν μεγάλο άγχος. Όλο και περισσότεροι μελετητές το αναγνωρίζουν ως ένα από τα κυριότερα « προβλήματα υγείας» και συνδέεται με αγχογόνες καταστάσεις και ψυχοκοινωνικούς κινδύνους.

Μελετώντας επιστημονικούς ορισμούς για την έννοια του άγχους, βρέθηκαν αρκετές προσεγγίσεις. Κατά τον Μπαμπινιώτη (1998), άγχος είναι μια συγκινησιακή κατάσταση (είτε μικρή και παροδική, είτε μεγάλη και επίμονη) η οποία προέρχεται από την αναμονή μιας δυσάρεστης κατάστασης. Η λέξη ετυμολογικά προέρχεται από το ομηρικό ρήμα «άγχομαι ή άχθυμαι» που σημαίνει αγωνίζομαι, συνθλίβομαι, καταπιέζομαι. (Παπακώστας, 1994)

Στα αρχαία ελληνικά η λέξη «άγχω» σημαίνει ανησυχία, αγωνία, συναισθηματική πίεση, ενώ στα λατινικά συνδέεται με τις λέξεις *angustia* και *anxietas* που σημαίνει το ίδιο με τις λέξεις *anxiete* και *anxiety* και έτσι πέρασαν στην ορολογία της ψυχιατρικής. (López-Ibor & López-Ibor, 2010)

Σύμφωνα με τον Sartorius (1990), οι ινδοευρωπαϊκές της ρίζες την ετυμολογούν με το φόβο, την αγωνία και την αναστάτωση.

Το άγχος πλέον αναγνωρίζεται ως ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα γιατί μαζί με αυτό εμφανίζονται πολλές ασθένειες όπως πονοκέφαλοι, νευρώσεις, έλκη.(Burk & Rechardsen, 1996)

Οι ορισμοί που δίδονται σήμερα, ενώ έχουν αρκετές επεξηγηματικές προσεγγίσεις, παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, άλλες συγχέονται και ταυτίζονται ανάλογα με την οπτική την οποία προσεγγίζει ο ερευνητής.

Κατά τον Spielberg (1982), είναι μία δυσμενής κατάσταση με χαρακτηριστικά την αυξημένη δραστηριότητα του νευρικού συστήματος και αισθήματα φόβου και ανησυχίας.

Ο Γκίκας (1995) μέσα στον Ποταμίανο (1995), αναφέρει το άγχος ως μία κατάσταση αγωνίας, ανησυχίας. Ο άνθρωπος το βιώνει ως ψυχολογική πίεση (stress) με χαρακτηριστικό το φόβο για κάποιο δυσάρεστο γεγονός στο μέλλον.

Η Αργυροπούλου (1999), αναφέρει το άγχος ως εκδήλωση κάθε ζωντανού οργανισμού το οποίο οριοθετείτε ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο σύστημα και σε ένα συγκεκριμένο είδος περιβάλλοντος.

Το άγχος είναι χαρακτηριστικό της εποχής μας που διακρίνεται από τη γρήγορη ανάπτυξη πληροφοριών, την έκρηξη των τεχνολογικών ανακαλύψεων, την οικονομική κρίση. (Woods, Jeffrey, Troman & Boyle, 1997)

Το γεγονός αυτό έχει δώσει στο άγχος τον ορισμό της ασθένειας της εποχής μας, αφού πολλοί μελετητές μιλούν για μεγάλο ποσοστό εμφάνισής του στον πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών, κάποια στιγμή της ζωής του. Φιλόσοφοι που ασχολήθηκαν με το θέμα όπως ο Jaspers και ο Kierkegaard περιγράφουν το άγχος ως το φόβο του ανθρώπου μπροστά στην απώλεια ή την ανυπαρξία θεού ή κάποιου ανθρώπου. Jaspers, Kierkegaard (ό.α. Καρούμπαλης, 2010)

Ο πατέρας της ψυχολογίας Sigmund Freud πίστευε ότι το άγχος συνοδεύει τον άνθρωπο από τη γέννησή του. Ο Freud διαχωρίζει το άγχος σε αντικειμενικό και νευρωτικό. Κατά τον Freud πάντα το νευρωτικό αναφέρεται στην ασυνείδητη παιδική αδυναμία που προσπαθεί να διεισδύσει στη συνείδηση, ενώ το αντικειμενικό αναφέρεται στη φυσιολογική αντίδραση ενός ατόμου σε ένα περιβαλλοντικό ερέθισμα.

Κατά τους Lazarus & Smith (1990), το άγχος είναι συναίσθημα και για να το κατανοήσουμε παίζει καθοριστικό ρόλο η συναλλακτική θεωρία (Transactional Theory). Η θεωρία αυτή προτείνει ένα πλαίσιο στο οποίο το άτομο παρεμβαίνει στη σχέση ερέθισμα-αντίδραση και την αλλάζει με γνωστικές αξιολογήσεις. Η αλλαγή –παρέμβαση της συμπεριφοράς μπορεί να συμβεί σε τρία επίπεδα.

Στο κατώτερο επίπεδο, υπάρχουν οι αντανάκλαστικές συμπεριφορές που μέσα από την επανάληψη με ελάχιστες αλλαγές κατά τη διάρκεια του βίου ακολουθούν το μοντέλο ερέθισμα-αντίδραση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι φυσιολογικές ανάγκες του οργανισμού (πείνα, δίψα) ικανοποιούνται από ορισμένη συμπεριφορά, μπορούν να διαφοροποιηθούν σε ποικιλία και αντιδρούν σε ορισμένα ερεθίσματα. Το άτομο τελικά υιοθετεί τις επιτυχημένες συμπεριφορές.

Το άγχος τελικά είναι το συναίσθημα που κάνει το άτομο ικανό να αποφύγει τον κίνδυνο δηλαδή είναι ένας τρόπος προσαρμογής στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και μέσω της

εκπαίδευσης μπορεί να τροποποιηθεί. Το κατά πόσο μπορεί ένα άτομο να αντέξει το άγχος είναι ασαφές επειδή χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια.

Σύμφωνα με τους Lazarus & Folkman (1984), η ασυνείδητη παιδική αδυναμία του νευρωτικού άγχους στην ενήλικη ζωή, ενεργοποιείται από μια τραυματική εμπειρία και οι ανεπίλυτες παιδικές συγκρούσεις έρχονται στην επιφάνεια με σκοπό να υιοθετηθούν τρόποι αντιμετώπισης του άγχους. Και οι Lazarus & Folkman και ο Freud καταλήγουν ότι θεωρούν το άγχος προσπάθεια αντιμετώπισης κινδύνου.

Μέχρι τη δεκαετία του '50 κυριάρχησαν στην επιστημονική έρευνα η φαινομενολογική εξήγηση του άγχους και ερευνήθηκε σαν φυσιολογική αντίδραση σε αλλαγές εξωτερικών ερεθισμάτων όπως φως, ήχοι, κ.τ.λ. Επειδή όμως το άγχος σύμφωνα με τους Lazarus & Folkman (1984) αδυνατούσε να εξηγήσει τις αγχώδεις διαταραχές του Δεύτερου Παγκοσμίου πολέμου, άρχισαν να χρησιμοποιούν τη χρήση της έννοιας stress.

Ο Lazarus(2001) στα συγγράμματά του αναφέρει ότι, όσο περισσότερη είναι η γνωσιακή αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, τόσο περισσότερη θα είναι και η συναισθηματικότητα. Έτσι το άτομο πρέπει να αναγνωρίζει για κάθε συναίσθημα πόσο είναι βλαπτική ή υποβοηθητική η σχέση του με το περιβάλλον.

Η κινητοποίηση του ατόμου για αποφυγή κινδύνου προέρχεται από το άγχος το οποίο ως συναίσθημα τον ενεργοποιεί και μπορεί ως μαθημένη συμπεριφορά να τροποποιηθεί μέσω της εκπαίδευσης. Το άτομο νιώθει ανασφάλεια και έχει την αίσθηση ανικανότητας στην αντιμετώπιση του κινδύνου αν ξαναεμφανιστεί.

Στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος το πιο ευμετάβλητο μέρος της αντίδρασης αποτελούν τα συναισθήματα τα οποία προέρχονται από κλάσεις ερεθισμάτων και ο οργανισμός πρέπει να αντιδράσει με ανάλογη συμπεριφορά.

Η επιτυχία των οργανισμών έγκειται στο γεγονός ότι μπορούν να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα των γεγονότων που συμβαίνουν και αντιδρούν στα ερεθίσματα με οποιοδήποτε συναίσθημα. (Frijia,1986)

Στις μέρες μας οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν το άγχος μια περίπλοκη διαδικασία. Πιστεύουν ότι αποτελεί ένα απειλητικό ερέθισμα το οποίο προκαλεί πολλά αρνητικά συναισθήματα (φόβο, πανικό, αγωνία), εξαρτώμενο πάντα από την έντασή του. Μέσα στα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί μπορούμε να προσθέσουμε τις διαταραχές γνωστικής λειτουργίας, αδυναμία συγκέντρωσης, ανησυχία, υπερκινητικότητα, απομόνωση, μερική αδεξιότητα στην κίνηση. (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999)

Η έντασή του εξαρτάται και από ενδογενείς παράγοντες όπως προσωπικότητα, εμπειρία, βιώματα απειλών και τρόπους αντιμετώπισης αλλά και από εξωτερικά ερεθίσματα και κλιμακώνεται από τις πολλές φοβίες ως τη διαταραχή πανικού και αγχώδη διαταραχή. (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999)

Το άτομο που βρίσκεται σε αγχώδη διαταραχή, διάφορα αρνητικά γνωσιακά σχήματα εισχωρούν στη διαδικασία επεξεργασίας ερεθισμάτων διαστρεβλώνοντας και παρερμηνεύοντας την πραγματικότητα. Τα αρνητικά γνωσιακά σχήματα που εισχωρούν, αποτελούνται από α) αγχωτικά ερωτήματα για τον εαυτό και β) πιθανή κριτική από άλλους (Καλπάκογλου, 1998)

Άνθρωποι που θέτουν υψηλούς στόχους και προσδοκίες, σε περίπτωση αίσθηση αποτυχίας ή νιώθουν ότι η δουλειά τους είναι ασήμαντη, αρχίζουν να νιώθουν χωρίς ελπίδα, αβοήθητοι και εξαντλούνται. (Becker, 1973)

Το άγχος στους ανθρώπους εμφανίζεται όταν δεν είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν την έκταση των αγχογόνων ερεθισμάτων. Οι Travers & Cooper, (1996) ανέπτυξαν τη θεωρία με την οποία ισχυρίζονται ότι σημασία έχει ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κανείς ένα ερέθισμα ως αγχογόνο και όχι η ύπαρξη του ερεθίσματος. Πολλές φορές το φυσιολογικό άγχος μπορεί να είναι ωφέλιμο όταν το άτομο που βρίσκεται σε αγχώδη διαταραχή είναι σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση ενός πιθανού κινδύνου. Στην αντιπέρα όχθη, το παθολογικό άγχος χαρακτηρίζεται από μεγάλη διάρκεια καθώς το άτομο θεωρεί ότι βρίσκεται σε συνεχόμενο κίνδυνο με τόσο μεγάλη ένταση που είναι δυσανάλογη με την κατάσταση που το προκαλεί. (Kennerley, 1999, Herbert, 1989)

Παθολογικό άγχος χαρακτηρίζεται έτσι διότι επιφέρει πολλά προβλήματα στην καθημερινότητα του ατόμου όπως στην οικογένεια, στην εργασία του και ακόμη και στις κοινωνικές του σχέσεις. Το παθολογικό άγχος συνδέεται με σωματικά συμπτώματα όπως τρόμος, ταχυπαλμίες, δύσπνοια, εφίδρωση, κεφαλαλγία, ναυτία, στομαχικοί ή θωρακικοί πόνοι, διαταραχές της διάθεσης. (Montgomery & Baldwin, 2006)

Πολλές φορές οι έννοιες άγχος και stress χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα. Το stress είναι η αντίδραση του οργανισμού σε ένα απαιτητικό ερέθισμα το οποίο μας επιτρέπει να παίρνουμε γρήγορες αποφάσεις, προκαλεί την απελευθέρωση αδρεναλίνης και να παραμένουμε σε εγρήγορση.

Μερικές φορές το άγχος είναι αποτέλεσμα του stress. (onmed.gr)

Το stress είναι μια σύνθετη διεργασία η οποία προκαλείται από ένα εξωτερικό πιεστικό ερέθισμα το οποίο δημιουργεί την εντύπωση μιας απειλητικής κατάστασης και μας δημιουργεί άγχος.(Σπίλμπεργκερ,1982)

Το άγχος και το stress στην παρούσα μελέτη θα θεωρούνται ταυτόσημοι όροι.

Το εξωτερικό πιεστικό ερέθισμα που προκαλεί το stress είναι αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής μας και ικανοποιεί βασικές βιολογικές μας ανάγκες καθώς και τις ανάγκες μας για κοινωνική επιτυχία, ικανοποίηση προσδοκιών, κ.ά.(Fontana, 1993)

Ο όρος αναφέρεται στην κινητοποίηση προσαρμοστικότητας νου και σώματος (Fontana, 1996:461) δηλαδή την ικανότητα ορισμένων ατόμων να αντιμετωπίζουν πολλούς στρεσογόνους παράγοντες χωρίς να έχουν πρόβλημα και άλλα άτομα να συντρίβονται και ψυχολογικά και σωματικά.

Κάθε άτομο ανάλογα με την προσωπικότητά του, την ιδεολογία του και με τα διάφορα επίπεδα αντίστασης στην πίεση που έχει, αντιμετωπίζει το stress διαφορετικά και προκαλεί επιβλαβείς συνέπειες οι οποίες κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: (Fontana, 1993)

1. Γνωστικές συνέπειες
2. Συναισθηματικές συνέπειες
3. Συμπεριφορικές συνέπειες

Οι Γνωστικές συνέπειες επηρεάζουν τις γνωστικές και νοητικές λειτουργίες, προέρχονται από έντονη πίεση και δυσκολεύουν τη μάθηση. Μερικές από αυτές είναι:

- Αυξάνεται η πιθανότητα για διάσπαση προσοχής
- Αυξάνεται η πιθανότητα λαθών
- Εξασθένηση της μνήμης
- Μειώνεται η διάρκεια προσοχής και συγκέντρωσης
- Διαταραχές της σκέψης
- Δυσκολία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό

Οι Συναισθηματικές συνέπειες προκαλούνται από υπερβολικό άγχος και είναι:

- Πέφτουν τα επίπεδα ενέργειας
- Απουσία από τη δουλειά
- Διαταραχές στον ύπνο και ανησυχία
- Αδιαφορία για νέα πληροφορία
- Μετάθεση των ευθυνών σε άλλους
- Μείωση του ενδιαφέροντος

- Κυνική διάθεση στα άλλα άτομα
- Κατάχρηση ουσιών, αλλαγή συμπεριφοράς προς το χειρότερο, τάσεις αυτοκτονίας
- Λύση μόνο επιφανειακών προβλημάτων (Fontana, 1993)

Ο άνθρωπος, σαν συναισθηματικό ον που είναι, κατακλύζεται από πολλά συναισθήματα τα οποία όταν δεν μπορεί να τα διαχειριστεί τη στιγμή που έχει προβλήματα, τον κυριαρχούν και δεν του επιτρέπουν να λειτουργήσει όπως θα ήθελε. Αυτό μπορεί να του δημιουργήσει άλλα συναισθήματα τα οποία ανακυκλώνονται συνέχεια, ενισχύονται, και το άγχος που του δημιουργούν τον μετατρέπουν σε ευερέθιστο, ανυπόμονο και απαιτητικό. Η διάθεσή του για συνεργασία μειώνεται, παραφέρεται και μπορεί να κάνει λεκτική ή σωματική επίθεση σε άλλους ανθρώπους που στη συνέχεια μπορεί να το μετανιώσει.

Το συναίσθημα του άγχους που λειτουργεί σε ανθρώπους κάτω από πίεση, κάνει τον άνθρωπο ικανό να παρεκτραπεί. Άλλες φορές μπορεί να βοηθήσει έναν άνθρωπο να αποδίδει καλύτερα στην εργασία του. Θα πρέπει ο άνθρωπος να μπορεί να διαχειρίζεται με ικανότητα μια ισορροπία έτσι ώστε να μπορεί να διοχετεύσει το άγχος του σε δημιουργικές εξόδους.

Η διαχείριση του άγχους διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο και εξαρτάται από τον τρόπο που ζει ένα άτομο και χειρίζεται τα προβλήματα μέσω της αντιληπτικής του ικανότητας. Φυσιολογικό άγχος θεωρείται το άγχος που λειτουργεί ως ένα βαθμό κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Ο κάθε άνθρωπος έχει ορισμένα όρια τα οποία μέχρι ένα σημείο μπορεί να λειτουργήσει ενώ κάποιες άλλες φορές μπορεί να τα ξεπεράσει και να τον οδηγήσουν σε καταστροφικές για το μέλλον του ενέργειες ή για την υγεία του.

Η υπό πίεση λειτουργικότητα ενός ανθρώπου συντελεί σε άσχημες ενέργειες για την εργασία του, την υγεία του, ακόμα και για τις σχέσεις του.

Απόρροια αυτών σύμφωνα με τους Καζαντζή, 1996 και Ζερβής, 2003, είναι η κατάθλιψη και η κρίση πανικού, που βρίσκονται κάτω από την «ομπρέλα» των συναισθηματικών διαταραχών.

2.2 Το εργασιακό άγχος

Ενώ στην εποχή μας η εργασία θεωρείται υπέρτατη αρετή, το εργασιακό άγχος πλήττει μεγάλη μερίδα του πληθυσμού και γίνεται κίνητρο έρευνας πολλών μελετητών.

Ο κάθε άνθρωπος όταν εισέρχεται στην αγορά εργασίας του, διαθέτει δεξιότητες και συγκεκριμένες γνώσεις. Εκτός από αυτές διακατέχεται από προσωπικές ανάγκες, προσδοκίες

από τον εργασιακό του χώρο όπως προοπτικές εξέλιξης, απαιτήσεις οικονομικού επιπέδου κ. ά.

Πολλές φορές όμως δημιουργείται ασυμφωνία στη σχέση εργοδότη και εργαζόμενου λόγω των διαφορετικών αναγκών- απαιτήσεων των εργαζομένων και απαιτήσεων του εργοδότη.

Η ασυμφωνία αυτή αναφέρεται στην πίεση που δέχεται ο εργαζόμενος από το εργασιακό του περιβάλλον που ενώ προσπαθεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον εργασίας του, υπόκεινται σε αγχογόνες καταστάσεις από τις συνθήκες δουλειάς όπως εξαντλητικό ωράριο, κακές εργασιακές συνθήκες, φόβος απόλυσης, κ.ά.(Michailidis & Assimenos, 2002)

Οι Berg & Newman (1978) στον Ασημομήτη (2007), αναφέρουν ότι το εργασιακό άγχος είναι μια κατάσταση αλληλεπίδρασης παραγόντων και εργαζόμενου η οποία βιώνεται ως απειλή με αποτέλεσμα να αλλάζουν όλες οι ψυχολογικές και σωματικές λειτουργίες του ανθρώπου και να αποκλίνουν από το κανονικό. Επηρεάζει κατά πολύ την εργασία του ανθρώπου στην ποσότητα αλλά και στην ποιότητα και μπορεί να επιφέρει συμπτώματα όπως κατάθλιψη και επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης επιφέρει σοβαρή επιβάρυνση της υγείας των εργαζομένων και μείωση αποδοτικότητας, κερδοφορίας στην επιχείρηση-οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Caplan, Cobb, French, Harrison, & Pinneau,(1975 όπως αναφέρεται στον Beehr & Newman, 1978), οι επιπτώσεις του εργασιακού στρες χωρίζονται σε προβλήματα ψυχολογικής φύσεως, συμπεριφοράς και σωματικής υγείας.

Τα προβλήματα ψυχολογικής φύσεως είναι τα συναισθηματικά προβλήματα που βιώνοντας έντονο εργασιακό στρες επιφέρουν κατάθλιψη, συναισθηματική εξουθένωση και μη ικανοποίηση από την εργασία (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς εστιάζονται στις συχνές απουσίες στην εργασία, αυξημένο κάπνισμα, κατανάλωση μεγάλης ποσότητας αλκοόλ, φαρμάκων, ουσιών, επιθετική συμπεριφορά, ενδοοικογενειακή βία, κ.ά.(Greenberger & Steinberg, 1981, Jackson & Maslach, 2007).

Τα σωματικά προβλήματα που προέρχονται από τις κακές συνθήκες εργασίας είναι τα αναπνευστικά προβλήματα, διαταραχές του αναπαραγωγικού συστήματος, δερματολογικές παθήσεις, κ.ά.(House, 1974, Conway & Vickers & Ward & Rahe, 1981), καθώς επηρεάζει το ανοσοποιητικό, το καρδιακό σύστημα, το γαστρεντερικό (Levine, 2000) και παράλληλα προκαλεί πονοκεφάλους, ταχυκαρδίες, πόνους στο στήθος, κ. ά. (Αντωνίου, 2002).

Οι Kyriacou & Harriman, (1993), ορίζουν το εργασιακό άγχος ως τα αρνητικά ή ευχάριστα συναισθήματα όπως θυμός, ένταση, κατάθλιψη, αγωνία, τα οποία βιώνουν τα άτομα στην εργασία τους ως αποτέλεσμα κάποιων προβλημάτων.

Ο Selye (1976) ορίζει το εργασιακό άγχος ως ένα μη προσδιοριζόμενο αποτέλεσμα πνευματικό ή σωματικό το οποίο προέρχεται από την επίτευξη κάποιων στόχων.

Οι Kyriacou & Sutcliffe (1978) ορίζουν το εργασιακό άγχος μια αντίδραση στην εργασία η οποία επιφέρει βλαβερές ή ψυχολογικές συνέπειες στο άτομο.

Όλο και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο ότι το εργασιακό άγχος προκαλεί αχχογόνες καταστάσεις στους εργαζόμενους που βιώνεται ως απειλή και διαφοροποιεί τη σωματική ή ψυχική λειτουργία του ατόμου (Beehr & Newman, 1978) και όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται ως αρνητική επίπτωση στην παραγωγή και την οικονομία. (Κάντας, 2009).

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια της Εργασίας το ορίζει ως κατάσταση η οποία μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με την αυξημένη εργασία του ατόμου που εκτίθεται. Όταν οι εργασιακές απαιτήσεις δεν ταιριάζουν με τις ικανότητες του εργαζομένου, μπορεί να υπάρξει σωματική ή συναισθηματική βλαβερή αντίδραση. (WHO, 2004)

Οι Hancock & Meshkati (1988) μιλούν για τους λόγους που γίνονται έρευνες για το εργασιακό άγχος και αυτοί είναι ότι στην αγορά εργασίας οι απαιτήσεις ως προς την παραγωγή και την απόδοση είναι πολύ υψηλές με αποτέλεσμα αυτό να οδηγεί σε χαμηλή απόδοση του εργαζόμενου. Ο εργαζόμενος έχει να αντιμετωπίσει τις συνθήκες εργασίας ωράριο, σχέση με προϊστάμενο, τη θέση του στην επιχείρηση-οργανισμό και τη σχέση του με το εργασιακό του περιβάλλον. (Tountas, 2010 σε Ροδάτου, 2016)

Η πίεση που ασκεί το περιβάλλον της εργασίας στον εργαζόμενο και του δημιουργεί στρες, δεν είναι το ίδιο προσλαμβανόμενο από όλους τους εργαζόμενους. Εξαρτάται από το πώς το αντιλαμβάνεται ο καθένας, τη σοβαρότητα της κατάστασης και το πώς το αντιμετωπίζει. (Cartwright & Cooper, 1997).

Έτσι η αντίδραση κάθε ανθρώπου απέναντι στο εργασιακό άγχος είναι διαφορετική λόγω σωματικών και ψυχογενών χαρακτηριστικών με αποτέλεσμα μία ομάδα ανθρώπων σε ίδιες στρεσογόνες καταστάσεις να αντιδρούν διαφορετικά. Συνεπώς το κατά πόσο επιδρά το άγχος στην εργασία του ατόμου είναι σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα του. Το πόσο πολύ επιδρά δηλαδή κατά πόσο πολύ ή λίγο επιδρά προσδιορίζεται από το πόσο καλά ταιριάζουν οι ικανότητες του ατόμου με τις απαιτήσεις της δουλειάς. (Ζαβλάνος,2002)

Το εργασιακό άγχος όταν δεν ξεπερνάει κάποια επίπεδα τότε δεν επιφέρει αρνητική αντίδραση στην υγεία, μολαταύτα οι συνθήκες εργασίας και το συνεπαγόμενο στρες είναι κοινοτοπίες της σημερινής καθημερινότητας. Καθημερινά καθώς δραματικά αλλάζουν οι συνθήκες εργασίας, το εργασιακό στρες αυξάνεται συνεχώς. Στην Αμερική το κόστος που είναι μετρήσιμο με δείκτες όπως απουσίες, τα ιατρικά έξοδα, η χαμηλή παραγωγικότητα, ξεπερνά τα 250

δισεκατομμύρια το χρόνο. Στην Αγγλία το εργασιακό στρες είναι αυτό το οποίο είναι υπαίτιο για το 50% των απουσιών στην εργασία, όπως επίσης και για τους πρόωρους θανάτους από καρδιακή προσβολή. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπολογίζεται ότι το 10% του ΑΕΠ καταναλώνεται για την αντιμετώπιση του στρες. (Guets & Grundemann, 1999, Cooper, 2000)

2.3 Θεωρητικά μοντέλα εργασιακού άγχους

Από τη δεκαετία του '60 και του '70 αρχίζει να εξελίσσεται η έρευνα για το εργασιακό στρες όπου τα σύγχρονα επιστημονικά παραδείγματα αρχίζουν να παίρνουν μορφή. Κατά τη θεωρία του Kahn, η εργασία είναι ένας ρόλος που διαμορφώνει τη συμπεριφορά του εργαζομένου και αποτελεί συνέχεια του ιεραρχικού μοντέλου οργάνωσης της εργασίας όπου οι θέσεις είναι οι εργασιακές συμπεριφορές που καθοδηγούνται-αξιολογούνται από έναν προϊστάμενο. (Rizzo & House & Lirtzman, 1970)

Την εποχή εκείνη θεωρούνταν το στρες ως μια πίεση σε όλους τους εργαζόμενους στο χώρο εργασίας σε αισθητηριακά (όπου αισθητηριακά αναφέρονται ο θόρυβος, οι χαμηλές θερμοκρασίες του χώρου) ή ψυχολογικά ερεθίσματα.

Τη δεκαετία του '80, τα θεωρητικά μοντέλα εργασιακού στρες είναι επηρεασμένα από τις νέες θεωρίες για την οργάνωση και διοίκηση στην εργασία. Κατασκευάζονται μοντέλα εξέτασης συνθηκών εργασίας σε σχέση με την προσωπικότητα ως παράγοντες στρες. (Beehr & Franz 1986)

Στις επόμενες δεκαετίες οι θεωρίες δημιουργούν μοντέλα για τους παράγοντες του στρες, για πολιτισμικές, κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες. Στόχος των μοντέλων αυτών είναι εκτός από την περιγραφή και την εξήγηση των παραγόντων, την πρόβλεψη και δημιουργία προγραμμάτων επεμβατικών για παρέμβαση-αντοχή στο στρες. (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου 2001, Cooper & Dewe & O'Driscoll 2001)

Τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα του εργασιακού άγχους ομαδοποιούνται ανάλογα με τα κριτήρια που θέτουν οι ερευνητές για τον ορισμό του άγχους. Έτσι αν το στρες είναι «ανεξάρτητη» ή «εξαρτημένη» μεταβλητή προκύπτει ένας δυϊσμός που ξεχωρίζει τα θεωρητικά μοντέλα σε αυτά που μελετούν τις συνθήκες εργασίας όπως γίνονται αντιληπτές από τους εργαζόμενους και τις επιπτώσεις που έχουν στην υγεία τους, και σε αυτά που εξετάζουν την εναρμόνιση των εργασιακών συνθηκών και τις ανάγκες με τις προσδοκίες του εργαζόμενου μέσα από τη δουλειά του. (Πομάκη & Αναγνωστόπουλου 2001)

Επίσης ένας άλλος δυϊσμός είναι κάποιος από τις σύγχρονες εναλλακτικές προτάσεις και χωρίζει τα θεωρητικά μοντέλα σε αλληλεπιδραστικές (interactional) και συναλλακτικές (transactional) θεωρίες.

2.3.1 Αλληλεπιδραστικές θεωρίες

Οι αλληλεπιδραστικές θεωρίες (interactional) είναι οι θεωρίες που επικεντρώνονται στα δομικά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται και περιλαμβάνουν το μοντέλο της εναρμόνισης του Ατόμου-Περιβάλλοντος και το μοντέλο ευχέρειας των αποφάσεων/απαιτήσεων της εργασίας του Karasek.

2.3.2 Το μοντέλο της Εναρμόνισης Ατόμου-Περιβάλλοντος

Το μοντέλο αυτό εστιάζεται στην αλληλεπίδραση της προσωπικότητας του ατόμου και τις εργασιακές συνθήκες. Το στρες προέρχεται όταν το άτομο έχει διαφορετική υποκειμενική άποψη για τις ικανότητες και τις ανάγκες του από αυτές που αντικειμενικά υπάρχουν στο περιβάλλον. Το μοντέλο της εναρμόνισης ατόμου-περιβάλλοντος έχει μια σημαντική διπλή διαφοροποίηση ως προς την εναρμόνιση των απαιτήσεων του περιβάλλοντος με τις ικανότητες του εργαζομένου και στην εναρμόνιση ατομικών αναγκών και εφοδίων που του παρέχει η εργασία. Το στρες προέρχεται από την ικανότητα του περιβάλλοντος να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια και την ικανότητα του ατόμου να αμείβεται με εφόδια.

Όταν οι ικανότητες του ατόμου είναι μεγάλες ή μικρές σε σχέση με τις εργασιακές απαιτήσεις και οι ανάγκες είναι μεγάλες ή μικρές σε σχέση με τα εφόδια που του παρέχουν, τότε τα επίπεδα του στρες είναι πολύ υψηλά. (Caplan 1987, Bretz & Judge 1994)

Η συμμετρική αρμονία ανάμεσα στις δύο σχέσεις μπορεί να επιφέρει εργασία απαλλαγμένη από τα επίπεδα του στρες. (Edwards & Caplan & Harrison 2002, Edwards 1996)

2.3.3 Το μοντέλο της ευχέρειας των αποφάσεων/των απαιτήσεων της εργασίας

Για τον Karasek το μοντέλο της ευχέρειας των αποφάσεων συνδέεται με τις απαιτήσεις της εργασίας και την ευχέρεια στη λήψη των αποφάσεων του εργαζομένου. Ο συνδυασμός των

μεγάλων απαιτήσεων από τον εργαζόμενο με τη μικρή ευχέρεια στη λήψη αποφάσεων έχει σαν αποτέλεσμα τη μικρή ικανοποίηση από την εργασία και την ψυχολογική πίεση. Η ψυχολογική πίεση του ατόμου μετριέται με δείκτες όπως συχνές απουσίες, κατανάλωση αγχολυτικών φαρμάκων. Επίσης και η μονότονη εργασία χωρίς πολλές απαιτήσεις προκαλεί κατάθλιψη, προβλήματα καρδιαγγειακά κ.ά.(Karasek, 1979)

Πολλές έρευνες που ακολούθησαν δείχνουν διαφορετικά αποτελέσματα. Ο Karasek (1990) υποστηρίζει ότι ενώ οι αλλαγές στις σχέσεις των εργαζομένων και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συνεχίζουν να επιδρούν στην υγεία τους, διάφοροι επιβραδυντές (οικογενειακή κατάσταση) αλλάζουν δραστικά τη σχέση.(Karasek & Gardell & Lindell, 1987)

2.3.4 Συναλλακτικές θεωρίες

Οι συναλλακτικές θεωρίες καταρρίπτουν τις αλληλεπιδραστικές θεωρίες βλέποντας το στρες σαν μια συνεχή διαδικασία διαφορετική σε κάθε άνθρωπο και οργανισμό και ανάμεσα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Δηλαδή το στρες που βιώνει ο κάθε άνθρωπος στην εργασία του εξαρτάται από τους στόχους που έχει θέσει, από την αξιολόγηση που πράττει.

Οι αξιολογήσεις χωρίζονται σε πρωτογενείς όπου αναλύουν λογικά και κατηγοριοποιούν μια στρεσογόνα κατάσταση και δευτερογενείς όπου αφορούν τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν για την επίλυση του προβλήματος. (Lazarus 1995, Βασιλάκη 2001)

Η αξιολόγηση επηρεάζεται από προσωπικούς παράγοντες (όπου προσωπικοί παράγοντες οι ατομικές απόψεις και η παραδοχή για τη μη ικανότητα ελέγχου στο στρες) και οι καταστάσεις (όπου καταστάσεις αναφέρονται σε παράγοντες πρόβλεψης ή αβεβαιότητα για το αν το αγχογόνο γεγονός έχει ξανασυμβεί στο παρελθόν). (Lazarus & Folkman, 1984)

2.3.5 Το μοντέλο των Βιταμινών

Ο Warr (1990) σε ένα από τα βασικά του άρθρα παρομοιάζει τους ψυχολογικούς παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος με βιταμίνες οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται στην κατάλληλη ποσότητα για να λειτουργήσουν σωστά προκειμένου να μην προκαλούν στρες. Οι παράγοντες αυτοί σύμφωνα με τον Warr είναι:

- Μη ικανοποιητική αμοιβή και υλικοτεχνική υποστήριξη
- Μη δυνατότητα λήψης αποφάσεων

- Μη δυνατότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας
- Μη δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων και ικανοτήτων
- Ασάφεια ρόλου
- Σωματική ανασφάλεια
- Χωρίς ενδιαφέρον η εργασία
- Μη κοινωνική αναγνώριση
- Στόχοι εργασιακού περιβάλλοντος

2.3.6 Το μοντέλο ισορροπίας μεταξύ προσπάθειας/ανταπόδοσης

Το μοντέλο ισορροπίας μεταξύ προσπάθειας/ανταπόδοσης πρότειναν οι Siegrist et. al. το 1990 το οποίο αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ εργασιακών συνθηκών και υγείας των εργαζομένων. Ο εργαζόμενος επενδύει στη δουλειά του και περιμένει την ανταπόδοση από αυτή, αλλιώς απογοητεύεται και μακροπρόθεσμα επιβαρύνεται η υγεία του. Υπάρχει η «εξωγενής» προσπάθεια του ατόμου όπου αναφέρεται στην προσπάθεια για εκπλήρωση των βασικών καθηκόντων στην εργασία του εργαζομένου προκειμένου να αποδώσει στην εργασία του. Τα κίνητρα αυτά είναι η ανταγωνιστικότητά του, η κοινωνική αναγνώριση ο βαθμός ευερεθιστίας του και η ικανότητά του να ξεχωρίζει τα προσωπικά του από τα επαγγελματικά του. Η ανταπόδοση αυτών είναι κοινωνική αναγνώριση, χρήματα, μονιμότητα, κ. ά. (Πομάκη, Αναγνωστοπούλου 2001)

2.4 Στάδια του stress

Το άγχος είναι μία πιεστική κατάσταση στην οποία όταν το άτομο διακατέχεται από αυτό, του δημιουργεί έλλειψη φυσιολογικής ή ψυχολογικής ισορροπίας. Όταν το άτομο διακατέχεται από στρες σύμφωνα με τους Robbins, Powers & Burgess (2012), εμφανίζει διαδοχικά τα παρακάτω τρία στάδια αντιδράσεων: το στάδιο του συναγερμού, το στάδιο της αντίστασης και το στάδιο της εξάντλησης.

Στο πρώτο στάδιο, το στάδιο του συναγερμού, το σώμα του ανθρώπου αρχίζει να αντιδρά άμεσα και έντονα με αύξηση του καρδιακού παλμού. (Fahey, Insel, Roth, 2011)

Στο δεύτερο στάδιο, το σώμα του ατόμου ανάλογα με τις ικανότητές του και την αντίληψή του στο να αντιδρά άμεσα σε τέτοιες καταστάσεις, προσπαθεί να αντισταθεί στην πίεση του στρες, να διαχειριστεί την κατάσταση που του έχει προκαλέσει αυτή τη δυσάρεστη κατάσταση την

οποία βρίσκεται και να επανέλθει στην πρότερη κατάστασή του ανεξάρτητα από τις σωματικές επιπτώσεις.(Robbins et. al., 2012)

Στο τρίτο στάδιο, το στάδιο της εξάντλησης, ο οργανισμός δεν μπορεί να αντιδράσει άλλο έτσι ώστε να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει τη στρεσογόνο κατάσταση, το σώμα του γίνεται πιο ευάλωτο, το ανοσοποιητικό του εξασθενεί, ο οργανισμός του πραγματοποιεί ορμονικές αλλαγές με αποτέλεσμα να επανέρχεται στο πρώτο στάδιο του στρες το συναγερμό, δημιουργώντας ουσιαστικά έναν κύκλο.(Robbins et. al., 2012)

Όσο αυξάνεται η ένταση της στρεσογόνου κατάστασης, τόσο αυξάνεται και ο χρόνος που χρειάζεται για να προσαρμοστεί το άτομο στις νέες συνθήκες. Όσο μεγαλύτερο και επανειλημμένο χρονικό διάστημα παραμένει στη στρεσογόνο κατάσταση το άτομο, μπορεί να παρουσιάσει κατάθλιψη, πρόωρη γήρανση, ή άλλες ασθένειες.(Robbins et. al., 2012)

Κεφάλαιο 3^ο: Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

3.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονες κοινωνίες κατακλύζονται από τη γρήγορη ανάπτυξη της τεχνολογίας, της επιστήμης, την παγκοσμιοποίηση, τις συνεχείς μεταβολές σε πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς τομείς.

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναζητούν μεγαλύτερο ρόλο στις αποφάσεις για την εκπαίδευση (Νίκα, 2017) με αποτέλεσμα τα κράτη της Δύσης να εμφανίζουν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και χαρακτηριστικά πολιτισμικής πολυφωνίας. (Κεσίδου, 2004)

Οι νέες συνθήκες (νομοθετικό πλαίσιο 2010-2020) επηρεάζουν την εκπαίδευση επιβάλλοντας σημαντικές διαφοροποιήσεις και στο ρόλο των εκπαιδευτικών όπως διαχείριση της ετερότητας, πολυπολιτισμικότητα, καινοτόμες εκπαιδευτικές πολιτικές στην τάξη, εναλλακτικές μορφές μάθησης, κλπ. (Νίκα, 2017)

Το σύγχρονο σχολείο σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο 2010-2020, πρέπει να προσφέρει υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης σε όλους, να καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των μαθητών, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, προετοιμάζοντας τους μαθητές για να ανταπεξέλθουν και να χειριστούν ένα πολύπλοκο, πολυπολιτισμικό και τεχνολογικό περιβάλλον. Στον 21^ο αιώνα, το σχολείο πρέπει να είναι ευέλικτο και σε θέση να αντιμετωπίσει όλες τις γρήγορες αλλαγές της εποχής και με τον καλύτερο τρόπο τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Για να διευθετηθούν όλα αυτά, το ρόλο των αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που θα πραγματοποιούν όλους τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου. (Ματσαγγούρας, 1998; Παπαναούμ, 2003)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα σύγχρονο σχολείο δεν εξαντλείται μόνο στη διδασκαλία αλλά, ο εκπαιδευτικός καλείται από τη θέση του να καλλιεργήσει την κριτική ικανότητα των μαθητών, να αναπτύξει την προσωπικότητά τους έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να αναλάβουν ρόλους σε ένα σύνθετο, σύγχρονο, τεχνολογικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποτελούν μία επαγγελματική ομάδα που επηρεάζουν καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα αυτού θεωρούνται σημαντικές οι ρυθμίσεις ως προς τον προσανατολισμό στο επάγγελμά τους, στην ένταξή τους και στους

όρους της, στις συνθήκες εργασίας, στην εξέλιξη και στην επιμόρφωσή τους. (Παπαναούμ, 2003)

Στην καθημερινότητά τους, κρίνονται αυστηρά είτε για το διδακτικό τους έργο, είτε για το ρόλο τους ως πρότυπα σε άλλα άτομα από τον Διευθυντή τους, από τον Προϊστάμενο γραφείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου ΠΕΚΕΣ, από τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, από τους μαθητές, τους γονείς και ακόμα από την τοπική κοινωνία και λόγω του ότι αυτές οι κοινωνικές ομάδες εξελίσσονται και μεταβάλλονται, μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου γίνεται αντιληπτό το καθημερινό αίσθημα μεγάλης ευθύνης και άγχους που τους διακατέχει και για το λόγο αυτό πολλοί υποστηρίζουν ότι δεν ασκούν επάγγελμα αλλά λειτούργημα.

Στην ιστορική αναδρομή της Παιδαγωγικής, υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού που οι περισσότερες από αυτές έχουν ως βάση θρησκευτικές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις. (Institutional Repository-Library & Information Centre)

Οι προσεγγίσεις αυτές θέλουν τον εκπαιδευτικό σαν μία ολοκληρωμένη ολότητα που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα αγαπάει τους μαθητές του. Στη συνέχεια θα πρέπει να έχει σοφία, να είναι γνώστης και να προσφέρει στους μαθητές του την ίδια γνώση (Παπάς, 1994:243) και τις αιώνιες αξίες. Παλαιότερα στο παραδοσιακό, αυταρχικό σχολείο, ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών, του πάνσοφου και των εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, του σμιλευτή ψυχών. (Παπάς, 1994:243 και 1997:43-44)

Στη Γερμανία οι επιστημονικές μελέτες υποστηρίζουν ότι ο σωστός εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να διαμορφώσουν υγιή προσωπικότητα μέσα από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Τις ίδιες απόψεις υποστηρίζουν ο Spreitzer & Snyder (1974) που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό «κοινωνικό τύπο» και στη συνέχεια ο Goleman (2000) παρουσιάζει δύο βασικούς τύπους εκπαιδευτικού: α) τον «παιδότροπο», που είναι αυτός ο οποίος θα προσαρμόσει τη δραστηριότητά του ανάλογα με τις παιδαγωγικές ανάγκες του μαθητή, και β) τον «λογότροπο», που είναι αυτός ο οποίος έχει φιλοσοφικά και επιστημονικά ενδιαφέροντα. (Ξωχέλλης, 1990)

Ο Hargreaves (1998), ξεχώρισε τέσσερα βασικά μοτίβα τα οποία εμπεριέχουν το μοντέλο της παιδαγωγικής προσωπικότητας και είναι: α) *το μοτίβο της κριτικής του πολιτισμού: ο εκπαιδευτικός ως σωτήρας σε περιόδους παρακμής*, β) *το μοντέλο της συντήρησης: ο εκπαιδευτικός ως θεματοφύλακας των παραδοσιακών αξιών*, γ) *το ιεραρχικό μοτίβο: ο*

εκπαιδευτικός ως αρχηγός ή «σοφός» και δ) το μυθικό μοτίβο: ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός ή ιεραπόστολος. (Ξωχέλλης, 1990)

Σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από συνειδητές ή ασυνειδήτες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων, κοινωνικών ομάδων που έχουν σχέση με το σχολείο και εξελίσσονται ή μεταβάλλονται.

Επίσης, προσδιορίζεται από την επιστημονική του κατάρτιση, από τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του και από τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας ο ίδιος καλείται να υλοποιήσει. (Ντούσκας, 2005:95)

Η προσωπικότητα του κάθε ατόμου διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία τον κάνουν να ξεχωρίζει από άλλους ανθρώπους, αλλά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, η επιμονή και η υπομονή, η ειλικρίνεια, η καταδεκτικότητα, η δικαιοσύνη, το χιούμορ, η αισιοδοξία, ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού αλλά και η αγάπη για το παιδί.

Η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, πρέπει να είναι ολοκληρωμένη γιατί πρέπει να διαμορφώνει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα των μαθητών και όχι να προσφέρει μόνο γνώσεις και μάθηση.

Στη σύγχρονη κοινωνία απαιτείται η συνεχή ανανέωση του εκπαιδευτικού που αυτό συνεπάγεται με συνεχή ενημέρωση στις νέες εξελίξεις σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό, κοινωνικό-πολιτισμικό, τεχνολογικό επίπεδο και να διαθέτει ευστροφία, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στους νέους ρόλους που απαιτείται να ανταπεξέλθει.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι οργανωμένος στην τάξη με σχέδιο διδασκαλίας (project) για να κινείται με σιγουριά και άνεση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι γίνεται πιο ευέλικτος και αποφασιστικός με αποτέλεσμα να έχει καλύτερο αντίκτυπο το αντικείμενο της διδασκαλίας του στους μαθητές του.

Επίσης εφαρμόζει με σεβασμό τις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας με σιγουριά και αυτοπεποίθηση την οποία αντιλαμβάνονται τα παιδιά και ενισχύεται η δική τους αυτοπεποίθηση και με τη βοήθεια του καθοδηγητή τους θα αντιμετωπίσουν όλες τις δυσχέρειες και θα φτάσουν στο στόχο της διδασκαλίας τον οποίο θα κάνουν και δικό τους στόχο μάθησης. (Γιαννούλης, 1980:220)

Μέσα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Ο κάθε μαθητής χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση λόγω της προσωπικότητάς του, η οποία διαμορφώνεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Για τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης στην τάξη, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να πάρει πληροφορίες από τη συνεργασία οικογένειας με το σχολείο.

Η συνεργασία αυτή αποδίδει πείθοντας το μαθητή ότι παίρνει αξία και η συνεργασία αυτή δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική αίθουσα, αλλά και στην οργάνωση της σχολικής ζωής.

Η αμέριστη συνεργασία εκπαιδευτικού–γονέα, ενθαρρύνει τους γονείς για ουσιαστική συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά και μαζί με εξωσχολικούς παράγοντες όλοι μαζί οργανώνουν τη σχολική ζωή στην οποία συνυπάρχουν και γίνεται το σχολείο κέντρο οργάνωσης των ενδιαφερόντων τους.

Σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ πιο πολύπλοκος από παλιότερα. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει σαν μοναδική ευθύνη τη μετάδοση γνώσεων και την ανάπτυξη κάποιων βασικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Πρέπει α) να μάθει να ξεχωρίζει τη γνώση από την πληροφόρηση και να προάγει τις γνώσεις του, β) να διδάξει στο παιδί τον τρόπο να μαθαίνει μόνο του, γ) να οργανώνει την εξωσχολική γνώση, δ) να αναπτύξει την πολιτισμική όψη του σχολείου. Για όλα αυτά τα ζητήματα, το σχολείο θα παρέχει στα παιδιά τα μορφωτικά εφόδια με τα οποία θα κριθούν σαν αυριανοί πολίτες αν μπορούν να αποκτήσουν τα αγαθά του πολιτισμού και να συμμετέχουν στις κοινωνικές εξελίξεις.

Για όλα αυτά τα εφόδια που θα παρέχει ο εκπαιδευτικός, απαιτείται η ενδυνάμωση του παιδαγωγικού του ρόλου και άρα η καθιέρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης, η ουσιαστική επιμόρφωσή τους και η βελτίωση των εργασιακών τους συνθηκών.

Στη βελτίωση των εργασιακών καθηκόντων, συνοδοιπόρος στο δημιουργικό και εμπνευσμένο εκπαιδευτικό, αποτελεί πλέον το Διαδίκτυο το οποίο, είναι αναγκαίο εργαλείο και του παρέχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει νέα εκπαιδευτικά εμπνευσμένα ανεφάρμοστα εκπαιδευτικά σχέδια.

3.2 Το άγχος του εκπαιδευτικού

Το αντικείμενο εργασίας των εκπαιδευτικών είναι πολύπλοκο και σε συνάρτηση με τις αυξημένες απαιτήσεις των καθηκόντων και τις αρνητικές προσλαμβανόμενες συνθήκες από τους ίδιους, τους δημιουργούν έντονο στρες. (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, Κατσίλλης, 2000)

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα λόγω πολλών ασθενειών των εκπαιδευτικών, ως ανάγκη στην εύρεση τεχνικών και τρόπων αντιμετώπισής του και αποτελεσματικής διαχείρισής του.

Πολλές έρευνες, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αναφέρουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών

με αυξημένο στρες το οποίο σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1981), είναι υπαίτιο για τη σχολική επίδοση των μαθητών αλλά και για τη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η μελέτη του στρες των εκπαιδευτικών ξεκίνησε από το ενδιαφέρον του Chris Kyriacou (Kyriacou & Sutcliffe, 1977) όταν εργάστηκε ως καθηγητής μαθηματικών σε σχολείο περιοχής του Λονδίνου. Εκείνη την εποχή διαπίστωσε το ερευνητικό κενό σε σχέση με το εκπαιδευτικό στρες.

Στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, αυξήθηκε ραγδαία η μελέτη του εκπαιδευτικού στρες (Kyriacou, 1987) και μέχρι σήμερα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό είναι αντικείμενο μελέτης σε πολλούς ερευνητές.

Ο όρος «στρες των εκπαιδευτικών» (Kyriacou, 2001) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Educational Review από τους Kyriacou & Sutcliffe. Σύμφωνα με τους Borg, Riding, Falzon (1991), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά αγχωτικό και μπορεί να τους αρρωστήσει ή να τους οδηγήσει στην εγκατάλειψή του.

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από υψηλότερο άγχος από άλλα επαγγέλματα και έχουν υψηλότερο άγχος σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό. (Belcastro & Hays, 1984· Hodge, Jupp & Taylor, 1994)

Οι Laughlin, (1984) · Travers & Cooper, (1996) αναφέρουν ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους κυμαίνονται από 30-90%.

Στη Μεγάλη Βρετανία οι έρευνες αναφέρουν ότι το $\frac{1}{5}$ των εκπαιδευτικών διακατέχεται από υψηλά επίπεδα άγχους (Dunhan, 1983) και το αντίστοιχο ποσό στην Αμερική είναι 56% (Travers & Cooper, 1996). Το πανεπιστήμιο Postdam της Γερμανίας σε έρευνά του αναφέρει ότι το $\frac{1}{3}$ αισθάνεται επαγγελματικά ακρωτηριασμένο ενώ άλλο $\frac{1}{3}$ αισθάνεται κουρασμένο.

Αιτία των ποσοστών αυτών είναι η συμπεριφορά των μαθητών, οι πολυάριθμες τάξεις και οι αυξανόμενες απαιτήσεις της εργασίας. Σε έρευνα στη Γαλλία, αναφέρεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να έχει περισσότερο άγχος σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Στον Καναδά και στην επαρχία Skatchewan, το 30% των εκπαιδευτικών παραιτείται μετά από πέντε χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Το άγχος τους προκαλείται από το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ), την ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, την έλλειψη βιβλίων.

Στη χώρα μας το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ) διεξήγε έρευνα το 2000 στην οποία αναφέρει ότι το άγχος των εκπαιδευτικών ανέρχεται σε ποσοστό 28% με κυριότερες πηγές το χαμηλό μισθό, την έλλειψη σεβασμού, τον υπερβολικό

φόρτο εργασίας, την έλλειψη κονδυλίων, το επίπεδο των μαθητών κ.ά. (Κάντας- Αρέθας, 1998) Υπάρχουν όμως και διαφορετικές απόψεις στον πληθυσμό. Σε έρευνα των Λεονταρή, Κυρίδης και Γιαλαμάς (2000) με 370 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μόνο ένα ποσοστό 15% θεωρεί τη δουλειά του πολύ αγχωτική.

Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978 · Kyriacou, 1989), ορίζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ως μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση (κατάθλιψη, θυμός), η οποία ανάλογα τον τρόπο αντίληψης των ατόμων που εκλαμβάνουν μία κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη, επηρεάζει και ενεργοποιεί τους μηχανισμούς για την αντιμετώπισή της.

Συγκεκριμένα, το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ασάφεια των ρόλων τους, δηλαδή τη χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τις απαιτήσεις της δουλειάς, τις μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, κ.ά.

Επίσης σύμφωνα με τους Esteve και Fracchia (1986), το εργασιακό άγχος αυξάνεται με την αύξηση της αλληλεπίδρασης του σχολείου με την κοινωνία.

Από την άλλη μεριά, το σύνολο των εκπαιδευτικών βιώνει τα αποτελέσματα του εργασιακού άγχους με συχνούς πονοκεφάλους, ευερεθιστότητα, με εξάντληση, με εργασιακή δυσαρέσκεια που ωθούν τον εκπαιδευτικό σε συχνές απουσίες από την εργασία του και σε λαθασμένη κρίση ως προς τη λήψη αποφάσεων.(Ho & Au, 2006)

Η Λεονταρή (1996), επισημαίνει τα αποτελέσματα του εργασιακού άγχους με εμφάνιση κατάθλιψης, θυμού, ταχυπαλμίες, έντασης.

Στη σημερινή κοινωνία που όλα κινούνται με γρήγορες ταχύτητες και η ανάπτυξη είναι ραγδαία, ο μοντέρνος τρόπος ζωής και το κλίμα στα σχολεία, ασκούν στους εκπαιδευτικούς πίεση που δημιουργείται εξαιτίας των καθημερινών απαιτήσεων της τάξης. (Ζαβλάνος, 2002)

Το στρες που δημιουργείται, εκδηλώνεται με επιθετικότητα, απευκταία συμπεριφορά, απουσία από την εργασία, κακή κρίση, σύγχυση, μείωση στην απόδοση της εργασίας όπως η δημιουργικότητα, οι διδαχτικές τεχνικές. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η ιδεολογία του, είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία και την αντιμετώπιση του στρες. (Παππά, 2006)

Σύμφωνα με τους Youngs (1978:74 ό. α. στον Σταμόπουλο), όταν κάποιος εκπαιδευτικός είναι αγχωμένος διακατέχεται από συναισθήματα κατωτερότητας, αισθάνεται μοναξιά, προδοσία, χάνει το ενδιαφέρον του για την εργασία του, καθώς επίσης έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, σωματικά προβλήματα, πονοκεφάλους, αγωνία, υπερένταση, εργασιακή δυσαρέσκεια, ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες, καρδιολογικές παθήσεις. (Otoro, Castro, Sanntiago, Villardefrancos 2010, Bachkirova 2005, Borg & Riding 1991, Smilonsky 1984, Cichon & Koff

1980, Kyriacou & Sutcliffe 1979)

Σε σχέση με το επαγγελματικό άγχος, είναι θεμιτό να αναφερθεί ότι στην εργασία εμφανίζεται όταν τα αγχογόνα ερεθίσματα έχουν φτάσει σε έκταση τέτοια που υπερβαίνει τις ικανότητες του ανθρώπου να το διαχειριστεί. Οι πτυχές του αλληλεπιδραστικού αυτού μοντέλου περιλαμβάνουν το εργασιακό περιβάλλον, το άτομο και την ένταση.

Στο εργασιακό περιβάλλον περιλαμβάνονται οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες, προβλήματα οργάνωσης, διαπροσωπικά, θόρυβοι, φως που ανήκουν στους φυσικούς στρεσογόνους παράγοντες.

Η πτυχή όπου αναφέρεται στο άτομο περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (νευρωτισμός, προσωπικότητα Α), οικογενειακή κατάσταση, φύλο, τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων.

Η πτυχή όπου αναφέρεται στην ένταση αναφέρεται στις α) σωματικές δυσλειτουργίες όπως ασθένειες λόγω άγχους, β) ψυχολογικές δυσλειτουργίες όπως κατάθλιψη, γ) δυσλειτουργίες συμπεριφοράς όπως ποτό, ουσίες. (Travers & Cooper, 1996)

Το κατά πόσο οι στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς δεν είναι το ίδιο για όλους, ούτε με τον ίδιο τρόπο. Ενώ για μερικούς κάποιοι στρεσογόνοι παράγοντες είναι πολλοί ισχυροί, για κάποιους άλλους θεωρούνται αδιάφοροι ή τους ικανοποιεί σε κάποιες περιπτώσεις.

Κατά τον Fimian (1982), το στρες όχι μόνο διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, αλλά μπορεί και να διαφοροποιείται στο ίδιο άτομο σε διαφορετικούς χρόνους.

Το εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε επαγγελματική εξουθένωση, κατά την οποία λέει ο Mc Gee-Cooper, Trammell & Lan (1990), ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από το αίσθημα της μη ικανοποίησης, αδυνατεί να συγκεντρωθεί, χάνει το χιούμορ του και με την οποία θα ασχοληθούμε στην επόμενη ενότητα.

3.3 Εργασιακό άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση

3.3.1 Επαγγελματική Εξουθένωση- ορισμός

Κατά καιρούς έχουν δημοσιευτεί διάφοροι ορισμοί του εργασιακού στρες κατά τους οποίους αναφέρεται η κατάσταση ανισορροπίας του εργαζόμενου στις απαιτήσεις της εργασίας που πρέπει να ικανοποιήσει και στους πόρους που διαθέτει για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις

αυτές. Η επιβαρυνόμενη κατάσταση του δημιουργεί προβλήματα στα ψυχικά του αποθέματα, με αποτέλεσμα να κλονίζεται η ψυχική του ισορροπία. (Θανασιάς, Καλλιτσάρη, Μπάμπαλου, Δεληχάς, Καραγεωργίου)

Το παρατεταμένο στρες των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης η οποία έχει καθιερωθεί ως όρος της ιατρικής (Maslach & Jackson, 1981) και χαρακτηρίζεται από σωματική, συναισθηματική και συμπεριφορική εξάντληση. (Kyriacou & Sutcliffe, 1978)

Το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης συνδέεται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λόγω της ιδιόμορφης φύσης του επαγγέλματος αυτού, ωστόσο φαίνεται το σύνδρομο αυτό να είναι το τελικό σημείο της ανεπιτυχούς αντιμετώπισης του χρόνιου στρες. (Jennett, Harris & Mesibon, 2003)

Ο όρος burnout που σημαίνει «εξαντλημένος ή εξουθενωμένος», χρησιμοποιήθηκε από τον κλινικό ψυχολόγο Herbert Freudenberger το 1974 για την ανάδειξη του συνδρόμου από την χρόνια χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών.

Κατά καιρούς πολλοί μελετητές έδωσαν διάφορους ορισμούς για την Επαγγελματική Εξουθένωση οι Maslach & Schaufeli (1993), περιγράφουν την Επαγγελματική Εξουθένωση ως ένα σύνδρομο κατά το οποίο όσο το επαγγελματικό στρες ενός ανθρώπου αυξάνεται, τόσο επακολουθεί σταδιακή μείωση της προσαρμοστικότητάς του στο περιβάλλον και όσο μειώνεται η αντοχή του στο επαγγελματικό στρες οδηγείται στην Επαγγελματική Εξουθένωση. Ο πιο γνωστός μέχρι σήμερα ορισμός της Επαγγελματικής Εξουθένωσης δόθηκε από τους Maslach & Jackson (1986), στον οποίο αναφέρεται ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση αποτελεί ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion), αποπροσωποποίησης (depersonalization), και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment), το οποίο μπορεί να αναφέρεται σε άτομα που ασχολούνται με τον τομέα της παροχής υπηρεσιών.

Ο Hendrickson (1979), αναφέρθηκε συγκεκριμένα για την Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών και την όρισε ως τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση η οποία, υπεισέρχεται όταν χάνεται η μείωση των εκπαιδευτικών για διδασκαλία και μέσω του συνδρόμου αυτού, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους παράγοντες που τους αγχώνουν. Οι εκπαιδευτικοί που είναι εξουθενωμένοι, έχουν μειωμένο ενθουσιασμό, χάνουν το χιούμορ τους, αισθάνονται ατονία, παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής και έχουν χαμηλό το αίσθημα της αυτοπεποίθησης. (Mc Gee- Cooper et al., 1990) και σιγά σιγά οδηγούνται σε

συνεχείς απογοητεύσεις και ματαιώσεις με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποδίδουν στην εργασία τους.

Συνεπώς οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν ένα είδος άμυνας η οποία εκδηλώνεται με αλαζονεία, απάθεια και συναισθηματική αποστασιοποίηση. (Burk & Recharlsen, 1996)

Οι επιχειρήσεις – οργανισμοί έχουν ως μέλημά τους την άμεση και έγκαιρη αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης για εύρυθμη λειτουργία τους. Σε αυτά τα πλαίσια οι σύγχρονες επιχειρήσεις στρέφονται στην επιστημονική αντιμετώπιση, η οποία θα βοηθήσει την επιχείρηση –οργανισμό να αυξήσει την παραγωγικότητά της, μετριάζοντας όμως το κόστος της.

Στα πλαίσια της οργανωσιακής συμπεριφοράς, επιχειρείται η διάγνωση του άγχους ανάμεσα στους εργαζόμενους με ειδικά σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία όπως το Maslach Burnout Inventory –MBI (Maslach & Jackson, 1981) το οποίο αποτελείται από 22 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης.

Επίσης υπάρχει η «Κλίμακα Ιδιοσυγκρασιακού Άγχους» (Trait Anxiety Inventory) των Spielberger, Gorush & Lushene (2002) καθώς και το «Ερωτηματολόγιο Άγχους» (Stote-Trait Anxiety Inventory) των Spielberger, Gorush & Lushene (2002) στο οποία προσπαθεί να εντοπίσει και να αναγνωρίσει τις πηγές που προκαλούν το εργασιακό άγχος, να αντιμετωπίσει και να μειώσει τα προβλήματα που το προκαλούν, να βελτιώσει τις σχέσεις των εργαζομένων και να αξιολογήσει την οργανωσιακή κουλτούρα της επιχείρησης – οργανισμού.

3.3.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

Κατά τους Leiter & Maslach (2005), πριν το άτομο επηρεαστεί από το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, του ενεργοποιούνται δύο κατηγορίες παραγόντων: α) υπερβολικό εργασιακό πρόγραμμα, η αμοιβή, το σύνολο αλληλεπιδράσεων και διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο της εργασίας, β) η εμπειρία, η οικογενειακή κατάσταση και η εμπειρία.

Οι παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης δεν αποτελούν και για αυτό και δεν πρέπει να εξετάζονται ως μονοδιάστατο πρόβλημα, αλλά ως αιτία πολλών αιτιών που άλλοι επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλοι σε μικρότερο.

Με βάση τις έρευνες που διεξήχθησαν για να εντοπιστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση, σύμφωνα με τον Chang (2009), μπορούν να καταταγούν σε τρεις κατηγορίες: στους ατομικούς παράγοντες (Individual factors), στους οργανωτικούς παράγοντες (Organizational factors) και στους παράγοντες συναλλαγής (Transactional factors). (Σχήμα 1 σελ. 40)

Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου στα οποία εντάσσεται η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο μόρφωσης, η προσωπικότητα, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, η ψυχική ανθεκτικότητα, κ.ά. (Friedman & Faber, 1992 ; Greenglass & Burke, 1988; Maslach & Jackson, 1981 ;ό.α Chang, 2009).

1. Επαγγελματική Εξουθένωση σε σχέση με την ηλικία

Το στοιχείο που φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την Επαγγελματική Εξουθένωση σε σχέση με τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι η ηλικία. Η Επαγγελματική Εξουθένωση εμφανίζεται μεγαλύτερη στις ηλικίες μεταξύ των 30 και 40 ετών. Εμφανίζεται στην έναρξη της καριέρας των ατόμων που ο Cherniss (1980) ερμηνεύει την εμφάνιση σε αυτή την ηλικία λόγω της απειρίας, ως σοκ της πραγματικότητας (reality shock) οφείλεται σε λανθασμένη επαγγελματική επιλογή ή επαγγελματική ικανοποίηση. Το εγχειρίδιο του MBI για την Επαγγελματική Εξουθένωση Maslach, Jackson και Leiter (1996), δείχνει να μειώνονται τα συμπτώματα με την αύξηση της εργασιακής πείρας ή της ηλικίας.

2. Επαγγελματική Εξουθένωση σε σχέση με το φύλο

Οι εργαζόμενες γυναίκες είναι αυτές που παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Κάντας, 1996) ενώ οι άντρες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά στην αποπροσωποποίηση. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γυναίκες είναι συναισθηματικά πιο ευάλωτες και οι άντρες πιο πρακτικοί. Η εκτίμηση για την ύπαρξη ή μη των διαφορών των δύο φύλων δεν είναι τόσο ασφαλής καθώς σύμφωνα με τους Pretty, Mc Carthy & Catano, (1992), οι διαφορές μπορεί να οφείλονται στον τύπο ή στο επίπεδο επαγγέλματος. Για παράδειγμα, μεγαλύτερη Επαγγελματική Εξουθένωση φαίνεται να παρουσιάζουν οι άντρες που κατέχουν θέση ευθύνης από τις γυναίκες.

3. Επαγγελματική Εξουθένωση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση του ατόμου

Η Επαγγελματική Εξουθένωση φαίνεται ότι έχει άμεση σχέση με την οικογενειακή κατάσταση του ατόμου. Οι άγαμοι και αυτοί που δεν έχουν παιδιά, βιώνουν μεγάλη, Επαγγελματική Εξουθένωση σύμφωνα με τους Maslach, Jackson & Leiter (1997), αλλά και από τους διαζευγμένους. Χαμηλότερα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης παρουσιάζουν οι

ελεύθεροι επαγγελματίες και πιθανόν αυτό να συμβαίνει εξαιτίας των παραγόντων όπως η υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος.

4. Επαγγελματική Εξουθένωση και προσωπικότητα

Η προσωπικότητα του ατόμου είναι ένας βασικός παράγοντας από την οποία εξαρτάται το εργασιακό στρες και η Επαγγελματική Εξουθένωση. Τα άτομα που πλήττονται από burnout είναι συνήθως σχολαστικά και συνεχώς αποδεικνύουν στους άλλους και στον εαυτό τους το πόσο ικανά είναι.

Ανάλογα με το ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν τα άτομα αυτά, έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, είναι πρόθυμα και αφοσιωμένα αλλά και αγχώδη, εσωστρεφή και ψυχαναγκαστικά. (Mc Manus, Keeling & Paice, 2004)

5. Επαγγελματική Εξουθένωση και μορφωτικό επίπεδο

Ο παράγοντας του μορφωτικού επιπέδου έχει μεγάλη συσχέτιση με την εργασιακή εξάντληση. Επίσης ο ίδιος παράγοντας σχετίζεται και με την ικανοποίηση των εργαζομένων αφού τα άτομα αυτά πιστεύουν ότι όσο περισσότερη εξειδικευμένη γνώση αποκτούν, τόσο περισσότερη ικανοποίηση αισθάνονται.

Η Pines (1993), το ερμηνεύει ως τα άτομα, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, που έχουν ισχυρό κίνητρο για την εργασία τους, επιδεικνύουν αφοσίωση και υπερβολική εμπλοκή άρα και εξουθένωση.

6. Επαγγελματική Εξουθένωση και ψυχική ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα (hardiness), είναι ένας ατομικός παράγοντας που προφυλάσσει το άτομο από burnout με χαρακτηριστικά την α) τάση επένδυσης στην εργασία, β) αυξημένο έλεγχο στο περιβάλλον, γ) αντίληψη των δυσκολιών ως προκλήσεις και όχι ως εμπόδια.

(Papadatou, Anagnostopoulos & Monos, 1994)

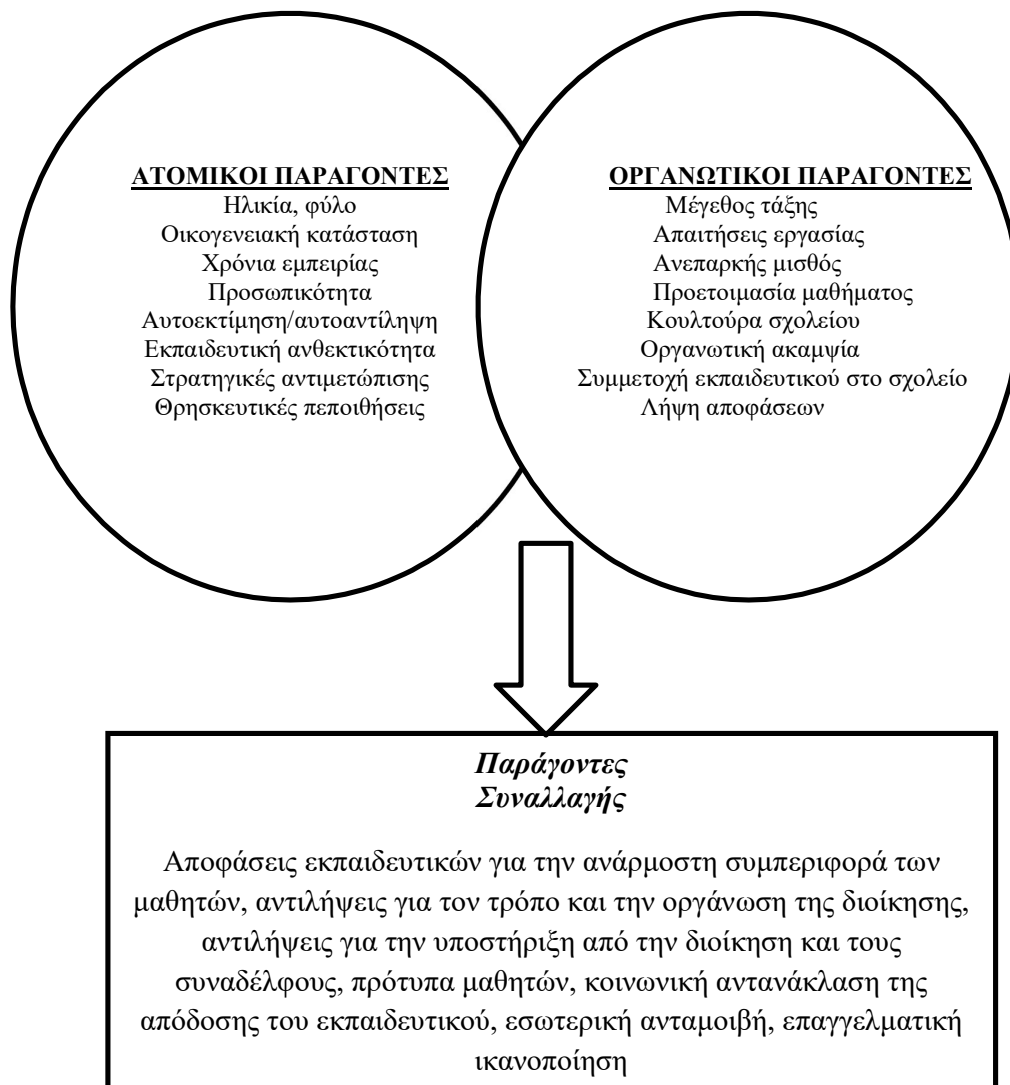
Οι οργανωτικοί παράγοντες, αποτελούνται από τα θεσμικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως μεγάλες απαιτήσεις της εργασίας, υποστηρικτική διοίκηση, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σχολείου κ. ά.(Brissie et al. 1988; Evers et al. 2004; Farber 1984; Maslach et al. 2001 ó.α. Chang, 2009).

Οι περισσότερες έρευνες που αναφέρονται στην Επαγγελματική Εξουθένωση, απέδειξαν ότι η εξουθένωση έχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων (Chang, 2009) και βασιζόμενος στις θεωρίες που πρότειναν οι Lazarus & Folkman το 1984, ονόμασε τον τρίτο παράγοντα ως παράγοντα συναλλαγής. Αυτοί περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις οργανωτικών και ατομικών παραγόντων ή και τους κοινωνικούς παράγοντες όπως είναι το στυλ διοίκησης, η απειθαρχία των μαθητών, οι ανεπαρκείς πόροι, η ανεπαρκής εκπαίδευση, ο

φόρτος εργασίας, κ.ά. (Bibou-nakou, Stogiannidou, Kiosseoglou, 1999; Evers et al. 2004; Friedman, 1995; Van Horn et al. 1999)

Οι παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση του burnout (σχήμα 1), συγκεντρώθηκαν πρόσφατα από τη Maslach στις παρακάτω έξι βασικές κατηγορίες:

1. Φόρτος εργασίας,
2. Έλλειψη ελέγχου,
3. Ανεπαρκής ενθάρρυνση
4. Έλλειψη ισότητας,
5. Απουσία αίσθησης του «ανήκειν»,
6. Σύγκρουση αξιών.



Σχήμα 1: Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών

Πηγή: Chang, M. L., (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers pp.199

3.3.3 Στάδια Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ως προς τον χρόνο εμφάνισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Δεν εμφανίζεται ξαφνικά, ούτε και οφείλεται σε κάποιο μεμονωμένο συμβάν. Θεωρείται αποτέλεσμα χρόνιου και συσσωρευμένου στρες που συσσωρεύεται στο άτομο και το άτομο αυτό διέρχεται από πολλές διαδοχικές φάσεις μέχρι να περιέλθει σε κατάσταση εξουθένωσης.

Σύμφωνα με τους Edelwich & Brodsky (1980), τα διαδοχικά στάδια στα οποία υπεισέρχεται το άτομο μέχρι να βιώσει το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Είναι τα ακόλουθα: 1^ο Στάδιο ιδεαλισμού-ενθουσιασμού: Στην αρχή το άτομο εισέρχεται σε ένα νέο περιβάλλον εργασίας θέτοντας μη ρεαλιστικούς στόχους. Διακατέχεται από μεγάλες προσδοκίες και θέτει υψηλούς στόχους αντιμετωπίζοντας την εργασία του ως το μέγιστο κομμάτι της ζωής του από το οποίο πιστεύει ότι θα αντλήσει μεγάλη ικανοποίηση και ηθική ανταμοιβή. Για αυτό το λόγο αφιερώνει πολύ χρόνο στη δουλειά του και όντας ενθουσιώδης βάζει στην εργασία του ψυχικά αποθέματα και ενέργεια υπέρ του δέοντος.

2^ο Στάδιο αδράνειας και απάθειας: Στη συνέχεια το άτομο συνειδητοποιεί ότι ενώ προσφέρει πολλά, η εργασία του δεν ανταποκρίνεται στις επιθυμίες και στόχους του. Αρχίζει να αναρωτιέται τους λόγους της μη ικανοποίησής του και δουλεύει περισσότερο. Επίσης, προσπαθεί να αποκτήσει περισσότερα εφόδια συμμετέχοντας σε σεμινάρια και ενδιαφέρεται για πράγματα που παλιότερα δεν έδινε σημασία όπως ο μισθός του, η μη αναγνώρισή του και το εργασιακό του ωράριο.

3^ο Στάδιο απογοήτευσης-ματαιώσης: Στο πέραςμα του χρόνου ο εργαζόμενος νιώθει απογοητευμένος, εξαντλημένος, αισθάνεται ότι αποκτά αυξημένα επίπεδα άγχους. Αρχίζει να έχει διάφορα σωματικά συμπτώματα όπως ναυτία, πονοκεφάλους, πόνους στη μέση και ενώ κοιμάται το βράδυ, ξυπνάει κουρασμένος. Ενώ στην αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας είναι ήρεμος, γίνεται επιθετικός και δυσκολεύεται με τον έλεγχο της συμπεριφοράς του. Αναρωτιέται αν πρέπει να διεκπεραιώνει τις εργασίες του αφού, δεν αναγνωρίζονται από τους άλλους. Το τρίτο στάδιο είναι μεταβατικό για τον εργαζόμενο ο

οποίος αναθεωρεί τις προσδοκίες του και τους στόχους του και θα πρέπει ή να αλλάζει τη συμπεριφορά του ή να αδιαφορήσει και να αποξενωθεί.

4^ο Στάδιο απάθειας: Στο τελευταίο στάδιο ο εργαζόμενος αισθάνεται ανίκανος, παραιτείται από τις προσδοκίες του, αποφεύγει τις ευθύνες του και παύει να δείχνει ενδιαφέρον για το εργασιακό του περιβάλλον. Οχυρώνεται στις προσωπικές άμυνες που δημιουργεί, δείχνει αδιάφορος και ειρωνεύεται την εργασία του, ενώ επικρίνει όποιον συνάδελφο εκφράσει αρνητική κριτική για την συμπεριφορά του.

3.3.3.1 Στάδια Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Πολλοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τον ψυχοσωματικό κόσμο των εκπαιδευτικών και να τους φέρουν στα πρόθυμα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, αλλά καθένας από μόνος του δεν είναι ικανός να το πραγματοποιήσει αυτό και χρειάζεται συνδυασμός παραγόντων.

Η εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα και για να γίνει αυτό απαιτείται ο εκπαιδευτικός να περάσει από κάποια στάδια, σύμφωνα με τους Edelmich & Brodsky (1980), τα οποία είναι τέσσερα:

1^ο στάδιο: είναι το στάδιο του ενθουσιασμού από το οποίο διακατέχονται περισσότερο οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Ερχόμενοι στα σχολεία έχουν έντονη επιθυμία προσφοράς, θέτουν υψηλούς στόχους, έχοντας μεγάλες απαιτήσεις από τον εαυτό τους, τους μαθητές τους, τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή τους.

Διακατέχονται από έντονη διάθεση, έχουν γεμάτες τις αποθήκες του με ενέργεια, ενθουσιασμό, αξίες ιδανικά και ελπίδες.

2^ο στάδιο: είναι το στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας.

Σε αυτό το στάδιο διακρίνεται η απογοήτευση που νιώθει ο εκπαιδευτικός γιατί αρχίζει να αμφιβάλει για την ανταπόκριση των προσδοκιών του από την εργασία του. Σταδιακά προβάλλει ζητήματα μισθού, ωραρίου και αρνείται να αναθεωρήσει τις υψηλές του προσδοκίες.

3^ο στάδιο: είναι το στάδιο της απογοήτευσης και της ματαίωσης

Αρχίζει ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται την απώλεια του νοήματος της εργασίας του, χαμηλώνουν τα επίπεδα των προσδοκιών του, προσγειώνεται στην πραγματικότητα χάνοντας

τον αρχικό του ενθουσιασμό, απομονώνεται μέσα στο περιβάλλον εργασίας τους και τέλος επέρχεται η απογοήτευση.

Αισθάνεται απογοητευμένος και συχνά αναρωτιέται αν αξίζει τελικά να διδάσκει κάτω από πίεση και συνθήκες άγχους. Έτσι σε αυτό το στάδιο μπορεί να δει τους μαθητές του απρόσωπα χωρίς κανένα ενδιαφέρον να τους βοηθήσει όταν του το ζητήσουν ή να τους αρνηθεί ο ίδιος τη βοήθεια.

4^ο στάδιο: είναι το στάδιο της απάθειας στο οποίο ο εκπαιδευτικός αποστασιοποιείται από την εργασία του και τελικά αλλάζει στάση και συμπεριφορά. Παραμένει στο σχολείο αδιαφορώντας όμως για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, χάνει τον ενδιαφέρον του και για τους μαθητές, απομονώνεται και αποξενώνεται μέσα στον εργασιακό του χώρο.

Μερικοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς παραιτούνται από την εργασία τους.

Τέλος θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση τελικά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου η οποία όταν εμφανίζεται το άτομο αυτό εκδηλώνει απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση. (Hughes, 2001)

3.3.4 Συνέπειες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Το συνεχόμενο και χρόνιο στρες συνδέεται με την Επαγγελματική Εξουθένωση διότι τα υψηλά επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης μπορούν και δύναται να αυξήσουν τα επίπεδα άγχους των εργαζομένων με αποτέλεσμα να εξαντλήσουν τον εργαζόμενο και να μην μπορεί να τα αντιμετωπίσει. Η Επαγγελματική Εξουθένωση έχει επιπτώσεις στο άτομο αλλά και στην εργασία του, στην οργάνωση.

Το άτομο το οποίο υπόκειται σε κατάσταση Επαγγελματική Εξουθένωση, έχει σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις όπως χαμηλή απόδοση στην εργασία του, αίσθημα χρόνιας κόπωσης, αδυναμίας, απελπισίας, αρνητική στάση για τη ζωή και για την εργασία του. Στην εργασία του με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντή, γονείς, κλπ., στην απουσία χωρίς λόγο από την εργασία του, στην εγκατάλειψη από την εργασία του, στην άρνηση απέναντι στην εργασία, στα μειωμένα ποσοστά απόδοσης. (Jackson, Schwab & Schuler, 1986; Lee & Ashforth, 1996; Brotheridge & Grandey, 2002)

Ο αριθμός των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών που παραμένουν στην εργασία τους είναι αρκετά υψηλός ειδικά στις πόλεις και ανέρχεται στο ποσοστό του 50%. Μελέτες όπως αυτή του Dworkin για τη δέσμευση στην εργασία και τη συμπεριφορά εγκατάλειψης έδειξαν ότι

πολλοί εκπαιδευτικοί αν και εξουθενωμένοι και δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, παρέμειναν σε αυτή και δεν την εγκατέλειψαν. Έτσι αυτοί παρέμειναν εγκλωβισμένοι σε μία εργασία η οποία δεν τους ικανοποιούσε και δεν τους ευχαριστούσε μέχρι τη συνταξιοδότησή τους. (Dworkin, 1985, σ.10 ό.α. στους Wright & Heppner, 1986)

Οι επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό έχουν άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνία διότι λόγω της βεβαρημένης ψυχικής του υγείας δέχεται επίδραση και η εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Επαγγελματική Εξουθένωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι ασήμαντο γιατί ο εκπαιδευτικός με μεγάλη απογοήτευση λόγω του χαμηλού του μισθού, τη μη συνεργασία του με τους μαθητές στην τάξη δεν μπορεί να αποδώσει στην εργασία του και οι μαθητές του να μην μπορούν να λάβουν το 100% της εκπαίδευσής τους και αυτό να είναι ένα σημαντικό τροχοπέδη μιας μεγάλης κοινωνικής δυσλειτουργίας στον εργασιακό χώρο. (Shukla & Trivedi, 2008)

Ο εκπαιδευτικός που βιώνει έντονο εργασιακό στρες αποτελεί μεγάλο πρόβλημα στην απόδοση του έργου του και στην παραγωγικότητά του. Παραδείγματα της μη παραγωγικότητάς του αποτελούν οι συνεχείς απουσίες του εκπαιδευτικού, οι μη συνεργασίες με τους συναδέλφους του, το χάσιμο του ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία και τους μαθητές του. (Kyriacou, 2001)

Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τεράστιες απαιτήσεις στο μυαλό του αλλά και στα συναισθήματά του. Λόγω του κινδύνου της υπερφόρτωσης της πολυπλοκότητας του ρόλου του, ο ίδιος πρέπει να λάβει γνώση του, την ύπαρξη του εργασιακού στρες. (Marhalala, 2014)

Γενικά η Επαγγελματική Εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε συγκρούσεις με τους συναδέλφους, μαθητές, γονείς και να εμφανίσει δυσάρεστα σωματικά (Timms, Graham & Cotrell, 2007), συναισθηματικά και ψυχολογικά συμπτώματα όπως άγχος και κατάθλιψη. (Maslach et. al., 2008)

Οι σωματικές συνέπειες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης μπορούν να εκφραστούν με διαταραχές του ύπνου, κεφαλαλγίες, κόπωση, γαστρεντερικές διαταραχές, κ. ά.

Στα ψυχολογικά συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης παρατηρούνται η αποξένωση, το άγχος, η κατάθλιψη, κ. ά. Στο επίπεδο της εργασίας του, ο εκπαιδευτικός σημειώνει πάρα πολλές απουσίες, καθυστέρηση, κακή απόδοση και πολλές φορές μπορεί να φτάνει στην εγκατάλειψη της εργασίας του.

Ως επιπλέον συμπτώματα παρατηρούνται οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία του, στους μαθητές του καθώς και σε όλη τη συνολική οργάνωση. (Pisanti, Gagliardi, et. al., 2003)

Άρα, οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους περιλαμβάνουν τις επιπτώσεις στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, στην παραγωγικότητά του στην ψυχική του υγεία, στην ευρύτερη λειτουργία της οικογένειας, στην ευθύνη του εργοδότη του. Η κατάθλιψη είναι μία αρνητική ψυχολογική συνέπεια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και μέσα στην ‘‘ομπρέλα’’ των ψυχολογικών προβλημάτων συμπεριλαμβάνονται η κατάχρηση αλκοόλ, τα ανεξήγητα σωματικά συμπτώματα, τα ατυχήματα, η κόπωση, κ.ά. (Tennant, 2001)

Κατά τους Maslach et. al., (2001) και Steinhardt et. al., (2011), η Επαγγελματική Εξουθένωση βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως δυσάρεστο συναίσθημα, εξάντληση, μειώνεται η παραγωγική τους διαδικασία, βιώνουν πολλά προβλήματα υγείας και αποξενώνονται από τους συναδέλφους αλλά και τους μαθητές τους.

Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν θύματα και βάζουν βραχυπρόθεσμους στόχους για να μπορούν να τους ανταπεξέλθουν. Οι εκπαιδευτικοί συνεχώς σκέφτονται και φιλοδοξούν να εγκαταλείψουν τη θέση τους στο σχολείο, αλλά πολλές παράμετροι δεν τους επιτρέπουν να το κάνουν (έλλειψη εναλλακτικών λύσεων, εμπόδια σημαντικά) και έτσι παραμένουν στη θέση τους ασκώντας το διδακτικό τους έργο. (Hughes,2001)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της πνευματικής και συναισθηματικής εξέλιξης των μαθητών. Η στενή αλληλεπίδραση του με τους μαθητές κάνει τους μαθητές να τον θεωρούν ως πρότυπο συμπεριφοράς και προσωπικότητας. (Tozlu, 1996 ό. α. στον Tanhan, 2014)

Σύμφωνα με τα παραπάνω έκανε έρευνα ο Foundation ο οποίος ανέδειξε τη διαφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός εξουθενωμένου εκπαιδευτικού και σε έναν μη εξουθενωμένο εκπαιδευτικό. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι ο εξουθενωμένος εκπαιδευτικός στα ταλαντούχα παιδιά αφήνει πίσω κατά δύο μήνες την ακαδημαϊκή τους επίδοση. (Hogg, 1985, σ.15 ό. α. στους Wright & Heppener, 1986)

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και περαιτέρω η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό διότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που έχουν συμπτώματα κατάθλιψης εξαιτίας των διαταραγμένων διαπροσωπικών δεξιοτήτων, δημιουργούν ένα μη υγιές περιβάλλον για τους μαθητές με αποτέλεσμα οι μαθητές να βαριούνται την εκπαιδευτική διαδικασία (διδασκαλία), να επαναστατούν και να εκφράζουν

επιθετικά συναισθήματα ενώ ο εξουθενωμένος δάσκαλος είναι ανήμπορος να εκφράσει και να επιβάλλει κανόνες ευγένειας. (Schonfeld,1992)

3.4 Αιτίες ή πηγές άγχους που προκαλούν το εργασιακό άγχος

Το άγχος στις μέρες μας ορίζεται ως μία φυσιολογική αντίδραση του ατόμου κάτω από πίεση. Είναι μία συναισθηματική αντίδραση η οποία είναι γνωστή από την αρχαιότητα και επηρεάζει περισσότερο τις ηλικίες μεταξύ 20-30 ετών. Γενικά οι συνηθέστερες αιτίες άγχους είναι το φύλο, η ηλικία, η κοινωνική τάξη, ο τόπος διαμονής, η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, κ.ά. Ακόμα και ανάμεσα στα δύο φύλα, οι αιτίες άγχους είναι διαφορετικές. Έτσι όσον αφορά τις γυναίκες, το άγχος έχει να κάνει με την κοινωνική υποστήριξη, την απασχόληση σε δευτερεύουσες εργασίες οι οποίες είναι δυσανάλογες με τα προσόντα τους. Επίσης οι γυναίκες βάζουν υψηλότερους στόχους από αυτούς που μπορούν να πετύχουν.

Για τους άντρες για το άγχος τους μπορεί να ευθύνεται το παρατεταμένο ωράριο, οι συγκρούσεις, κ. ά.

Σε κάθε επιχείρηση-οργανισμό, υπάρχει διαφορετική οργάνωση λειτουργίας, στόχοι επιχείρησης, στην οποία οι εργαζόμενοι φοβούνται για τυχόν αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να προκληθούν από τα λάθη τους και έτσι αυτό να αποτελεί παράγοντα άγχους. Γενικά οι πηγές του εργασιακού άγχους συγκαταλέγονται σε α) εξωτερικό ερέθισμα, δηλαδή στον τρόπο και στην οργάνωση λειτουργίας της εργασίας και β) εσωτερικό ιδιοσυγκρασιακό παράγοντα αντίδρασης στο εξωτερικό ερέθισμα.

Ο εργαζόμενος εμφανίζει συμπτώματα άγχους συνήθως όταν του αναθέτουν παραπάνω ευθύνες από αυτές που μπορεί να διαχειριστεί όταν είναι υπεύθυνος στην επίβλεψη άλλων ανθρώπων, όταν συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, κ. ά. (French & Caplan, 1972)

Οι νέες τεχνολογίες, η αλλαγή εργασιακού χώρου, η ανάγκη προσαρμοστικότητας, δημιουργούν ανασφάλεια στον εργαζόμενο στο να μη χάσει τη δουλειά του, το οποίο οδηγεί σε άγχος. (Brook, 1973)

Επίσης πηγές άγχους στην εργασία του ατόμου υπάρχουν από κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά επιρροής όπως το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία, η εκπαίδευση, η θέση στην επιχείρηση-οργανισμό, κ. ά. (Elahi & Aroorva, 2012)

Οι πηγές του στρες διακρίνονται σε περιβαλλοντικές, σε οργανωτικές και σε προσωπικές πηγές, σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2007).

Οι προσωπικές πηγές μάλιστα εξαρτώνται, ανεξάρτητα από ποια είναι η κατάσταση κάθε φορά, σε μεγάλο βαθμό από ατομικές διαφορές (προσωπικότητα του ατόμου, εμπειρία), αλλά και τα συμπτώματα του στρες εμφανίζονται διαφορετικά σε επίπεδο συμπεριφοράς, σε ψυχολογικό και σε φυσιολογικό επίπεδο.

Εξαίρεση του εργασιακού άγχους δεν αποτελεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως χαρακτηρίζεται από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα λόγω της επαφής του με τους ανθρώπους, την ασάφεια των ρόλων τους, τις αμοιβές τους, τις υλικοτεχνικές υποδομές, τις συγκρούσεις, την κουλτούρα του σχολείου, τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών κ. ά. (Κάντας, 1996)

Για τις πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκαν και οι Κυγιακου & Sutcliffe (1979) οι οποίοι το διακρίνουν σε τέσσερις κυρίως περιβαλλοντικούς παράγοντες: α) τη συμπεριφορά των μαθητών, β) την αδιαφορία τους για μάθηση, γ) τις κακές εργασιακές συνθήκες και δ) την πίεση του χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος.

Συνολικά, η εμφάνιση εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

- την ασάφεια του ρόλου, την πολυπλοκότητα του έργου και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ρόλου,
- τη δομή της οργάνωσης του εργασιακού περιβάλλοντος ο οποίος σχετίζεται με την ανασφάλεια από τις συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Youngusband, 2006) και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, Κατσίλλης, 2000),
- την άποψη του εκπαιδευτικού ότι είναι ανίκανος στην αντιμετώπιση των επαγγελματικών του απαιτήσεων (Kelly & Berthelsen, 1995),
- την έλλειψη ικανότητας του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση συνθηκών εργασίας όπως πειθαρχίας μαθητών, κακές εργασιακές συνθήκες, απροθυμία μαθητών για μάθηση, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μη συνεργασία με τους γονείς, πίεση χρόνου για ολοκλήρωση εκπαιδευτικού έργου (Kelly & Berthelsen, 1995, Παππά, 2006, Αβεντισιάν-Παγοροπούλου και συν 2002),
- τις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις (Youngusband, 2006),
- την έλλειψη επικοινωνίας και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με γονείς, μαθητές, συναδέλφους (Youngusband, 2006),
- εξωτερικές πηγές από το ρόλο. (Παππά, 2006)

Ένας σημαντικός παράγοντας που επιτελεί στο να διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί από εργασιακό άγχος, αποτελεί η έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους με αποτέλεσμα την απομόνωση του εκπαιδευτικού. (Fontana, 1993)

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη μοναξιά της τάξης κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των καθηκόντων τους (διδασκαλία) με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ όταν η επικοινωνία είναι επαρκής και ο εκπαιδευτικός έχει ικανοποιητικές επαφές με τους συναδέλφους του τότε, μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα σε οποιαδήποτε εργασιακή απαίτηση.

Παράλληλα υπάρχουν ελλείψεις στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωσή τους στα θέματα μαθητών με δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς που τα τελευταία χρόνια αυξάνονται συνεχώς. Επίσης ο μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών μαθητών, τα προσφυγόπουλα και οι ταχύτατες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς επιπλέον πηγές άγχους δεδομένου ότι καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ρόλους που σχετίζονται με επικοινωνιακές στρατηγικές και ψυχολογικές γνώσεις. (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002)

Οι συνεχείς αλλαγές που γίνονται είτε τεχνολογικές, είτε θεσμικές, έχουν διαφοροποιήσει εντελώς το ρόλο του εκπαιδευτικού καθιστώντας τον ευάλωτο και τρωτό στις απαιτήσεις και υποχρεώσεις του σύγχρονου σχολείου καθώς πρέπει συνέχεια να επιμορφώνεται και να αποκτά νέες γνώσεις.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι όταν ο εκπαιδευτικός με τις γνώσεις και τις ικανότητες που κατέχει δεν είναι ικανός να επιτελέσει την εκτέλεση μιας εργασίας και δεν του παρέχεται βοήθεια από το περιβάλλον, τότε αυτό τον οδηγεί και στην κορύφωσή του σε εργασιακό άγχος το οποίο όμως μπορεί να άρχισε εξαιτίας άλλων παραγόντων. (Luthans, 2002)

3.5 Ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Η μελέτη του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές ερευνώντας το θέμα όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό. Οι μελέτες αυτές που έγιναν κατατάσσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα και οι παράγοντες που ασκούν μεγαλύτερη επίδραση πάνω τους αναφέρονται ως εξής:

- παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται

στη δομή της τάξης όπως: η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η ετερογένεια της τάξης, ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η έλλειψη κινήτρων, κ. ά. (Male & May, 1998; Lewis, 1999; Forlin, 2001)

- παράγοντες που έχουν να κάνουν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Το άγχος σύμφωνα με τον Byrne (1991) διαφέρει από ηλικία σε ηλικία και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο άγχος λόγω απειρίας για την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης.

Επίσης οι Travers και Cooper (1993) απέδειξαν ότι το γυναικείο φύλο των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αγχώδες μέσα στην τάξη λόγω των αρνητικών συνθηκών που επικρατούν.

- παράγοντες διοικητικοί που έχουν να κάνουν με τη διοίκηση και την οργάνωση του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στην έλλειψη επιμορφωτικών σεμιναρίων, στην έλλειψη κυβερνητικής υποστήριξης, συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα, μη συνεργασία με τους γονείς, προβλήματα από το ηγετικό στυλ, κ. ά. (Forlin, 2001)

Επίσης σπουδαίος παράγοντας επισημαίνεται ως οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, με τους μαθητές, το διευθυντή και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή. (Brouwers & Tomic, 1999)

Στην Ελλάδα έρευνα για τους παράγοντες που αποτελούν πηγή εργασιακού άγχους σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πραγματοποίησαν και οι Antoniou et al.(2000).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής οι βασικοί παράγοντες του εργασιακού άγχους σχετίζονταν με τη συμπεριφορά των μαθητών και των συναδέλφων. Στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, η χαμηλή απόδοση στα μαθήματα, η μη στήριξη από ειδικούς ψυχολόγους και επιβεβαιώνονται και από παλαιότερες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με την τάξη είναι πιο σημαντικοί από τους οργανωσιακούς παράγοντες. (Forlin, 2001; Lewis, 1999; Male & May, 1998)

Επίσης στην έρευνα των Antoniou et al. (2000), διαπιστώθηκε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επίδραση των παραγόντων του άγχους και οι γυναίκες είναι αυτές οι οποίες αγχώνονται περισσότερο. Κάνοντας ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνουμε τη διασύνδεση του φύλου με το εργασιακό άγχος και συγκεκριμένα του

γυναικείου φύλου. (Borrill, Wall, & West. 1996; Georgas & Giakoumaki, 1984; Kantas, 2001; Papastylianou, 1997)

Αλλά και οι Maslach & Jackson (1981) σε έρευνά τους διαπιστώνουν, μεγαλύτερο ποσοστό συναισθηματικής κόπωσης στις γυναίκες απ' ότι στους άντρες λόγω του εργασιακού τους άγχους.

Οι Ioannou & Kyriakides (2006:1-10) σε έρευνά τους σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, θέλησαν να εξετάσουν τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ εργασιακού άγχους και οργανωτικά χαρακτηριστικά του εργασιακού χώρου των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση είχε να κάνει με χαρακτηριστικά όπως ευθύνες, η συμπεριφορά των μαθητών, η απόδοση των μαθητών, οι κανονισμοί του σχολείου, το στυλ ηγεσίας αλλά και με προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως επαγγελματισμός, αυτοεκτίμηση, κ. ά. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους έδειξαν τη συσχέτιση των παραπάνω οργανωτικών και προσωπικών χαρακτηριστικών όπως και την ένδειξη ότι η ηλικία είναι ένας παράγοντας που είναι και αυτός στρεσογόνος. Σύμφωνα με αυτούς (Ioannou & Kyriakides), όσο μεγαλύτερος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο μικρότερη πίεση του άγχους αισθάνεται λόγω της δημιουργίας κατάλληλων μηχανισμών αντιμετώπισης καταστάσεων.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Pines και Aronsos (1988), αναφέροντας πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην αρχή της καριέρας τους στην εκπαίδευση γεμάτοι όνειρα και προσδοκίες ως προς την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να διαχειρίζονται και καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος.

Οι ερευνητές Kyriacou και Sutcliffe (1979) μελετώντας παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών συμπέραναν τους παράγοντες:

- η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η συμπεριφορά τους, η κακή επίδοση στα μαθήματα και τα μαθησιακά τους προβλήματα
- ο χρόνος που πιέζει τον εκπαιδευτικό για την ολοκλήρωση της ύλης σύμφωνα με τα ΑΠΣ
- οι κακές εργασιακές σχέσεις με τους συναδέλφους, ο διευθυντής, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, οι μη ικανοποιητικές απολαβές, η έλλειψη προοπτικής εξέλιξης, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η μη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων.

Ο Κάντας (1995), μέσα από τις απόψεις των Cooper et al., αναφέρει τους εξής παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για το εργασιακό άγχος:

- οι άσχημες συνθήκες εργασίας, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, οι ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές,
- η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού και η σύγκρουση ρόλων, η επαγγελματική του θέση, η γραφειοκρατική διοικητική εργασία για την οποία δεν έχει λάβει εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός, η άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων στο σχολείο,
- οι υποχρεώσεις και οι πιέσεις που προκύπτουν στην εργασία από τις τυπικές και άτυπες ομάδες αλλά και το είδος της εργασίας,
- η έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη, ο χαμηλός μισθός, η έλλειψη επιμόρφωσης.

Οι απόψεις των Cox, Boot & Cox όπως αυτές καταγράφονται από τον Κάντας (1998) σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία εργασιακού άγχους είναι οι ακόλουθοι:

1. Εσωτερικοί παράγοντες
2. Εξωτερικοί παράγοντες που έχουν σχέση με την πολιτική ζωή και την ευρύτερη κοινωνία
3. Η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου
4. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού
5. Παράγοντες που έχουν σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Για τους παράγοντες στον εργασιακό χώρο που δημιουργούν άγχος αναφέρεται και η Παππά (2006:137) και είναι οι ακόλουθοι:

- οι άγνωστες επαγγελματικές απαιτήσεις
- η ασάφεια του ρόλου τους
- η εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στους ρόλους που απαιτεί η εργασία του
- η μη ικανή ανταπόκριση της εργασίας του εκπαιδευτικού λόγω των μη ικανοποιητικών συνθηκών
- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
- πηγές που είναι έξω από το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στην καθημερινότητά του ο εκπαιδευτικός βιώνει υψηλά επίπεδα άγχους στην εργασία του και βρίσκεται αντιμέτωπος με πληθώρα απαιτήσεων τις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθει με επιτυχία και οι οποίες προέρχονται από τους μαθητές του, τον διευθυντή του, το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τους συναδέλφους του, τους τοπικούς φορείς, το ΥΠ.Ε.Π.Θ καθώς είναι υποχρεωμένος να ασκεί τα καθήκοντά του μέσα στα πλαίσια των δεσμεύσεων του

δημοσιούπαλληλικού κώδικα και της νομοθεσίας (Ματσαγγούρας, 1999:319). Επίσης ο Ματσαγγούρας (1999:319-320) αναφέρεται στον περιορισμό της λήψης αποφάσεων και της έλλειψης ανάληψης πρωτοβουλιών υποστηρίζοντας ότι:

Η εξαρτημένη φύση της εργασίας του δεν του επιτρέπει να κάνει χρήση των επιλογών που του παρέχει η φύση του διδακτικού έργου, αλλά του επιβάλλει να κινείται μέσα στα καθορισμένα από το αναλυτικό πρόγραμμα πλαίσια για να υλοποιήσει με τις διδακτικές του επιλογές τους άμεσους και απότερους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, που συντάσσουν ομάδες ειδικών τις οποίες ορίζει και ελέγχει η Πολιτεία

Ματσαγγούρας (1999:319-320)

Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας που τους δημιουργεί άγχος διότι, η αρχική εκπαίδευση κρίνεται ανεπαρκής και πρέπει να γίνεται συνέχεια εκπαίδευση για τη διευκόλυνση τους στην άσκηση των καθηκόντων τους και επίσης οι ραγδαίες εξελίξεις που γίνονται στις τεχνολογίες και στις επιστήμες επιβάλλουν την άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτικών. (Χατζηπαναγιώτου, 2001:30)

Σε αυτό συμφωνούν και οι Thompson και Kleiner (2005) οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί από τη στιγμή που προσλαμβάνονται θα πρέπει να ξεκινούν κατάλληλη εκπαίδευση έτσι ώστε να βελτιώνουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους.

3.6 Επαγγελματική Ικανοποίηση

3.6.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση έννοια και ορισμός

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα όπου σύμφωνα με τον Locke 1976,(ό. α στον Demitras, 2010), ορίζεται ως μία ευχάριστη συναισθηματική

κατάσταση που απορρέει από την αποτίμηση της εργασιακής εμπειρίας ενός ατόμου και για την οποία μπορεί να μιλήσει για το αν του αρέσει ή όχι, μόνο ο εργαζόμενος.

Η ικανοποίηση από την εργασία έρχεται από το αποτέλεσμα συνδυασμού των συναισθημάτων του ατόμου και από άλλους παράγοντες γνωστικούς όπως κρίσεις σύγκριση και πεποιθήσεις. Οι απόψεις των Spector, 1997 και Fisher, 1986, χαρακτηρίζουν την ικανοποίηση από την εργασία σαν συναισθηματικές και γνωστικές στάσεις οι οποίες ανάλογα σε ποιες από τις δύο στάσεις δίνεται μεγαλύτερη έμφαση από τους ερευνητές, έχουμε και διαφοροποιήσεις στη μέτρησή της.

Για την επαγγελματική ή εργασιακή ικανοποίηση λόγω της έννοιας του πολυδιάστατου χαρακτήρα της, κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για να την προσδιορίσουν. Ως πρώτος ερευνητής θεωρείται ο Horrocks ο οποίος πήρε συνεντεύξεις σε περισσότερους από 500 εργαζομένους από διάφορα επαγγέλματα και στα αποτελέσματα που πήρε αναγνώρισε κάποιους παράγοντες που είναι ικανοί να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως τη μονοτονία ή την αυτονομία. (Rafferty & Griffin, 2009)

Η θεωρία του Baron 1986, (σελ. 172, ό. α. στους Κουστέλιος και Κουστέλιος, 2001), είναι ευρέως αποδεκτή και αναφέρει την επαγγελματική ικανοποίηση ως τις θετικές και αρνητικές όψεις που έχουν οι εργαζόμενοι για την εργασία τους. Επίσης, είναι το αποτέλεσμα της σχέσης σε ότι αφορά με τις προσδοκίες των εργαζομένων και το τι μπορούν να αποκομίσουν από αυτήν (Abu-Bader, 2000) και όποιος κάνει τη δουλειά του μπορεί να έχει θετική ή αρνητική κρίση πάνω σε αυτήν. (Weiss, 2002)

Σύμφωνα με τον τελευταίο ερευνητή Weiss, αναγνωρίζονται τρεις όψεις που δέχονται αλληλεπίδραση και είναι ξεχωριστές: τις ατομικές αξιολογήσεις, τις απόψεις για την εργασία και τα συναισθήματα που βίωσαν κατά την εργασία.

Η αξιολόγηση που έχει διερευνηθεί περισσότερο από τις άλλες δύο όψεις, ορίζει την εργασιακή ευχαρίστηση σαν μία θετική ή αρνητική αξιολόγηση που έχει ο εργαζόμενος από την εργασία του.

Τέλος διάφοροι μελετητές συμφωνούν με τον όρο της εργασιακής ικανοποίησης για κάποιους να είναι οι εμπειρίες των εργαζομένων από την εργασία τους οι οποίες τους ικανοποιούν, για κάποιους άλλους να είναι ευτυχίες από τα κίνητρα και το ηθικό τους και για κάποιους άλλους να είναι ευτυχίες από τον ικανοποιητικό μισθό τους, τις συνθήκες εργασίας τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Άρα το αίσθημα της επιτυχίας και της ευτυχίας είναι συνέπεια της εργασιακής ικανοποίησης. (Demirel & Erdamar, 2009)

3.6.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

Κατά καιρούς, έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα θεωρητικής προσέγγισης της επαγγελματικής ικανοποίησης τα οποία συσχετίζονται με κίνητρα εργασίας, αξίες εργαζόμενου, στάσεις ζωής, χωρίς όμως να ταυτίζονται και σίγουρα δεν θα πρέπει να συνδέονται. Τα κίνητρα έχουν σχέση με τη συμπεριφορά και τα θέλω του εργαζόμενου τα οποία προσδιορίζονται από τους στόχους του, ενώ η εργασιακή ικανοποίηση βιώνεται από την ολοκλήρωση της εργασίας του. Η σύνδεση των κινήτρων και της εργασιακής ικανοποίησης αναφέρονται σε πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις όπως τη θεωρία των τριών αναγκών, τη θεωρία της προσδοκίας, τη θεωρία των δύο παραγόντων και τη θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών.

Αναλυτικότερα:

- Η θεωρία των τριών αναγκών

Σύμφωνα με τη θεωρία του Mc Clelland (Landy & Conte, 2010), οι ανάγκες οι οποίες παρασύρουν τα άτομα στην εργασία τους είναι τρεις και είναι οι: 1) η διάθεση για απόκτηση δύναμης, 2) η διάθεση για διαπροσωπικές σχέσεις και 3) η διάθεση επιτυχίας στον εργασιακό τους στόχο. Αναλυτικότερα είναι τα άτομα που έχουν τη διάθεση να αποκτήσουν δύναμη ασκώντας επιρροή σε άλλα άτομα βρισκόμενοι σε θέση ευθύνης. Παράλληλα αποκτούν σχέσεις φιλίας με συναδέλφους τους και γίνονται κοινωνικοί και τέλος για να θέτουν υψηλούς στόχους και για να τους πετύχουν εργάζονται σκληρά.

- Η θεωρία της προσδοκίας

Η θεωρία της προσδοκίας την οποία διατύπωσε ο Vroom, υποστηρίζει ότι μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης οι άνθρωποι μπορεί να οδηγηθούν σε κάποιο αποτέλεσμα είτε μέσω της προσπάθειάς του, είτε στο κατόρθωμά του να αποφύγει κάποιες καταστάσεις.

Τρία είναι τα στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τον Vroom: 1) το σθένος, 2) η λειτουργικότητα και 3) η προσδοκία του. Πιο αναλυτικά η επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου επηρεάζεται από την επιθυμία του να φέρει εις πέρας την εργασία του, να ανταμειφθεί για την εργασία του αυτή και να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. (Πλατσίδου και Γωνίδα, 2005)

- Η θεωρία των δύο παραγόντων

Σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg υπάρχουν δύο ομάδες παραγόντων για την επαγγελματική ικανοποίηση οι οποίες αναφέρονται στα κίνητρα και στην υγιεινή.

Τα κίνητρα είναι ενδογενείς παράγοντες που ελέγχονται από τον εργαζόμενο ενώ οι εξωγενείς παράγοντες που είναι η υγιεινή ελέγχονται από κάποιον άλλον (προϊστάμενο) και η έλλειψή τους (εξωγενών παραγόντων) οδηγούν στη μη επαγγελματική ικανοποίηση. (Sachau, 2007)

- Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών

Η γνωστή και ως θεωρία του Maslow (1970), συνδέει την εργασιακή ικανοποίηση πέντε ομάδων αναγκών του ατόμου. Στην πρώτη ομάδα βρίσκονται οι φυσιολογικές (βιολογικές) ανάγκες (τροφή, νερό, στέγη) από τις οποίες αν λείπει κάποια από αυτές δεν μπορεί να συνεχίσει στην επόμενη ομάδα την ανάγκη για ασφάλεια και προστασία. Μετά στην τρίτη ομάδα υπάρχουν οι κοινωνικές ανάγκες όπως αγάπη, φιλία, αποδοχή, μέσω της ανάγκης για διαπροσωπικές σχέσεις και στην επόμενη ομάδα υπάρχει η ανάγκη για εκτίμηση από τους άλλους, αλλά και από τον ίδιο του τον εαυτό. Στην τελευταία ομάδα ο εργαζόμενος φτάνει στην ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης μέσω της οποίας οδηγείται στην αυτοαντίληψη.

Με βάση τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, τα άτομα εργάζονται γιατί θέλουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους οι οποίες τους προκαλούν ένταση με αποτέλεσμα να υπεισέλθει η ικανοποίηση. (Astrauskaite, Vaitkevicius & Perminas, 2011)

3.6.3 Παράγοντες που καθορίζουν την Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται από τρεις μεγάλες κατηγορίες παραγόντων: τους ατομικούς, τους οργανωτικούς και τους εξωτερικούς παράγοντες. Αναφορικά οι ατομικοί παράγοντες καθορίζονται σε αυτούς που αφορούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζόμενου όπως εμπειρίες, οι οργανωτικοί παράγοντες καθορίζονται σε αυτούς που έχουν σχέση με το περιεχόμενο της εργασίας και τέλος οι εξωτερικοί παράγοντες αφορούν το ρόλο της διοίκησης. (De Vos et. al., 2006)

Υπάρχουν και άλλοι μελετητές που αναφέρονται στους παράγοντες που καθορίζουν την Επαγγελματική Ικανοποίηση. Σε αυτούς συγκαταλέγονται και οι Lent & Brown (2006), οι οποίοι αναφέρουν ότι υπάρχουν πέντε κατηγορίες εργασιακής ικανοποίησης: 1) η προσωπικότητα του εργαζομένου, 2) η πρόοδος προς την επίτευξη των στόχων, 3) η αυτοαποτελεσματικότητα, 4) οι εργασιακές συνθήκες και 5) το περιβάλλον εργασίας. Οι ίδιοι μελετητές αναφέρθηκαν στο συναίσθημα των εργαζομένων το οποίο υπάρχει σε μέτρια ως ισχυρή σχέση μεταξύ του θετικού συναισθήματος και της εργασιακής ικανοποίησης και τα

άτομα όσο πιο θετικά συναισθήματα βιώνουν, τόσο πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους είναι. (Lent & Duffyr 2011)

Οι Judge & Bono (2001), θεωρούν ότι υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που είναι σημαντικά στην ικανοποίηση όπως η αυτοεκτίμηση και η πηγή ελέγχου. Τα κίνητρα των εργαζόμενων είναι επίσης παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση και όσο πιο ψηλά τα κίνητρα των εργαζόμενων, τόσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης.(Karsli & Iskender, 2009)

Την άποψη αυτή ενισχύουν μελέτες οι οποίες τονίζουν πως παράγοντες που προωθούν τα κίνητρα των εργαζόμενων είναι και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτοεκτίμηση, η ελευθερία, η ανεξαρτησία.(Bogler & Nir, 2012)

Στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο παίζουν οι σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν θετική στάση με τους μαθητές τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να απολαμβάνουν τη δουλειά τους και να μένουν ενθουσιασμένοι με αυτήν.(Veldman, Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbles, 2013) Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι Mottet, Beebe, Raffeld & Medlock (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους όπως να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, να τους βοηθούν και να αναπτύσσουν μαζί τους επικοδομητικές σχέσεις.

Στην αντιπέρα όχθη υπάρχει και η οικογενειακή ζωή του εκπαιδευτικού που αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής του ικανοποίησης.

Οι Timms & Brough (2013), υποστήριξαν ότι η αρμονική διασύνδεση της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής είναι σημαντικός παράγοντας της ικανοποίησής του και διανθίζει και τις δύο ενώ, σε αντίθετη περίπτωση η αρνητική διασύνδεση δημιουργεί προβλήματα και στις δύο περιοχές.

Τέλος, υπάρχουν μελέτες που εξετάζουν σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής εργασίας και εργασιακής ικανοποίησης στις οποίες αναφέρονται ότι η συναισθηματική εργασία δεν βοηθάει την εργασιακή ικανοποίηση διότι μπορεί να καταπνίξει την ύπαρξη των πραγματικών συναισθημάτων. Αντίθετα υπήρξε το συμπέρασμα στο οποίο αναφέρεται ότι η σωστή διαχείριση των συναισθηματικών απαιτήσεων μπορούν να ενισχύσουν τα συναισθήματα της ικανοποίησης.(Bolton & Boyd, 2003)

3.6.4 Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Στα προηγούμενα κεφάλαια, έγινε μια γενική αναφορά στην έννοια και τον ορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης, στις θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και στους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Σε αυτή την ενότητα, θα ασχοληθούμε με την επαγγελματική ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης ομάδας, των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει κατά καιρούς, οι άνθρωποι είναι ευχαριστημένοι – ικανοποιημένοι στην εργασία τους όταν βιώνουν ότι η εργασία αυτή τους ταιριάζει περισσότερο με το περιβάλλον τους. Όταν δουλεύεις και είσαι ικανοποιημένος σημαίνει ότι έχεις επιτυχία στην εργασία σου. Αυτό μπορεί να ισχύει για όλο το φάσμα των εργασιών, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς γιατί με τον ενθουσιασμό τους μπορούν να επηρεάσουν τον ενθουσιασμό και τα κίνητρα των μαθητών τους. (Moè et. al., 2010)

Με βάση την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης από τον Locke, η διδακτική ικανοποίηση ορίστηκε ως « η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, που προκύπτει από την εκτίμηση του ατόμου για την εργασία του με βάση την επίτευξη ή τη διευκόλυνση των εργασιακών αξιών τους». Η διδακτική ικανοποίηση έχει σχέση με το τι θέλει το άτομο από τη δουλειά του και με το τι προσλαμβάνει από αυτήν. Το προϊόν που προκύπτει είναι αυτό που προσλαμβάνει από τις συμπεριφορικές και συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. (Ho & Au, 2006)

Η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, έχει γίνει αντικείμενο έρευνας πολλών μελετών διότι από πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα αποτελέσματα αυτών δείχνουν χαμηλά επίπεδα ατομικής επαγγελματικής ικανοποίησης, αν και ως επαγγελματική ομάδα αναφέρουν υψηλά τα επίπεδα συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης. (Borg & Riding, 1991; Kinnunen et. al., 1994; Rasku & Kinnunen, 2003)

Συνολικά εκτιμάται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους όταν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, όταν πετυχαίνουν σε σημαντικό βαθμό τους στόχους τους δηλαδή, η στοχοθέτησή τους αυξάνει προοδευτικά και ως αποτέλεσμα αυτού να βιώνουν θετικά συναισθήματα. Για την πρόοδο των στόχων τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αυτοαποτελεσματικότητα, την εκτίμηση από το σχολείο, την υποστήριξη και την ανάπτυξη του ατόμου ως εκπαιδευτικού, οι οποίοι θα φέρουν και την ικανοποίηση. (Lent et. al., 2011)

Σε μία έρευνα που έγινε το 2005 από τον Day και τους συνεργάτες του, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ισορροπούν σε τρεις διαστάσεις που αλληλεπιδρούνται στην εργασία τους: την

προσωπική διάσταση η οποία αναφέρεται στην εξωσχολική ζωή του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική διάσταση η οποία αναφέρεται στις προσδοκίες και τα εκπαιδευτικά ιδεώδη των εκπαιδευτικών και τη διάσταση της κατάστασης η οποία αναφέρεται στο άμεσο περιβάλλον εργασίας του.

Οι αξίες των εκπαιδευτικών οι οποίες δεν είναι σύμφωνες με τα πιστεύω τους μπορούν να μην είναι σύμφωνες με τις επικρατούσες νόρμες και αξίες του σχολείου και να κάνουν τον εκπαιδευτικό να έχει την αίσθηση του μη ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον. Τότε η διαχείριση της τάξης και η διδασκαλία του να γίνει αγχωτική για τον ίδιο. Ως αποτέλεσμα αυτού, αναφέρεται ότι οι αξίες του εκπαιδευτικού όταν συνδέονται θετικά με τις αξίες του εργασιακού περιβάλλοντος, τότε αισθάνονται εργασιακή ικανοποίηση και έχουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης στο να εγκαταλείψουν την εργασία τους.(Skaalvik & Skaalvik, 2011)

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι τα έτη διδακτικής εμπειρίας τους. Όσο περισσότερα είναι τα έτη εμπειρίας του εκπαιδευτικού, τόσο η ικανοποίηση μειώνεται. Ευρήματα μελετών έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερη εμπειρία, δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους.(Reilly, Dhingra, Boduszek, 2013) Αυτή η διαφορά δείχνει τον ενθουσιασμό των νεότερων εκπαιδευτικών σε σχέση με την εμπειρία τους, να αγκαλιάζουν τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται στη διδασκαλία. (Schmidt, 2007)

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που αισθάνονται από τις σχέσεις τους με τους μαθητές (Skaalvik & Skaalvik, 2010), επηρεάζουν τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών (Chen, 2007), καθώς επίσης και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.(Ingersall, 2001)

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι αυτή που δίνει μεγαλύτερη ικανοποίηση και ανταμοιβή από ότι ο έλεγχος των μαθητών, ως εκ τούτου επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς στόχους στο να διεκπεραιωθούν.

Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να εκλάβουν σημαντικά οφέλη από τις σχέσεις τους όχι μόνο από τους μαθητές αλλά τους γονείς και τους διευθυντές και μέσα από τη δημιουργία καλύτερων μαθησιακών περιβάλλοντων, να βιώνουν την ικανοποίηση αλλά και την ευημερία.(Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, Baument, 2008)

Το αποτέλεσμα αυτού θα επιφέρει ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον, με το οποίο θα προχωράει ο εκπαιδευτικός, θα μπορεί να διαχειρίζεται καλύτερα τις σχολικές δραστηριότητες και θα περιορίζουν τις διαταραχές και τις αποκλίνουσες συμπεριφορές. (Μοέ et. al., 2010)

Μέσα στο υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ικανός να ολοκληρώνει τα καθήκοντα και τους στόχους του και αποκτάει υψηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος.

Η αυτοαποτελεσματικότητα (ως αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται η εκτίμηση των ικανοτήτων ενός ανθρώπου να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα απόδοσης σε μια δεδομένη προσπάθεια Bandura, 1977) των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των διδακτικών στρατηγικών και τη διαχείριση της τάξης είναι συνυφασμένα με την εργασιακή ικανοποίηση και για να τη βιώσουν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σίγουροι για τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να είναι δέκτες του θετικού συναισθήματος. Το θετικό συναίσθημα βιώνεται ως μία κατάσταση ευχαρίστησης που διακατέχεται από ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και υπερηφάνεια. (Klassen & Chui, 2010)

Η Evans το 1997 παρουσίασε μια κριτική άποψη για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πρότεινε δύο στοιχεία για τον επαναπροσδιορισμό της εργασιακής ικανοποίησης: 1) τη σωστή εκτέλεση της εργασίας και 2) την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τις συνθήκες εργασίας. Η σωστή εκτέλεση της εργασίας σχετίζεται με τις ιδιότητες της εσωτερικής ανάπτυξης, ενώ η ικανοποίηση από τις συνθήκες επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν το πλαίσιο στο οποίο η εργασία εκτελείται. (Bogler & Nir, 2012)

Ταξινομώντας τους ορισμούς που παρουσιάστηκαν στο παρελθόν μπορούμε να τους κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες: 1) την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως συναισθηματική μεταβλητή από την άποψη αν αρέσει ή όχι στον εκπαιδευτικό, 2) η ικανοποίηση ως ένα βαθμό της ικανοποίησης των αναγκών του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εργασία του και 3) τη στάθμιση της εργασίας του με μία άλλη διαφορετική εργασία. (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitnik & Hofman, 2011)

Υπάρχουν κάποιοι αστάθμιτοι παράγοντες που υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση των δύο φύλων είναι διαφορετική που ενώ για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι το περιβάλλον εργασίας τους, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επίβλεψη του διευθυντή, για τους άντρες είναι η ασφάλεια της θέσης τους και οι οικονομικές απολαβές. (Evans, 1997) Σε αντίθεση με τη θεωρία της Evans, οι Jewell και Siegall το 1990, υποστήριζαν ότι δεν είναι η διαφορετικότητα του φύλου που σχετίζεται με την ικανοποίηση, αλλά ορισμένοι παράγοντες που διαφοροποιούνται με το φύλο.

Επίσης οι δημογραφικοί παράγοντες σύμφωνα με τους Joseph και Schumacher (1995), είναι αυτοί που επηρεάζουν τη δυσαρέσκεια και όχι την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά συνδέονται με την ικανοποίηση όπου σε αγροτικές περιοχές βρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί λιγότεροι ικανοποιημένοι από αυτούς σε αστική περιοχή (Charman & Lowther, 1982) και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να ικανοποιούνται επαγγελματικά περισσότερο από τους άντρες εκπαιδευτικούς. (Charman & Lowther, 1982)

Κάποιες άλλες μελέτες υποστηρίζουν ένα διαφορετικό μοντέλο ικανοποίησης. Οι Dinham και Scott (1998), υποστηρίζουν ότι για τη βελτίωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρειάζεται η στήριξη σε ενδοσχολικούς παράγοντες όπως η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, η σχολική κουλτούρα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η σχολική υποδομή.

Όπως προείπαμε η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την αφοσίωση που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα-οργανισμό, όπως επίσης και με την απόδοση του οργανισμού. Ο Ostroff (1992), κατέγραψε πέντε τομείς που συμβάλλουν στην απόδοση του οργανισμού: 1) η επίδοση των μαθητών, 2) η επίδοση της διεύθυνσης, 3) η ικανοποίηση των μαθητών, 4) η ανανέωση του προσωπικού και 5) η διαγωγή των μαθητών

Ο ρόλος της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός γιατί λόγω της επίδρασης στο σχολικό κλίμα, εξασφαλίζεται η διατήρηση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. (Bogler, 2004; Dinham, & Scott, 2000; Leithood & Mc Adie, 2007; MacMillar, 1999; Marzano et. al, 2005; Perie & Baker, 1997; Richards, 2005; Short, 1998)

Επίσης έρευνα των Rhodes, Nevill & Alan (2004), για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έδειξε ότι η ικανοποίηση επιτυγχάνεται με τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις των συναδέλφων, την επίτευξη κοινών στόχων, τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών για κοινή επίτευξη αποτελεσματικής γνώσης.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υλοποιείται μέσα από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που διαδραματίζονται μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και τη σχολική μονάδα όπως δημογραφικοί παράγοντες, σχέσεις συναδέλφων, ηγετική στάση του διευθυντή, διαγωγή των μαθητών, υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον, υλικοτεχνική υποδομή, συνθήκες εργασίας, η αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

3.7 Αυτοεκτίμηση

3.7.1 Ορισμός της Αυτοεκτίμησης

Η Αυτοεκτίμηση σαν όρος αναφέρεται γενικά στο πως αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους δηλαδή, αν κάποιος άνθρωπος αισθάνεται έξυπνος, ελκυστικός ή δημοφιλής τότε έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Σε αντίθεση αν κάποιος αισθάνεται διαφορετικά από αυτά τα χαρακτηριστικά, τότε έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Έτσι μολονότι την κατατάσσουμε στα συναισθήματα, θεωρούμε ότι αποτελεί και στοιχείο του ανθρώπου που την κατακτά και τη χρησιμοποιούμε πολύ συχνά για να πετύχουμε κάποιους σκοπούς για να αναδεικνύει τον εργαλειακό της χαρακτήρα. Άρα μπορούμε να πούμε ότι η αυτοεκτίμηση είναι ο τρόπος που εμείς βλέπουμε τον εαυτό μας είτε μας αρέσει, είτε όχι και ανάλογα από την κριτική ματιά που θα τον δούμε (εαυτό μας), ενεργούμε αποδοτικά, νιώθουμε καλά και είμαστε ικανοποιημένοι ή νιώθουμε απογοήτευση και πόνο. (André, Lelord, 2004)

Ο Richard Smith σημειώνει ότι συνδέεται με τους σκοπούς που προσβλέπει το άτομο τους οποίους μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να τροποποιήσει ή ακόμα και να δοκιμάσει διαφορετικές στρατηγικές για να τους πετύχει. (Smith, 2002)

Αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς μας το οποίο είναι έμφυτο αλλά διαμορφώνεται ανάλογα με τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Επειδή η αυτοεκτίμηση ενισχύεται ή αποδυναμώνεται και από συγκυριακά γεγονότα, μελετήθηκε από διάφορους ερευνητές υπό το πρίσμα τριών προοπτικών 1) ως αποτέλεσμα το οποίο αναφέρεται στις διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του (Coopersmith, 1967; Harter, 1990; Peterson & Rollins, 1987; Rosenberg & Simmons, 1972), 2) ως κίνητρο το οποίο περιγράφει τους τρόπους έκφρασης των ανθρώπων για να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους (Carlan, et. al., 1975; Tesser, 1988), και 3) ως αμυντικός μηχανισμός ο οποίος χρησιμοποιείται για να μαλακώσει τα αρνητικά αποτελέσματα στρεσογόνων καταστάσεων.

Ανάλογα με την αντιμετώπιση που εξέλαβε το άτομο, το είδος της αυτοεκτίμησής του προσδιορίζεται από τους ρόλους του στο κοινωνικό περιβάλλον, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους, το χρονοδιάγραμμα της ενηλικίωσής του. (Higgins, 1987, 1989, ό. α. στον Παπάνης, 2011)

Για να επιτευχθεί θετική αυτοεκτίμηση στο άτομο απαιτείται:

- αγάπη, στοργή, αποδοχή από το περιβάλλον του
- αναγνώριση της μοναδικότητας του ατόμου και των ιδιοτήτων του, ως προς τα όνειρα, φιλοδοξίες, κ. ά.
- διασαφήνιση των δικαιωμάτων, καθηκόντων
- προστασία της ατομικότητας
- συνεχώς θετική ενίσχυση και απόρριψη αρνητικής συμπεριφοράς
- εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων και έμφαση στη δημιουργικότητα και τη φαντασία
- καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Παπάνης, Ε., 2011)

3.7.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοεκτίμηση

Οι νεότερες θεωρητικές απόψεις προσεγγίζουν την εικόνα του εαυτού ως μία σύνθετη υποκειμενική κατασκευή η οποία περιλαμβάνει γνωστικο-θυμικές δομές, δηλαδή αναφέρονται στο πώς τα άτομα βλέπουν τους εαυτούς τους μέσα από διάφορες ιδιότητες και χαρακτηριστικά. Η αυτοεκτίμηση σαν όρος περιλαμβάνει έννοιες όπως αποδοχή, ικανοποίηση και αυτοσεβασμός. (Ζαφειροπούλου, Μάτη-Ζήση, 2001)

Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιάσουμε κάποιες βασικές θεωρίες για την αυτοεκτίμηση.

Ο αμερικανός φιλόσοφος και ψυχολόγος William James το 1890 στις Αρχές της Ψυχολογίας έγραψε:

«Η αίσθηση της αξίας μας στον κόσμο είναι μια αναλογία ανάμεσα σε αυτό που πιστεύουμε ότι είμαστε και σε αυτά που πράττουμε. Είναι ο λόγος της πραγματικότητας προς τις δυνατότητές μας, ένα κλάσμα, όπου αριθμητής είναι οι προσποιητές μας πράξεις και παρονομαστής οι επιτυχίες μας». (James, 1890, σ. 296).

Ο James αναφέρθηκε στη σταδιακή δόμηση της αυτοεκτίμησης η οποία επέρχεται αφού ο άνθρωπος κορεστεί από τις βασικές του ανάγκες και θεωρεί ισορροπημένο το άτομο που ισορροπεί τις δυνατότητές του στα δεδομένα της καθημερινότητάς του. Όταν το άτομο βοηθηθεί να επιτύχει στους τομείς που είναι ικανότερο, μπορεί να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του ενώ στην αντίθετη περίπτωση δηλαδή στην αποτυχία του, πέφτει η αυτοεκτίμησή του.

Το 1963 ο Robert White, έδωσε μια ψυχαναλυτική διάσταση στον όρο της αυτοεκτίμησης:

Η αυτοεκτίμηση έχει τις ρίζες της στην εμπειρία της επιτυχίας. Δεν εξαρτάται από τις δράσεις των άλλων ή από τις προσφορές του περιβάλλοντος, αλλά από το πώς κάποιος τις εκμεταλλεύεται στον μέγιστο βαθμό, ακόμα κι αν ως μόνο μέσο έχει τον πιο επίμονο θηλασμό ή τις δυνατότερες

κραυγές. Για την πραγματικότητα του νηπίου, αυτό που έχει σημασία είναι η αποτελεσματικότητα των ενεργειών του, δεδομένου ότι δεν διαθέτει τη γνωστική υποδομή, για να κατανοήσει τους υπόλοιπους παράγοντες που επηρεάζουν το περιβάλλον του. Η πρόιμη αυτή διάσταση της αποτελεσματικότητας είναι ο θεμέλιος λίθος της αυτοπραγμάτωσης (White, 1963, σ. 134).

Ο White διαχώρισε την αυτοεκτίμηση εξελικτικά σε τρεις παραμέτρους: α) τη βιολογική, δηλαδή την ανάγκη επιβίωσης του ανθρώπου, οπότε να ανταπεξέλθει σε όλες τις δυσκολίες, β) την κινητική-γνωστική που εξελίσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη του ανθρώπου και επιβάλλει σε αυτόν την επεξεργασία του περιβάλλοντος και γ) την αναζήτηση ταυτότητας η οποία εξελίσσεται στα μετέπειτα χρόνια της ζωής του. Ο White υποστήριξε ότι οι επιτυχημένες συμπεριφορές του ατόμου που οδηγούν στην ικανοποίηση, εγκαθίσταται σταδιακά σε νοητικό, συναισθηματικό κόσμο αντίληψης του ατόμου μέχρι να αναπτυχθεί ένα πλέγμα αυτοεκτίμησης το οποίο κατακτήθηκε.

Ο Morris Rosenberg το 1965 ανέφερε:

Η αυτοεκτίμηση είναι μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι σ' ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή τον εαυτό... Η υψηλή αυτοεκτίμηση εκφράζει το αίσθημα ότι κάποιος "είναι αρκετά καλός". Το άτομο απλά αισθάνεται ότι αξίζει. Σέβεται τον εαυτό του γι' αυτό που είναι, αλλά δεν κατέχεται από δέος θεωρώντας τον, ούτε και περιμένει οι άλλοι να κάνουν το ίδιο. Δεν θεωρεί τον εαυτό του απαραίτητα ανώτερο από τους άλλους (Rosenberg, 1965, 6.30-31).

Το 1965 ο Rosenberg, δημιούργησε μια κλίμακα στην οποία περιλαμβάνονται ερωτήσεις για την αυτοεκτίμηση των εφήβων και μπορεί να μετρηθεί με εμπειρικό τρόπο:

- αισθάνομαι ότι αξίζω
- αισθάνομαι έχω πολλά θετικά χαρακτηριστικά
- σε γενικές γραμμές έχω την τάση να θεωρώ τον εαυτό μου αποτυχημένο
- μπορώ να κάνω πράγματα το ίδιο καλά, όσο και οι άλλοι άνθρωποι
- δεν είμαι υπερήφανος για τον εαυτό μου
- έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου
- είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου
- θα ήθελα να σεβόμουν τον εαυτό μου, περισσότερο
- μερικές φορές νιώθω εντελώς άχρηστος

Ο Rosenberg προσδιόρισε τα στοιχεία επηρεασμού της αυτοεκτίμησης εφήβων όπως η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, η οικογένεια, η θρησκεία και τη συνέδεσε με τις μεταβλητές όπως άγχος, χαμηλό κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη και ηγετική ικανότητα.

Η Baumrind το 1971, συνέδεσε την αυτοεκτίμηση με τη γονεϊκή εξουσία και θεώρησε ότι τα παιδιά που έζησαν με δημοκρατικούς γονείς είναι πιο αυτόνοκα, ανεξάρτητα, φιλόδοξα και έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

3.7.3 Σχέση δημογραφικών χαρακτηριστικών και αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση δεν παραμένει πάντα στα ίδια επίπεδα, αλλά αλλάζει κατά εποχές και είναι από τα στοιχεία εκείνα της προσωπικότητας που μπορούν να βελτιωθούν. Οι Perwin & John (2001), αναφέρουν ότι η αυτοεκτίμηση μέχρι την ηλικία των 30 χρόνων αλλάζει, ενώ μετά την ηλικία αυτή παραμένει σταθερή.

Επίσης το φύλο είναι ένας καθοριστικός παράγοντας ικανοποίησης και βασικό ρόλο στη διαμόρφωση ρόλων του φύλου, παίζει η οικογένεια. Σε μια παραδοσιακή κοινωνία ο ρόλος της οικογένειας μένει άκαμπος και οι σχέσεις των ατόμων ως σχέσεις φύλων είναι πιο κοινωνικά προσδιορισμένες. (Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας, Καραθανάση, 1998)

Η επίδραση του φύλου όσο και τα χαρακτηριστικά του εξαρτώνται από την κοινωνικοποίηση που δέχονται τα δύο φύλα. Ως εκ τούτου οι άντρες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αυτόνομα, ανεξάρτητα άτομα, ενώ οι γυναίκες σε άμεση αλληλεξάρτηση από τους άλλους. (Λεονταρή, Κυρίδης, Γιαλαμάς, 1996)

Επίσης τα παραδοσιακά στερεότυπα κάθε φύλου μαζί με το περιβάλλον ενισχύουν την επίδραση στην αυτοαντίληψη των ατόμων με αποτέλεσμα οι αντρικές ιδιότητες αξιολογούνται θετικά και ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των αντρών. (Λεονταρή, 1996)

3.7.4 Η αυτοεκτίμηση στην εργασία του εκπαιδευτικού

Η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι δέχεται επιρροές από τις απαιτήσεις σε γνωστικό επίπεδο όπως και η ικανοποίηση που προκαλεί στους μαθητές του με τους χειρισμούς του. Επίσης το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επιδρά πολύ στην αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού διότι μέσω της συνύπαρξης και της συνδιαλλαγής της μαθησιακής διαδικασίας απελευθερώνονται και δραστηριοποιούνται όλα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του και συνεπώς ο εκπαιδευτικός αυτοελέγχεται και αξιολογώντας, αξιολογείται. (Ζαφειροπούλου και Ματή- Ζήση, 2001)

Έρευνες που έχουν γίνει υποστηρίζουν ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους με τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί

αυτοί δεν ήταν αρκετά έμπειροι και ήταν περισσότεροι άντρες σε ηλικιακή κλίμακα από 20-39 ετών. (Schwab & Iwanicki, 1982a, ό.α. στους Σίμου, & Παπάνης, 2007)

Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση δείχνουν να είναι πιο αυστηροί με τα παιδιά, λιγότερο υπομονετικοί με μικρή ενσυναίσθηση στα παιδιά με προβλήματα, καθλώνοντας τα παιδιά σε ένα παθητικό μοντέλο διδασκαλίας. Συνήθως κάνουν παράπονα γιατί έχουν να αντιμετωπίσουν απείθαρχα παιδιά, δυσκολεύονται να έχουν φιλικές σχέσεις μαζί τους και φιλοδοξούν στην αλληλοστήριξη των συναδέλφων και του διευθυντή τους. (Maslach & Pines, 1977; Pines & Maslach, 1978; Youngs, 1978, ό. α. στους Σίμου, & Παπάνης, 2007)

Οι εκπαιδευτικοί όπως και άλλοι επαγγελματίες κοινωνικών επαγγελμάτων εργάζονται σε συνθήκες που τούς ενισχύουν την απογοήτευση και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ένας πρωταρχικός λόγος της χαμηλής αυτοεκτίμησης, είναι η έλλειψη στις προσδοκίες. Όταν οι προσδοκίες εκτιμάται να έχουν σχέση με προτεραιότητες οι οποίες είναι ασαφείς ή συνεχώς διαφοροποιούνται, τότε είναι δύσκολο να καλλιεργηθούν συναισθήματα αυτοεκτίμησης διότι υπάρχει η διάσταση της προσδοκίας με την πραγμάτωση.

Στη συνέχεια ως δεύτερος λόγος της χαμηλής αυτοεκτίμησης έρχεται η έλλειψη ασφάλειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους από την επερχόμενη αξιολόγηση, τη σκέψη που έχουν οι άλλοι για αυτούς και τις αποφάσεις που θα παρθούν για το μέλλον τους.

Επόμενος λόγος για τη χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι τα συναισθήματα απομόνωσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί μέσα στα σχολικά κτίρια. Επίσης το συναίσθημα της έλλειψης υποστήριξης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά του διευθυντή, του συλλόγου διδασκόντων, του συντονιστή ΠΕΚΕΣ, της Διεύθυνσης Περιφέρειας και από την έλλειψη επιμόρφωσης αυτών αφήνοντας τους πίσω στη ραγδαία ανάπτυξη της μάθησης.

Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των δασκάλων είναι το αίσθημα της μη αναγνώρισής του από γονείς, συναδέλφους και διευθυντή και η έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Από τους κυριότερους λόγους για την ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης των δασκάλων είναι η πειθαρχία και η αντιμετώπιση των μαθητών. Πολλοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς στον τομέα της αντιμετώπισης των απείθαρχων μαθητών με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μεγάλα συμπτώματα άγχους.

Η έλλειψη σημαντικών στόχων που παρέχουν το αίσθημα της εκπλήρωσης και της ανάπτυξης είναι μια κύρια πηγή δυσαρέσκειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. (Σίμου, & Παπάνης, 2007)

Συμπερασματικά η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που υπάρχουν στην εργασία του όπως είναι οι απαιτήσεις σε γνωστικό επίπεδο, η

αναγνώριση του από τους άλλους, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, οι ανεκπλήρωτες προσδοκίες τους, η έλλειψη ασφάλειας και η έλλειψη επιμόρφωσης.

3.8 Σχέση των παραγόντων του άγχους με δημογραφικά στοιχεία

Από διάφορες μελέτες που έγιναν κατά καιρούς, βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ εργασιακού άγχους και των δημογραφικών στοιχείων όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο πτυχίου, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία, τύπος σχολείου και τα προσόντα. (Burke & Mikkelsen, 2005; Eysenck, 1983; Warr & Parry, 1982)

Πολλοί ερευνητές διαχωρίζουν τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος σε δύο κατηγορίες, αυτούς που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και αυτούς που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. (Galanakis, Stalikas, Kallia & Karagianni, 2009)

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες άγχους που επηρεάζονται από το φύλο αλλά και την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα έγινε έρευνα από τους Λεονταρή, Κυρίδη και Γιαλαμά (2000) κατά την περίοδο 1997-1998 σε δείγμα 477 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να εξετάσουν τη σχέση άγχους με τα δημογραφικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 45,7% του δείγματος βρέθηκε να έχει χαμηλό άγχος, το 47% βρέθηκε να έχει μέτριο άγχος ενώ το 7,3% είχε υψηλό άγχος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους (μ. ο. γυναικών =18,74, μ. ο. αντρών=15,88). Στα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία όπως ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, κ. ά. δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σύμφωνα με έρευνα του Byrne (1991) οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αγχωμένοι στον εργασιακό τους χώρο που πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία ενεργοποίησης κατάλληλων μηχανισμών για την αντιμετώπιση του άγχους τους. Οι δε γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερο εργασιακό άγχος σε σχέση με τους άντρες λόγω της δυσαρέσκειάς τους από τις αρνητικές εργασιακές συνθήκες, τη συμπεριφορά των μαθητών και την αλληλεπίδραση μεταξύ δουλειάς και σπιτιού. (Kantas, 2001; Georgas & Giakoumakis, 1984)

Σε έρευνα που έγινε από τους Κάμτσιο και Λωλή (2016) σε 1447 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκαν διαφορές σε σχέση με δημογραφικά στοιχεία όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ηλικία των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρετήσης και η οικογενειακή κατάσταση. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν ότι όσα

περισσότερα είναι τα χρόνια της υπηρετήσης, τόσο μικρότερο άγχος και μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης έχουν.

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερη ηλικία διακρίνονται από εμπειρογνωμοσύνη, επειδή βασίζονται στην εμπειρία τους και στην ήδη υπάρχουσα γνώση και διαίσθηση. Έτσι όταν τους εμφανίζονται δυσκολίες αναπτύσσουν καλύτερες στρατηγικές για την επίλυσή τους και είναι πιο ευέλικτοι στην προσέγγιση των προβλημάτων σε σχέση με τους νεότερους. (Willis, 1996; Arts, Gijsselaers & Boshuizen, 2006). Οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία γνωρίζουν καλύτερα το αντικείμενο της εργασίας τους και είναι σε θέση να προφυλάσσονται από στρεσογόνες καταστάσεις.

Στην έρευνα που έκαναν οι Κάμτσιος και Λωλής (2016), διέκριναν και την επίδραση του φύλου στις στρεσογόνες καταστάσεις και την εργασιακή εξουθένωση και διαπίστωσαν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση και υψηλότερο το αίσθημα επίτευξης από τις γυναίκες, ενώ παρουσιάστηκαν αντικρουόμενα ευρήματα και δεν φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. (Purranova & Muros, 2010)

Στην ίδια έρευνα των Κάμτσιος και Λωλής (2016), αναδείχθηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από υψηλότερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης, ενώ οι άγαμοι είχαν μεγαλύτερο ποσοστό στην αποπροσωποποίηση και στο στρες.

Οι Payne & Furnham (1987), σε μελέτη τους διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καθώς και αυτοί που έχουν λιγότερη εμπειρία και χαμηλότερα προσόντα, έχουν μεγαλύτερο άγχος. Ο Laughlin (1984), διαπίστωσε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι νεότεροι με λιγότερη εμπειρία, έχουν μεγαλύτερο άγχος.

Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με το εργασιακό τους άγχος διαπίστωσαν και οι Hui & Chan (1996) ; Mc Cormick & Solman (1992), με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν μεγαλύτερο άγχος.

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών στην ανασκόπηση διάφορων ερευνών βρίσκουμε, ότι έχει μια αβέβαιη σχέση με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Οι αναφορές μιλούν για μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης βαθμίδας λόγω άγχους από τους εκπαιδευτικούς χαμηλότερων βαθμίδων. (Beer & Beer, 1992)

Για το επίπεδο της διδακτικής εμπειρίας, έχουν βρεθεί αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα, με ορισμένες μελέτες να αναφέρουν ότι η μεγαλύτερη εμπειρία μειώνει το άγχος. (Friedman, & Farber, 1992)

Σε άλλες μελέτες έχουν εξεταστεί οι σχέσεις μεταξύ εργασίας και έγγαμου βίου. Πολλές από αυτές έχουν δείξει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν τους δύο ρόλους δηλαδή τον επαγγελματικό και τον οικογενειακό (Allen, Herst, Bruck & Sutton, 2000) και αυτό συμβαίνει διότι επηρεάζει αρνητικά την ικανοποίησή τους καθώς και την ψυχική τους υγεία. (Simbula, 2010)

Οι Cinamon και Rich (2005), αναφέρουν για το δύσκολο ρόλο των γυναικών εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τη μητρότητα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξαναγκάζονται να δουλεύουν στο σχολείο, στη φροντίδα των παιδιών και στην οργάνωση του σπιτιού.

3.9 Εργασιακό άγχος και προσωπικότητα

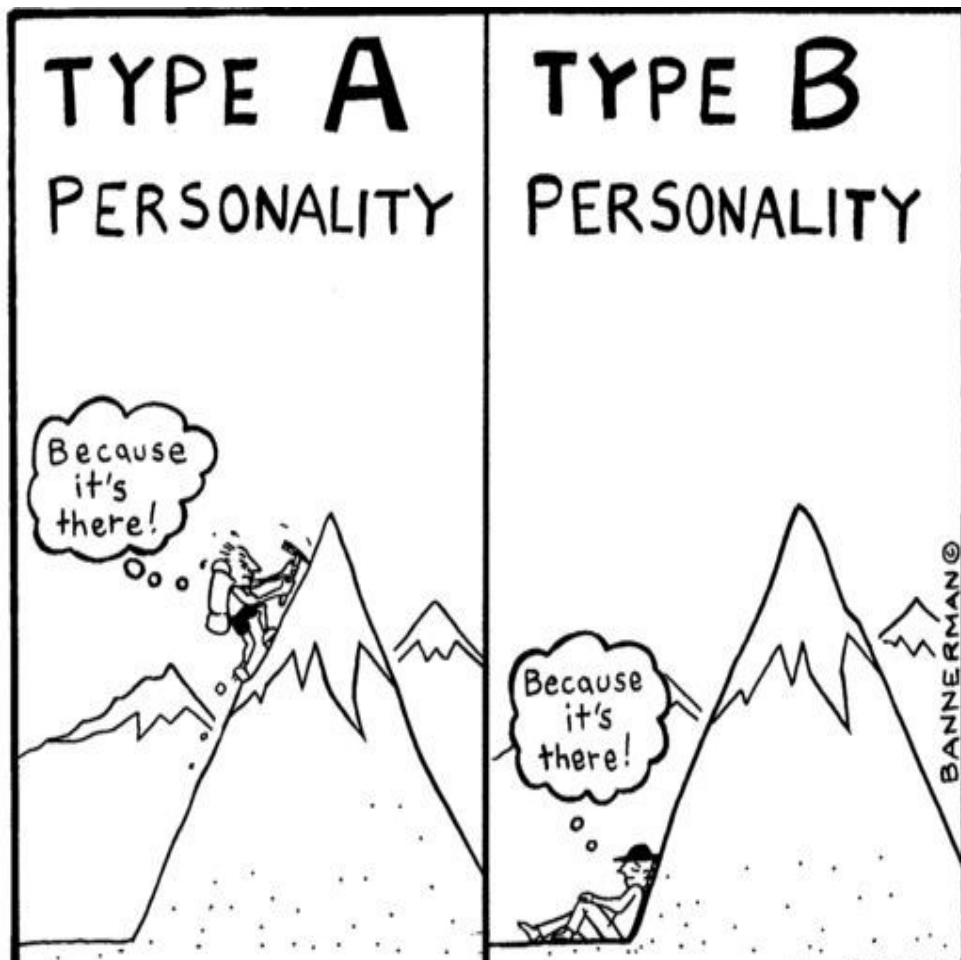
Συνήθως το άγχος είναι ένα πολύ προσωπικό φαινόμενο και ο βαθμός του εξαρτάται από την προσωπικότητά του ατόμου. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει και η ευαισθησία του ατόμου απέναντι στις καταστάσεις του στρες. Το άτομο θέλει να αρέσει στο κοινωνικό σύνολο και αγχώνεται όταν νιώθει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τα οποία ευθύνονται για διάφορους φόβους του ατόμου όπως της αρνητικής αξιολόγησης, της ντροπής και της απόρριψης. (Καλπάκογλου, 1998 σελ. 28-32)

Επομένως σύμφωνα με τους Travers και Cooper (1996), υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που επηρεάζουν την αντίδραση στο άγχος.

Οι Fontana και Abouserie (1993), σε έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, η προσωπικότητα του ατόμου συμβάλλει περισσότερο στα επίπεδα άγχους από τα δημογραφικά στοιχεία ηλικίας και φύλου. Σε αυτό το συμπέρασμα με βάση έρευνά τους συγκλίνουν και οι Λεονταρή κ. ά. (1996 σελ. 150), υποστηρίζοντας ότι εξωγενείς παράγοντες δεν φαίνεται να επηρεάζουν τόσο πολύ το στρες.

Οι Friedman & Rosenman το 1974, σε μια πρώιμη έρευνά τους με τη βοήθεια ειδικών καρδιολόγων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κάποια άτομα στην εργασία τους παρουσιάζουν φιλοδοξία, ανυπομονησία, ανταγωνιστικότητα, επίμονη προσκόλληση στην εργασία τους.

Αυτά τα άτομα παρουσιάζονται με ορισμένες ιδιότητες της προσωπικότητάς τους που έχουν ροπή προς το άγχος και ανήκουν στην κατηγορία της προσωπικότητας A (Type A personality).



*σχήμα 2

Πηγή: www.iatropedia.gr

Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν που παρουσιάζουν προσωπικότητα τύπου Α παρουσιάζουν τα εξής:

- εργάζονται πολλές ώρες και θέτουν στον εαυτό τους μεγάλο φορτίο εργασίας
- διαθέτουν ελάχιστο χρόνο για διακοπές ή συχνά τις διακόπτουν
- θέτουν υψηλές απαιτήσεις βάζοντας υψηλούς στόχους, συχνά εξωπραγματικούς
- νιώθουν παρεξηγημένοι, είναι οξύθυμοι και απογοητεύονται από τους συναδέλφους τους
- έχουν την αίσθηση της εχθρότητας, της χρονικής πίεσης και του ανταγωνισμού
- δημιουργούν στον εαυτό τους περισσότερο στρες λόγω της συμπεριφοράς τους.

Επίσης οι Friedman και Rosenman (1974), συμπέραναν από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση της προσωπικότητας τύπου Α με καρδιολογικά ή άλλου φύσεως προβλήματα.

Οι Jamal και Baba το 2001 σε έρευνά τους με 420 εκπαιδευτικούς κολεγίων στον Καναδά υποστηρίζουν ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στα άτομα με χαρακτηριστικά προσωπικότητας Α και την Επαγγελματική Εξουθένωση.

Προσωπικότητα τύπου Β

Στον αντίποδα της προσωπικότητας Α, είναι η προσωπικότητα τύπου Β. Ο τύπος αυτός έχει μια πιο χαλαρή προσέγγιση απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις. Ο τόνος της φωνής του είναι χαμηλός, κινείται με ηρεμία, εργάζεται χαλαρά χωρίς πίεση και δεν αντιλαμβάνεται την πίεση χρόνου. Επικοινωνεί καλύτερα με την οικογένειά του και τους φίλους του και ξέρει να απολαμβάνει τη ζωή. (Robbins, Powers, Burgess, 2012)

Επίσης ξέρουν τις ικανότητές τους, απολαμβάνουν τα ενδιαμέσα επιτεύγματά τους, είναι ανεκτικοί χωρίς να εκνευρίζονται εύκολα και έχουν χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης καρδιακών προβλημάτων.

Οι άνθρωποι μεγαλώνοντας βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και όσο χαμηλότερη είναι η οικονομική και η κοινωνική τους θέση, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα άγχους τους. (Finkelstein, Kubzansky, Capitman, & Goodman, 2007; Gallo & Mathews, 2003). Επίσης, όσο υψηλότερα είναι τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, τόσο πιο εύκολα έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν το άγχος τους με περισσότερους τρόπους.

Στο Παράρτημα Α(σελ. 148), επισυνάπτεται ενδεικτικά ένα έντυπο με το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί ο τύπος της προσωπικότητας ενός ατόμου.

Κεφάλαιο 4: Διατύπωση του θέματος και ερευνητικά ερωτήματα

4.1 Διατύπωση του θέματος

Ο χώρος εργασίας αποτελεί μία συνύπαρξη ανθρώπων οι οποίοι αλληλεπιδρούνται στο περιβάλλον αυτό.

Μέσα στις σχέσεις των ανθρώπων στη δουλειά τους όπως και στην καθημερινότητά τους, δημιουργούνται αγχογόνες καταστάσεις το οποίο θεωρείται φυσικό φαινόμενο της εποχής μας.

Όλοι αναγνωρίζουμε ότι το άγχος συμβάλλει στο να κάνει τη ζωή μας πιο δημιουργική, πιο ενδιαφέρουσα αλλά και για να γίνεται καλύτερα η δουλειά μας. (δημιουργικό άγχος) Σύμφωνα με τον Mason (1980), το άγχος είναι, πάντοτε ήταν και πάντοτε θα είναι μέρος του να είσαι ζωντανός. Ένα ποσοστό άγχους μπορεί να αποτελέσει πηγή παρώθησης, πρόκλησης, αλλά παρ' όλα αυτά, το άγχος και γενικά οι στρεσογόνες καταστάσεις μπορεί να προκαλέσουν ζημιά στο σώμα και στην ψυχική υγεία του ανθρώπου. Στη σημερινή κοινωνία που χαρακτηρίζεται από γρήγορους ρυθμούς, οι άνθρωποι ερχόμαστε συνέχεια αντιμέτωποι με νέα και συνεχώς μεταβαλλόμενα ερεθίσματα άγχους τα οποία σύμφωνα με τον Snyder & Pulver (2001), είναι εξαιρετικά δύσκολο να τα αποβάλλουμε. Στα επαγγέλματα που οι άνθρωποι έχουν την ευθύνη άλλων ανθρώπων και υπάρχει καθημερινή προστριβή με τον κόσμο, η Cherniss (1980), υποστηρίζει ότι σ' αυτά τα επαγγέλματα οι πιθανότητες για επαγγελματικό άγχος μεγαλώνουν. Οι Cooper και Marshall (1980), έχουν την ίδια άποψη και αναφέρουν ότι τα επαγγέλματα αυτά έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την υπαλληλική δουλειά γραφείου (white collar jobs) και όχι τη χειρωνακτική. Τα επαγγέλματα αυτά περιλαμβάνουν τους νοσοκόμους, αστυνομικούς, γιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς, τους εκπαιδευτικούς, τους βουλευτές, τους διευθυντές επιχειρήσεων/υπηρεσιών/σχολείων, τους ερευνητές, τους ηγέτες. Και οι Kinman και Jones (2005), υποστηρίζουν ότι σε αυτά τα επαγγέλματα με χαμηλή παρώθηση υπάρχει περισσότερο εργασιακό άγχος.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού με το πέρασμα των χρόνων άλλαξε και θα αλλάζει συνεχώς παρακινούμενος από τα γεγονότα των εποχών, τους θεσμούς, τις προκλήσεις και τις ανάγκες της εκπαίδευσης.

Πλέον ο εκπαιδευτικός χρειάζεται περισσότερες εξειδικευμένες γνώσεις και διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης για να μπορεί να αντιμετωπίζει πολλαπλές και ποικίλες καταστάσεις όπως τα Αναλυτικά προγράμματα (ΑΠΣ), την επερχόμενη αξιολόγηση, τους γονείς, το εξωσχολικό περιβάλλον, τις περισσότερες και ουσιώδεις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.

Οι σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός στο περιβάλλον εργασίας του, η φύση της δουλειάς του, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε αυτή, επηρεάζουν πολύ την καθημερινότητά του και την ποιότητα της ζωής του. Έτσι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει και αυτό στα επαγγέλματα με εργασιακό άγχος και αποτελεί τα τελευταία χρόνια θέμα έρευνας στους ερευνητές όλου του κόσμου οι οποίοι επιδιώκουν να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως:

1. Ποια μορφή έχει το άγχος των εκπαιδευτικών;
2. Πώς η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με το εργασιακό του άγχος
3. Ποιες είναι οι πηγές που το προκαλούν και ποιες οι επιπτώσεις στην εργασία τους

Αυτά και άλλα είναι τα ερωτήματα που καλούνται ερευνητές παγκοσμίως να απαντήσουν μέσα από έρευνες που διεξάγονται.

4.2 Σπουδαιότητα της έρευνας

Στη σύγχρονη κοινωνία, η συνεχόμενη εξέλιξη με χαρακτηριστικά τις τρομερές ταχύτητες, τη σωστή χρήση της πληροφορίας, την επεξεργασία και τη γνώση, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με πάρα πολλές προκλήσεις και προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει. Πρέπει να είναι συνεχώς σε εγρήγορση και σε δυναμική ταχύτητας τέτοιας ώστε να προλαβαίνει τις εξελίξεις της εποχής και να ανταπεξέρχεται στα χαρακτηριστικά της εξελιγμένης κοινωνίας.

Τα τελευταία χρόνια η θέση του εκπαιδευτικού αλλάζει διαρκώς και είναι σε θέση απόδοσης λόγου του έργου του. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις στρεσογόνες συνθήκες που τους παρουσιάζονται και μάλιστα πρέπει να είναι αποτελεσματικοί.

Οι διάφοροι ρόλοι που καλείται να υπερασπίζεται και να ανταπεξέλθει με μαεστρία ο εκπαιδευτικός όπως παιδαγωγός, εμπνευστής, ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, κλπ., τον θέτουν σε πιεστικές καταστάσεις και του δημιουργούν stress. Το stress που του δημιουργούν οι πιεστικές καταστάσεις, αποτελεί κίνδυνο στη σωματική, ψυχολογική υγεία και την ποιότητα ζωής του (Cox, 1983). Οι Savery και Luks (2001) θεωρούν ότι επηρεάζει την ποιότητα εργασίας του ατόμου, την

ποσότητα του έργου του, την παραγωγικότητα του ατόμου και την ικανοποίηση που προκύπτει από αυτή.

Ανάγκη για τις δαπανηρές συνέπειες του άγχους είναι η εξεύρεση στρατηγικών που να μειώνουν τα στρεσογόνα ερεθίσματα μέσα στον εργασιακό χώρο που σύμφωνα με τους Cousins, Mackay, Clarke, Kelly, Kelly, McCaig, (2004), οι οργανισμοί θα πρέπει να εξαλείψουν ή να περιορίσουν τα γνωστά προβλήματα άγχους των εργαζομένων τους.

Στο σχολείο τα διάφορα προβλήματα που δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, κοστίζουν άμεσα ή έμμεσα και στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία. Οι Travers και Cooper (1998), τονίζουν ότι τα κόστη αυτά είναι ανυπολόγιστα και μακροπρόθεσμα θα πρέπει να γίνει άμεση πρόληψη του άγχους και έγκαιρη αναγνώρισή του. Το συμφέρον των οργανισμών απέναντι στους εργαζόμενους, είναι η μείωση του εργασιακού άγχους και των κινδύνων ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002α). Επίσης σημαντικό κίνδυνο παρουσιάζει όχι μόνο η ικανοποίηση και η υγεία των εκπαιδευτικών αλλά και η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και γενικά η ποιότητα της εκπαίδευσης. (Guglielmi&Tatrow,1998).

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002β), τονίζει ότι το άγχος ενώ δεν είναι ασθένεια, μπορεί να προκαλέσει προβλήματα υγείας όταν τα συμπτώματα του είναι συνεχόμενα. Σύμφωνα με τους Lu, Kao, Cooper, & Spector, (2000) με τη μείωση του εργασιακού άγχους δημιουργείται η ανάπτυξη και η βελτίωση των ανθρώπινων πόρων ενός οργανισμού.

Η ανάδειξη λοιπόν των παραγόντων πρόκλησης άγχους(stress), κάνουν το θέμα της εργασίας σημαντικό για να μπορέσουν να λειτουργήσουν υπεύθυνα (οι εκπαιδευτικοί) στους διάφορους ρόλους που τους έχουν αναθέσει με πρώτο την απόδοση των μαθητών. Είναι πολύ σημαντικό να αποσαφηνιστούν οι στρεσογόνοι παράγοντες που προκαλούν αντίκτυπο στην παραγωγή του έργου των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θα τους εμφανιστούν. Μελετητές όπως ο Τσιάκκιρος και Πασιαρδής (2002), τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με τους διευθυντές είναι απαραίτητο να έχουν την απαιτούμενη βοήθεια από τις αρχές οι οποίες θα βοηθήσουν στη διαχείριση του άγχους τους και θα σταθούν στο πλευρό τους. Η πρόληψη είναι η καλύτερη αντιμετώπιση και έτσι θα πρέπει να δώσουν έμφαση στον εντοπισμό των αιτιών που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς παρά στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων τους.

Σύμφωνα με τους Troman και Woods (2001), σε έρευνα που έγινε με Άγγλους εκπαιδευτικούς, το άγχος μπορεί να αντιμετωπιστεί αν αλλάξει το ήδη υπάρχον τεχνοκρατικό σύστημα σε ένα σύστημα δημοκρατικό και ανθρωπιστικό. Στο νέο σύστημα θα πρέπει να υπάρχει διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς κράτος-σχολείο-εκπαιδευτικοί.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν και θα ασχοληθούμε στην εργασία αυτή είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό βιώνουν άγχος από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί
2. Ποιες είναι οι αιτίες που συντελούν στο επαγγελματικό άγχος
3. Πόσο επηρεάζει η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών την εργασία τους;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση
5. Ποιοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ένταση/stress σε συνάρτηση με τη σχέση εργασίας τους (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι)
6. Ποιοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ένταση σε σχέση με την προϋπηρεσία τους
7. Αν επηρεάζεται το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών από τους ενδογενείς παράγοντες όπως η αξιολόγηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου
8. Πόσο επηρεάζει η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών την εργασία τους

Μεθοδολογία Έρευνας

Κεφάλαιο 5^ο: Η Έρευνα

5.1 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Σε αυτή την ενότητα κρίνεται σκόπιμο να αναπτυχθούν και να περιγραφούν τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκαν.

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2018-2019.

Στην αρχή της έρευνας διατυπώθηκαν ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία που μελετούν τις μεταβλητές και στη συνέχεια σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο με την προσθήκη των δημογραφικών στοιχείων.

Στο πλαίσιο της πρωτογενούς έρευνας αποφασίσαμε να κάνουμε ποσοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσα σε πρόγραμμα της google form και διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς τη χρονική περίοδο από 26 Σεπτεμβρίου έως και 16 Οκτωβρίου 2018 όπου και το σύστημα έκλεισε. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε μορφή ηλεκτρονικής φόρμας με e-mail στους λογαριασμούς των σχολείων ενώ, είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές για να το μεταβιβάσουν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διήρκεσε περίπου 15 λεπτά. Στο ερωτηματολόγιο είχε τονιστεί ότι ήταν ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων είχε γίνει ένα δοκιμαστικό ερωτηματολόγιο το οποίο είχε δοθεί σε εθελοντές εκπαιδευτικούς για να δοκιμαστεί το επίπεδο δυσκολίας του.

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα γεωγραφικά εντοπίζονται στην αστική και ημιαστική περιοχή του Δήμου Πέλλας στο Νομό Πέλλας.

5.2 Ερευνητικό εργαλείο

Για την παρούσα μελέτη αποφασίσαμε να κάνουμε ποσοτική έρευνα και να κατασκευάσουμε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο στο οποίο θα αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Η χρήση ερωτηματολογίου, ως ερευνητικό μέσο, παρέχει τη δυνατότητα προσέγγισης ικανού αριθμού περιπτώσεων, συμβάλλει στη γρήγορη συλλογή δεδομένων και διευκολύνει την οργάνωση και ανάλυσή τους.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά μας είναι:

α) το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach & Jackson, 1986 (Maslach Burnout Inventory MBI) προσαρμοσμένο στην εργασία μας. Οι απαντήσεις δίνονταν σε ισοδιαστημική κλίμακα 7 σημείων τύπου Likert, δηλαδή όπου 1 =ποτέ, 2=μια φορά το χρόνο, 3=μερικές φορές το χρόνο, 4=μια φορά το μήνα, 5=μια φορά την εβδομάδα, 6=μερικές φορές την εβδομάδα, 7=κάθε μέρα. Το ερωτηματολόγιο ανακτήθηκε 8 Ιουλίου 2018 από τον ιστότοπο: www.amarkos.gr/courses/quest/Burnout.docx

β) το ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του C. D. Spilberger (στάθμιση στα ελληνικά Α. Λιάκου) το οποίο είναι προσαρμοσμένο στην εργασία μας. Οι απαντήσεις δίνονταν σε ισοδιαστημική κλίμακα 5 σημείων τύπου Likert, δηλαδή όπου 1=διαφωνώ τελείως, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα. Το ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης ανακτήθηκε 9 Σεπτεμβρίου, 2018, από τον ιστότοπο:

[ftp://ftp.soc.uoc.gr/incoming/erot/State_Trait_Anxiety_Inventory_Booklet\[1\].pdf](ftp://ftp.soc.uoc.gr/incoming/erot/State_Trait_Anxiety_Inventory_Booklet[1].pdf)

γ) το ερωτηματολόγιο Αυτοπεποίθησης προσαρμοσμένο στην εργασία μας με απαντήσεις οι οποίες δίνονταν σε ισοδιαστημική κλίμακα 5 σημείων τύπου Likert, δηλαδή 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πάντα. Το ερωτηματολόγιο αυτοπεποίθησης ανακτήθηκε 12 Ιουλίου, 2018, από τον ιστότοπο:

<https://www.onmed.gr/ygeia.../test-aftopepoithisis-poso-kala-ta-pate-me-ton-eafto-sas>

5.3 Πληθυσμός-Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 84 εκπαιδευτικοί από όλες τις ειδικότητες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής Δήμου Πέλλας του Νομού Πέλλας. Το δείγμα αποτελούσαν 37 άντρες σε ποσοστό 44,05% και 47 γυναίκες σε ποσοστό 55,95%.

Φύλο

Ετικέτα	Τιμή	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
άντρας	1		37	44,05	44,05	44,05
γυναίκα	2		47	55,95	55,95	100,00
Σύνολο			84	100,0	100,0	

Φύλο

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		1,56
TA		,50
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		2,00

*πίνακας 1

Η οικογενειακή τους κατάσταση ήταν 61 έγγαμοι σε ποσοστό 72,62% και 23 άγαμοι σε ποσοστό 27,38% . ο μέσος όρος της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών είναι 1,73 που υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν παντρεμένοι και η τυπική απόκλιση (T.A) είναι 0,45 που υποδηλώνει ότι τα σημεία των δεδομένων τείνουν να είναι κοντά στο μέσο όρο.

Οικογενειακή κατάσταση

Ετικέτα	Τιμή	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
άγαμος/η	1		23	27,38	27,38	27,38
έγγαμος/η	2		61	72,62	72,62	100,00
Σύνολο			84	100,0	100,0	

Οικογενειακή κατάσταση

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		1,73
TA		,45
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		2,00

*πίνακας 2

Η εργασιακή τους κατάσταση ήταν 74 μόνιμοι σε ποσοστό 88,10%, 9 αναπληρωτές σε ποσοστό 10,71% και 1 ωρομίσθιος/α σε ποσοστό 1,19%. Ο μέσος όρος της εργασιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών είναι 1,13 που υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι με λίγους αναπληρωτές και η τυπική απόκλιση (T.A) είναι 0,37 που υποδηλώνει ότι τα σημεία των δεδομένων τείνουν να είναι κοντά στο μέσο όρο.

Σχέση εργασίας

Ετικέτα	Τιμή	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
μόνιμος	1		74	88,10	88,10	88,10
αναπληρωτής	2		9	10,71	10,71	98,81
ωρομίσθιος	3		1	1,19	1,19	100,00
Σύνολο			84	100,0	100,0	

Σχέση εργασίας

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		1,13
ΤΑ		,37
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		3,00

*πίνακας 3

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας 15 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία από 0-8 χρόνια με ποσοστό 17,86%, 43 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία από 9-19 χρόνια με ποσοστό 51,19%, 20 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία από 20-30 χρόνια σε ποσοστό 23,81% και 6 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία από 31 και πάνω χρόνια σε ποσοστό 7,14%. Ο μέσος όρος της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι 2,20 δηλαδή έχουν πάνω από 9-19 χρόνια υπηρεσίας και η Τυπική Απόκλιση (Τ.Α) είναι 0,82 που υποδηλώνει ότι τα σημεία των δεδομένων τείνουν να είναι κοντά στο μέσο όρο.

Χρόνια υπηρεσίας

Ετικέτα	Τιμή	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
0-8	1		15	17,86	17,86	17,86
9-19	2		43	51,19	51,19	69,05
20-30	3		20	23,81	23,81	92,86
31 και άνω	4		6	7,14	7,14	100,00
Σύνολο			84	100,0	100,0	

Χρόνια υπηρεσίας

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		2,20
ΤΑ		,82
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		4,00

*πίνακας 4

Η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 10 εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών σε ποσοστό 11,90%, 23 εκπαιδευτικοί ηλικίας από 31-40 ετών σε ποσοστό 27,38%, 26 εκπαιδευτικοί ηλικίας από 41-50 ετών σε ποσοστό 30,95% και 25 εκπαιδευτικοί ηλικίας από 51 και πάνω σε ποσοστό 29,76%.

Ο μέσος όρος της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευτικών είναι 2,79 δηλαδή η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν πάνω από 40 ετών και η

τυπική απόκλιση (T.A) είναι 1,01 που υποδηλώνει ότι τα σημεία των δεδομένων τείνουν να είναι κοντά στο μέσο όρο.

Ηλικία

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
<30	1	10	11,90	11,90	11,90
31-40	2	23	27,38	27,38	39,29
41-50	3	26	30,95	30,95	70,24
51 και άνω	4	25	29,76	29,76	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Ηλικία

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		2,79
TA		1,01
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		4,00

*πίνακας 5

Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν 68 εκπαιδευτικοί με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ σε ποσοστό 81%, 23 εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό σε ποσοστό 27,4% και κανένας εκπαιδευτικός με διδακτορικό. Ο μέσος όρος του μορφωτικού επιπέδου είναι 1,27 δηλαδή σχεδόν το 1/3 των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν και μεταπτυχιακό τίτλο και η τυπική απόκλιση (T.A) είναι 0,45 που υποδηλώνει ότι τα σημεία των δεδομένων τείνουν να είναι κοντά στο μέσο όρο.

Μορφωτικό επίπεδο

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ΑΕΙ-ΤΕΙ	1	61	72,62	72,62	72,62
Μεταπτυχιακό	2	23	27,38	27,38	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Μορφωτικό επίπεδο

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		1,27
TA		,45
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		2,00

*πίνακας 6

5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα PSPP. Προηγήθηκε η καταγραφή των δεδομένων σε υπολογιστικό

φύλλο excel με τη χρήση της μεθόδου Likert (κλίμακα μέτρησης η οποία χρησιμοποιείται σε τυποποιημένα ερωτηματολόγια προκειμένου να προσδιοριστεί η σχετική ένταση διαφορετικών στοιχείων), η οποία είναι συνήθως η καταλληλότερη για την ανάλυση στατιστικών δεδομένων. Στη συνέχεια τα δεδομένα μετατράπηκαν σε μορφή csv (comma separated values) και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα PSPP έκδοσης 64-bit, με σκοπό την ανάλυση αυτών μέσω στατιστικών πινάκων και πινάκων συχνοτήτων.

Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των συγκεκριμένων μεταβλητών, έγινε χρήση της απλής και αθροιστικής συμμετοχής των απαντήσεων. Επίσης έγινε χρήση διαγραμμάτων μέσω του προγράμματος excel, με σκοπό την παραστατική εμφάνιση των αποτελεσμάτων. Στην ανάλυση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πίνακες διπλής εισόδου (cross tabulation tables), οι οποίοι είναι κατάλληλοι για τη συγκέντρωση και παρουσίαση δεδομένων δύο ή και περισσότερων μεταβλητών. Στη συνέχεια έγινε συσχέτιση μεταβλητών που βασίστηκαν σε υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Οι απαντήσεις αυτές μελετήθηκαν και το τελικό συμπέρασμα καταγράφηκε στα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

6.1 Αποτελέσματα έρευνας και συμπεράσματα

Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου PSPP.

Αρχικά έγινε η μετατροπή των δεδομένων σε αριθμητικές τιμές, ώστε να είναι σε θέση το πρόγραμμα να κάνει την ανάλυση. Ύστερα δημιουργήθηκαν οι στατιστικοί πίνακες που μας βοήθησαν στην λήψη αποφάσεων όπου θα τους δούμε και παρακάτω.

Το παρόν κεφάλαιο κατηγοριοποιήθηκε σε υποενότητες ανάλογα με το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα. Για κάθε ερώτημα ξεχωριστά έγινε επιλογή των σχετικών ερωτήσεων μέσα από το ερωτηματολόγιο.

Πολύ σημαντικό εργαλείο για την λήψη αποφάσεων ήταν ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Ο μέσος όρος είναι στατιστικά η μέση απόσταση των δεδομένων σε ένα δείγμα. Στην περίπτωση μας όπου έχουμε και συχνότητα σε κάθε τιμή ο μέσος όρος υπολογίζεται ως: MO

$$= \frac{\sum_1^n f_i * x_i}{\sum_1^n f_i}$$
 για i από 1 έως n , όπου Σ είναι το άθροισμα από 1 έως n (δηλαδή του αριθμού του

δείγματος), f_i η συχνότητα της εκάστοτε απάντησης και x_i η τιμή της εκάστοτε απάντησης.

Η τυπική απόκλιση είναι ένα μέτρο διασποράς των δεδομένων μας από τον μέσο όρο.

Υπολογίζεται ως εξής: $TA = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_1^n (x_i - \bar{x})^2}$ όπου \bar{x} ο μέσος όρος.

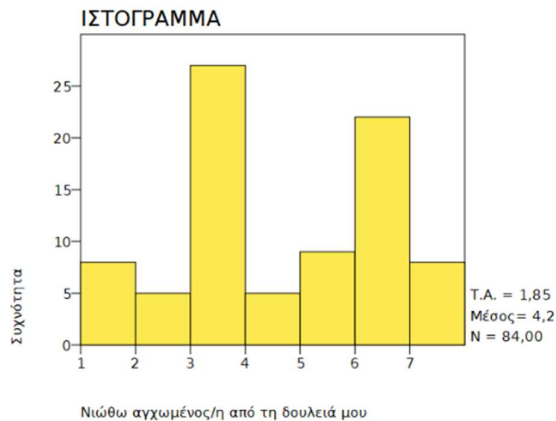
6.1.1 Σε ποίο βαθμό βιώνουν άγχος από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ποτέ	1	8	9,52	9,52	9,52
μια φορά τον χρόνο	2	5	5,95	5,95	15,48
μερικές φορές τον χρόνο	3	27	32,14	32,14	47,62
μια φορά τον μήνα	4	5	5,95	5,95	53,57
μια φορά την εβδομάδα	5	9	10,71	10,71	64,29
μερικές φορές την εβδομάδα	6	22	26,19	26,19	90,48
κάθε μέρα	7	8	9,52	9,52	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		4,19
ΤΑ		1,85
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		7,00



Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου



*πίνακας 7

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PSPP σχετικά με την ερώτηση ‘Σε ποιο βαθμό βιώνουν άγχος από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί’ παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών βιώνει άγχος μερικές φορές τον χρόνο σε ποσοστό 32,14% όπου αναλογεί σε 27 εκπαιδευτικούς. Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό νιώθει άγχος πιο συχνά δηλαδή μερικές φορές την εβδομάδα σε ποσοστό 26,19% όπου ανάλογα αντιστοιχεί σε 22 εκπαιδευτικούς. Από το συνολικό μας δείγμα 84 εκπαιδευτικών οι δύο μεγαλύτερες κατηγορίες αθροιστικά ισοδυναμούν με 49 εκπαιδευτικούς και με ποσοστό $32,14\% + 26,19\% = 58,33\%$, αρκετό ώστε να παρθούν αποφάσεις.

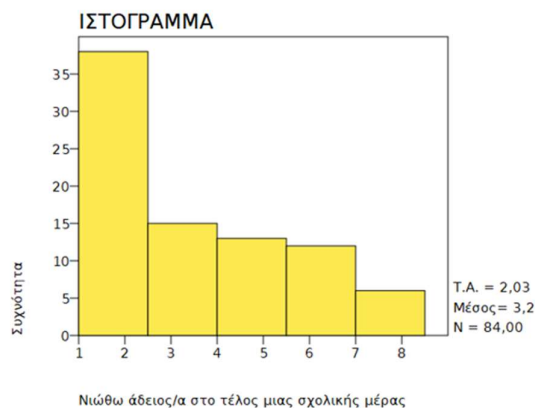
Παρατηρώντας τον μέσο όρο 4,19 βλέπουμε ότι το επίπεδο άγχους κυμαίνεται λίγο πάνω από το ‘μια φορά τον μήνα’ στο σύνολο των εκπαιδευτικών και η τυπική απόκλιση 1,85 μας δείχνει ότι το σύνολο των δεδομένων βρίσκονται κοντά στον μέσο όρο. Το ελάχιστο φυσικά και το μέγιστο στον παραπάνω πίνακα δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι ακραίες τιμές που θέσαμε στο σύνολο των απαντήσεων, αφού όπως προείπαμε το στατιστικό πρόγραμμα PSPP χρειάζεται αριθμητικές τιμές για να υπολογίσει και όχι φυσική γλώσσα.

Νιώθω άδειος/α στο τέλος μιας σχολικής μέρας

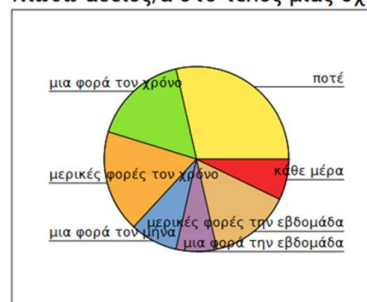
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ποτέ	1	24	28,57	28,57	28,57
μια φορά τον χρόνο	2	14	16,67	16,67	45,24
μερικές φορές τον χρόνο	3	15	17,86	17,86	63,10
μια φορά τον μήνα	4	7	8,33	8,33	71,43
μια φορά την εβδομάδα	5	6	7,14	7,14	78,57
μερικές φορές την εβδομάδα	6	12	14,29	14,29	92,86
κάθε μέρα	7	6	7,14	7,14	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Νιώθω άδειος/α στο τέλος μιας σχολικής μέρας

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,20
TA		2,03
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		7,00



Νιώθω άδειος/α στο τέλος μιας σχολικής μέρας



*πίνακας 8

Στην ερώτηση ‘Νιώθω άδειος/α στο τέλος μιας σχολικής μέρας’ τα αποτελέσματα ήταν πιο καθησυχαστικά. Το μεγαλύτερο μερίδιο 28,57% απάντησε ότι δεν το έχει αισθανθεί ποτέ και τα επόμενα δύο μεγαλύτερα ποσοστά 17,86% και 16,67% περιστρέφονται γύρω από μερικές φορές ή μια φορά τον χρόνο.

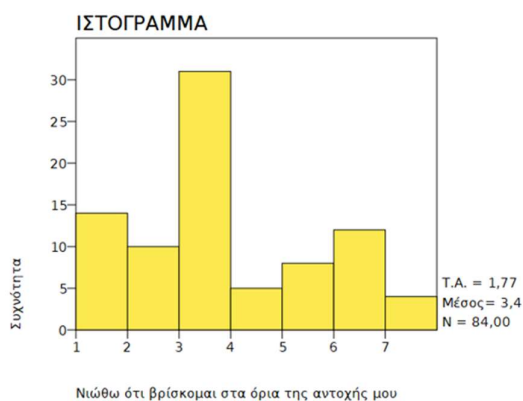
Ο μέσος όρος κυμαίνεται στο 3,2 λίγο πάνω δηλαδή από το μερικές φορές τον χρόνο με τυπική απόκλιση 2,03. Γενικά στην συγκεκριμένη ερώτηση βλέπουμε ότι το βάρος έπεσε στις μικρές τιμές που δηλώνουν την σπανιότητα της αίσθησης αυτής των εκπαιδευτικών.

Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου

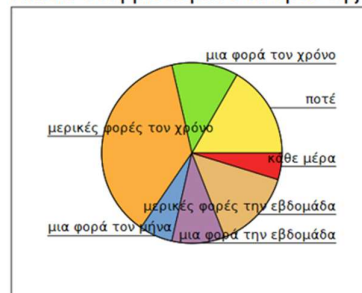
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ποτέ	1	14	16,67	16,67	16,67
μια φορά τον χρόνο	2	10	11,90	11,90	28,57
μερικές φορές τον χρόνο	3	31	36,90	36,90	65,48
μια φορά τον μήνα	4	5	5,95	5,95	71,43
μια φορά την εβδομάδα	5	8	9,52	9,52	80,95
μερικές φορές την εβδομάδα	6	12	14,29	14,29	95,24
κάθε μέρα	7	4	4,76	4,76	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,42
ΤΑ		1,77
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		7,00



Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου



*πίνακας 9

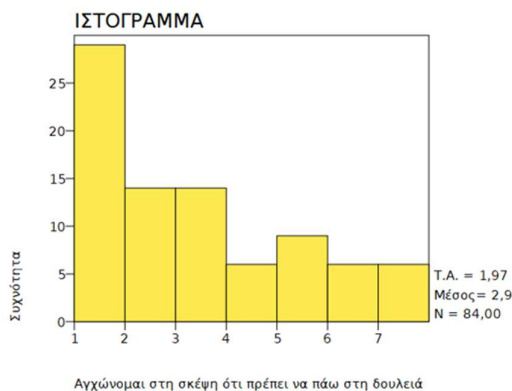
Η επόμενη ερώτηση 'Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου' τέθηκε πάλι στο σύνολο των 84 εκπαιδευτικών. Πάλι παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά βρίσκονται στις χαμηλές τιμές. Το 36,90% απάντησε μερικές φορές τον χρόνο και το 16,67% ποτέ. Η μόνη εξαίρεση στην συγκεκριμένη ερώτηση είναι ένα ποσοστό της τάξης του 14,29% όπου απάντησε μερικές φορές την εβδομάδα, όπου όμως φυσικά δεν αντικατοπτρίζει το σύνολο. Ο μέσος όρος βρίσκεται στο 3.42 δηλαδή λίγο συχνότερα από μερικές φορές τον χρόνο με τυπική απόκλιση 1,77 αρκετά χαμηλή ώστε να συμπεράνουμε ότι ο μέσος όρος είναι αρκετά αντιπροσωπευτικός του συνόλου των απαντήσεων.

Αγχώνομαι στη σκέψη ότι πρέπει να πάω στη δουλειά

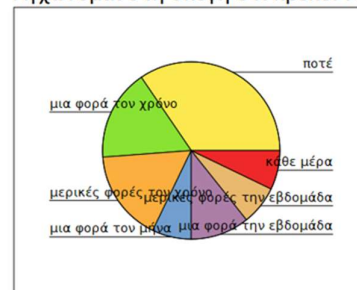
Επικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ποτέ	1	29	34,52	34,52	34,52
μια φορά τον χρόνο	2	14	16,67	16,67	51,19
μερικές φορές τον χρόνο	3	14	16,67	16,67	67,86
μια φορά τον μήνα	4	6	7,14	7,14	75,00
μια φορά την εβδομάδα	5	9	10,71	10,71	85,71
μερικές φορές την εβδομάδα	6	6	7,14	7,14	92,86
κάθε μέρα	7	6	7,14	7,14	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Αγχώνομαι στη σκέψη ότι πρέπει να πάω στη δουλειά

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		2,93
ΤΑ		1,97
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		7,00



Αγχώνομαι στη σκέψη ότι πρέπει να πάω στη δι



*πίνακας 10

Η τελευταία ερώτηση της πρώτης κατηγορίας ερωτήσεων σχετικές με το άγχος των εκπαιδευτικών είναι η εξής: 'Αγχώνομαι στη σκέψη ότι πρέπει να πάω στη δουλειά'.

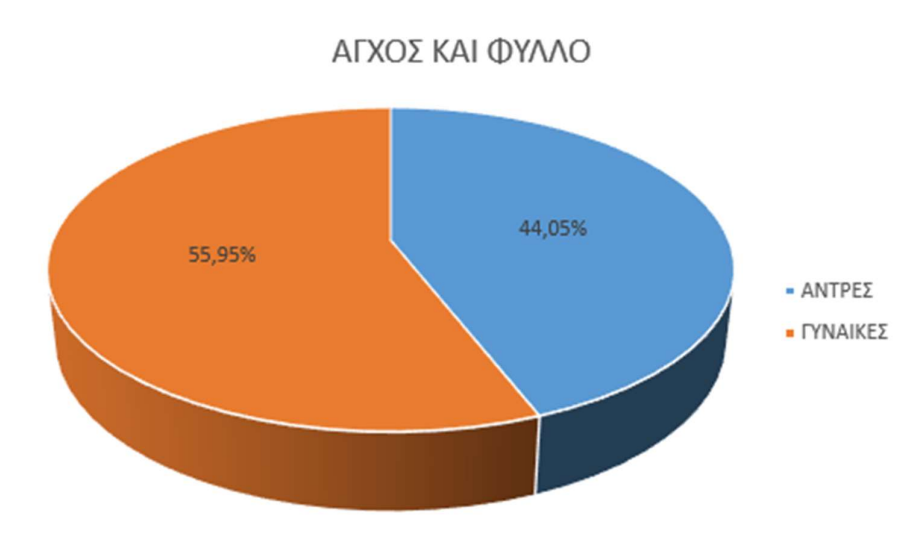
Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά αφού το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης του 34,52% απάντησε ότι δεν αγχώνεται ποτέ, ενώ τα επόμενα μεγαλύτερα ποσοστά 16,67% που τυγχάνει και είναι δύο απάντησαν μια φορά ή μερικές φορές τον χρόνο. Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης είναι λογικά να είναι χαμηλός, δηλαδή 2,93 με τυπική απόκλιση επίσης χαμηλή της τάξης 1,97.

Συμπερασματικά, σε συνάρτηση των προηγούμενων τεσσάρων ερωτήσεων, μπορούμε να αποφανθούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο εκδηλώνουν γενικό άγχος από την δουλειά τους σε χαμηλό βαθμό όπως μερικές φορές τον μήνα ενώ δεν νιώθουν σχεδόν ποτέ 'άδειοι' στο τέλος μια ημέρας, κάτι το οποίο δηλώνει ότι νιώθουν πως προσφέρουν

μέσα από το επάγγελμά τους. Επίσης μερικές φορές το χρόνο δήλωσαν πως φτάνουν στα όρια της αντοχής τους, αλλά σίγουρα όχι συχνά. Αυτό είναι λογικό αφού συμβαίνουν διάφορες καταστάσεις στην κάθε δουλειά και πολλές φορές η επαγγελματική πίεση είναι έντονη. Τέλος σχετικά με το αν υπάρχει άγχος όταν πρέπει να πάνε στην δουλειά τα ποσοστά είναι επίσης πολύ χαμηλά αφού οι περισσότεροι απάντησαν ‘ποτέ’.

6.1.1.1 Συσχέτιση άγχους και φύλου

Σχετικά με τη συσχέτιση « νιώθω αγχωμένος από τη δουλειά μου» και το φύλο των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας τα αποτελέσματα μάς δείχνουν ότι το 55,95% των εκπαιδευτικών που νιώθουν άγχος στην εργασία τους είναι γυναίκες και το 44,05% των εκπαιδευτικών είναι άντρες.



*σχήμα 3

Τα συμπεράσματά μας φαίνεται να συμφωνούν και με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς όπως αυτή των Λεονταρή, Κυρίδη και Γιαλαμά (2000) στην οποία έρευνά τους βρέθηκε ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους με μ.ο γυναικών =18,74 και μ.ο αντρών=15,88.

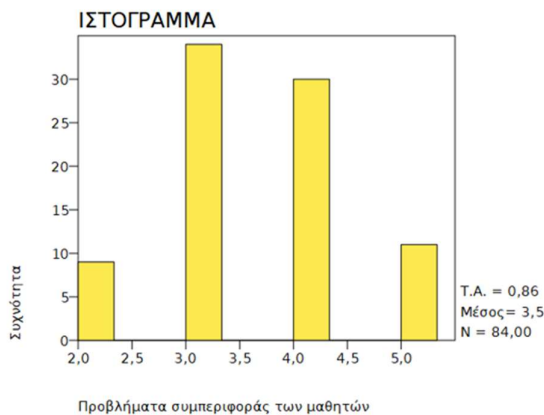
6.1.2 Ποιες είναι οι αιτίες που συντελούν στο επαγγελματικό άγχος

Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

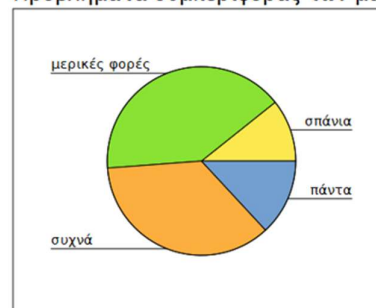
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
σπάνια	2	9	10,71	10,71	10,71
μερικές φορές	3	34	40,48	40,48	51,19
συχνά	4	30	35,71	35,71	86,90
πάντα	5	11	13,10	13,10	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,51
ΤΑ		,86
Ελάχιστο		2,00
Μέγιστο		5,00



Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών



*πίνακας 11

Αφού μελετήσαμε το ποσοστό άγχους στις προηγούμενες ερωτήσεις ήρθε η ώρα να δούμε και τις πηγές αυτού. Αρχικά ερωτήθηκε αν ευθύνεται η συμπεριφορά των παιδιών. Οι απαντήσεις με τα μεγαλύτερα ποσοστά 40,48% και 35,71% εξηγούν ότι ευθύνονται μερικές φορές ή και συχνά. Τα μικρότερα ποσοστά βρίσκονται στα άκρα δηλαδή σπάνια ή πάντα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ετικέτα ' ποτέ ' πήρε μηδέν δεν επιλέχθηκε και άρα δεν συμπεριλήφθηκε στον παραπάνω πίνακα. Βέβαια δεν προσπερνάτε αφού φαίνεται ότι τα παιδιά έως και έναν μικρό βαθμό ευθύνονται σε όλες τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν για το επαγγελματικό τους άγχος.

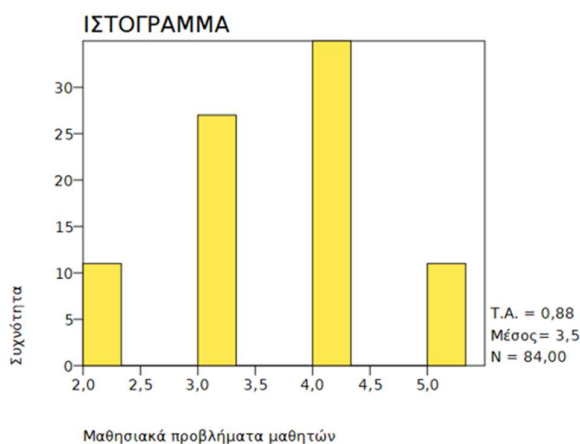
Ο μέσος όρος βρίσκεται στο 3,51 δηλαδή μερικές φορές και συχνά και τυπική απόκλιση 0,86, αρκετά χαμηλή ώστε να είμαστε σε θέση να αποφανθούμε με σιγουριά ότι τα δεδομένα συγκλίνουν στον μέσο όρο.

Μαθησιακά προβλήματα μαθητών

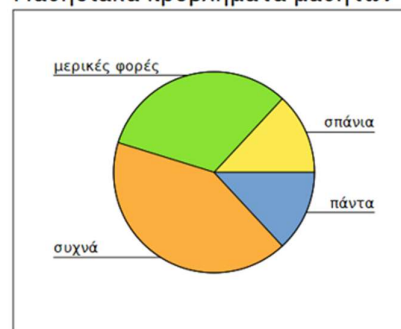
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
σπάνια	2	11	13,10	13,10	13,10
μερικές φορές	3	27	32,14	32,14	45,24
συχνά	4	35	41,67	41,67	86,90
πάντα	5	11	13,10	13,10	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Μαθησιακά προβλήματα μαθητών

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,55
TA		,88
Ελάχιστο		2,00
Μέγιστο		5,00



Μαθησιακά προβλήματα μαθητών



*πίνακας 12

Τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών τώρα απαντήθηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό 41,67% ότι αποτελούν συχνά πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Στην συνέχεια έρχεται το ποσοστό του 32,14% δηλαδή μερικές φορές.

Ο μέσος όρος βρίσκεται στο 3,55 με τυπική απόκλιση 0,88. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα μαθησιακά προβλήματα είναι όντως μεγάλη πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς αφού

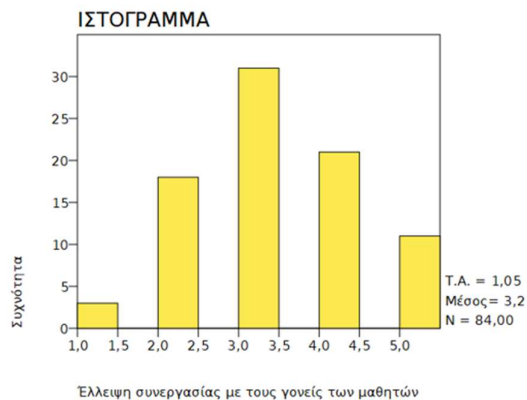
σύμφωνα με τον μέσο όρο η συχνότητα είναι μεγάλη και λόγω της πολύ χαμηλής τυπικής απόκλισης οι απαντήσεις κυμαίνονται γύρω από αυτόν.

Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών

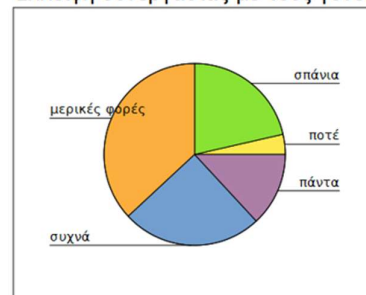
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ποτέ	1	3	3,57	3,57	3,57
σπάνια	2	18	21,43	21,43	25,00
μερικές φορές	3	31	36,90	36,90	61,90
συχνά	4	21	25,00	25,00	86,90
πάντα	5	11	13,10	13,10	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,23
ΤΑ		1,05
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθη



*πίνακας 13

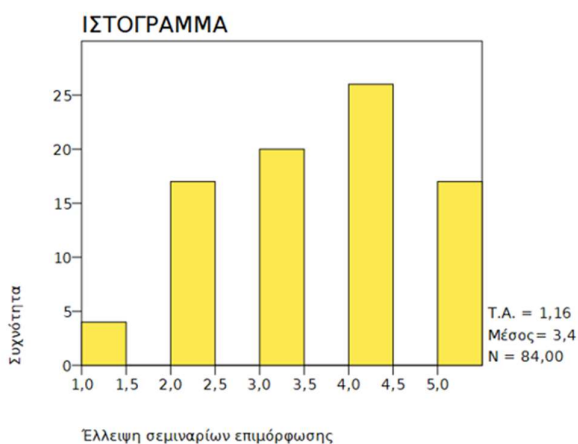
Τώρα σχετικά με την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς βλέπουμε από τον παραπάνω πίνακα ότι σε ποσοστό 36,90% απάντησαν ότι μερικές φορές είναι πηγή άγχους και συχνά με ποσοστό 25,00. Ο μέσος όρος είναι 3,23 με τυπική απόκλιση 1,05. Από τα παραπάνω δεδομένα βλέπουμε ότι η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς είναι πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι τόσο συχνό με την ΤΑ να είναι κοντά στο μέσο όρο.

Έλλειψη σεμιναρίων επιμόρφωσης

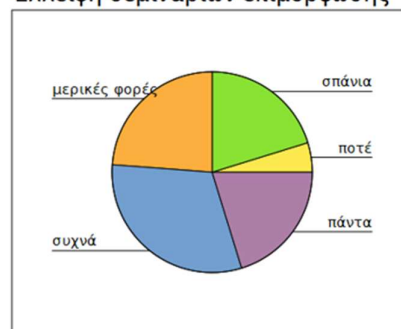
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
ποτέ	1	4	4,76	4,76	4,76
σπάνια	2	17	20,24	20,24	25,00
μερικές φορές	3	20	23,81	23,81	48,81
συχνά	4	26	30,95	30,95	79,76
πάντα	5	17	20,24	20,24	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Έλλειψη σεμιναρίων επιμόρφωσης

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,42
TA		1,16
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Έλλειψη σεμιναρίων επιμόρφωσης



*πίνακας 14

Σχετικά με την έλλειψη σεμιναρίων επιμόρφωσης, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως παίζουν συχνά ρόλο σε σχέση με το άγχος. Παρατηρούμε τον μέσο όρο στο 3,42 με χαμηλή τυπική απόκλιση 1,16.

Συμπερασματικά βλέπουμε πως οι αιτίες που συντελούν στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών σε ποσοστό 76,19%, τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών σε ποσοστό 73,81%, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς σε ποσοστό 61,90% και η έλλειψη σεμιναρίων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 54,76%.

6.1.3 Πόσο επηρεάζει η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών την εργασία τους

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου * Έχω την αίσθηση πως είμαι αποτυχημένος/η [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου	Έχω την αίσθηση πως είμαι αποτυχημένος/η					Σύνολο	
	διαφωνώ τελείως	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα		
ποτέ	6,00	,00		1,00	1,00	,00	8,00
	75,00%	,00%		12,50%	12,50%	,00%	100,00%
	12,50%	,00%		14,29%	16,67%	,00%	9,52%
	7,14%	,00%		1,19%	1,19%	,00%	9,52%
για φορά τον χρόνο	3,00	1,00		1,00	,00	,00	5,00
	60,00%	20,00%		20,00%	,00%	,00%	100,00%
	6,25%	4,55%		14,29%	,00%	,00%	5,95%
	3,57%	1,19%		1,19%	,00%	,00%	5,95%
μερικές φορές τον χρόνο	21,00	5,00		1,00	,00	,00	27,00
	77,78%	18,52%		3,70%	,00%	,00%	100,00%
	43,75%	22,73%		14,29%	,00%	,00%	32,14%
	25,00%	5,95%		1,19%	,00%	,00%	32,14%
για φορά τον μήνα	2,00	3,00		,00	,00	,00	5,00
	40,00%	60,00%		,00%	,00%	,00%	100,00%
	4,17%	13,64%		,00%	,00%	,00%	5,95%
	2,38%	3,57%		,00%	,00%	,00%	5,95%
για φορά την εβδομάδα	6,00	1,00		1,00	,00	1,00	9,00
	66,67%	11,11%		11,11%	,00%	11,11%	100,00%
	12,50%	4,55%		14,29%	,00%	100,00%	10,71%
	7,14%	1,19%		1,19%	,00%	1,19%	10,71%
μερικές φορές την εβδομάδα	6,00	11,00		2,00	3,00	,00	22,00
	27,27%	50,00%		9,09%	13,64%	,00%	100,00%
	12,50%	50,00%		28,57%	50,00%	,00%	26,19%
	7,14%	13,10%		2,38%	3,57%	,00%	26,19%
κάθε μέρα	4,00	1,00		1,00	2,00	,00	8,00
	50,00%	12,50%		12,50%	25,00%	,00%	100,00%
	8,33%	4,55%		14,29%	33,33%	,00%	9,52%
	4,76%	1,19%		1,19%	2,38%	,00%	9,52%
Σύνολο	48,00	22,00		7,00	6,00	1,00	84,00
	57,14%	26,19%		8,33%	7,14%	1,19%	100,00%
	100,00%	100,00%		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	57,14%	26,19%		8,33%	7,14%	1,19%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ. Σημ. (2-κατ/νσης)
Reaction Χ-Τετράγωνο	36,62	24	,048
Λόγος Πιθανότητας	36,13	24	,053
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	6,72	1	,010
N Έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 15

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του άγχους και της αίσθησης αποτυχίας των εκπαιδευτικών αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $0,048 < \alpha = 0,05$. Σε αυτή την περίπτωση απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση H_0 δηλαδή ότι υπάρχει πλήρης ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Επίσης από τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι ενώ 2 άτομα συμφωνούν ότι έχουν την αίσθηση πως είναι αποτυχημένα, ταυτόχρονα κάθε μέρα αισθάνονται αγχωμένα από τη δουλειά τους. Επίσης 3 άτομα συμφωνούν ότι έχουν την αίσθηση πως είναι αποτυχημένα και ταυτόχρονα νιώθουν αγχωμένα από τη δουλειά τους μερικές φορές την εβδομάδα.

Υποσημείωση: σε μία στατιστική ανάλυση αρχικά θεωρείται δεδομένη η μηδενική υπόθεση H_0 έως ότου την καταρρίψουμε και αποδεχτούμε την εναλλακτική H_1 . Η επιλογή υπόθεσης εξαρτάται από το βαθμό σημαντικότητας ελέγχου που δίνεται στον πίνακα τεστ χ-τετραγώνων.

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου * Νομίζω πως δεν έχω αρκετή αυτοπεποίθηση [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου	Νομίζω πως δεν έχω αρκετή αυτοπεποίθηση				Σύνολο
	διαφωνώ τελείως	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	
ποτέ	5,00	2,00	1,00	,00	8,00
	62,50%	25,00%	12,50%	,00%	100,00%
	17,86%	6,45%	9,09%	,00%	9,52%
	5,95%	2,38%	1,19%	,00%	9,52%
μια φορά τον χρόνο	3,00	2,00	,00	,00	5,00
	60,00%	40,00%	,00%	,00%	100,00%
	10,71%	6,45%	,00%	,00%	5,95%
	3,57%	2,38%	,00%	,00%	5,95%
μερικές φορές τον χρόνο	10,00	14,00	3,00	,00	27,00
	37,04%	51,85%	11,11%	,00%	100,00%
	35,71%	45,16%	27,27%	,00%	32,14%
	11,90%	16,67%	3,57%	,00%	32,14%
μια φορά τον μήνα	1,00	2,00	2,00	,00	5,00
	20,00%	40,00%	40,00%	,00%	100,00%
	3,57%	6,45%	18,18%	,00%	5,95%
	1,19%	2,38%	2,38%	,00%	5,95%
μια φορά την εβδομάδα	3,00	5,00	1,00	,00	9,00
	33,33%	55,56%	11,11%	,00%	100,00%
	10,71%	16,13%	9,09%	,00%	10,71%
	3,57%	5,95%	1,19%	,00%	10,71%
μερικές φορές την εβδομάδα	3,00	5,00	4,00	10,00	22,00
	13,64%	22,73%	18,18%	45,45%	100,00%
	10,71%	16,13%	36,36%	71,43%	26,19%
	3,57%	5,95%	4,76%	11,90%	26,19%
κάθε μέρα	3,00	1,00	,00	4,00	8,00
	37,50%	12,50%	,00%	50,00%	100,00%
	10,71%	3,23%	,00%	28,57%	9,52%
	3,57%	1,19%	,00%	4,76%	9,52%
Σύνολο	28,00	31,00	11,00	14,00	84,00
	33,33%	36,90%	13,10%	16,67%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	33,33%	36,90%	13,10%	16,67%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ'ύψης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	41,68	18	,001
Λόγος Πιθανότητας	46,47	18	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	18,89	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 16

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $0,001 < \alpha = 0,05$. Ως αποτέλεσμα θα λέγαμε ότι απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση H_0 δηλαδή ότι υπάρχει πλήρης ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα αποδεχόμαστε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του άγχους από τη δουλειά των εργαζομένων και της αυτοπεποίθησης.

Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου * Έχω τις ίδιες ικανότητες με όλους τους άλλους ανθρώπους [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	Έχω τις ίδιες ικανότητες με όλους τους άλλους ανθρώπους					Σύνολο
	διαφωνώ τελείως	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	
διαφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 40,00% 11,76% 2,38%	3,00 60,00% 11,54% 3,57%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	5,00 100,00% 5,95% 5,95%
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	1,00 8,33% 50,00% 1,19%	2,00 16,67% 11,76% 2,38%	4,00 33,33% 15,38% 4,76%	5,00 41,67% 18,52% 5,95%	,00 ,00% ,00% ,00%	12,00 100,00% 14,29% 14,29%
συμφωνώ	1,00 2,13% 50,00% 1,19%	11,00 23,40% 64,71% 13,10%	16,00 34,04% 61,54% 19,05%	18,00 38,30% 66,67% 21,43%	1,00 2,13% 8,33% 1,19%	47,00 100,00% 55,95% 55,95%
συμφωνώ απόλυτα	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 10,00% 11,76% 2,38%	3,00 15,00% 11,54% 3,57%	4,00 20,00% 14,81% 4,76%	11,00 55,00% 91,67% 13,10%	20,00 100,00% 23,81% 23,81%
Σύνολο	2,00 2,38% 100,00% 2,38%	17,00 20,24% 100,00% 20,24%	26,00 30,95% 100,00% 30,95%	27,00 32,14% 100,00% 32,14%	12,00 14,29% 100,00% 14,29%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασμπ. Στ.Σημ. (2-κατ'έτος)
Pearson Χ-Τετράγωνο	41,79	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	38,83	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	13,74	1	,000
Νέγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 17

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τον εαυτό τους και της αίσθησης ότι έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους άλλους ανθρώπους, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $0,000 < \alpha = 0,05$.

Για το παραπάνω παράδειγμα $\chi^2 = 41,79$, $df = 12$, $sig=0,000$. Επειδή $sig=0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα αποδεχόμαστε ότι όσοι είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους άλλους ανθρώπους.

Υποσημείωση: 1. όπου χ^2 είναι το Pearson chi-square, όπου df (βαθμοί ελευθερίας) είναι ο αριθμός των ανεξάρτητων μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στο στατιστικό υπολογισμό και όπου sig (asymptotic significance) είναι το επίπεδο ή η στάθμη σημαντικότητας του στατιστικού βάσει της οποίας παίρνουμε την τελική απόφαση και συμβολίζεται με το p .

2. το 0,000 στην πραγματικότητα δεν είναι 0,000, είναι ένας πάρα πολύ μικρός αριθμός. Συγκεκριμένα το PSPP θεωρεί ότι εάν το p είναι μικρότερο του 0,0005 τότε θα εμφανίσει $p=0,000$. Σε περίπτωση που το p είναι μεγαλύτερο ή ίσο του 0,005 τότε θα εμφανίσει $p=0,001$ και το p δεν μπορεί να πάρει αρνητικές τιμές και maximum 1.

Συχνά νομίζω ότι δεν αξίζω τίποτα * Έχω την αίσθηση πως είμαι αποτυχημένος/η [μέτρηση: σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Συχνά νομίζω ότι δεν αξίζω τίποτα	Έχω την αίσθηση πως είμαι αποτυχημένος/η					Σύνολο
	διαφανώς τελείως	διαφανώς	ούτε διαφανώς/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	
διαφανώς τελείως	44,00 100,00% 91,67% 52,38%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	44,00 100,00% 52,38% 52,38%
διαφανώς	4,00 16,00% 8,33% 4,76%	19,00 76,00% 86,36% 22,62%	2,00 8,00% 28,57% 2,38%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	25,00 100,00% 29,76% 29,76%
ούτε διαφανώς/ούτε συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 28,57% 9,09% 2,38%	4,00 57,14% 57,14% 4,76%	1,00 14,29% 16,67% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	7,00 100,00% 8,33% 8,33%
συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 12,50% 4,55% 1,19%	1,00 12,50% 14,29% 1,19%	5,00 62,50% 83,33% 5,95%	1,00 12,50% 100,00% 1,19%	8,00 100,00% 9,52% 9,52%
Σύνολο	48,00 57,14% 100,00% 57,14%	22,00 26,19% 100,00% 26,19%	7,00 8,33% 100,00% 8,33%	6,00 7,14% 100,00% 7,14%	1,00 1,19% 100,00% 1,19%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Γιμή	ΒΕ	Ασμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/σης)
Ρεακτον Χ-Τετράγωνο	139,01	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	122,24	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	68,26	1	,000
Ν Έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 18

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού $\chi^2 = 139,01$, $df = 12$, $sig=0,000$. Επειδή το $sig=0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Στον παραπάνω πίνακα αποδεχόμαστε τη συσχέτιση μεταξύ του συχνά αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι δεν αξίζουν τίποτα και πως έχουν την αίσθηση πως είναι αποτυχημένοι.

Συχνά, νομίζω ότι δεν αξίζω τίποτα * Νομίζω πως δεν έχω αρκετή αυτοπεποίθηση [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Συχνά, νομίζω ότι δεν αξίζω τίποτα	Νομίζω πως δεν έχω αρκετή αυτοπεποίθηση				Σύνολο	
	διαφανώς τελείως	διαφανώς	ούτε διαφανώς/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ		
διαφανώς τελείως	28,00 63,64% 100,00% 33,33%	13,00 29,55% 41,94% 15,48%		2,00 4,55% 18,18% 2,38%	1,00 2,27% 7,14% 1,19%	44,00 100,00% 52,38% 52,38%
διαφανώς	,00 ,00% ,00% ,00%	17,00 68,00% 54,84% 20,24%		4,00 16,00% 36,36% 4,76%	4,00 16,00% 28,57% 4,76%	25,00 100,00% 29,76% 29,76%
ούτε διαφανώς/ούτε συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 14,29% 3,23% 1,19%		4,00 57,14% 36,36% 4,76%	2,00 28,57% 14,29% 2,38%	7,00 100,00% 8,33% 8,33%
συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%		1,00 12,50% 9,09% 1,19%	7,00 87,50% 50,00% 8,33%	8,00 100,00% 9,52% 9,52%
Σύνολο	28,00 33,33% 100,00% 33,33%	31,00 36,90% 100,00% 36,90%		11,00 13,10% 100,00% 13,10%	14,00 16,67% 100,00% 16,67%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ. Σημ. (2-κατ'ύψους)
Ρεακτον Χ-Τετράγωνο	79,72	9	,000
Λόγος Πιθανότητας	79,43	9	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	47,84	1	,000
Νέγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 19

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι $\chi^2 = 79,72$, $df = 9$, $sig=0,000$. Επειδή το $sig=0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και ότι συχνά δεν αξίζουν τίποτα.

Έχω την αίσθηση πως είμαι αποτυχημένος/η * Νομίζω πως δεν έχω αρκετή αυτοπεποίθηση [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Έχω την αίσθηση πως είμαι αποτυχημένος/η	Νομίζω πως δεν έχω αρκετή αυτοπεποίθηση				Σύνολο	
	διαφωνώ τελείως	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ		
διαφωνώ τελείως	28,00 58,33% 100,00% 33,33%	16,00 33,33% 51,61% 19,05%		3,00 6,25% 27,27% 3,57%	1,00 2,08% 7,14% 1,19%	48,00 100,00% 57,14% 57,14%
διαφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	12,00 54,55% 38,71% 14,29%		4,00 18,18% 36,36% 4,76%	6,00 27,27% 42,86% 7,14%	22,00 100,00% 26,19% 26,19%
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 42,86% 9,68% 3,57%		2,00 28,57% 18,18% 2,38%	2,00 28,57% 14,29% 2,38%	7,00 100,00% 8,33% 8,33%
συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%		1,00 16,67% 9,09% 1,19%	5,00 83,33% 35,71% 5,95%	6,00 100,00% 7,14% 7,14%
συμφωνώ απόλυτα	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%		1,00 100,00% 9,09% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 100,00% 1,19% 1,19%
Σύνολο	28,00 33,33% 100,00% 33,33%	31,00 36,90% 100,00% 36,90%		11,00 13,10% 100,00% 13,10%	14,00 16,67% 100,00% 16,67%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατεύσης)
Ρεακτον Χ-Τετράγωνο	59,30	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	64,21	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	36,56	1	,000
Νέγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 20

Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι $\chi^2 = 59,30$, $df = 12$, $sig=0,000$. Επειδή το $sig=0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα βλέπουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης πως δεν έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση και της αίσθησης πως είναι αποτυχημένοι.

Συμπερασματικά οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν μέσω των απαντήσεών τους, πως έχουν αυτοπεποίθηση, δεν νιώθουν αποτυχημένοι άρα και δεν αγχώνονται γι αυτό, πως έχουν τις ίδιες ικανότητες με όλους τους άλλους ανθρώπους, είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους και έτσι μπορούν να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους για να μπορούν έτσι να ενεργούν αποδοτικά στην εργασία τους.

Επίσης, βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα συμφωνούν με τον Higgins (1987,1989) ό. α. στον Παπάνης, 2011, οι οποίοι αναφέρουν ότι το είδος της αυτοεκτίμησης του ανθρώπου, προσδιορίζεται από τους ρόλους του στο κοινωνικό περιβάλλον, στην εργασία του, στις σχέσεις του. Επίσης ο Rosenberg προσδιόρισε τα στοιχεία επηρεασμού της αυτοεκτίμησης με τη μεταβλητή του άγχους, της επαγγελματικής εξέλιξης, κ. ά.

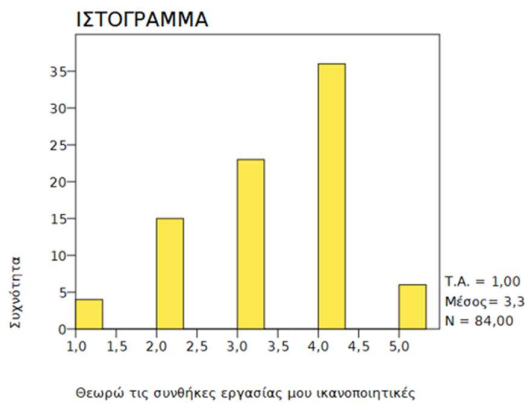
6.1.4 Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές

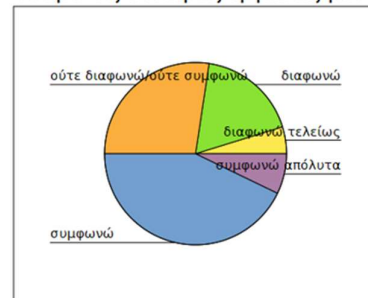
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ τελείως	1	4	4,76	4,76	4,76
διαφωνώ	2	15	17,86	17,86	22,62
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	23	27,38	27,38	50,00
συμφωνώ	4	36	42,86	42,86	92,86
συμφωνώ απόλυτα	5	6	7,14	7,14	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,30
TA		1,00
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές



*πίνακας 21

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει οριστεί ως μία ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την αποτίμηση της εργασιακής εμπειρίας και για την οποία μπορεί ο ίδιος να μιλήσει αν του αρέσει ή όχι. (Locke 1976, ό.α. στον Demitras, 2010)

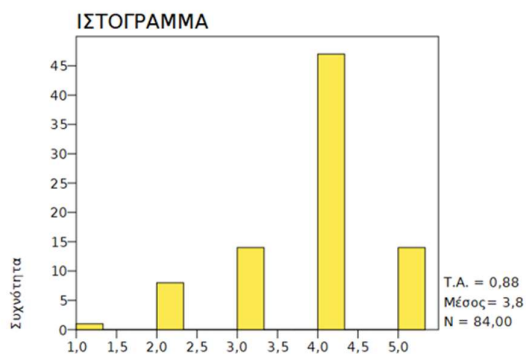
Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, απάντησαν ότι θεωρούν τις συνθήκες εργασίας τους ικανοποιητικές σε ποσοστό 42,86%. Αυτοί που διαφωνούν τελείως και θεωρούν τις συνθήκες εργασίας τους μη ικανοποιητικές είναι σε ένα μικρό ποσοστό 4,76%. Οι τιμές αυτές έχουν μέσο όρο 3,30 και τιμή απόκλισης 1,00. Το εύρος των απαντήσεων είναι το Ελάχιστο 1,00 και το Μέγιστο 5,00.

Είμαι ελεύθερος/η να επιλέξω τις δικές μου μεθόδους εργασίας

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρα Ποσοστό	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ τελείως	1	1	1,19	1,19	1,19
διαφωνώ	2	8	9,52	9,52	10,71
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	14	16,67	16,67	27,38
συμφωνώ	4	47	55,95	55,95	83,33
συμφωνώ απόλυτα	5	14	16,67	16,67	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Είμαι ελεύθερος/η να επιλέξω τις δικές μου μεθόδους εργασίας

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,77
TA		,88
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Είμαι ελεύθερος/η να επιλέξω τις δικές μου μεθόδους εργασίας

Είμαι ελεύθερος/η να επιλέξω τις δικές μου μεθόδους εργασίας



*πίνακας 22

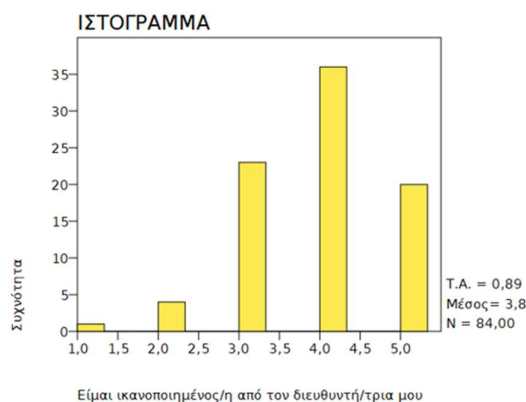
Η ελευθερία επιλογής των δικών τους μεθόδων εργασίας επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται εργασιακή ικανοποίηση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν πως έχουν την ελευθερία επιλογής των μεθόδων εργασίας είναι σε μεγάλο ποσοστό της τάξης του 55,95%. Σε αντίθεση αυτοί που αισθάνονται ότι δεν έχουν ελευθερία επιλογής των δικών τους μεθόδων εργασίας είναι σε ποσοστό της τάξης του 9,52%. Ο μέσος όρος των δεδομένων ανέρχεται σε 3,77 και η τιμή απόκλισης 0,88 που τείνει να κλείσει κοντά στο μέσο όρο.

Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου

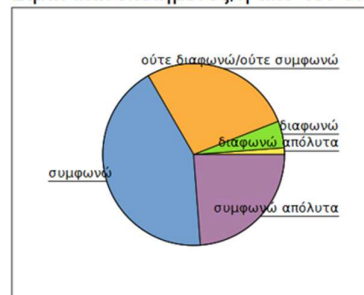
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ απόλυτα	1	1	1,19	1,19	1,19
διαφωνώ	2	4	4,76	4,76	5,95
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	23	27,38	27,38	33,33
συμφωνώ	4	36	42,86	42,86	76,19
συμφωνώ απόλυτα	5	20	23,81	23,81	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,83
TA		,89
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια



*πίνακας 23

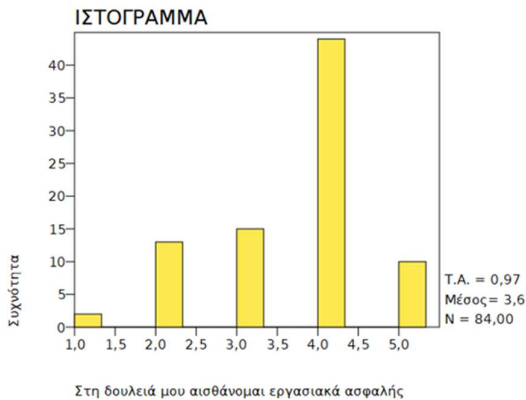
Ένας από τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης είναι και η παράμετρος της ικανοποίησης από τον/την διευθυντή/τρια του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την παράμετρο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση από τον/την διευθυντή/τρια τους σε ποσοστό της τάξης του 42,86%, ενώ οι δυσαρεστημένοι είναι ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 1,19%. Ο μέσος όρος των δεδομένων ανέρχεται σε 3,83 και η τιμή απόκλισης σε 0,89 που τείνει να κλείσει κοντά στο μέσο όρο.

Στη δουλειά μου αισθάνομαι εργασιακά ασφαλής

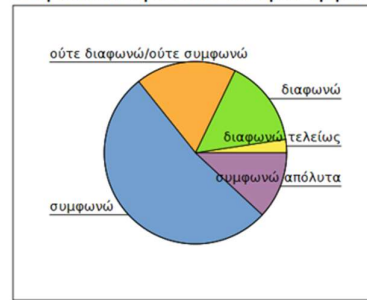
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ τελείως	1	2	2,38	2,38	2,38
διαφωνώ	2	13	15,48	15,48	17,86
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	15	17,86	17,86	35,71
συμφωνώ	4	44	52,38	52,38	88,10
συμφωνώ απόλυτα	5	10	11,90	11,90	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Στη δουλειά μου αισθάνομαι εργασιακά ασφαλής

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,56
ΤΑ		,97
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Στη δουλειά μου αισθάνομαι εργασιακά ασφαλι



*πίνακας 24

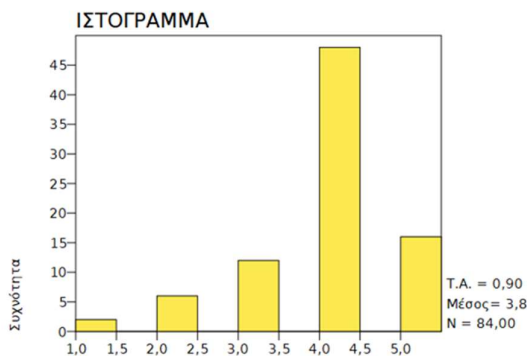
Η εργασιακή ασφάλεια είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες και πρέπει να παρέχεται σε όλους τους εργαζόμενους. Σε αυτή την κατηγορία φαίνεται να ανήκουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι νιώθουν εργασιακή ασφάλεια σε ποσοστό 52,38%, ενώ αυτοί που δε νιώθουν εργασιακή ασφάλεια είναι ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 2,38%. Ο μέσος όρος των δεδομένων ανέρχεται σε 3,56 και η τυπική απόκλιση σε 0,97 που τείνει να κλείσει κοντά στο μέσο όρο.

Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφανώ τελείως	1	2	2,38	2,38	2,38
διαφανώ	2	6	7,14	7,14	9,52
ούτε διαφανώ/ούτε συμφωνώ	3	12	14,29	14,29	23,81
συμφωνώ	4	48	57,14	57,14	80,95
συμφωνώ απόλυτα	5	16	19,05	19,05	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

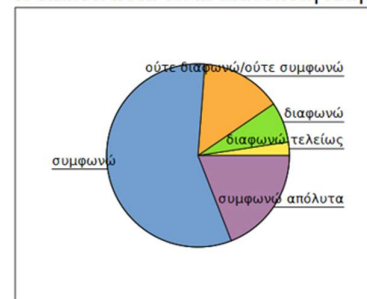
Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,83
TA		,90
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι

Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο



*πίνακας 25

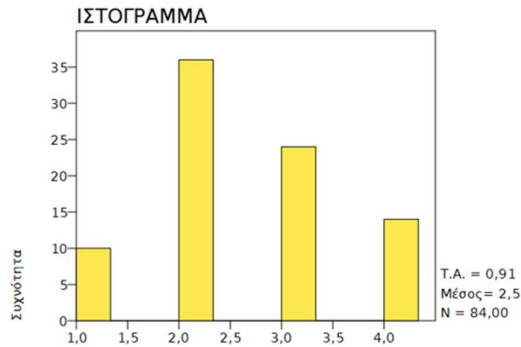
Εκτός από την εργασιακή ασφάλεια οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν ικανοποιητική επικοινωνία στο σχολείο όπου εργάζονται με τους συναδέλφους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η ικανοποιητική επικοινωνία των εκπαιδευτικών είναι αρκετά ικανοποιητική σε ποσοστό 57,14%, ενώ συμφωνούν απόλυτα στην ικανοποιητική επικοινωνία το ποσοστό του 19,05%. Άρα συνολικά νιώθουν ικανοποίηση αθροιστικά ένα ποσοστό της τάξης του 76,19%, ποσοστό αρκετά μεγάλο. Ο μέσος όρος των δεδομένων είναι 3,83 και η τιμή απόκλισης 0,90 που τείνει κοντά στο μέσο όρο.

Οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν μου είναι εντελώς σαφείς

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ τελείως	1	10	11,90	11,90	11,90
διαφωνώ	2	36	42,86	42,86	54,76
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	24	28,57	28,57	83,33
συμφωνώ	4	14	16,67	16,67	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν μου είναι εντελώς σαφείς

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		2,50
ΓΑ		,91
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		4,00



Οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν μου είναι

Οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο στο οποίο



*πίνακας 26

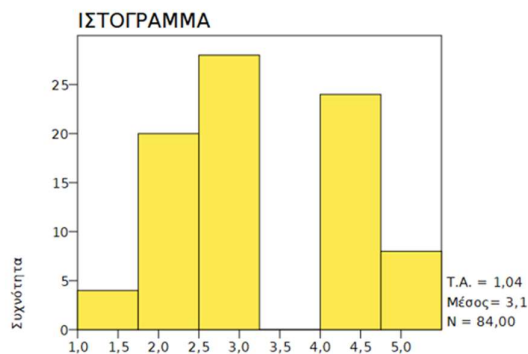
Όταν οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο δεν γίνονται σαφείς και ξεκάθαροι στους εργαζόμενους τότε αυτοί δεν μπορούν να αισθανθούν εργασιακή ικανοποίηση. Στην έρευνά μας βλέπουμε ότι οι στόχοι των σχολείων γίνονται σαφείς στους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 48,86% ενώ κάποιοι αμφιβάλλουν και μπορούν ούτε να συμφωνήσουν, αλλά ούτε και να διαφωνήσουν σε ποσοστό 28,57% που είναι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό. Ο μέσος όρος είναι 2,50 και η τυπική απόκλιση 0,91.

Η προσπάθεια μου για ένα καλό αποτέλεσμα στη δουλειά μου συχνά παρακαλύπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ τελείως	1	4	4,76	4,76	4,76
διαφωνώ	2	20	23,81	23,81	28,57
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	28	33,33	33,33	61,90
συμφωνώ	4	24	28,57	28,57	90,48
συμφωνώ απόλυτα	5	8	9,52	9,52	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Η προσπάθεια μου για ένα καλό αποτέλεσμα στη δουλειά μου συχνά παρακαλύπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,14
ΤΑ		1,04
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Η προσπάθεια μου για ένα καλό αποτέλεσμα στη δουλειά μου συχνά πα

Η προσπάθεια μου για ένα καλό αποτέλεσμα στη



*πίνακας 27

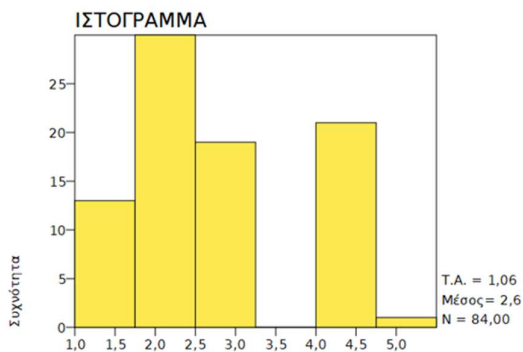
Στην προηγούμενη ενότητα είχαμε αναλύσει ότι μία από τις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών είναι και ο χρόνος για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος. Η εργασιακή ικανοποίηση βλέπουμε ότι συχνά παρακαλύπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα άρα και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν το αρεστό αποτέλεσμα στην εργασία τους. Το 33,33% των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνούν, αλλά και ούτε διαφωνούν ότι το καλό αποτέλεσμα της εργασίας τους συχνά παρακαλύπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Το 28,57% συμφωνούν με αυτό το δεδομένο, ενώ το 23,81% διαφωνεί. Βλέπουμε ότι η εργασιακή ικανοποίηση δεν εξαρτάται αρκετά από την παράμετρο αναλυτικό πρόγραμμα, με μέσο όρο 3,14 και τυπική απόκλιση 1,04.

Νιώθω συχνά πως συμβαίνουν πράγματα στο σχολείο όπου εργάζομαι τα οποία αγνοώ

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ τελείως	1	13	15,48	15,48	15,48
διαφωνώ	2	30	35,71	35,71	51,19
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	19	22,62	22,62	73,81
συμφωνώ	4	21	25,00	25,00	98,81
συμφωνώ απόλυτα	5	1	1,19	1,19	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

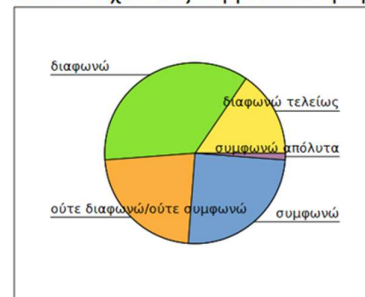
Νιώθω συχνά πως συμβαίνουν πράγματα στο σχολείο όπου εργάζομαι τα οποία αγνοώ

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		2,61
ΤΑ		1,06
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Νιώθω συχνά πως συμβαίνουν πράγματα στο σχολείο όπου εργάζομαι

Νιώθω συχνά πως συμβαίνουν πράγματα στο σ



*πίνακας 28

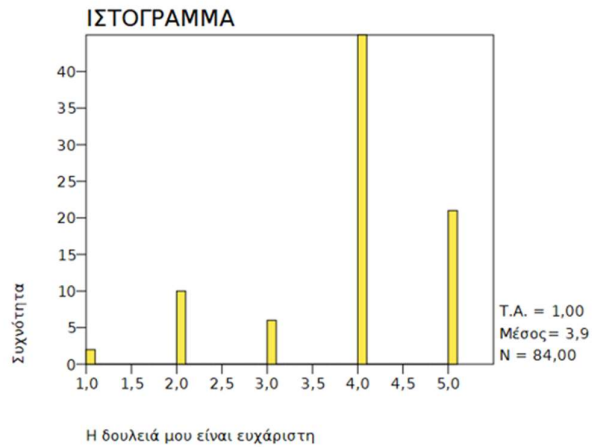
Συνήθως οι εκπαιδευτικοί, έχουν την εντύπωση ότι μέσα στην εργασία τους γίνονται πράγματα για τα οποία δεν ενημερώνονται. Αυτό βέβαια εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που πρέπει να αναλυθούν ίσως σε κάποια άλλη έρευνα. Στην παρούσα έρευνα το 35,71% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι είναι γνώστες των πραγμάτων που συμβαίνουν στον εργασιακό τους χώρο. Ένα μεγάλο όμως ποσοστό της τάξεως του 25% συμφωνεί ότι αγνοεί κάποια πράγματα που γίνονται στο σχολείο. Αυτό δεν τους ικανοποιεί και άρα δεν νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση. Ο μέσος όρος των δεδομένων είναι 2,61 και η τυπική απόκλιση 1,06.

Η δουλειά μου είναι ευχάριστη

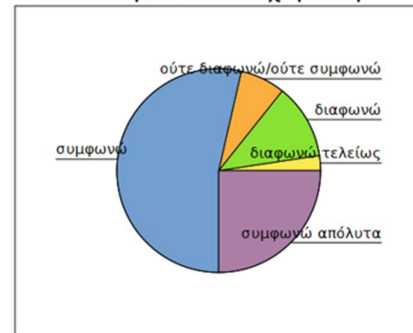
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ τελείως	1	2	2,38	2,38	2,38
διαφωνώ	2	10	11,90	11,90	14,29
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	6	7,14	7,14	21,43
συμφωνώ	4	45	53,57	53,57	75,00
συμφωνώ απόλυτα	5	21	25,00	25,00	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Η δουλειά μου είναι ευχάριστη

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,87
ΤΑ		1,00
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00



Η δουλειά μου είναι ευχάριστη



*πίνακας 29

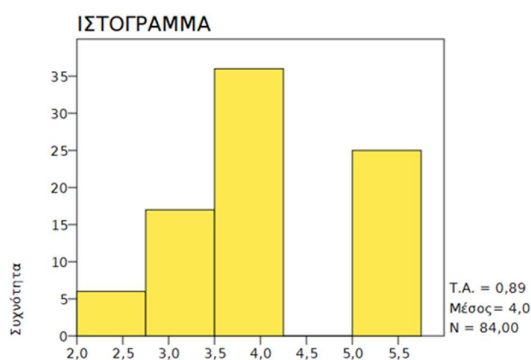
Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί έλεγαν ότι για επιλέξεις το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να αγαπάς πολύ τα παιδιά και να νιώθεις ικανοποίηση με αυτό που κάνεις. Αλλιώς δεν θα μπορέσεις να απολαύσεις την ικανοποίηση που νιώθουν οι κατά επιλογή (επαγγέλματος) εκπαιδευτικοί. Φαίνεται αυτό ισχύει και στην έρευνά μας αφού, το 53,57% των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι η εργασία τους είναι ευχάριστη και το 25% συμφωνούν απόλυτα, ενώ μόλις 2,38% διαφωνούν τελείως. Ο μέσος όρος ανέρχεται στο 3,87 και η τυπική απόκλιση στο 1,00.

Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
διαφωνώ	2	6	7,14	7,14	7,14
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	3	17	20,24	20,24	27,38
συμφωνώ	4	36	42,86	42,86	70,24
συμφωνώ απόλυτα	5	25	29,76	29,76	100,00
Σύνολο		84	100,0	100,0	

Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους

N	Εγκυρες	84
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,95
TA		,89
Ελάχιστο		2,00
Μέγιστο		5,00



Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συ

Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές



*πίνακας 30

Ένας παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους. Όταν το κλίμα με τους συναδέλφους είναι καλό τότε και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση και εργάζονται σε ένα κλίμα συνεργασίας και σύμπνοιας. Τα δεδομένα σε αυτό τον πίνακα μας ενημερώνουν ότι το 42,86% των εκπαιδευτικών συμφωνούν από την ικανοποίησή τους με τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους, όπως και το 29,76% που συμφωνεί απόλυτα. Αθροιστικά μάς δίνουν ένα ποσοστό της τάξης του 72,62% που είναι αρκετά ικανοποιητικό. Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 7,14% δεν είναι ικανοποιημένο από τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τους συναδέλφους. Ο μέσος όρος κυμαίνεται στο 3,95 και η τυπική απόκλιση στο 0,89. Το εύρος των απαντήσεων ήταν από Ελάχιστο 1,00 μέχρι και Μέγιστο 5,00. Στον πίνακα παρουσιάζεται σαν Ελάχιστο το 2,00 γιατί είχαμε μηδενικές απαντήσεις στο 1,00 που η επιλογή ήταν 'διαφωνώ τελείως'.

Συμπερασματικά από τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να κατατάξουμε την ικανοποίηση ως προς τους παράγοντες που την επιτυγχάνουν. Ο πρώτος παράγοντας ικανοποίησης που συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί είναι “η δουλειά μου είναι ευχάριστη” σε ποσοστό 78,57%, μετά είναι “η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι” σε ποσοστό 76,16% και τρίτος έρχεται ο παράγοντας “των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους” σε ποσοστό 72,62%.

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές * Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές	Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους				Σύνολο
	διαφωνώ τελείως	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	
διαφωνώ τελείως	1,00 25,00% 16,67% 1,19%	2,00 50,00% 11,76% 2,38%	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 25,00% 4,00% 1,19%	4,00 100,00% 4,76% 4,76%
διαφωνώ	2,00 13,33% 33,33% 2,38%	6,00 40,00% 35,29% 7,14%	6,00 40,00% 16,67% 7,14%	1,00 6,67% 4,00% 1,19%	15,00 100,00% 17,86% 17,86%
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	2,00 8,70% 33,33% 2,38%	4,00 17,39% 23,53% 4,76%	13,00 56,52% 36,11% 15,48%	4,00 17,39% 16,00% 4,76%	23,00 100,00% 27,38% 27,38%
συμφωνώ	1,00 2,78% 16,67% 1,19%	5,00 13,89% 29,41% 5,95%	17,00 47,22% 47,22% 20,24%	13,00 36,11% 52,00% 15,48%	36,00 100,00% 42,86% 42,86%
συμφωνώ απόλυτα	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	6,00 100,00% 24,00% 7,14%	6,00 100,00% 7,14% 7,14%
Σύνολο	6,00 7,14% 100,00% 7,14%	17,00 20,24% 100,00% 20,24%	36,00 42,86% 100,00% 42,86%	25,00 29,76% 100,00% 29,76%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Γιωθ	ΒΕ	Ασμπ. Στ.Σημ. (2-καύση)
Ρεακτορ Χ-Τετράγωνο	30,54	12	,002
Λόγος Πιθανότητας	32,31	12	,001
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	17,64	1	,000
Νέγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 31

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου $\text{sig}=0,002$, $\chi^2 = 30,54$, $df = 12$. Επειδή το $\text{sig}=0,002 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα βλέπουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις συνθήκες εργασίας τους ικανοποιητικές και είναι ικανοποιημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους. Στον παραπάνω πίνακα επίσης βλέπουμε 13 άτομα που συμφωνούν ότι είναι ικανοποιημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και ταυτόχρονα ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν στο ερώτημα πως οι συνθήκες εργασίας τους είναι ικανοποιητικές.

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές * Στη δουλειά μου αισθάνομαι εργασιακά ασφαλής (μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %).

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές	Στη δουλειά μου αισθάνομαι εργασιακά ασφαλής					Σύνολο
	διαφωνώ τελείως	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	
διαφωνώ τελείως	1,00 25,00% 50,00% 1,19%	1,00 25,00% 7,69% 1,19%	1,00 25,00% 6,67% 1,19%	1,00 25,00% 2,27% 1,19%	,00 0,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 4,76% 4,76%
διαφωνώ	1,00 6,67% 50,00% 1,19%	6,00 40,00% 46,15% 7,14%	3,00 20,00% 20,00% 3,57%	5,00 33,33% 11,36% 5,95%	,00 0,00% ,00% ,00%	15,00 100,00% 17,86% 17,86%
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 17,39% 30,77% 4,76%	6,00 26,09% 40,00% 7,14%	10,00 43,48% 22,73% 11,90%	3,00 13,04% 30,00% 3,57%	23,00 100,00% 27,38% 27,38%
συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 5,56% 15,38% 2,38%	5,00 13,89% 33,33% 5,95%	26,00 72,22% 59,09% 30,95%	3,00 8,33% 30,00% 3,57%	36,00 100,00% 42,86% 42,86%
συμφωνώ απόλυτα	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 33,33% 4,55% 2,38%	4,00 66,67% 40,00% 4,76%	6,00 100,00% 7,14% 7,14%
Σύνολο	2,00 2,38% 100,00% 2,38%	13,00 15,48% 100,00% 15,48%	15,00 17,86% 100,00% 17,86%	44,00 52,38% 100,00% 52,38%	10,00 11,90% 100,00% 11,90%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Γμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ. Σημ. (2-κατεύση)
Ρεακτορ Χ-Τετράγωνο	45,92	16	,000
Λόγος Πιθανότητας	36,70	16	,002
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	23,35	1	,000
Νέγκρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 32

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου $\text{sig}=0,000$, , $\chi^2 = 45,95$, $df = 16$. Το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 0,05, άρα θα λέγαμε ότι δεν αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Επομένως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών δηλαδή το ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις συνθήκες εργασίας τους ικανοποιητικές και ότι στη δουλειά τους αισθάνονται εργασιακά ασφαλείς. Επίσης παρατηρούμε ότι 2 άτομα διαφωνούν ότι στη δουλειά τους αισθάνονται εργασιακά ασφαλείς και ταυτόχρονα συμφωνούν ότι θεωρούν τις συνθήκες εργασίας τους ικανοποιητικές.

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές * Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές	Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι					Σύνολο
	διαφωνώ τελείως	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	
διαφωνώ τελείως	1,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 ,00% ,00%	1,00 25,00% 8,33% 1,19%	2,00 50,00% 4,17% 2,38%	1,00 25,00% 6,25% 1,19%	4,00 100,00% 4,76% 4,76%
διαφωνώ	1,00 6,67% 50,00% 1,19%	3,00 20,00% 50,00% 3,57%	1,00 6,67% 8,33% 1,19%	10,00 66,67% 20,83% 11,90%	1,00 ,00% ,00% ,00%	15,00 100,00% 17,86% 17,86%
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	1,00 4,35% 50,00% 1,19%	1,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 13,04% 25,00% 3,57%	17,00 73,91% 35,42% 20,24%	2,00 8,70% 12,50% 2,38%	23,00 100,00% 27,38% 27,38%
συμφωνώ	1,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 8,33% 50,00% 3,57%	7,00 19,44% 58,33% 8,33%	18,00 50,00% 37,50% 21,43%	8,00 22,22% 50,00% 9,52%	36,00 100,00% 42,86% 42,86%
συμφωνώ απόλυτα	1,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 16,67% 2,08% ,00%	5,00 83,33% 31,25% 1,19%	6,00 100,00% 7,14% 7,14%
Σύνολο	2,00 2,38% 100,00% 2,38%	6,00 7,14% 100,00% 7,14%	12,00 14,29% 100,00% 14,29%	48,00 57,14% 100,00% 57,14%	16,00 19,05% 100,00% 19,05%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασμπ. Στ.Σημ. (2-κατηγορ)
Pearson Χ-Τετράγωνο	31,89	16	,010
Λόγος Πιθανότητας	32,39	16	,009
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	5,39	1	,020
Ν Έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 33

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι $\chi^2 = 31,89$, $df = 16$, $sig = 0,010$. Επειδή $sig = 0,010 < 0,05$ ως αποτέλεσμα θα λέγαμε ότι αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 δηλαδή πως οι δύο ερωτήσεις είναι εξαρτημένες. Επίσης παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις συνθήκες εργασίας τους ικανοποιητικές όπως και την επικοινωνία την οποία τη θεωρούν ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζονται.

Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου * Οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν μου είναι εντελώς σαφείς [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου	Οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν μου είναι εντελώς σαφείς				Σύνολο
	διαφανώς τελείως	διαφανώς	ούτε διαφανώς/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	
διαφανώς απόλυτα	,00	,00	,00	1,00	1,00
	,00%	,00%	,00%	100,00%	100,00%
	,00%	,00%	,00%	7,14%	1,19%
	,00%	,00%	,00%	1,19%	1,19%
διαφανώς	,00	1,00	2,00	1,00	4,00
	,00%	25,00%	50,00%	25,00%	100,00%
	,00%	2,78%	8,33%	7,14%	4,76%
	,00%	1,19%	2,38%	1,19%	4,76%
ούτε διαφανώς/ούτε συμφωνώ	,00	5,00	10,00	8,00	23,00
	,00%	21,74%	43,48%	34,78%	100,00%
	,00%	13,89%	41,67%	57,14%	27,38%
	,00%	5,95%	11,90%	9,52%	27,38%
συμφωνώ	4,00	19,00	11,00	2,00	36,00
	11,11%	52,78%	30,56%	5,56%	100,00%
	40,00%	52,78%	45,83%	14,29%	42,86%
	4,76%	22,62%	13,10%	2,38%	42,86%
συμφωνώ απόλυτα	6,00	11,00	1,00	2,00	20,00
	30,00%	55,00%	5,00%	10,00%	100,00%
	60,00%	30,56%	4,17%	14,29%	23,81%
	7,14%	13,10%	1,19%	2,38%	23,81%
Σύνολο	10,00	36,00	24,00	14,00	84,00
	11,90%	42,86%	28,57%	16,67%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	11,90%	42,86%	28,57%	16,67%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασμπ. Στ.Σημ. (2-κατεύθυν)
Ρεασιον Χ-Τετράγωνο	32,21	12	,001
Λόγος Πιθανότητας	34,43	12	,001
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	21,18	1	,000
Ν έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 34

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τον διευθυντή τους και της αίσθησης ότι δεν τους είναι σαφείς οι στόχοι στο σχολείο όπου εργάζονται., αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,001.

Για το παραπάνω παράδειγμα $X^2 = 32,21$, $df = 12$, $sig=0,001$. Επειδή $sig=0,001 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα αποδεχόμαστε ότι ενώ είναι ικανοποιημένοι από τον διευθυντή τους, δεν τους έχουν γίνει σαφείς οι στόχοι του σχολείου όπου εργάζονται.

Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου * Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου	Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους				Σύνολο
	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	
<i>διαφωνώ απόλυτα</i>	1,00 100,00% 16,67% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 100,00% 1,19%
<i>διαφωνώ</i>	2,00 50,00% 33,33% 2,38%	1,00 25,00% 5,88% 1,19%	1,00 25,00% 2,78% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 4,76% 4,76%
<i>ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ</i>	2,00 8,70% 33,33% 2,38%	9,00 39,13% 52,94% 10,71%	10,00 43,48% 27,78% 11,90%	2,00 8,70% 8,00% 2,38%	23,00 100,00% 27,38% 27,38%
<i>συμφωνώ</i>	1,00 2,78% 16,67% 1,19%	5,00 13,89% 29,41% 5,95%	22,00 61,11% 61,11% 26,19%	8,00 22,22% 32,00% 9,52%	36,00 100,00% 42,86% 42,86%
<i>συμφωνώ απόλυτα</i>	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 10,00% 11,76% 2,38%	3,00 15,00% 8,33% 3,57%	15,00 75,00% 60,00% 17,86%	20,00 100,00% 23,81% 23,81%
<i>Σύνολο</i>	6,00 7,14% 100,00% 7,14%	17,00 20,24% 100,00% 20,24%	36,00 42,86% 100,00% 42,86%	25,00 29,76% 100,00% 29,76%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Γιμή	ΒΕ	Ασμπ. Στ.Σημ. (2-κατεύσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	57,39	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	44,32	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	29,71	1	,000
Νέγκριων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 35

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τον διευθυντή τους και της αίσθησης ότι είναι ικανοποιημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,000 .

Για το παραπάνω παράδειγμα $\chi^2 = 57,39$, $df = 12$, $sig=0,000$. Επειδή $sig=0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα αποδεχόμαστε ότι όσοι είναι ικανοποιημένοι από τον διευθυντή τους, είναι ικανοποιημένοι και από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συναδέλφους.

Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι * Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι	Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους				Σύνολο
	διαφανώς	ούτε διαφανώς/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	
διαφανώς τελείως	2,00 100,00% 33,33% 2,38%		,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 100,00% 2,38%
διαφανώς	2,00 33,33% 33,33% 2,38%		2,00 33,33% 11,76% 2,38%	2,00 33,33% 5,56% 2,38%	6,00 100,00% 7,14%
ούτε διαφανώς/ούτε συμφωνώ	1,00 8,33% 16,67% 1,19%		6,00 50,00% 35,29% 7,14%	5,00 41,67% 13,89% 5,95%	12,00 100,00% 14,29%
συμφωνώ	1,00 2,08% 16,67% 1,19%		9,00 18,75% 52,94% 10,71%	28,00 58,33% 77,78% 33,33%	48,00 100,00% 57,14%
συμφωνώ απόλυτα	,00 ,00% ,00% ,00%		,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 6,25% 2,78% 1,19%	16,00 100,00% 19,05%
Σύνολο	6,00 7,14% 100,00% 7,14%		17,00 20,24% 100,00% 20,24%	36,00 42,86% 100,00% 42,86%	84,00 100,00% 100,00% 29,76%

Τεστ Χ-Τετραγώνων:

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατεύσης)
Ρεακτον Χ-Τετράγωνο	80,17	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	65,45	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	40,01	1	,000
Ν έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 36

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig}=0,000 < 0,05$, $\chi^2 = 80,17$, $df = 12$. Άρα αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$ τότε δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Έτσι παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποιητικής επικοινωνίας στο σχολείο και της ικανοποίησης από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους.

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές * Η δουλειά μου είναι ευχάριστη [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές	Η δουλειά μου είναι ευχάριστη					Σύνολο	
	διαφωνώ τελείως	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα		
διαφωνώ τελείως	2,00 50,00% 100,00% 2,38%	1,00 25,00% 10,00% 1,19%		,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 25,00% 2,22% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 4,76% 4,76%
διαφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 26,67% 40,00% 4,76%		,00 ,00% ,00% ,00%	10,00 66,67% 22,22% 11,90%	1,00 6,67% 4,76% 1,19%	15,00 100,00% 17,86% 17,86%
ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 8,70% 20,00% 2,38%		2,00 8,70% 33,33% 2,38%	16,00 69,57% 35,56% 19,05%	3,00 13,04% 14,29% 3,57%	23,00 100,00% 27,38% 27,38%
συμφωνώ	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 8,33% 30,00% 3,57%		3,00 8,33% 50,00% 3,57%	18,00 50,00% 40,00% 21,43%	12,00 33,33% 57,14% 14,29%	36,00 100,00% 42,86% 42,86%
συμφωνώ απόλυτα	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%		1,00 16,67% 16,67% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	5,00 83,33% 23,81% 5,95%	6,00 100,00% 7,14% 7,14%
Σύνολο	2,00 2,38% 100,00% 2,38%	10,00 11,90% 100,00% 11,90%		6,00 7,14% 100,00% 7,14%	45,00 53,57% 100,00% 53,57%	21,00 25,00% 100,00% 25,00%	84,00 100,00% 100,00% 84,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασμπ. Στ.Σημ. (2-καλίσης)
Ρεακσιον Χ-Τετράγωνο	65,88	16	,000
Λόγος Πιθανότητας	41,25	16	,001
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	16,52	1	,000
Νέγκροων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 37

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και της ευχαρίστησης από τη δουλειά τους, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,000 .

Για το παραπάνω παράδειγμα $\chi^2 = 65,88$, $df = 16$, $sig=0,000$. Επειδή $sig=0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα αποδεχόμαστε ότι όσοι είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους, είναι ευχαριστημένοι και από τη δουλειά τους.

Συμπερασματικά για την επαγγελματική ικανοποίηση από τους παραπάνω πίνακες παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι συνθήκες εργασίας τους είναι ικανοποιητικές σε ποσοστό 49,00%, είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τις δικές τους μεθόδους εργασίας συμφωνούν σε ποσοστό 72,62%, είναι ικανοποιημένοι από τον/τη διευθυντή/τρια τους συμφωνούν σε ποσοστό 66,67%, στη δουλειά τους αισθάνονται εργασιακά ασφαλείς συμφωνούν σε ποσοστό 64,28%, η επικοινωνία στο σχολείο όπου εργάζονται είναι ικανοποιητική συμφωνούν σε ποσοστό 76,19%, οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο όπου

εργάζονται δεν τους είναι εντελώς σαφείς διαφωνούν σε ποσοστό 45,24%, η προσπάθεια για ένα καλό αποτέλεσμα στη δουλειά τους συχνά παρακωλύεται από το αναλυτικό πρόγραμμα συμφωνούν σε ποσοστό 38,09%, συχνά νιώθουν πως συμβαίνουν πράγματα στο σχολείο όπου εργάζονται τα οποία αγνοούν συμφωνούν σε ποσοστό 26,19%, η δουλειά τους θεωρούν πως είναι ευχάριστη συμφωνούν σε ποσοστό 53,57% και τέλος είναι ικανοποιημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους συμφωνούν σε ποσοστό 72,62%.

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υλοποιείται μέσα από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που διαδραματίζονται μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και τη σχολική μονάδα όπως δημογραφικούς παράγοντες, σχέσεις συναδέλφων, η ηγετική στάση του διευθυντή, η διαγωγή των μαθητών, το υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον, η υλικοτεχνική υποδομή, οι συνθήκες εργασίας, η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

6.1.5 Ποιοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ένταση/στρες σε συνάρτηση με τη σχέση εργασίας τους (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι)

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου * Σχέση εργασίας [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου	Σχέση εργασίας			Σύνολο
	μόνιμος	αναπληρωτής	ωρομίσθιος	
ποτέ	6,00	2,00	,00	8,00
	75,00%	25,00%	,00%	100,00%
	8,11%	22,22%	,00%	9,52%
	7,14%	2,38%	,00%	9,52%
για φορά τον χρόνο	5,00	,00	,00	5,00
	100,00%	,00%	,00%	100,00%
	6,76%	,00%	,00%	5,95%
	5,95%	,00%	,00%	5,95%
μερικές φορές τον χρόνο	25,00	2,00	,00	27,00
	92,59%	7,41%	,00%	100,00%
	33,78%	22,22%	,00%	32,14%
	29,76%	2,38%	,00%	32,14%
για φορά τον μήνα	5,00	,00	,00	5,00
	100,00%	,00%	,00%	100,00%
	6,76%	,00%	,00%	5,95%
	5,95%	,00%	,00%	5,95%
για φορά την εβδομάδα	9,00	,00	,00	9,00
	100,00%	,00%	,00%	100,00%
	12,16%	,00%	,00%	10,71%
	10,71%	,00%	,00%	10,71%
μερικές φορές την εβδομάδα	17,00	4,00	1,00	22,00
	77,27%	18,18%	4,55%	100,00%
	22,97%	44,44%	100,00%	26,19%
	20,24%	4,76%	1,19%	26,19%
κάθε μέρα	7,00	1,00	,00	8,00
	87,50%	12,50%	,00%	100,00%
	9,46%	11,11%	,00%	9,52%
	8,33%	1,19%	,00%	9,52%
Σύνολο	74,00	9,00	1,00	84,00
	88,10%	10,71%	1,19%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	88,10%	10,71%	1,19%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ. Σημ. (2-κατ'όψης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	8,64	12	,733
Λόγος Πιθανότητας	9,95	12	,620
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,61	1	,436
N έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 38

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,733, το $\chi^2 = 8,64$, $df = 12$. Επειδή $sig=0,733 > 0,05$ ως αποτέλεσμα θα λέγαμε ότι αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 δηλαδή πως οι δύο ερωτήσεις είναι ανεξάρτητες.

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι 25 μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος μερικές φορές το χρόνο, ενώ μόνο 2 αναπληρωτές νιώθουν άγχος μερικές φορές το χρόνο. Επίσης 17 νιώθουν άγχος μερικές φορές την εβδομάδα 17 μόνιμοι εκπαιδευτικοί, 4 αναπληρωτές και 1 ωρομίσθιος. Τα αποτελέσματα αυτά μάς δείχνουν ότι τελικά οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο άγχος από τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους αλλά, το δείγμα που πήρε μέρος στην έρευνα μας είναι μικρό και το μεγαλύτερο μέρος σε ποσοστό 88,10% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με ποσοστό 10,71% αναπληρωτές και μόνο 1,19% ωρομίσθιοι. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση οι Elahi & Aroorva (2012) επισήμαναν ότι πηγές άγχους στην εργασία του ατόμου πηγάζουν από κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως σχέση εργασίας.

6.1.6 Ποιοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ένταση σε σχέση με την προϋπηρεσία τους

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου * Χρόνια υπηρεσίας [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου	Χρόνια υπηρεσίας				Σύνολο
	0-8	9-19	20-30	31 και άνω	
ποτέ	3,00	2,00	3,00	,00	8,00
	37,50%	25,00%	37,50%	,00%	100,00%
	20,00%	4,65%	15,00%	,00%	9,52%
	3,57%	2,38%	3,57%	,00%	9,52%
για φορά τον χρόνο	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00
	20,00%	20,00%	40,00%	20,00%	100,00%
	6,67%	2,33%	10,00%	16,67%	5,95%
	1,19%	1,19%	2,38%	1,19%	5,95%
μερικές φορές τον χρόνο	2,00	19,00	4,00	2,00	27,00
	7,41%	70,37%	14,81%	7,41%	100,00%
	13,33%	44,19%	20,00%	33,33%	32,14%
	2,38%	22,62%	4,76%	2,38%	32,14%
για φορά τον μήνα	2,00	2,00	1,00	,00	5,00
	40,00%	40,00%	20,00%	,00%	100,00%
	13,33%	4,65%	5,00%	,00%	5,95%
	2,38%	2,38%	1,19%	,00%	5,95%
για φορά την εβδομάδα	,00	6,00	3,00	,00	9,00
	,00%	66,67%	33,33%	,00%	100,00%
	,00%	13,95%	15,00%	,00%	10,71%
	,00%	7,14%	3,57%	,00%	10,71%
μερικές φορές την εβδομάδα	5,00	10,00	5,00	2,00	22,00
	22,73%	45,45%	22,73%	9,09%	100,00%
	33,33%	23,26%	25,00%	33,33%	26,19%
	5,95%	11,90%	5,95%	2,38%	26,19%
κάθε μέρα	2,00	3,00	2,00	1,00	8,00
	25,00%	37,50%	25,00%	12,50%	100,00%
	13,33%	6,98%	10,00%	16,67%	9,52%
	2,38%	3,57%	2,38%	1,19%	9,52%
Σύνολο	15,00	43,00	20,00	6,00	84,00
	17,86%	51,19%	23,81%	7,14%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	17,86%	51,19%	23,81%	7,14%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ. Σημ. (2-κατ'ύψους)
Ρεαγίον Χ-Τετράγωνο	17,49	18	,490
Λόγος Πιθανότητας	20,12	18	,326
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,02	1	,898
Ν έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 39

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,490, το $X^2 = 17,49$, $df = 18$. Επειδή $sig=0,490 > 0,05$ ως αποτέλεσμα θα λέγαμε ότι αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 δηλαδή πως οι δύο ερωτήσεις είναι ανεξάρτητες.

Σχετικά με την προϋπηρεσία πρώτοι έρχονται αυτοί με 9-19 χρόνια όπου 19 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι νιώθουν αγχωμένοι από τη δουλειά τους μερικές φορές το χρόνο, 10 εκπαιδευτικοί νιώθουν αγχωμένοι από τη δουλειά τους μερικές φορές την εβδομάδα στην ίδια ομάδα από 9-19 χρόνια προϋπηρεσίας. Σε αντίθεση εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 31 χρόνια προϋπηρεσίας μόνο 2 απάντησαν ότι νιώθουν αγχωμένοι από τη δουλειά τους μερικές φορές την εβδομάδα.

Συμπερασματικά βλέπουμε ότι εκπαιδευτικοί με πιο μικρή προϋπηρεσία νιώθουν περισσότερο άγχος σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δουλεύουν πολλά χρόνια.

Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, σύμφωνα με έρευνα του Byrne (1991), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αγχωμένοι στον εργασιακό τους χώρο που πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία ενεργοποίησης κατάλληλων μηχανισμών για την αντιμετώπιση του άγχους.

Επίσης σε έρευνα των Κάμτσιος και Λωλή (2010), διαπιστώθηκε ότι όσα περισσότερα είναι τα χρόνια υπηρεσίας, τόσο μικρότερο άγχος και μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης έχουν.

6.1.7 Αν επηρεάζεται το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών από τους ενδογενείς παράγοντες όπως η αξιολόγηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου * Χρόνος για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου	Χρόνος για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος					Σύνολο
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
ποτέ	1,00	3,00	1,00	,00	3,00	8,00
	12,50%	37,50%	12,50%	,00%	37,50%	100,00%
	20,00%	16,67%	4,35%	,00%	50,00%	9,52%
	1,19%	3,57%	1,19%	,00%	3,57%	9,52%
για φορά τον χρόνο	,00	2,00	2,00	1,00	,00	5,00
	,00%	40,00%	40,00%	20,00%	,00%	100,00%
	,00%	11,11%	8,70%	3,13%	,00%	5,95%
	,00%	2,38%	2,38%	1,19%	,00%	5,95%
μερικές φορές τον χρόνο	4,00	8,00	6,00	7,00	2,00	27,00
	14,81%	29,63%	22,22%	25,93%	7,41%	100,00%
	80,00%	44,44%	26,09%	21,88%	33,33%	32,14%
	4,76%	9,52%	7,14%	8,33%	2,38%	32,14%
για φορά τον μήνα	,00	2,00	1,00	2,00	,00	5,00
	,00%	40,00%	20,00%	40,00%	,00%	100,00%
	,00%	11,11%	4,35%	6,25%	,00%	5,95%
	,00%	2,38%	1,19%	2,38%	,00%	5,95%
για φορά την εβδομάδα	,00	2,00	1,00	6,00	,00	9,00
	,00%	22,22%	11,11%	66,67%	,00%	100,00%
	,00%	11,11%	4,35%	18,75%	,00%	10,71%
	,00%	2,38%	1,19%	7,14%	,00%	10,71%
μερικές φορές την εβδομάδα	,00	,00	11,00	11,00	,00	22,00
	,00%	,00%	50,00%	50,00%	,00%	100,00%
	,00%	,00%	47,83%	34,38%	,00%	26,19%
	,00%	,00%	13,10%	13,10%	,00%	26,19%
κάθε μέρα	,00	1,00	1,00	5,00	1,00	8,00
	,00%	12,50%	12,50%	62,50%	12,50%	100,00%
	,00%	5,56%	4,35%	15,63%	16,67%	9,52%
	,00%	1,19%	1,19%	5,95%	1,19%	9,52%
Σύνολο	5,00	18,00	23,00	32,00	6,00	84,00
	5,95%	21,43%	27,38%	38,10%	7,14%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	5,95%	21,43%	27,38%	38,10%	7,14%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ'ύψης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	44,52	24	,007
Λόγος Πιθανότητας	50,45	24	,001
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	6,47	1	,011
N έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 40

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών από το χρόνο για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,007 .

Για το παραπάνω παράδειγμα $\chi^2 = 44,52$, $df = 24$, $sig=0,007$. Επειδή $sig=0,007 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα αποδεχόμαστε ότι το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το χρόνο ολοκλήρωσης του αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με τις πηγές όπως έχουμε προαναφερθεί, μελετητές όπως οι Kyriacou & Sutcliffe, (1979) διέκριναν ως πηγή εργασιακού άγχους την πίεση του χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού έργου όπου αναφέρθηκαν και οι Kelly & Berthelsen, (1995), Παππά, (2006) και Αβεντισιάν -Παγοροπούλου και συν (2002).

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου * Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου					
	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
ποτέ	,00%	,00%	2,00%	3,00%	3,00%	8,00%
	,00%	,00%	25,00%	37,50%	37,50%	100,00%
	,00%	,00%	8,70%	8,33%	15,00%	9,52%
	,00%	,00%	2,38%	3,57%	3,57%	9,52%
μια φορά τον χρόνο	,00%	,00%	,00%	3,00%	2,00%	5,00%
	,00%	,00%	,00%	60,00%	40,00%	100,00%
	,00%	,00%	,00%	8,33%	10,00%	5,95%
	,00%	,00%	,00%	3,57%	2,38%	5,95%
μερικές φορές τον χρόνο	,00%	1,00%	8,00%	10,00%	8,00%	27,00%
	,00%	3,70%	29,63%	37,04%	29,63%	100,00%
	,00%	25,00%	34,78%	27,78%	40,00%	32,14%
	,00%	1,19%	9,52%	11,90%	9,52%	32,14%
μια φορά τον μήνα	1,00%	,00%	,00%	4,00%	,00%	5,00%
	20,00%	,00%	,00%	80,00%	,00%	100,00%
	100,00%	,00%	,00%	11,11%	,00%	5,95%
	1,19%	,00%	,00%	4,76%	,00%	5,95%
μια φορά την εβδομάδα	,00%	1,00%	5,00%	2,00%	1,00%	9,00%
	,00%	11,11%	55,56%	22,22%	11,11%	100,00%
	,00%	25,00%	21,74%	5,56%	5,00%	10,71%
	,00%	1,19%	5,95%	2,38%	1,19%	10,71%
μερικές φορές την εβδομάδα	,00%	1,00%	6,00%	12,00%	3,00%	22,00%
	,00%	4,55%	27,27%	54,55%	13,64%	100,00%
	,00%	25,00%	26,09%	33,33%	15,00%	26,19%
	,00%	1,19%	7,14%	14,29%	3,57%	26,19%
κάθε μέρα	,00%	1,00%	2,00%	2,00%	3,00%	8,00%
	,00%	12,50%	25,00%	25,00%	37,50%	100,00%
	,00%	25,00%	8,70%	5,56%	15,00%	9,52%
	,00%	1,19%	2,38%	2,38%	3,57%	9,52%
Σύνολο	1,00%	4,00%	23,00%	36,00%	20,00%	84,00%
	1,19%	4,76%	27,38%	42,86%	23,81%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	1,19%	4,76%	27,38%	42,86%	23,81%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/σης)
Ρεαγίσι Χ-Τετράγωνο	33,28	24	,098
Λόγος Πιθανότητας	26,69	24	,319
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,02	1	,155
Νέγκριων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 41

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι $\chi^2 = 33,28$, $df = 24$, $sig=0,098$. Επειδή $sig=0,098 > 0,05$ ως αποτέλεσμα θα λέγαμε ότι αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 δηλαδή πως οι δύο ερωτήσεις είναι ανεξάρτητες.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρούμε ότι 12 εκπαιδευτικοί ενώ συμφωνούν πως είναι ικανοποιημένοι από τον διευθυντή τους, ταυτόχρονα νιώθουν αγχωμένοι από την εργασία τους μερικές φορές την εβδομάδα.

Σε αυτή τη συσχέτιση βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από το διευθυντή/τρια τους και ελάχιστοι είναι αυτοί που αγχώνονται από αυτόν/αυτήν. Τα αποτελέσματα μας έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των Cox, Boot & Cox όπως καταγράφονται από τον Κάντας, (1998) που αναφέρουν και το διευθυντή ως ένα από τους παράγοντες άγχους διότι είναι πολύ μικρό το δείγμα της έρευνάς μας.

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου * Το επερχόμενο σύστημα της αξιολόγησης [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου	Το επερχόμενο σύστημα της αξιολόγησης					Σύνολο
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
ποτέ	2,00	2,00	,00	1,00	3,00	8,00
	25,00%	25,00%	,00%	12,50%	37,50%	100,00%
	13,33%	12,50%	,00%	6,25%	15,00%	9,52%
	2,38%	2,38%	,00%	1,19%	3,57%	9,52%
για φορά τον χρόνο	,00	3,00	1,00	,00	1,00	5,00
	,00%	60,00%	20,00%	,00%	20,00%	100,00%
	,00%	18,75%	5,88%	,00%	5,00%	5,95%
	,00%	3,57%	1,19%	,00%	1,19%	5,95%
μερικές φορές τον χρόνο	6,00	9,00	5,00	4,00	3,00	27,00
	22,22%	33,33%	18,52%	14,81%	11,11%	100,00%
	40,00%	56,25%	29,41%	25,00%	15,00%	32,14%
	7,14%	10,71%	5,95%	4,76%	3,57%	32,14%
για φορά τον μήνα	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	100,00%
	6,67%	6,25%	5,88%	6,25%	5,00%	5,95%
	1,19%	1,19%	1,19%	1,19%	1,19%	5,95%
για φορά την εβδομάδα	1,00	,00	4,00	1,00	3,00	9,00
	11,11%	,00%	44,44%	11,11%	33,33%	100,00%
	6,67%	,00%	23,53%	6,25%	15,00%	10,71%
	1,19%	,00%	4,76%	1,19%	3,57%	10,71%
μερικές φορές την εβδομάδα	4,00	1,00	6,00	7,00	4,00	22,00
	18,18%	4,55%	27,27%	31,82%	18,18%	100,00%
	26,67%	6,25%	35,29%	43,75%	20,00%	26,19%
	4,76%	1,19%	7,14%	8,33%	4,76%	26,19%
κάθε μέρα	1,00	,00	,00	2,00	5,00	8,00
	12,50%	,00%	,00%	25,00%	62,50%	100,00%
	6,67%	,00%	,00%	12,50%	25,00%	9,52%
	1,19%	,00%	,00%	2,38%	5,95%	9,52%
Σύνολο	15,00	16,00	17,00	16,00	20,00	84,00
	17,86%	19,05%	20,24%	19,05%	23,81%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	17,86%	19,05%	20,24%	19,05%	23,81%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/σης)
Ρεαγσον Χ-Τετράγωνο	33,22	24	,100
Λόγος Πιθανότητας	38,30	24	,032
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	5,18	1	,023
Ν έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 42

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι $\chi^2 = 33,22$, $df = 24$, $sig=0,100$. Επειδή $sig=0,100 > 0,05$ ως αποτέλεσμα θα λέγαμε ότι αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 δηλαδή πως οι δύο ερωτήσεις είναι ανεξάρτητες.

Ούτε εδώ παρατηρούμε συσχέτιση μεταξύ του άγχους και του επερχόμενου συστήματος αξιολόγησης αφού $0,100 > 0,05$.

Ενώ βλέπουμε ότι μόνο 7 εκπαιδευτικοί σκέφτονται συχνά την αξιολόγηση και αγχώνονται εξαιτίας αυτής, μερικές φορές την εβδομάδα. Ενώ 9 εκπαιδευτικοί σπάνια αγχώνονται εξαιτίας της αξιολόγησης και αυτό μόνο μερικές φορές το χρόνο.

Η Παππά, (2006:137) στους παράγοντες που δημιουργούν άγχος στον εργασιακό χώρο αναφέρεται και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να βιώνει υψηλά επίπεδα άγχους. Σε αντίποδα με την εργασία μας έρχεται η μελέτη της Παππά διότι η αξιολόγηση στη χώρα μας βρίσκεται ακόμα στα συρτάρια των Υπουργείων.

Συμπερασματικά από την έρευνά μας προκύπτει ότι ο χρόνος για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Όσο για τους ενδογενείς παράγοντες όπως η αξιολόγηση και η ικανοποίηση από τον/την διευθυντή/τρια, δείχνουν πολύ μικρά ποσοστά άγχους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση βρήκαμε ότι τουλάχιστον ένας από τους ενδογενείς παράγοντες αγχώνει τους εκπαιδευτικούς. Η ταύτιση έρχεται με τους ερευνητές Κυγιακου και Sutcliffe (1979), οι οποίοι μελετώντας παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών συμπέραναν τους εξής:

- το χρόνο που πιέζει τον εκπαιδευτικό για την ολοκλήρωση της ύλης σύμφωνα με τα ΑΠΣ
- τις κακές εργασιακές σχέσεις με τον διευθυντή,

Στους παράγοντες που δημιουργούν άγχος στον εργασιακό χώρο αναφέρθηκε και η Παππά (2006:137), όπως είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά στην έρευνά μας ο παράγοντας αυτός δεν είχε συσχέτιση.

6.1.8 Πόσο επηρεάζει η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών την εργασία τους

Αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία; * Είναι άτομο με αυτοπεποίθηση; [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %]

Αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία;	Είναι άτομο με αυτοπεποίθηση;					Σύνολο
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
ποτέ	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	1,00 50,00% 10,00% 1,19%	,00 ,00% ,00%	1,00 50,00% 4,00% 1,19%	2,00 100,00% 2,38% 2,38%
σπάνια	1,00 12,50% 100,00% 1,19%	5,00 62,50% 83,33% 5,95%	1,00 12,50% 10,00% 1,19%	1,00 12,50% 2,38% 1,19%	,00 ,00% ,00%	8,00 100,00% 9,52% 9,52%
μερικές φορές	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 6,25% 16,67% 1,19%	4,00 25,00% 40,00% 4,76%	11,00 68,75% 26,19% 13,10%	,00 ,00% ,00%	16,00 100,00% 19,05% 19,05%
συχνά	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	2,00 8,00% 20,00% 2,38%	17,00 68,00% 40,48% 20,24%	6,00 24,00% 7,14%	25,00 100,00% 29,76% 29,76%
πάντα	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	2,00 6,06% 20,00% 2,38%	13,00 39,39% 30,95% 15,48%	18,00 54,55% 72,00% 21,43%	33,00 100,00% 39,29% 39,29%
Σύνολο	1,00 1,19% 100,00% 1,19%	6,00 7,14% 100,00% 7,14%	10,00 11,90% 100,00% 11,90%	42,00 50,00% 100,00% 50,00%	25,00 29,76% 100,00% 29,76%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/σης)
Ρεακτον Χ-Τετράγωνο	75,38	16	,000
Λόγος Πιθανότητας	59,49	16	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	30,92	1	,000
N Έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 43

Σχετικά με την συσχέτιση αν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία και το βαθμό της αυτοπεποίθησής τους, παρατηρούμε πως υπάρχει συσχέτιση και το θεωρούμε ως σημαντικό παράγοντα αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig} = 0,00 < 0,05$. Επίσης παρατηρούμε ότι $\chi^2 = 75,38$, $df = 16$, $\text{sig} = 0,000$.

Επειδή $\text{sig} = 0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα αποδεχόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία.

Αντιμετωπίζεις τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία; * Στις σχέσεις σου με τους συναδέλφους, θεωρείς τον εαυτό σου κοινωνικό; (μέτρηση: σειρά %, στήλη %, σύνολο %)

Αντιμετωπίζεις τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία;	Στις σχέσεις σου με τους συναδέλφους, θεωρείς τον εαυτό σου κοινωνικό;					Σύνολο
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
ποτέ	.00	1.00	.00	.00	1.00	2.00
	.00%	50,00%	.00%	.00%	50,00%	100,00%
	.00%	33,33%	.00%	.00%	2,86%	2,38%
	.00%	1,19%	.00%	.00%	1,19%	2,38%
σπάνια	1.00	1.00	4.00	2.00	.00	8.00
	12,50%	12,50%	50,00%	25,00%	.00%	100,00%
	100,00%	33,33%	36,36%	5,88%	.00%	9,52%
	1,19%	1,19%	4,76%	2,38%	.00%	9,52%
μερικές φορές	.00	1.00	2.00	10.00	3.00	16.00
	.00%	6,25%	12,50%	62,50%	18,75%	100,00%
	.00%	33,33%	18,18%	29,41%	8,57%	19,05%
	.00%	1,19%	2,38%	11,90%	3,57%	19,05%
συχνά	.00	.00	5.00	10.00	25.00	25.00
	.00%	.00%	20,00%	40,00%	40,00%	100,00%
	.00%	.00%	45,45%	29,41%	28,57%	29,76%
	.00%	.00%	5,95%	11,90%	11,90%	29,76%
πάντα	.00	.00	.00	12.00	21.00	33.00
	.00%	.00%	.00%	36,36%	63,64%	100,00%
	.00%	.00%	.00%	35,29%	60,00%	39,29%
	.00%	.00%	.00%	14,29%	25,00%	39,29%
Σύνολο	1.00	3.00	11.00	34.00	35.00	84.00
	1,19%	3,57%	13,10%	40,48%	41,67%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	1,19%	3,57%	13,10%	40,48%	41,67%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Γνω	ΒΕ	Ασυνπτ. Στ. Σημ. (2-κατεύθυνσης)
Ρεακτορ Χ-Τετράγωνο	52,13	16	.000
Λόγος Πιθανότητας	44,87	16	.000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	25,19	1	.000
Ν Έγκριτων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 44

Σχετικά με τη συσχέτιση αν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία και αν θεωρούν τον εαυτό τους στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους κοινωνικό, υπάρχει συσχέτιση αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig} = 0,00 < 0,05$. Επίσης παρατηρούμε ότι $\chi^2 = 52,13$, $df = 16$, $\text{sig} = 0,000$.

Επειδή $\text{sig} = 0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Στην έρευνα αυτή φαίνεται ότι 12 εκπαιδευτικοί θεωρούν συχνά τον εαυτό τους κοινωνικό με τους συναδέλφους, ενώ πάντα αντιμετωπίζουν τα προβλήματα με αισιοδοξία. Επίσης 21 εκπαιδευτικοί θεωρούν πάντα τον εαυτό τους κοινωνικό με τους συναδέλφους τους και πάντα αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία.

Στην εργασία σου είσαι οργανωτικός; * Θεωρείς τον εαυτό σου καινοτόμο; [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Στην εργασία σου είσαι οργανωτικός;	Θεωρείς τον εαυτό σου καινοτόμο;					Σύνολο
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
ποτέ	1,00	,00	,00	,00	,00	1,00
	100,00%	,00%	,00%	,00%	,00%	100,00%
	25,00%	,00%	,00%	,00%	,00%	1,19%
μερικές φορές	2,00	1,00	4,00	1,00	,00	8,00
	25,00%	12,50%	50,00%	12,50%	,00%	100,00%
	50,00%	14,29%	12,12%	3,45%	,00%	9,52%
συχνά	2,33%	1,19%	4,76%	1,19%	,00%	9,52%
	1,00	6,00	19,00	13,00	4,00	43,00
	2,33%	13,95%	44,19%	30,23%	9,30%	100,00%
πάντα	25,00%	85,71%	57,58%	44,83%	36,36%	51,19%
	1,19%	7,14%	22,62%	15,48%	4,76%	51,19%
	,00	,00	10,00	15,00	7,00	32,00
Σύνολο	,00%	,00%	31,25%	46,88%	21,88%	100,00%
	,00%	,00%	30,30%	51,72%	63,64%	38,10%
	,00%	,00%	11,90%	17,86%	8,33%	38,10%
Σύνολο	4,00	7,00	33,00	29,00	11,00	84,00
	4,76%	8,33%	39,29%	34,52%	13,10%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	4,76%	8,33%	39,29%	34,52%	13,10%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Πρωή	ΒΕ	Ασυνιπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Ρεαγισι Χ-Τετραγώνου	40,60	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	28,24	12	,005
Γρομμισή-επί-Γρομμισή Συσχέτιση	21,19	1	,000
Ν Έγκυρων Υποθέσεων	34		

*πίνακας 45

Υπάρχει συσχέτιση των ερωτήσεων “στην εργασία σου είσαι οργανωτικός” και “θεωρείς τον εαυτό σου καινοτόμο”, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig} = 0,00 < 0,05$.

Επίσης παρατηρούμε ότι $X^2 = 40,60$, $df = 12$, $\text{sig} = 0,000$.

Επειδή $\text{sig} = 0,000 < 0,05$ δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Τα συμπεράσματα της έρευνας σε αυτή την ερώτηση ανέδειξαν 19 άτομα να θεωρούν τον εαυτό τους καινοτόμο μερικές φορές και συχνά οργανωτικό.

Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο: * Είσαι επιμελής και συστηματικός; [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο:	Είσαι επιμελής και συστηματικός:				Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάνα	
σπάνια	4,00 100,00% 100,00% 4,76%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 4,76%
μερικές φορές	,00 ,00% ,00%	5,00 41,67% 41,67% 5,95%	6,00 50,00% 15,38% 7,14%	1,00 8,33% 3,45% 1,19%	12,00 100,00% 14,29% 14,29%
συχνά	,00 ,00% ,00%	7,00 14,29% 58,33% 8,33%	27,00 55,10% 69,23% 32,14%	15,00 30,61% 51,72% 17,86%	49,00 100,00% 58,33% 58,33%
πάνα	,00 ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	6,00 31,58% 15,38% 7,14%	13,00 68,42% 44,83% 15,48%	19,00 100,00% 22,62% 22,62%
Σύνολο	4,00 4,76% 100,00% 4,76%	12,00 14,29% 100,00% 14,29%	39,00 46,43% 100,00% 46,43%	29,00 34,52% 100,00% 34,52%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Γνω	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ. Σημ. (2-κατεύσης)
Ρεαγσον Χ-Τετράγωνο	103,48	9	,000
Λόγος Πιθανότητας	51,91	9	,000
Γρομμισή-επί-Γρομμισή Συσχέτιση	34,55	1	,000
Ν Έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 46

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig}=0,000 < 0,05$, $\chi^2 = 103,48$, $df=9$. Άρα αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$ τότε δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Έτσι παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του να θεωρεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του αυτοελεγχόμενο και ταυτόχρονα να είναι επιμελής και συστηματικός. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη συσχέτιση μας έδειξαν ότι 27 εκπαιδευτικοί συχνά είναι επιμελείς και συστηματικοί και συχνά θεωρούν τον εαυτό τους αυτοελεγχόμενο.

Στις σχέσεις σου με τους συναδέλφους, θεωρείς τον εαυτό σου κοινωνικό; * Θεωρείς τον εαυτό σου συνεργατικό; [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %]

Στις σχέσεις σου με τους συναδέλφους, θεωρείς τον εαυτό σου κοινωνικό;	Θεωρείς τον εαυτό σου συνεργατικό;					Σύνολο
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	σχεδόν	πάντα	
ποτέ	1,00 100,00% 100,00% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 100,00% 1,19%
σπάνια	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 33,33% 33,33% 1,19%	2,00 66,67% 18,18% 2,38%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 100,00% 3,57%
μερικές φορές	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 9,09% 33,33% 1,19%	4,00 36,36% 36,36% 4,76%	4,00 36,36% 12,50% 4,76%	2,00 18,18% 5,41% 2,38%	11,00 100,00% 13,10%
σχεδόν	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 2,94% 33,33% 1,19%	3,00 8,82% 27,27% 3,57%	22,00 64,71% 68,75% 26,19%	8,00 23,53% 21,62% 9,52%	34,00 100,00% 40,48%
πάντα	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 5,71% 18,18% 2,38%	6,00 17,14% 18,75% 7,14%	27,00 77,14% 72,97% 32,14%	35,00 100,00% 41,67%
Σύνολο	1,00 1,19% 100,00% 1,19%	3,00 3,57% 100,00% 3,57%	11,00 13,10% 100,00% 13,10%	32,00 38,10% 100,00% 38,10%	37,00 44,05% 100,00% 44,05%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυνεπ. Στ. Σημ. (2-καύσης)
Ρεακτον Χ-Τετράγωνο	133,16	16	,000
Λόγος Πιθανότητας	53,85	16	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	36,33	1	,000
Νέγκριων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 47

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig}=0,000 < 0,05$, $\chi^2 = 133,16$, $df = 16$. Άρα αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$ τότε δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές.

Στον πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του να θεωρεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του κοινωνικό στις σχέσεις του με τους συναδέλφους και στο να θεωρεί τον εαυτό του συνεργατικό.

Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο; * Τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά σου μπορείς να τα λύσεις με ευκολία;
[μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %]

Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο;	Τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά σου μπορείς να τα λύσεις με ευκολία;					Σύνολο
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συνήα	πάντα	
σπάνια	2,00	2,00	,00	,00	,00	4,00
	50,00%	50,00%	,00%	,00%	,00%	100,00%
	100,00%	40,00%	,00%	,00%	,00%	4,76%
	2,38%	2,38%	,00%	,00%	,00%	4,76%
μερικές φορές	,00	2,00	4,00	5,00	1,00	12,00
	,00%	16,67%	33,33%	41,67%	8,33%	100,00%
	,00%	40,00%	19,05%	10,64%	11,11%	14,29%
	,00%	2,38%	4,76%	5,95%	1,19%	14,29%
συνήα	,00	1,00	12,00	35,00	1,00	49,00
	,00%	2,04%	24,49%	71,43%	2,04%	100,00%
	,00%	20,00%	57,14%	74,47%	11,11%	58,33%
	,00%	1,19%	14,29%	41,67%	1,19%	58,33%
πάντα	,00	,00	5,00	7,00	7,00	19,00
	,00%	,00%	26,32%	36,84%	36,84%	100,00%
	,00%	,00%	23,81%	14,89%	77,78%	22,62%
	,00%	,00%	5,95%	8,33%	8,33%	22,62%
Σύνολο	2,00	5,00	21,00	47,00	9,00	84,00
	2,38%	5,95%	25,00%	55,95%	10,71%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	2,38%	5,95%	25,00%	55,95%	10,71%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Γνωθ	ΒΕ	Ασμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νση)
Ρεαυση Χ-Τετραγώνου	81,15	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	46,76	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	24,74	1	,000
Ν έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 48

Στη συσχέτιση των ερωτήσεων “θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο” και “τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά σου μπορείς να τα λύσεις με ευκολία” βλέπουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους γιατί το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig}=0,000<0,05$, $\chi^2 = 81,15$, $df = 12$. Άρα αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$ τότε δεν αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Άρα συμπεραίνουμε ότι αυτός ο οποίος είναι αυτοελεγχόμενος μπορεί να λύνει με ευκολία τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά του.

Στην εργασία σου είσαι οργανωτικός; * Είσαι επιμελής και συστηματικός; [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Στην εργασία σου είσαι οργανωτικός;	Είσαι επιμελής και συστηματικός;				Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
ποτέ	1,00	,00	,00	,00	1,00
	100,00%	,00%	,00%	,00%	100,00%
	25,00%	,00%	,00%	,00%	1,19%
μερικές φορές	1,19%	,00%	,00%	,00%	1,19%
	2,00	4,00	2,00	,00	8,00
	25,00%	50,00%	25,00%	,00%	100,00%
συχνά	50,00%	33,33%	5,13%	,00%	9,52%
	2,38%	4,76%	2,38%	,00%	9,52%
	1,00	8,00	29,00	5,00	43,00
πάντα	2,33%	18,60%	67,44%	11,63%	100,00%
	25,00%	66,67%	74,36%	17,24%	51,19%
	1,19%	9,52%	34,52%	5,95%	51,19%
Σύνολο	,00	,00	8,00	24,00	32,00
	,00%	,00%	25,00%	75,00%	100,00%
	,00%	,00%	20,51%	82,76%	38,10%
Σύνολο	,00%	,00%	9,52%	28,57%	38,10%
	4,00	12,00	39,00	29,00	84,00
	4,76%	14,29%	46,43%	34,52%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	4,76%	14,29%	46,43%	34,52%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Αστυμτ. Στ. Σημ. (2-κατ/νοσης)
Ρεαγίον Χ-Τετράγωνο	73,74	9	,000
Λόγος Πιθανότητας	61,17	9	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	43,27	1	,000
Ν Έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 49

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του να είναι ο εκπαιδευτικός στην εργασία του οργανωτικός και να είναι και επιμελής και συστηματικός, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $0,000 < \alpha = 0,05$ δηλαδή $\text{sig}=0,000 < 0,05$, $X^2 = 73,74$, $df = 9$. Σε αυτή την περίπτωση απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση H_0 δηλαδή ότι υπάρχει πλήρης ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές.

Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι 29 εκπαιδευτικοί συχνά είναι επιμελείς και συστηματικοί και ταυτόχρονα συχνά είναι οργανωτικοί.

Είσαι άτομο με αυτοπεποίθηση; * Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο; [μετρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %]

Είσαι άτομο με αυτοπεποίθηση;	Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο;				Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάνα	
ποτέ	1,00 100,00%	,00 ,00%	,00 ,00%	,00 ,00%	1,00 100,00%
	25,00%	,00%	,00%	,00%	1,19%
	1,19%	,00%	,00%	,00%	1,19%
σπάνια	1,00 16,67%	1,00 16,67%	4,00 66,67%	,00 ,00%	6,00 100,00%
	25,00%	8,33%	8,16%	,00%	7,14%
	1,19%	1,19%	4,76%	,00%	7,14%
μερικές φορές	2,00 20,00%	4,00 40,00%	4,00 40,00%	,00 ,00%	10,00 100,00%
	50,00%	33,33%	8,16%	,00%	11,90%
	2,38%	4,76%	4,76%	,00%	11,90%
συχνά	,00 ,00%	6,00 14,29%	29,00 69,05%	7,00 16,67%	42,00 100,00%
	,00%	50,00%	59,18%	36,84%	50,00%
	,00%	7,14%	34,52%	8,33%	50,00%
πάνα	,00 ,00%	1,00 4,00%	12,00 48,00%	12,00 48,00%	25,00 100,00%
	,00%	8,33%	24,49%	63,16%	29,76%
	,00%	1,19%	14,29%	14,29%	29,76%
Σύνολο	4,00 4,76%	12,00 14,29%	49,00 58,33%	19,00 22,62%	84,00 100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	4,76%	14,29%	58,33%	22,62%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασμπτ. Στ. Σημ. (2-κατεύσης)
Ρεαγισμ Χ-Τετράγωνο	49,68	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	37,27	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	24,96	1	,000
Ν έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 50

Η συσχέτιση των ερωτήσεων “είσαι άτομο με αυτοπεποίθηση” και “θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο” βρίσκουμε ότι υπάρχει γιατί το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $0,000 < \alpha = 0,05$ δηλαδή $\text{sig} = 0,000 < 0,05$, $X^2 = 49,68$, $df = 12$. Σε αυτή την περίπτωση απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση H_0 δηλαδή ότι υπάρχει πλήρης ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανεξαρτησία, άρα είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές.

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι 29 εκπαιδευτικοί που συχνά θεωρούν τον εαυτό τους αυτοελεγχόμενο είναι άτομα με αυτοπεποίθηση.

Θεωρείς τον εαυτό σου καινοτόμο; * Θεωρείς τον εαυτό σου ιδεαλιστή; [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

Θεωρείς τον εαυτό σου καινοτόμο;	Θεωρείς τον εαυτό σου ιδεαλιστή;					Σύνολο
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
ποτέ	2,00 50,00% 66,67% 2,38%	1,00 25,00% 9,09% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 25,00% 3,70% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 4,76% 4,76%
σπάνια	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 42,86% 27,27% 3,57%	2,00 28,57% 7,14% 2,38%	1,00 14,29% 3,70% 1,19%	1,00 14,29% 6,67% 1,19%	7,00 100,00% 8,33% 8,33%
μερικές φορές	,00 ,00% ,00% ,00%	6,00 18,18% 54,55% 7,14%	15,00 45,45% 53,57% 17,86%	10,00 30,30% 37,04% 11,90%	2,00 6,06% 13,33% 2,38%	33,00 100,00% 39,29% 39,29%
συχνά	1,00 3,45% 33,33% 1,19%	1,00 3,45% 9,09% 1,19%	9,00 31,03% 32,14% 10,71%	13,00 44,83% 48,15% 15,48%	5,00 17,24% 33,33% 5,95%	29,00 100,00% 34,52% 34,52%
πάντα	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 18,18% 7,14% 2,38%	2,00 18,18% 7,41% 2,38%	7,00 63,64% 46,67% 8,33%	11,00 100,00% 13,10% 13,10%
Σύνολο	3,00 3,57% 100,00% 3,57%	11,00 13,10% 100,00% 13,10%	28,00 33,33% 100,00% 33,33%	27,00 32,14% 100,00% 32,14%	15,00 17,86% 100,00% 17,86%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυνεπ. Στ. Σημ. (2-κατηγορ.)
Ρεαγίση Χ-Τετραγώνου	58,09	16	,000
Λόγος Πιθανότητας	40,88	16	,001
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	20,80	1	,000
Ν Έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 51

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig}=0,000$, $X^2 = 58,09$, $df = 16$. Το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 0,05, άρα θα λέγαμε ότι δεν αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές. Επομένως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών δηλαδή το ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους ιδεαλιστή και καινοτόμο.

Αντιμετωπίζεις τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία; * Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο; [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %]

Αντιμετωπίζεις τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία;	Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο;				Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
ποτέ	1,00 50,00% 25,00% 1,19%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 50,00% 5,26% 1,19%	2,00 100,00% 2,38%
σπάνια	2,00 25,00% 50,00% 2,38%	1,00 12,50% 8,33% 1,19%	4,00 50,00% 8,16% 4,76%	1,00 12,50% 5,26% 1,19%	8,00 100,00% 9,52% 9,52%
μερικές φορές	1,00 6,25% 25,00% 1,19%	4,00 25,00% 33,33% 4,76%	11,00 68,75% 22,45% 13,10%	,00 ,00% ,00% ,00%	16,00 100,00% 19,05% 19,05%
συχνά	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 16,00% 33,33% 4,76%	16,00 64,00% 32,65% 19,05%	5,00 20,00% 26,32% 5,95%	25,00 100,00% 29,76% 29,76%
πάντα	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 9,09% 25,00% 3,57%	18,00 54,55% 36,73% 21,43%	12,00 36,36% 63,16% 14,29%	33,00 100,00% 39,29% 39,29%
Σύνολο	4,00 4,76% 100,00% 4,76%	12,00 14,29% 100,00% 14,29%	49,00 58,33% 100,00% 58,33%	19,00 22,62% 100,00% 22,62%	84,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ. Σημ. (2-κατεύσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	29,83	12	,003
Λόγος Πιθανότητας	27,78	12	,006
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	12,04	1	,001
Ν Έγκυρων Υποθέσεων	84		

*πίνακας 52

Η συσχέτιση των ερωτήσεων “αντιμετωπίζεις τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία” και “θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο” βρίσκουμε ότι υπάρχει γιατί το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι $\text{sig}=0,000$, $\chi^2 = 29,83$, $df = 12$. Το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 0,05, άρα θα λέγαμε ότι δεν αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία θεωρεί ότι είναι εξαρτημένες οι μεταβλητές.

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι 18 εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν τον εαυτό τους αυτοελεγχόμενο και πάντα αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του σχολείου με αισιοδοξία.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το πόσο επηρεάζει η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών την εργασία τους, παρατηρούμε ότι:

- 1) οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτοπεποίθηση, είναι κοινωνικοί με τους συναδέλφους τους, είναι αυτοελεγχόμενοι και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία
- 2) οι εκπαιδευτικοί που είναι καινοτόμοι, είναι οργανωτικοί και ιδεαλιστές
- 3) οι εκπαιδευτικοί που είναι αυτοελεγχόμενοι, είναι επιμελείς, συστηματικοί και λύνουν τα προβλήματα της δουλειάς τους με ευκολία

4) οι εκπαιδευτικοί που είναι κοινωνικοί με τους συναδέλφους, είναι και συνεργατικοί

5) οι εκπαιδευτικοί που είναι οργανωτικοί, είναι επιμελείς και συστηματικοί.

Συμπερασματικά, υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τα οποία ευθύνονται για διάφορους φόβους του ατόμου όπως της αρνητικής αξιολόγησης, της ντροπής και της απόρριψης. (Καλπάκογλου, 1998 σελ. 28-32)

Σύμφωνα με τους Travers και Cooper (1996), υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που να επηρεάζουν την αντίδραση στο άγχος.

Οι Fontana και Abouserie (1993), σε έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, η προσωπικότητα του ατόμου συμβάλλει περισσότερο στα επίπεδα άγχους και σε αυτό το συμπέρασμα με βάση έρευνά τους συγκλίνουν και οι Λεονταρή κ. ά. (1996 σελ. 150), υποστηρίζοντας ότι εξωγενείς παράγοντες δεν φαίνεται να επηρεάζουν τόσο πολύ το στρες.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχείρησε να διερευνήσει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με την ελπίδα να συμβάλλει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας στον κλάδο της δημόσιας παιδείας.

Η διαδικασία της σκόπιμης δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε μειώνει τη γενίκευση των ευρημάτων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν επηρεάστηκε από τον τρόπο που δόθηκε, αφού συμπληρώθηκαν μέσα από διαδικτυακή φόρμα google form και οι εκπαιδευτικοί ήταν ελεύθεροι να απαντήσουν χωρίς να επηρεαστούν από κανέναν. Βέβαια ο διαδικτυακός τρόπος συλλογής των δεδομένων είναι και περιορισμός διότι, η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής παρουσιάζει μειονεκτήματα όπως δυσκολία καθορισμού και ελέγχου του δείγματος και απουσία προσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες το οποίο μπορεί να αποβεί καθοριστική αφού δεν μπορούν να δοθούν διευκρινιστικές ερωτήσεις σε τυχόν ερωτήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, η μη επίβλεψη της όλης διαδικασίας συνεπάγεται ότι μερικά ερωτηματολόγια μπορεί να συμπληρωθούν βιαστικά και πρόχειρα από τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα.

Παρόλο που τα ευρήματα ως επί το πλείστον επιβεβαιώθηκαν, δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό λόγω αρκετών περιορισμών, που θέτει η συγκεκριμένη έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας είναι ένας από τους παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς προέρχεται από μία συγκεκριμένη περιοχή, το μέγεθος του είναι μικρό για να καλύψει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αναφέρεται μόνο σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δημοσίου τομέα και στην πλειοψηφία του αφορούσε μόνιμους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία του Δήμου Πέλλας. Επομένως, για να διεξαχθούν συμπεράσματα για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, που θα αποτελείται από αναπληρωτές και μόνιμους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα χρειάζεται η διεξαγωγή μιας έρευνας με μια πιο αντιπροσωπευτική μέθοδο δειγματοληψίας, που θα μπορεί να καλύψει όλο τον πληθυσμό.

6.3 Ζητήματα για μελλοντικές έρευνες

Θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντικές μελέτες να διενεργηθεί προκαταρκτικά ποιοτική έρευνα με τη μορφή συνέντευξης όπου οι εκπαιδευτικοί θα αιτιολογούν τους λόγους που νιώθουν άγχος στον εργασιακό τους χώρο έτσι ώστε, να εντοπιστούν παράγοντες άγχους και αιτίες αυτού όπως τους αντιλαμβάνεται ο πληθυσμός που θα μελετηθεί.

Παράλληλα, ουσιαστικό θα ήταν να ερευνηθεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων και όχι μόνο εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και ιδιωτικών σχολείων, με σκοπό να προκύψουν γενικευμένα συμπεράσματα τα οποία θα μπορούν να αξιοποιηθούν από αρμόδιους φορείς για το καλύτερο αποτέλεσμα.

Πρότασή μας είναι να πραγματοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα ή συνεδρίες στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών με αντικείμενο τη γνωστοποίηση και αντιμετώπιση διαφόρων αγχογόνων καταστάσεων/βιωμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς.

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α. Κουμπιάς, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση, *Μέντορας: Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών Π.Ι.*, τ. 5, 103-127.

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

Αντωνίου, Σ. (2002). Πηγές εργασιακού στρες, Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας. Αθήνα

Αργυροπούλου, Κ. (1999). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους Η προσέγγιση του όρου και η ανάγκη της άμεσης παρέμβασης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 0(106), 101-105. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2018, από <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3453>

Αρέθας, επιστημονική επετηρίδα, τ.Ι, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Πάτρα, (1998). Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2018, από www.edunews.gr, αποσπάσματα εφημερίδων Sueddeutsche Zeitung, Guardian, Times Educational Supplement

Ασημομύτη, Α., (2007). Απουσία από την εργασία και επαγγελματική εξουθένωση του προσωπικού στο Π.Ν. Αττικής. Διπλωματική εργασία, Πάτρα

Βασιλάκη Ε. (2001). Η γνωστική διάσταση του άγχους και η παρεμβολή του στις γνωστικές λειτουργίες. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (σελ. 165 - 180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννούλης, Ν. (1980). Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική. Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα

Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ). Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2018, από <http://www.elinyae.gr/el/index.jsp>

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002β). Άγχος που οφείλεται στην εργασία [Electronic version]. *Facts*, 22. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2018, from <http://agency.osha.eu.int/publications/factsheets/22/factsheetsn22-gr.pdf>

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002α). *Ευρωπαϊκή εβδομάδα 2002: Πρόληψη ψυχοκοινωνικών κινδύνων στην εργασία*. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου, 2018, from http://ew2002.osha.eu.int/pr/14_html

Ζαβλάνος, Μ. (2002). Οργανωτική Συμπεριφορά, Αθήνα: Σταμούλη

Ζαφειροπούλου, Μ. & Ματή-Ζήση, Ε. (2001). Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. *Ψυχολογία*, 8 (4), 451-468.

Ζερβής, Χ.(2003). *Ψυχοπαθολογία του ενήλικα*. Αθήνα: Βιβλιοτεχνία, Γ' έκδοση

Θανασιάς, Ε. Καλλιτσάρη, Σ. Μπάμπαλου, Χ. Ε. Δελιγιάς, Μ. Καραγεωργίου, Α. (χ.χ.). Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Επαγγελματικού Στρες και Επαγγελματικής Ικανοποίησης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Ιατρική Σχολή, 2 Α.Π.Θ τμήμα Ψυχολογίας, 3 ΚΕ.Π.Ε.Κ. Κεντρικής Ελλάδας. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0>

[CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iatrikiergasias.gr%2Fupload%2Ffile%2FSTRESS%2520ARTICLE.doc&ei=wO3kVIPoBYr0UpyNg4AD&usg=AFQjCNHh4fthHgVhnl0kes3l3w37S1HCHA&bvm=bv.85970519.d.d24](http://www.iatrikiergasias.gr/upload/file/FSTRESS%2520ARTICLE.doc&ei=wO3kVIPoBYr0UpyNg4AD&usg=AFQjCNHh4fthHgVhnl0kes3l3w37S1HCHA&bvm=bv.85970519.d.d24)

Καζαντζή, Α. (1996). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο της υγείας. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Καλπάκογλου, Θ. (1998). Άγχος και πανικός: Γνωστική θεωρία και θεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάμτσιος, Σ. και Λώλης, Θ. (2016). «Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση». Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου, 2018, από https://www.researchgate.net/.../304339580_Bionoun_oi_Ellenes_ekpaideutikoi_ten_ep...

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική - βιομηχανική ψυχολογία*. τ.3, *Διεργασίες ομάδας - σύγκρουση - ανάπτυξη και αλλαγή - κουλτούρα - επαγγελματικό άγχος*, 7η εκδ. - Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 126

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

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καρούμπαλης, Σ. (2010). Αγχогόνοι παράγοντες στην εργασία των διευθυντών δημοτικών σχολείων και ο ρόλος τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2018, από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41953/9213.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών. *Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου*, 75- 83

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

Κουστουράκης Γ. Παναγιωτακόπουλος Χ. Κατσιλλής Γ. (2000). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του «άγχους για τους υπολογιστές». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 110, σ.σ. 122-131

Λεονταρή, Α., (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λεονταρή, Α. Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(2, 3), 139-152.

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

Ματσαγγούρας Η., (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας-Η Προσωπική Θεωρία ως Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα:Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.

Μπαμπινιώτης Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας . Εκδόσεις: Κέντρο Λεξικολογίας

- Νικά, Μ. (2017). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου, 2018, από <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework-el>
- Ντούσκας, Ν. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου, 2018, από www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf
- Ξωχέλλης, Π. (1990). Το εκπαιδευτικό μας έργο ως κοινωνικός ρόλος. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη, σελ.15-27, 96-9.
- Παππά, Β. Σ.(χ.χ). *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*, Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, σ.135-142.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική Εξουθένωση. Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου, 2018, από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/fl14.pdf>
- Παπάς, Α.Ε. (1994). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Αθήνα: Δελφοί
- Παπακόστας, Ι. Γ. (1994). «Γνωσιακή Ψυχοθεραπεία. Θεωρία και πράξη», Ινστιτούτο Έρευνας της Συμπεριφοράς, Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. Μπεζεβέγκης, Η. Γιαννίτσας, Ν. Καραθανάση, Α. (1998). Διαφυλικές σχέσεις: Εισηγήσεις στο σεμινάριο κατάρτισης εκπαιδευτικών στελεχών σε θέματα σεξουαλικής αγωγής και ισότητας των φύλων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Ε. (2011). « Η αυτοεκτίμηση- θεωρία και αξιολόγηση». Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου, 2018, από https://www.researchgate.net/.../275954290_AUTOEKTIMESE-THEORIA_KAI_AXI...
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Πομάκη, Γ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (σελ. 268- 275). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ποταμιάνος, Γ.(1995). Δοκίμια στην Ψυχολογία της Υγείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ροδάτου, Κ.(2016). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου, 2018, από files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2016/2016.kal.rod.pdf.pdf
- Σίμου, Β. & Παπάνης, Ε. (2007). «Αυτοεκτίμηση μαθητών». Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου, 2018, από epapanisblogspot.com/2007/09/blog-post_26.html
- Σταμόπουλος, Κ. (2011). Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου 2018, από: https://www.plogos.gr/TEYXH/2011_2web/4stamopoulos.pdf
- Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π.(2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια διαφορετική προσέγγιση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33. 195-213
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abu-Bader S.H. (2000). "Work Satisfaction, Burnout and Turnover among Social Workers in Israel", *International Journal of Social Welfare*, volume 9, July 2000, pages 191-200

Allen, T. D. Herst, D.E.L. Bruck, C.S.& Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for further research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 278-308.

Andre, C. & Lelord, F. (2004). Η αυτοεκτίμηση. Βήματα συμφιλίωσης με τον πραγματικό σας εαυτό. Αθήνα: Κέδρος.

Antonίου AS., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Paper presented at the International Special Education Congress (ISEC 2000). UK, Manchester

Arts, J. Gijsselaers, W. & Boshuizen, H. (2006). Understanding managerial problem solving, knowledge use and information processing. Investigating stages from school to work place. *Contemporary Educational Psychology*, 31(4), 125-138.

Astrauskaite, M., Vaitkevičius, R., A. Perminas. (2011). " Job satisfaction: A Confirmatory Factor Analysis Based on Secondary School Teacher's Sample ", *International Journal of Business and Management*, Vol 6. No. 5. 41-50

Bachkirova, T. (2005). Teacher stress and Personal values: An Exploratory Psychology Study. *School Psychology International*, 26(3), 340-352

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Baumrind, D. (1971). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices. Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου, 2018, από http://www.researchgate.net/.../232434027_Authoritati...

Beehr T. & Franz T. (1986). Job Stress: From Theory to Suggestion. *Journal of Organizational Behavior Management*, Vol. 8 (2), (pp 11 - 20)

Becker, E. (1973). *The denial of death*. New York, NY, US: Free Press

Belcastro, P. A. & Hays, L. C. (1984): "Ergophilia...ergophobia...ergo...burnout?" *Professional Psychology Research & Practice*, 15(2), 159-183.

Beer, J. & Beer, J., 1992. Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Report*, 71 (3), 1331-1336

Bibou-nakou, I. Stogianidou, A. & Kiosseoglou G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*.

Brook, (1973). *Mental Stress at Work*, The Practitioner, 210

- Bogler, R., & Nir, E.A. (2012). The importance of teacher's perceived organizational support to job Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 287-306
- Bogler, R., Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teacher's organizational commitment. Professional commitment, and organizational citizenship behavior in schools *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 277-289
- Bolton, S., & Boyd, C. (2003). Trolley dolley or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's "emotional labour". *Work, Employment and Society*, 17(2), 289-308
- Borg, M. G. Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Borill, C., Wall, T., and West. M. (1996). Mental Health of the Workforce in NHSTrusts, Phase 1. Final Report, Institute of Work Psychology, University of Sheffield and Department of Psychology, University of Leeds, Leeds
- Bretz R. & Judge T. (1994), Person – organization fit and the theory of work adjustment, *Journal of Vocational Behavior*, 44, (32-54), Academic Press. Στο D. Fields *Taking the measures at work*. Sage Pub. UK
- Brissie, J.S. Hoover- Dempsey K.V. & Bassler O.C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research* 82(2)106-112
- Brotheridge, M.C, & Grandey, A.A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17–39
- Brouwers, A. and Tomic, W. (1999) 'Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education', *Curriculum and Teaching* 14(2): 7–26.
- Bretz, R. & Judge, T. (1994). Person – organization fit and the theory of work adjustment, *Journal of Vocational Behavior*, 44, (32-54), Academic Press. Στο D. Fields *Taking the measures at work*. Sage Pub. UK
- Burk, R. J. & Recharlsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In C. L. Cooper (Eds). *Handbook of stress, Medicine and Health* (pp. 101-107). Boca FL: CRC Press.
- Burke, R. J. & Mikelsen, A. (2005). Gender issues in policing: Do they matter? *Women in Management Review*, 20, 133–143.
- 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.
- Canrinus, T.E., Helms- Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., Hofman, A. (2011). Profiling teacher's sense of professional identity. *Educational Studies*, 37 (5), 593-608
- Caplan, D. (1987). Person–environment fit theory and organizations: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 31, (pp 248–267)
- Caplan, R. D. Cobb, S. French, J. R. P. Harrison, R. V. & Pinneau, S. R. (1975). Job demands and worker health: Main effects and occupational differences. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Cartwright, S. & Cooper, C. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21:193-218
- Chapman, D.W. & Lowther, M.A. (1982). Teacher's satisfaction with teaching. *Journal Of Education Research*, 75, pp. 241-247
- Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 17-31
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Organization*. New York: Praeger.
- Cichon, D. J. & Koff, R. H. (1980). *Stress and teaching*. *NASSP Bulletin*, 64, 91-104
- Cinamon, R.G. & Rich, Y. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 365-378.
- Conway, T., Vickers R., Ward H. and Rahe R. (1981) Occupational Stress and Variation in Cigarette, Coffee, and Alcohol Consumption. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 22, No. 2, (pp. 155-165)
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1980). (Eds.). *White collar and professional stress*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Cooper, G. (2000). *Theories of organizational stress*. Oxford University Press
- Cooper, C. & Dewe P. & O' Driscoll M. (2001). *Organizational Stress: A Review and Critique on Theory - Research and Applications*, London: Sage Publications
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA Consulting Psychologists Press.
- Cox, T. (1985). The nature and measurement of stress. *Ergonomics*, 28(8), 1155 – 1163
- Cox, T. (1983). *Stress*. London: The Macmillan Press.
- Cousins, R. Mackay, C. J. Clarke, S. D. Kelly, C. Kelly, P. J. McCaig R. H. (2004). "Management standards" and work-related stress in the UK: Practical development. *Work and Stress*, 18(2), 113-136.
- Dunham, J. (1983): "Coping with stress in schools". *Special Education: Forward Trends*, 10(2), 6-9.
- Demitras, Z., (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073
- Demirel, H., ve Koç Erdamar, G. (2009). Examining the relationship between job satisfaction and family ties of Turkish primary school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1 (1):2211-2217
- De Vos, M., Van Zaanen, W., Koornneef, A., Korzelius, J.P., Dicke, M., Van Loon LC, Pieterse C.M. (2006) Herbivore-induced resistance against microbial pathogens in Arabidopsis. *Plant Physiol* 142:352-363
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration* 36, 362-378
- Dinham, S. and Scott, C. (2000b), "Teachers' work and the growing influence of

societal expectations and pressures”, a paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA, April

Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press

Edwards, J. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*. Vol. 39, 2 (292-339)

Edwards, J. & Caplan, R. & Harrison, R. (2002). Person – Environment Fit Theory. In C. Cooper (Eds.) *Theories of Organizational Stress*. (pp 18 - 22) London: Oxford University Press

Elahi, Y. A. & Apoorva, M. (2012). “A detail study on Length of Service and Role Stress of Banking Sector in Lucknow Region,” *Research Journal of Management Sciences*, 1(5), 15-18

Esteve, J. M., & Francchia, A. B. (1986). Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European journal of teacher education*, 9, 261-269

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

Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13, 831-845

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

Eysenck, H. J. (1983). Stress, disease, and personality: The ‘inoculation effect’. In C. L. Cooper (Ed.), *Stress Research* (pp. 121–131).

Fahey, T. Insel, P. & Roth, W. (2011). *Fit and well: Core concepts and labs in physical fitness and wellness*. (9th ed). New York, NY: McGraw-Hill.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in Suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331

Fimian, M. J. (1982). What is teacher stress? *The Clearing House*, 56, 101-105.

Finkelstein, M. Kubzansky, L. D. Capitman, J., & Goodman, E. (2007). Socioeconomic Differences in Adolescent Stress: The Role of Psychological Resources. *Adolescent Health*, 40(2), 127–134.

Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. In K. M.

Fontana, D. (1993). *Άγχος και η αντιμετώπισή του* (Ν. Δέγλερης Επιμ. Έκδ., Μ. Τερζίδου Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτοτύπου: *Managing stress*. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1990).

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

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (Μτφρ. Λώμη), Αθήνα, Σαββάλας.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 13, pp235-245

French, J. R. P. & Caplan, R. D. (1972). Occupational stress and individual strain (In A. J. Marrow (Ed.), *The failure of success* (pp. 30-66). New York: Amacom.)

Freud, S. (χ.χ). *Θεωρίες του άγχους*. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου 2018

<http://e-psychotherapia.blogspot.com/2009/10/s-freud.html>

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1)159-165
- Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974). *Type A: Your behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Friedman, I. A. & Farber B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5)281
- Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of educational Research*, 88 (5) 281
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*. London: Cambridge University Press.
- Galanakis, M. Stalikas, A. Kallia, H., Karagianni, C. & Karela, C. (2009). Gender differences in experiencing occupational stress: the role of age, education and marital status. *Stress and Health*, 25, 397–404.
- Gallo, L. C. & Mathews, K. A. (2003). Understanding the association between socioeconomic status and physical health: do negative emotions play a role? *Psychological Bulletin*, 129(1), 10–51.
- Ganster, D. & Rosen, C. (2013). Work stress and employee health: a multidisciplinary review. *Journal of Management*, 39(5), 1085-1122.
- Georgas, J. & Giakoumakis, E. (1984). Psychosocial stress, symptoms and anxiety of male and female teachers in Greece. *Journal of Human Stress*, 10, 191-197.
- Geurts, S. & Grundemann, R. (1999). Workplace Stress and Prevention in Europe. In M. Kompier & C. Cooper (Eds.) *Preventing Stress, Improving Productivity* (pp. 9 - 33). London: Routledge
- Goleman, D. (2000). 'Leadership that gets results', *Harvard Business Review*, vol. 78, no. 2, pp. 78-90
- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1988). Career orientations and psychological burnout teachers. *Psychological Reports*, 63, 107-116
- Greenberger, E., & Steinberg, L. D. (1981). Adolescents who work: Health and behavioral consequences of job stress. *Developmental Psychology*, 17(6)
- 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.
- Hancock, P.A. & Meshkati, N. (eds) 1988. *Human Mental Workload* (Amsterdam: North-Holland)
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of self-concept of children and adolescents. In A La Greca (Ed.) *Childhood assessment: Through the eyes of a child*. Needham Heights, MA Allyn and Bacon.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher burnout: How to recognize it, what to do about it. *Learning*, 7(5), 36-37
- Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας (I.N. Παρασκευόπουλος, Εποπτ. Ελ. Έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*. (Τίτλος πρωτοτύπου: Problems of childhood: A complete guide for all concerned.). Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2018, από <https://www.onmed.gr/ygeia-psyhikh/story/300279/agchos-stres-pioa-einai-i-diafora>

House, J. (1974). Occupational Stress and Coronary Heart Disease: A Review and Theoretical Integration. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 15, No. 1, (pp. 12-27)

Ho, C.L. & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185

Hodge, G. M. Jupp, J. J. & Taylor, A. J. (1994). "Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers". *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76.

Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.

Hui, E.K.P. & Chan, D. W. (1996). "Teacher stress and guidance work in Hong Kong Secondary School teachers". *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 199-211

Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534

Ioannou, I., & Kyriakides, L. (2006). Structuring a Model for the Determinants of Vocational Teacher Burnout CCEAM: Commonwealth conference of educational administration & Management conference. International Symposium, University of Cyprus.

Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2018 από:
<http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/KYRIA KIDES%20Leonidas.pdf>

Jackson, S.E. Schwab, R.L., Schuler, R.S. (1986). Toward an understanding of the burn-out phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640

Jackson S. and Maslach C. (2007) After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Organizational Behavior*, Volume 3, Issue 1, (pp 63 – 77)

Jamal, M. & Baba, V. V. (2001). Type-A behavior, job performance, and well-being in college teachers. *International Journal of Stress Management*, 8(3), 231-240.

James, W. (1890). "The Principles of Psychology"
Volume I. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2018,
από http://library.manipaldubai.com/DL/the_principles_of_psychology_vol_I.pdf

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

Jewell, & Siegall, M. (1990). *Psikologi industry/organisasi modern*. Jakarta: Penerbit Arcan.

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.

Joseph, A., & Schumacher, P. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Educational Journals*, 111, 51-57.

Judge, T.A. (1993). Does affective disposition moderate the relationship between job Satisfaction and Voluntary turnover? *Journal of Applied Psychology*

Judge, T.A. & Bono, J.E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits - Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability - With Job Satisfaction and Job

Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.

Kantas, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E. Vasilaki, S. Triliva & E. Besevegis (Eds.), *Stress, Anxiety and Intervention*, (pp. 217-229). Athens: Ellinika Grammata.

Karasek, R. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 2, (pp 285-308)

Karasek, R. & Gardell, B. & Lindell, J. (1987). Work and Non-Work Correlates of Illness and Behaviour in Male and Female Swedish WhiteCollar Workers, *Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 8, No. 3, (pp 187-207)

Karasek, R. (1990). Lower Health Risk with Increased Job Control Among White Collar Workers, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 11, No. 3, (pp. 171-185)

Karsli, M.D., & Iskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration On the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 2252-2257

Kelly, A. & Berthelsen, D. (1995). Preschool Teachers' experiences of Sress. *Teaching & Teacher Education*, Vol,11, 4, pp.345-357

Kennerley, H. (1999). Ξεπερνώντας το άγχος: Ένας οδηγός αυτοβοήθειας με γνωστικές- συμπεριφοριστικές τεχνικές (Μ. Χαρίτου-Φατούρου Επιμ. Έκδ., Γ. Ευσταθίου, & Κ. Αγγελή Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτοτύπου: *Overcoming Anxiety*. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1997).

Kinman, G. & Jones, F. (2005). Lay representations of workplace stress: What do people really mean when they say they are stressed? *Work and Stress*, 19(2), 101-120.

Kinnunen, U., Parkatti, T., Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 315-332

Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teacher's self- efficacy and job satisfaction: teacher Gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baument, J. (2008). Teacher's occupational well-being and quality of instruction: the important role of selfregulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.

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

Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teachers' stress Prevalance sources and symptoms. *British journal of Education Psychology*, 48,159.

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

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

Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In M. Cole. M. & S. Walker (Eds), *Teaching and Stress*, pp. 27-35. Milton Keynes: Open University Press

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

- Kyriacou, C. (1989): "Defining stress". In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 26-34). Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.
- Kyriacou, C. and Harriman, P. (1993), Teacher stress and School Merger. *School Organization*, 13 (3) 297-302.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. (1995). Psychological Stress in the Workplace, In: R. Crandall & P. Perrewe (Eds), *Occupational Stress. A Handbook* (pp 3 – 15). Washington DC: Taylor and Francis.
- Lazarus, R. (2001). Relational Meaning and Discrete Emotions. In Sherer & Schorr & Johnstone (Eds.) *Appraisal Processes in Emotion*. (pp. 31 - 47). London: Oxford University Press.
- Lazarus, R. & Smith, C. (1990). Emotion and Adaptation. In L. Pervin (Ed.) *Handbook of personality: Theory and Research* (pp. 609 -637). New York: Guilford.
- Landy, F. J., & Conte, J.M. (2010). *Work in the 21st century*. (5th edn). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Laughlin, A. (1984). "Teacher stress in an Australian setting: the role of biographical mediators". *Educational Studies*, 10, 7-22.
- Lee, R. & Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123– 133
- Leiter, M. & Maslach, C. (2005a). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationships with work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & McAdie, P. (2007). Teaching working conditions that matter. *Education 120 Canada*, 47(2), pp. 42-45
- Lent and Brown [Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236–247]
- Levine, S. (2000). Influence of psychological variables on the activity of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis. *European Journal of Pharmacology*, 34.
- Lent, W. R., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, C.M., Duffy, D.R., Brown, D.S. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97
- Lewis, R. (1999). "Teacher coping with the stress of classroom discipline", *Social Psychology of Education*, Vol. 3, pp. 155-71
- López-Ibor, J. & López-Ibor, M. (2010). Anxiety and logos: Toward a linguistic analysis of the origins of human thinking. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 120, Issues 1-3, (pp. 1-11)
- Lu, I. Kao, S. Cooper, C.L. & Spector, P. E. (2000). Managerial stress, locus of control, and job strains in Taiwan and UK: A comparative study. *International Journal of Stress Management*, 7(3), 209-226.
- Luthans, F. (2002). *The need and meaning of positive organizational behavior*. *J Organ Behav* 2002, 23.
- Male, D., May, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support

coordinations in colleges of further education *Support for Learning*, 13,134-8.

Ma X., MacMillar, R.B. (1999). Influences of workplace conditions on teacher's job satisfaction. *Journal of Education Research*, 93, 39-47

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

Marzano, R.J., Waters, T., Mc Nulty, B.A. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6,100-113

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). *The Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. W., Schaufeli, C., Maslach, & T., Marek (Eds). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 309-330). Washington: Taylor & Frances

Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1997). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Στο: Zalaquett C.P., & Wood, R.J. (Επιμ.). *Evaluating Stress- A Book of Resources* (1997). Lanham, Md, & London: The Scarecrow Press

Maslach, C. Leiter, M.P. Schaufeli, W.B. (2008). Measuring burnout. In C.L. Cooper & S. Cartwright (Eds.), *The Oxford handbook of organizational well-being*. Oxford: Oxford University Press, 86108. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/298.pdf>

Maslow, A. H. (1970a). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Mason, J. L. (1980). *A guide to stress reduction*. Los Angeles, California: Peace Press.

Michailidis, Asimenos, (2002) in Taskou, S. (2012). Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου, 2018, από <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15310/6/TaskouSophiaMsc2012.pdf>.

Mc Cormick, J. & Solman, R. (1992). "Teachers attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organizational perspective". *Educational Studies*, 18, 201-222

Mc.Gee-Cooper, A. Trammell, D. & Lan, B. (1990). *You Don't Have to Go Home from Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers

Mc Manus I.C. Keeling, A. & Paice, E. (2004). Stress, burnout and doctors' attitudes to work are determined by personality and learning style: A twelve-year longitudinal study of UK medical graduates, *BMC Medicine*, 2, 29.

Moè, A., Pazzaglia, F., Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153

Mottet, P.T., Beebe, A.C., Raffeld, C.P., Medlock, L.A., (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53 (2), 150-163

Montgomery, S. & Baldwin, D. (2006). Clinician's Manual on Generalized Anxiety Disorder, *Current Medicine Group*.

O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2013a). *Education at a Glance 2013: Highlights*. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2018, από https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag_highlights-2013-en

Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974

Otoro, J.M. Castro, C. Sanntiago, M.J. & Villardefrancos, E. (2010). Exploring Stress. Burnout and job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), pp.107-123.

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

Papastylianou, A. (1997). "Stress in secondary school teachers", in Anagnostopoulos, F., Kosmogianni, A. and Messini, V. (Eds), *Current Psychology in Greece: Research and Practice in Health, Education and Clinical Practice* (in Greek), Ellinika Grammata, Athens.

Payne, M. A. & Furnham, A. (1987). "Dimensions of occupational stress in West Indian Secondary School teachers". *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150

Perie, M., Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers. Effects of workplace conditions, Background characteristics, and teacher compensation (NCES, 97-471). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

Pervin, A.L. & John, P.O. (2001). Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Δαρδάνος Γιώργος.

Peterson, Gary W., and Boyd C. Rollins. (1987). —Parent–Child Socialization. Pp. 471–507 in *Handbook of Marriage and the Family*, edited by Marvin B. Sussman, Susan K. Steinmetz, and Gary W. Peterson. New York: Plenum.

Pines, A.M. & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital Community psychiatry*, 29, 233-237

Pines, A.M., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout Causes and cures*. New York: The Free Press.

Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential Perspective. Στο: W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek *Professional επαγγελματική εξουθένωση: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, New York, σελ. 33-52.

Pisanti, R. Gagliardi, P.M. Razzino, S. Bertini, M. (2003). Occupational Stress and Wellness Among Italian Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 523-536

Pretty, G. McCarthy, M. & Catano, V. (1992). Psychological environments and burnout: Gender considerations in the corporation, *Journal of Organizational Behavior*, 13, 701-711

Purnanova, R. K. & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.

Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2009). Refining individualized consideration: Distinguishing developmental leadership and supportive leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*

- Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 441-456
- Reilly, E., Dhingra, K., Boduszek, D. (2013). Teacher's self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28 (4), 365-378
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004) Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, (71), 74-87.
- Richards, J. (2005, April). Principal behaviors that encourage teachers: Perceptions of teachers at three different Stages. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada
- Rizzo, J. House, R. & Lirtzman, S. (1970). Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 15, No. 2, (pp. 150-163)
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2007). *Organizational Behavior*. Pearson Prentice Hall. N. J.
- Robbins, G. Powers, D. & Burgess, S. (2012). *A wellness way of life*. (10th ed). New York, NY: McGraw – Hill
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. & Simmons, R. G. (1972). *Black and White Self-Esteem: The Urban School Child*. Washington, D. C.: American Sociological Association.
- Sachau, D.A. (2007), “Resurrecting the Motivation-Hygiene Theory: Herzberg and the Positive Psychology Movement”, *Human Resource Development Review*, Vol. 6 No. 4, pp. 377- 393.
- Savery, L. K. & Luks, J. A. (2001). The relationship between empowerment, job satisfaction and reported stress levels: Some Australian evidence. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(3), 97-104.
- Sartorius, N. (1990). Classifications in the field of mental health / Norman Sartorius. *World health statistics Quarterly 1990: 43 (4) 269-272*. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2018, από <http://www.who.int/iris/handle/10665/53450>
- Schonfeld, S.I. (1992). *Assessing Stress in Teachers: Depressive Symptoms Scales and Neutral Self-Reports of the Work Environment*. New York: City College of New York, 270-285
- Schmidt, S.W. (2007). The relationship between satisfaction with workplace training and overall job Satisfaction. *Human Resource Development Quarterly*, 18 (4), 481-498
- Schwab, R.L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16
- Selye, H. (1976). *The stress of Life*, 2nd edn, New York: McGraw Hill.
- Shukla, A. & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9 (3), 320-334
- Short, P.M. (1998). Empowering leadership *Contemporary Education*, 69, pp. 70-72
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demands-Resources model. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 23 (5), 563-584
- Siegrist, J. Peter, R. Junge, A. Cremer, P. & Seidel, D. (1990). Low status control, high effort at work

and ischemic heart disease: Prospective evidence from blue-collar men. *Social Science and Medicine*, 31, 1127-1134.

Skaalvik, E., M., Skaalvik, S. (2010), *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations.*, *Teaching and teacher education* 26, pg. 1059-1069.

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

Smilonsky, J. (1984). External and internal correlates of teacher's satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54,84-92

Smith, R. (2002). Self-esteem: the kindly apocalypse, *Journal of Philosophy of Education*, 36.1, pp. 87–100

Snyder, C. R. & Pulvers, K. M. (2001a). Dr. Seuss, the coping machine, and “Oh, the places you’ll go”. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 3-29). Oxford: Oxford University Press.

Snyder, C. R. & Pulvers, K. M. (2001b). Copers coping with stress: Two against one. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 285- 301). Oxford: Oxford University Press.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc

Spreitzer, E. Snyder, E. (1974). Correlates of life satisfaction among the aged, *Journal of Gerontology*, 29, 454-458.

Spielberger, C. (1982). *Στρες και άγχος* (I. Κωστόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Ψυχογιός

Spielberger, C. Gorush, R. L. & Lushene, R.E. (Προσαρμογή: Κ. Καφέτσιος) (2002). *Η κλίμακα Ιδιοσυγκρασιακού Άγχους (Trait Anxiety Inventory)*. Στο Ανθολόγιο: Σταλίκας Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (Επιμελητές έκδοσης) (2^η έκδοση). *Τα ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Steinhardt, A. M., Jaggars E.S.S., Faulk, E.K., Gloria, T.C. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress and Health*, 27, 420-429

Tanhan, F. (2014). An Analysis of Factors Affecting Teachers' Irrational Beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 465-470

Tennant, C. (2001). Work-related stress and depressive disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 51, 697– 704

Tesser, A., Millar, M. & Moore, J. (1988). Some affective consequences of social comparison and Reflection processes. The pain and pleasure of being close. *Journal of Personality and social Psychology*, in press.

Thompson, J. & Kleiner, B. H. (2005). Effective Human Resource Management of School Districts. *Management Research News*, 28 (2/3), 42-55.

Timms, C. Graham, D. & Cottrell, D. (2007). “I just want to teach”. *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 569 – 586

Timms, C., & Brough, P. (2013). “I like being a teacher”: Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*, 51 (6), 768-789

Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers *Work & Stress*, 7, 203-19.

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

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1998). Increasing costs of occupational stress for teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp.57-75). London: Whurr.

Troman, G. & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. London: RoutledgeFalmer

Younghusband, L. (2006). Teacher stress and working environments. Implications for Teaching and Learning στο: http://www.mun.ca/harriscentre/Memorial_Presents/Teacher_Stress/NQ_article.pdf

Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1) 91-108

Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbles, T. (2013). Job satisfaction and teacher-Student lerationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65

Warr, P. B., & Parry, G. (1982). Paid employment and women's psychological well-being. *Psychological Bulletin*, 91, 498-516.

Warr, P. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being, *Work & Stress*, Vol. 4, No. 4, (pp 285 — 294)

Weiss, H.M. (2002) Deconstructing Job Satisfaction: Separating Evaluations, Beliefs and Affective Experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194

White, R. (1963). Ego and Reality in Psychoanalytic Theory Q A Proposal regarding Independent Ego Energies. *Psychological Issues*, 34,89-87

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, UK: Longman Addison- Wesley.

Wright, L.L., & Heppner, J.M. (1986). A Facilitator's Guide to Career Transition Workshops for Educators. *Journal of Career Development*, 13 (1), 39-48

Woods, P. Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring Schools; reconstructing teachers: responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.

World Health Organization (WHO). Burn out syndrome. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2018, από www.who.int,2004

www.disabled.gr, Δέκα χρόνια συνθήκες εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έρευνα του Ελληνικού Ινστιτούτου Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ). Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2018.

Παράρτημα Β. Έντυπο για τον τύπο προσωπικότητας

ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΥΠΟΥ Α

Κυκλώστε τον αριθμό (1 - 11) για κάθε διάσταση που ταιριάζει καλύτερα στο δικό σας στιλ συμπεριφοράς.

Αδιάφορος σχετικά με τα ραντεβού	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ποτέ δεν αργοπορεί
Όχι ανταγωνιστικός	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Πολύ ανταγωνιστικός
Καλός ακροατής	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Προλαμβάνει τι θα πουν οι άλλοι (γνέφει, προσπαθεί να τελειώσει γι' αυτούς)
Ποτέ δε νιώθει βιασύνη (ακόμη και κάτω από πίεση)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Πάντοτε βιάζεται
Μπορεί να περιμένει υπομονετικά	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ανυπόμονος όταν περιμένει
Παίρνει τα πράγματα ένα-ένα κάθε φορά	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Προσπαθεί να κάνει πάρα πολλά πράγματα μονομιás, σκέφτεται για το τι θα κάνει μετά
Αργός, προσεκτικός ομιλητής	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Εμφατικός στην ομιλία, γρήγορος και ισχυρός
Νοιάζεται να ικανοποιήσει τον εαυτό του άσχετα με το τι σκέφτονται οι άλλοι	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Θέλει η καλή δουλειά να αναγνωρίζεται από τους άλλους
Αργός στο να κάνει πράγματα	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Γρήγορος (φαγητό, περπάτημα)
Πάει με το μαλακό	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Πιεστικός (πιέζει τον εαυτό του και τους άλλους)
Εκφράζει συναισθήματα	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Αποκρύβει συναισθήματα
Πολλά εξωτερικά ενδιαφέροντα	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Λίγα ενδιαφέροντα εκτός εργασίας/σπιτιού
Χωρίς φιλοδοξίες	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Φιλόδοξος
Αδιάφορος	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Πρόθυμος να τελειώνει με κάτι

Τώρα προσθέστε τους βαθμούς σας και στις 14 δηλώσεις.

Βαθμολογία: Κάτω από 70 = Τύπος Β, 70 – 89 = Τύπος Β+, 90 – 110 = Τύπος Α, 111 και πάνω = Τύπος Α+

Πηγή: Bortner (1969)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων» του ΑΤΕΙΘ με θέμα: «Μελέτη του εργασιακού άγχους και των αιτιών που το προκαλούν σε εκπαιδευτικούς Δημοτικών σχολείων».

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα στοιχεία που θα προκύψουν από αυτά, θα παρουσιαστούν αποκλειστικά στο πλαίσιο αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για την υποστήριξη και τη συνεργασία σας στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

Παρακαλείσθε να απαντήσετε στις ερωτήσεις επιλέγοντας το κατάλληλο κουτάκι βάζοντάς του ένα X (μία απάντηση)

	Ποτέ	Μια φορά το χρόνο	Μερικές φορές το χρόνο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
1.Νιώθω αγχωμένος/η από τη δουλειά μου								
2. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση να εργάζομαι στενά με μαθητές								
3. Νιώθω άδειος/α στο τέλος μιας σχολικής μέρας								
4. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου								
5. Στο τέλος της εργάσιμης μέρας αισθάνομαι ικανοποιημένος/η με ότι έχω καταφέρει								
6.Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου								
7.Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου								
8.Αγχώνομαι στη σκέψη ότι πρέπει να πάω στη δουλειά								

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Παρακαλείσθε να απαντήσετε στις ερωτήσεις επιλέγοντας το κατάλληλο κουτάκι βάζοντάς του ένα X (μία απάντηση)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Δεν συμφωνώ	Διαφωνώ τελείως
1.Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου					
2.Έχω τις ίδιες ικανότητες με όλους τους άλλους ανθρώπους					
3.Συχνά, νομίζω ότι δεν αξίζω τίποτα					
4.Έχω την αίσθηση πως είμαι αποτυχημένος/η					
5.Νομίζω πως δεν έχω αρκετή αυτοπεποίθηση					
6.Θέλω να έχω μεγαλύτερο αυτοσεβασμό					
7.Πιστεύω ότι είμαι τόσο σπουδαίο πρόσωπο όσο και οι άλλοι					

Γ΄ ΜΕΡΟΣ:ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Παρακαλείσθε σε μία κλίμακα από το 1-5 να αξιολογήσετε τη συνολική σας ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. (μία απάντηση)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
1.Θεωρώ τις συνθήκες εργασίας μου ικανοποιητικές					
2.Είμαι ελεύθερος/η να επιλέξω τις δικές μου μεθόδους εργασίας					
3. Είμαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή/τρια μου					
4.Στη δουλειά μου αισθάνομαι εργασιακά ασφαλής					
5.Η επικοινωνία είναι ικανοποιητική στο σχολείο όπου εργάζομαι					
6.Οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν μου είναι εντελώς σαφείς					
7.Η προσπάθεια μου για ένα καλό αποτέλεσμα στη δουλειά μου συχνά παρακωλύεται από το αναλυτικό πρόγραμμα					
8.Νιώθω συχνά πως συμβαίνουν πράγματα στο σχολείο όπου εργάζομαι τα οποία αγνώ					
9.Η δουλειά μου είναι ευχάριστη					
10.Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους μου					

Δ΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΗΓΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ/ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παρακαλείσθε σε μια κλίμακα από το 1-4 να επιλέξετε τη συχνότητα των παρακάτω πηγών συναισθηματικής έντασης/στρες του επαγγέλματός σας.(μία απάντηση)

Πάντα:1 Συχνά:2 Σπάνια:3 Μερικές φορές:4

	1	2	3	4
1.Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών				
2.Μαθησιακά προβλήματα μαθητών				
3.Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών				
4.Έλλειψη σεμιναρίων επιμόρφωσης				
5.Μη στήριξη από ειδικούς(ψυχολόγους, κοινωνιολόγους)				
6.Χρόνος για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος				
7.Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας				
8.Φόρτος εργασίας				
9. Το επερχόμενο σύστημα της αξιολόγησης				

Ε΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρακαλείσθε στις παρακάτω ερωτήσεις με κλίμακα από το 1-4 να επιλέξετε μία απάντηση.

Πάντα:1 Συχνά:2 Σπάνια:3 Μερικές φορές:4

	1	2	3	4
1.Αντιμετωπίζεις τα προβλήματα στο σχολείο με αισιοδοξία;				
2.Στις σχέσεις σου με τους συναδέλφους, θεωρείς τον εαυτό σου κοινωνικό;				
3.Στην εργασία σου είσαι οργανωτικός;				
4.Θεωρείς τον εαυτό σου καινοτόμο;				
5. Θεωρείς τον εαυτό σου ιδεαλιστή;				
6.Είσαι άτομο με αυτοπεποίθηση;				
7.Τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά σου μπορείς να τα λύσεις με ευκολία;				
8.Θεωρείς τον εαυτό σου αυτοελεγχόμενο;				
9.Είσαι επιμελής και συστηματικός;				
10. Θεωρείς τον εαυτό σου συνεργατικό;				

ΣΤ΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο
- Αντρας
- Γυναίκα
2. Ηλικία
- < 30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω
3. Χρόνια Υπηρεσίας
- 0-8
- 9-19
- 20-30

- | | | |
|---------------------------|------------------|--------------------------|
| | 31 και άνω | <input type="checkbox"/> |
| 4. Οικογενειακή κατάσταση | Άγαμος/η | <input type="checkbox"/> |
| | Έγγαμος/η | <input type="checkbox"/> |
| 5. Μορφωτικό επίπεδο | ΑΕΙ-ΤΕΙ | <input type="checkbox"/> |
| | Μεταπτυχιακό | <input type="checkbox"/> |
| | Διδακτορικό | <input type="checkbox"/> |
| 6. Σχέση εργασίας | Μόνιμος/η | <input type="checkbox"/> |
| | Αναπληρωτής/τρια | <input type="checkbox"/> |
| | Ωρομίσθιος/α | <input type="checkbox"/> |

