



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

ΘΕΜΑ

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ
ΧΑΝΙΩΝ**

της

ΜΑΛΑΚΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑΣ

A.M: 5102017

Επιβλέπων Καθηγητής

Ιωάννης Καραβασίλης

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

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020



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, 25/1/2020

Η Δηλούσα: Μαλακάκη Ευγενία

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στο να την πραγματοποιήσω. Πρωτίστων, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Καραβασίλη Ιωάννη, επιβλέποντά μου στο ΠΜΣ Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ο οποίος με την ευγένειά του, τη βοήθεια, τον επαγγελματισμό του και την υπομονή του με ενέπνευσε και με στήριξε. Η καθοδήγησή του ήταν ουσιαστική και αποτελεσματική, τόσο σε οργανωτικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου, που με βοήθησαν στην έρευνά μου, συμπληρώνοντάς μου το ερωτηματολόγιο, εθελοντικά και με μεγάλη προθυμία και θετική διάθεση. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν σε αυτήν τη μεγάλη μου προσπάθεια.

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αλληλένδετη με την υψηλή απόδοση των εργαζόμενων. Οι συνθήκες εργασίας, το κοινωνικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, η ύπαρξη συγκρούσεων και ασάφειας ρόλων, η αμοιβή, η δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να ανελιχθεί/προαχθεί, αλλά και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι προσωπικές αντιλήψεις και προσδοκίες, η ηλικία και η αυτονομία έχει βρεθεί ότι αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπέδων εργασιακού άγχους/εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της περιφερειακής ενότητας των Χανίων και ο εντοπισμός των σημαντικότερων παραγόντων που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος/εξουθένωση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίου το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS v.22.

Συνολικά στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 241 εκπαιδευτικοί από την περιφερειακή ενότητα των Χανίων (68.8% γυναίκες). Η πλειοψηφία άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 40-60 ετών (84.2%). Τα επίπεδα εργασιακού άγχους/εξουθένωσης στο δείγμα ήταν σχετικά χαμηλά και κάτω του μετρίου (τα μέσα επίπεδα στη συνολική κλίμακα άγχους να είναι αρκετά χαμηλά). Παρατηρήθηκαν υψηλότερα επίπεδα άγχους στους άνδρες και σε άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Διαφορές παρατηρήθηκαν όσον αφορά τον αυτό-αναφερόμενο βαθμό της επίδρασης των υπό εξέταση παραγόντων στα επίπεδα εργασιακού άγχους ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Οι εκπαιδευτικοί της περιφερειακής ενότητας των Χανίων φαίνεται γενικά να έχουν χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους/εξουθένωσης. Οι παράγοντες «Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό», «Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα», «Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές» και ο «Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα» αναδείχθηκαν ως οι σημαντικότεροι παράγοντες που συμβάλουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακό άγχος, παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης, εκπαιδευτικοί

Abstract

Job satisfaction is directly linked to employees' performance. Working conditions, social environment, presence of conflict and ambiguity roles, salary, opportunities for development/ promotion, as well as factors such as the teacher's personality, personal perceptions and expectations, teacher's age and degree of autonomy has been found to be factors that affect job satisfaction in the educational sector.

The aim of the present study was to investigate the levels of teachers' work-related stress/ burnout in the regional unit of Chania and to identify the determinants of work-related stress/ burnout. The study was conducted using a questionnaire which included closed-ended questions. Statistical data processing was performed with SPSS v.22.

A total of 241 teachers from the regional unit of Chania (68.8% women) participated in this study. The majority belonged to the age group of 40-60 years (84.2%). Work-related stress levels/burnout in the sample were relatively low and below average, with mean levels on the total stress scale being 10.94 (possible range 6–30). Higher levels of stress were observed in men and in those with higher educational level. Differences were observed in the self-reported impact of the examined factors on stress levels depending on the demographic characteristics of the participants.

Teachers in Chania generally appear to have low levels of work-related stress/burnout. Factors such as "Financial crisis, salaries and benefits cuts for teachers", "crowded- heterogeneous classes", "Students' lack of interest" and "Low teacher salaries compared to the salaries of other employees in the public sector" were identified as the most important factors contributing to teachers' burnout.

Keywords: job burnout, work-related stress, burnout factors, teachers

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	σελ.12
Μέρος Α – Θεωρητικό.....	σελ.17
Κεφάλαιο 1ο: Η Διοίκηση.....	σελ.18
1.1 Διοίκηση – Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης.....	σελ.18
1.2 Κλασσική και Σύγχρονη Διοίκηση.....	σελ.19
1.2.1.Κλασσική Προσέγγιση.....	σελ.19
1.2.2 Προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.....	σελ.21
1.2.3 Ποσοτική προσέγγιση.....	σελ.25
1.2.4 Σύγχρονες τάσεις στο μάνατζμεντ.....	σελ.25
1.3 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.....	σελ.26
1.3.1 Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	σελ.27
Κεφάλαιο 2ο: Η επαγγελματική ικανοποίηση.....	σελ.28
2.1 Ικανοποίηση στα πλαίσια της αγοράς εργασίας.....	σελ.28
2.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση	σελ.29
2.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	σελ.30
2.3 Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης.....	σελ.32
Κεφάλαιο 3ο: Το Άγχος.....	σελ.34
3.1 Άγχος και πηγές του.....	σελ.34
3.2 Επαγγελματικό/εργασιακό άγχος	σελ.35
3.3 Πηγές εργασιακού άγχους-προέλευση αυτών.....	σελ.37
3.4 Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικού-αίτια.....	σελ.37

3.5 Παράγοντες εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς.....σελ.38	
3.6 Επιπτώσεις επαγγελματικού άγχους στον εκπαιδευτικό.....σελ.41	
Κεφάλαιο 4ο: Η επαγγελματική εξουθένωση.....σελ.42	
4.1 Επαγγελματική εξουθένωση.....σελ.42	
4.2 Επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού.....σελ.43	
4.3 Σχέση επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσηςσελ.44	
4.4 Πηγές / Αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης.....σελ.45	
4.5 Επαγγελματική εξουθένωση και οικονομική κρίση.....σελ.46	
Κεφάλαιο 5ο: Η ηγεσία.....σελ.48	
5.1 Ηγεσία – εννοιολογική προσέγγιση.....σελ.48	
5.2 Σχολική ηγεσία.....σελ.48	
5.2.1 Μονομελή Όργανα Διοίκησης του Σχολείου.....σελ.48	
5.2.2 Πολυμελή Όργανα Διοίκησης του Σχολείου.....σελ.49	
5.3 Στυλ ηγεσίας.....σελ.49	
5.4 Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση ή εξουθένωση του εκπαι δευτικού.....σελ.52	
Μέρος Β – Ερευνητικό.....σελ.54	
Κεφάλαιο 6:Σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας.....σελ.55	
6.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ.55	
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.55	
6.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....σελ.56	
6.4 Παρουσίαση εργαλείου συλλογής δεδομένων.....σελ.57	

6.5 Δείγμα-Συμμετέχοντες.....σελ.58	σελ.58
Κεφάλαιο 7:Παρουσίαση Ευρημάτων της Έρευνας.....σελ.59	σελ.59
7.1 Δημογραφικά Ευρήματα.....σελ.60	σελ.60
7.2 Παράγοντες εργασιακού άγχους.....σελ.64	σελ.64
7.3 Επίπεδα εργασιακού άγχους.....σελ.72	σελ.72
7.4 Συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων.....σελ.74	σελ.74
7.5 Διαφορές ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμε Τεχόντων.....σελ.80	σελ.80
7.5.1 Οι διαφορές ανάλογα με την ηλικία.....σελ.84	σελ.84
7.5.2. Οι διαφορές ανάλογα με τα έτη προπηρεσίας.....σελ.87	σελ.87
7.5.3 Οι διαφορές ανάλογα με την εκπαίδευση.....σελ.93	σελ.93
7.5.4. Οι διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.....σελ.99	σελ.99
Κεφάλαιο 8 :Συμπεράσματα – Συζήτηση.....σελ.104	σελ.104
8.1 Συμπεράσματα.....σελ.104	σελ.104
8.2 Συζήτηση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων.....σελ.106	σελ.106
8.3 Περιορισμοί της έρευνας.....σελ.110	σελ.110
8.4 Συστάσεις και Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....σελ.110	σελ.110
Βιβλιογραφία.....σελ.111	σελ.111
Ελληνόγλωσση.....σελ.111	σελ.111
Ξενόγλωσση.....σελ.119	σελ.119
Μέρος Γ – Παράρτημα.....σελ.126	σελ.126
Ερωτηματολόγιο.....σελ.127	σελ.127

Ευρετήριο Πινάκων και Γραφημάτων

Πίνακες και Γραφήματα Δημογραφικών Στοιχείων.....σελ60	
Πίνακας 1.1 Φύλο (Δημογραφικά Στοιχεία)	σελ.60
Πίνακας 1.2 Ηλικία (Δημογραφικά Στοιχεία).....σελ.61	
Πίνακας 1.3 Έτη Προϋπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση (Δημογραφικά Στοιχεία) σελ.61	
Πίνακας 1.4 Ανώτερος Τίτλος Σπουδών (Δημογραφικά Στοιχεία).....σελ.62	
Πίνακας 1.5 Οικογενειακή κατάσταση(Δημογραφικά Στοιχεία).....σελ.63	
Πίνακας 2. Παράγοντες εργασιακού άγχους: Εκπαιδευτικό σύστημα / Περιβάλλον / Συνθήκες εργασίας5	
Πίνακας 3. Παράγοντες εργασιακού άγχους: Συνάδελφοι / Διευθυντής: Σχέσεις και αποτελέσματα αυτών68	
Πίνακας 4. Παράγοντες εργασιακού άγχους: Ανεπαρκής εκπαίδευση/ ελλιπής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού/ μικρή εμπειρία/προσωπικοί λόγοι αυτών0	
Πίνακας 5. Παράγοντες εργασιακού άγχους: Οικονομική κρίση1	
Πίνακας 6. Επίπεδα επαγγελματικού άγχους/εξουθένωσης2	
Πίνακας 7. Συσχετίσεις (συντελεστές συσχέτισης Pearson's r) μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.....σελ4	
Πίνακας 8. Συσχετίσεις (συντελεστές συσχέτισης Pearson's r) μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου77	
Πίνακας 9. Διαφορές ανάλογα με το φύλο (t-test)1	
Πίνακας 10. Διαφορές ανάλογα με την ηλικία (t-test)5	
Πίνακας 11. Διαφορές ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας (ANOVA)89	
Πίνακας 12. Διαφορές ανάλογα με την εκπαίδευση (ANOVA)4	
Πίνακας 13. Διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση (ANOVA)...σελ0	

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1.1 Φύλο (Δημογραφικά Στοιχεία).....σελ.60	
Γράφημα 1.2 Ηλικία (Δημογραφικά Στοιχεία).....σελ.61	

Γράφημα 1.3 Έτη Προυπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση(Δημ. Στοιχεία).....σελ.62
Γράφημα 1.4 Ανώτερος Τίτλος Σπουδών (Δημογραφικά Στοιχεία).....σελ.63
Γράφημα 1.5 Οικογενειακή κατάσταση(Δημογραφικά Στοιχεία).....σελ.64
Γράφημα 2 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Εκπαιδευτικό σύστημα/Περιβάλλον /Συνθήκες εργασίας.....σελ.67
Γράφημα 3 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Συνάδελφοι/Διευθυντής: Σχέσεις και αποτελέσματα αυτών.....σελ69
Γράφημα 4 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Ανεπαρκής εκπαίδευση/ ελλιπής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού/ μικρή εμπειρία/ προσωπικοί λόγοι αυτών.....σελ70
Γράφημα 5 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Οικονομική κρίση.....σελ 71
Γράφημα 6 Επίπεδα επαγγελματικού άγχους / εξουθένωσης.....σελ 73

Συντομογραφίες

CE.A.R.S. Centre of Academic Research and Studies

SCANS Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills

ΔΟΠ. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

ΜΜΕ. Μέσα μαζικής ενημέρωσης

Π.Υ.Σ.Π.Ε. Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται ως περίοδος ραγδαίας επιστημονικής, τεχνολογικής προόδου και εξέλιξης. Αυτό έχει ως συνέπεια να συμβαίνουν αλληπάλληλες μεταβολές κοινωνικού και οικονομικού χαρακτήρα και να δημιουργείται ένα μη σταθερό αλλά αντιθέτως ολοένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Μέσα στο πλαίσιο αυτό το Σχολείο καλείται να παίξει πολλαπλό ρόλο και συγκεκριμένα να προετοιμάσει, να εξοπλίσει/εφοδιάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες για τους νέους ρόλους που τους περιμένουν και την καινούργια πραγματικότητα που πλέον θα αποτελεί το σύστημα αναφοράς τους. Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του οφείλει να εναρμονίσει το δικό του ρόλο, μεθοδεύοντας το έργο και τη διδασκαλία του, προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/του καθηγητή/του δασκάλου έχει πλέον διαμορφωθεί και στη σύγχρονη εποχή καταλήγει να είναι ιδιαίτερος πολυσύνθετος και απαιτητικός ταυτόχρονα, αφού εκείνος παιδαγωγεί, καθοδηγεί, οργανώνει, εμπνυχώνει και είναι δίπλα στο μαθητή, βοηθώντας τον και στηρίζοντας τον αγώνα του (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2001). Πολυτάλαντος και πολυπράγμων, ασκεί λειτουργήματα και υπηρετεί την επιστήμη του, δεσμεύεται διοικητικά ως υπάλληλος του δημοσίου τομέα, αλλά κυρίως επικοινωνεί τον έφηβο με το κοινωνικό σύνολο, με μέλημά του να εντάξει αυτό το νεαρό άτομο που διαθέτει διαφορετικό πιθανότατα τρόπο σκέψης, αντίληψης και συμπεριφοράς στην πραγματικότητα και στα δεδομένα μιας κοινωνίας που λειτουργεί, σκέφτεται και αντιδρά διαφορετικά. Ο μάχιμος δάσκαλος/καθηγητής οφείλει να αποδεικνύει καθημερινά τον επαγγελματισμό του, όχι μόνο στο γνωστικό του αντικείμενο, αλλά και στον τομέα της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης. Η σύγχρονη εποχή απαιτεί έναν εκπαιδευτικό με πολλαπλές ιδιότητες και ικανότητες, που να είναι ταυτόχρονα επιστήμονας και ψυχολόγος (με ιδιαίτερη έμφαση στο δεύτερο), που είναι σε θέση να γίνεται σε καθημερινή φάση φορέας μετάδοσης γνώσεων, συμπεριφορών και εμπειριών (Καραγιάννη, 2013), σε ένα ρόλο που διαφέρει δραματικά από αυτόν ακόμα και περασμένων δεκαετιών.

Συνεπώς ο εκπαιδευτικός ανήκει πλέον στην ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση μη ικανοποίησης από τη δουλειά του, εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Καρανδινάκης, Λαμπράκης, 2016). Κατά γενική ομολογία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι κυρίως ανθρωποκεντρικό. Συχνά νιώθει να βάλλεται ποικιλοτρόπως, μόνος και ευάλωτος, να μάχεται και να

αγωνίζεται για να φέρει σε πέρας το έργο του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να νοσεί από επαγγελματική εξουθένωση, διότι αυτή ακριβώς είναι και ο τρόπος αντίδρασής του σε ότι τον στρεσάρει και τον αγχώνει. Οι παράγοντες που τον οδηγούν σε αυτό πιθανόν σχετίζονται με τον ίδιο (ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του), με τους άλλους (συναδέλφους, διευθυντή, μαθητές, γονείς), ακόμα και με το τι εισπράττει από το περιβάλλον του για τη στάση και το έργο του. Τα αποτελέσματα έχουν αρνητικότερη επίδραση στον εκπαιδευτικό, ο οποίος βιώνοντας αρνητικά συναισθήματα, παρουσιάζει αρνητισμό στην εργασία του, όπου δημιουργούνται προβλήματα, κλονίζεται η υγεία του ίδιου (σωματική και ψυχική), επηρεάζεται η στάση και συμπεριφορά του συνεπώς η επαγγελματική και κοινωνική του ζωή, και οι μαθητές του που γίνονται αποδέκτες απρόσωπης συμπεριφοράς και μεταχείρισης από τον ίδιο (Μπάλιου, 2005).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει και να διερευνήσει το θέμα του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Χανίων. Η περιοχή αυτή, έχει ιδιαιτερότητες λόγω του ότι συνδυάζει τη σχετική γεωγραφική απομόνωση του νησιού, με την ταυτόχρονη έντονη τουριστική ανάπτυξη, κάτι που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον ντόπιο πληθυσμό, στον τρόπο σκέψης του και στη γενικότερη κουλτούρα του. Σε έναν τόπο σαν κι αυτόν, ο ρόλος κάθε εκπαιδευτικού γίνεται ακόμα πιο ιδιαίτερος, μια και βρίσκεται αντιμέτωπος με νεαρά άτομα που ταλανίζονται από διλήμματα για τις αποφάσεις που θα σηματοδοτήσουν ολόκληρη τη μελλοντική τους ζωή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπέδων του εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας των Χανίων και ακολούθως ο εντοπισμός των κυριότερων πηγών/αιτιών/παραγόντων που είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε τέτοιες καταστάσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, είναι τα εξής:

1) Σε ποιο βαθμό αποτελεί παράγοντα για εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση καθένα από τα παρακάτω:

- ο Το εκπαιδευτικό σύστημα, το εργασιακό περιβάλλον και οι συνθήκες εργασίας.

- Οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε συναδέλφους, σε συναδέλφους και διευθυντή, σχέσεις με γονείς και κηδεμόνες των μαθητών.
- Η ανεπαρκής εκπαίδευση και η ελλιπής επιμόρφωση, η έλλειψη εμπειρίας και οι προσωπικοί / οικογενειακοί λόγοι.
- Η οικονομική κρίση με ότι αυτή συνεπάγεται.

2) Ποια είναι τα επίπεδα εργασιακού άγχους/επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς των Χανίων;

Η έρευνα διεξήχθη στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Περιφερειακή Ενότητα των Χανίων. Προκειμένου να γίνει η διερεύνηση των προαναφερθέντων ερωτημάτων, κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας λόγω του ότι είναι καταλληλότερη στο να περιγραφούν στάσεις, συμπεριφορές και στο να εξηγηθεί το πώς σχετίζονται οι επιμέρους μεταβλητές. Η ποσοτική έρευνα αφορά στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων, κάτι που επιτυγχάνεται με τη χρήση στατιστικών δεδομένων και αριθμητικών δεδομένων. Γίνεται χρήση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος στο οποίο γίνονται οι παρατηρήσεις και στη συνέχεια τα αποτελέσματα γενικεύονται σε μεγαλύτερο τμήμα πληθυσμού (CE.AR.S, 2016). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, δηλαδή μια τεχνική με την οποία συλλέγονται δεδομένα στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις με την ίδια προκαθορισμένη σειρά.

Το πρώτο μέρος της εργασίας είναι το θεωρητικό και προσεγγίζει εντελώς θεωρητικά το θέμα του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναφέρεται και αναλύεται ο όρος της Διοίκησης σε έναν οργανισμό, καθώς επίσης και οι λειτουργίες αυτής, που είναι ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση / Ηγεσία και ο Έλεγχος. Το κεφάλαιο στη συνέχεια πραγματεύεται την Κλασσική Διοίκηση και τη Σύγχρονη Διοίκηση. Η αρχή γίνεται με την Κλασσική Προσέγγιση (Σχολή Επιστημονικής Διοίκησης, Σχολή Γραφειοκρατικής Διοίκησης και βασικές αρχές της Γραφειοκρατίας και Σχολή Λειτουργικής Διοίκησης). Ακολουθεί η Προσέγγιση της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς, τα Πειράματα Hawthorne, την Κίνηση των Ανθρωπίνων Σχέσεων (Σχολή Επιστήμης

Συμπεριφοράς, Θεωρία Διοίκησης, Κίνηση των Συστημάτων) και τέλος η Ποσοτική Προσέγγιση. Εισάγεται ο όρος Μάνατζμεντ και η ερμηνεία του και ακολουθούν οι Σύγχρονες Τάσεις στο Μάνατζμεντ με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, τις Αρχές της ΔΟΠ και την Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εισάγεται ερμηνεύεται και αναλύεται ο όρος της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως επίσης και οι παράγοντες οι οποίοι τη διαμορφώνουν και που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, το φύλο την ηλικία το μορφωτικό επίπεδο την εργασιακή εμπειρία και το επάγγελμα. Η συνέχεια του κεφαλαίου, αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες που την επηρεάζουν (ενδογενείς και εξωτερικοί) όπως επίσης και τις συνέπειες αυτής.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος του Άγχους και αναφέρονται / αναλύονται οι πηγές του, όπως επίσης το εργασιακό άγχος με τις αιτίες που το προκαλούν. Ερμηνεύεται το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού, οι αιτίες που το προκαλούν και οι επιπτώσεις που αυτό έχει στους εκπαιδευτικούς.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος Επαγγελματική Εξουθένωση γενικά και συγκεκριμένα η Επαγγελματική Εξουθένωση για τον Εκπαιδευτικό. Διερευνάται ο τρόπος που συσχετίζεται η Επαγγελματική Εξουθένωση με το Εργασιακό Άγχος, οι πηγές της και το κατά πόσο αυτή συντηρείται και εξελίσσεται υπό το καθεστώς της οικονομικής κρίσης που υπάρχει στη χώρα.

Τελευταίο κεφάλαιο είναι το πέμπτο κεφάλαιο που αφορά στην Ηγεσία. Ερμηνεύεται και αναλύεται ο όρος, ενώ αναφέρεται η Διοίκηση του Σχολείου (Μονομελής και Πολυμελής), όπως επίσης και τα διαφορετικά μοντέλα – στυλ της ηγεσίας (αυταρχικό, δημοκρατικό και εξουσιοδοτικό) και τέλος μελετάται η συσχέτιση της ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση ή αντίθετα εξουθένωση του εκπαιδευτικού.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας που είναι το ερευνητικό. Χωρίζεται σε τρία κεφάλαια.

Το έκτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά το Σχεδιασμό και την Οργάνωση της έρευνας. Ξεκινά με το σκοπό της έρευνας που είναι η διερεύνηση και αξιολόγηση απόψεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό, που διακατέχονται ή όχι, από εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, με τα αίτια-πηγές τους καθώς επίσης με τους παράγοντες που τα ευνοούν. Οι παράγοντες αυτοί εξετάζονται με το κατά πόσο ευθύνεται το εκπαιδευτικό σύστημα, οι συνθήκες εργασίας και το εργασιακό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και μεταξύ συναδέλφων Διευθυντή γονέων-κηδεμόνων και κοινωνικού περίγυρου, η ανεπαρκής εκπαίδευση και ελλιπής ενδουπηρειακή επιμόρφωση και προσωπικοί ή οικογενειακοί λόγοι και τέλος η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα και την ελληνική εκπαίδευση γενικότερα. Τα προαναφερθέντα αποτελούν και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ακολουθεί η Μεθοδολογική προσέγγιση όπου γίνεται ευνόητο το γιατί επιλέγεται η ποσοτική ανάλυση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η παρουσίαση του εργαλείου συλλογής δεδομένων που είναι το Ερωτηματολόγιο το οποίο επισυνάπτεται στο τέλος της εργασίας και που δημιουργήθηκε με βάση πρότυπα ερωτηματολόγια που αναφέρονται αναλυτικά και το δείγμα δηλαδή οι συμμετέχοντες στην έρευνα που είναι οι 241 εκπαιδευτικοί Β/θμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων.

Το έβδομο κεφάλαιο αφορά στην παρουσίαση ευρημάτων. Αρχίζει με τα Δημογραφικά ευρήματα (φύλο, ηλικία, έτη προυπηρειαίας, ανώτερο τίτλο σπουδών και οικογενειακή κατάσταση), που συνοδεύονται από σχετικούς πίνακες και αντίστοιχα γραφήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται σε πίνακες οι παράγοντες άγχους και τα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Το κεφάλαιο κλείνει με διάφορους συσχετισμούς ερωτήσεων, όπως το πώς το καθένα δημογραφικό στοιχείο διαφοροποιεί τα αποτελέσματα. Όλα γίνονται κατανοητά με τη χρήση των απαιτούμενων πινάκων.

Στο όγδοο κεφάλαιο, που είναι το τελευταίο της εργασίας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν. Τα επίπεδα εργασιακού άγχους και εξουθένωσης είναι αρκετά χαμηλά στους εκπαιδευτικούς και ακόμα χαμηλότερα στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Παράγοντες που προξενούν εργασιακό άγχος κυρίως προκύπτει ότι είναι η οικονομική κρίση με τα αποτελέσματα αυτής, τα πολυπληθή ανομοιογενή τμήματα μαθητών και η έλλειψη ενδιαφέροντος που αυτοί δείχνουν στο

μάθημα. Το ενδεχόμενο μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης δε φαίνεται να αποτελεί παράγοντα πίεσης στους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την προϋπηρεσία, την ηλικία, τον ανώτερο τίτλο Σπουδών και την οικογενειακή κατάσταση κάθε εκπαιδευτικού. Τελειώνοντας αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και κάποιες προσωπικές προτάσεις για διεξαγωγή νέων ερευνών που πιθανότατα μπορούν να γίνουν στο μέλλον.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1ο: Η Διοίκηση

1.1 Διοίκηση – Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης

Ο όρος Διοίκηση (ή Μάνατζμεντ) υποδηλώνει και Τέχνη και Επιστήμη ταυτόχρονα. Υποδηλώνει Τέχνη γιατί αποτελεί μια προσωπική δραστηριότητα του ατόμου, που εκτελεί το καθήκον του υποκειμενικά, με ένα δικό του τρόπο και στυλ, στηριζόμενο στις ιδιαιτερότητες της δικής του προσωπικότητας, κουλτούρας και προσωπικών του αξιών. Ταυτόχρονα ο όρος υποδηλώνει και Επιστήμη, καθώς στηρίζεται σε μεγάλο όγκο γνώσης που απλά ανακαλύφθηκε για να υπηρετήσει το Μάνατζερ να επιτελέσει το έργο και το καθήκον του (Shenhar, 1996).

Σχετικά με το να οριστεί ο όρος, υπάρχει μια πολυφωνία. Διοίκηση είναι το να συμβαίνει συντονισμός ανθρώπων αλλά και πηγών, με σκοπό το να επιτευχθούν οι στόχοι ενός οργανισμού (Pride, Hughes, Kapoor, 1996). Όπως αναφέρεται στο Business Dictionary (2011), διοίκηση είναι η οργάνωση και ο συντονισμός των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού, σε συμφωνία με ορισμένες πολιτικές, για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Σύμφωνα με τους Fayol & Grey (1984), Διοίκηση δεν είναι κάτι άλλο από πρόβλεψη, σχεδιασμό, εντολές, συντονισμό και έλεγχο. Κατά Koontz (1961) διοίκηση αφορά στα σύνολα ατόμων που δουλεύουν κατά ομάδες ώστε να επιτυγχάνουν ορισμένους στόχους. Η διοίκηση ονομάστηκε και μάνατζμεντ, αγγλικός ο όρος που στα ελληνικά μεταφράζεται ως Οργάνωση και Διοίκηση ή Διαχείριση (Κουτούζης, 1999α). Μάνατζμεντ είναι το σύνολο των απαραίτητων ενεργειών ώστε να δρομολογηθεί και επιτευχθεί η απόδοση σε μια επιχείρηση ή οργανισμό (Ορφανίδης, 2011).

Οι βασικές λειτουργίες της Διοίκησης κατά τους επιστήμονες (Κουτούζης 1999 ; Σαΐτης 2005α ; Σαΐτης 2005β ; Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 2007 ; Τύπας & Κατσαρός 2003 ; Fottler 1981 ; Kanungo & Misra 1992 ; Rosti & Shipper 1998), όπως

χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καραβασίλης (2012) είναι 1) ο σχεδιασμός – προγραμματισμός, 2) η οργάνωση, 3) η διεύθυνση και 4) ο έλεγχος.

Αναλυτικότερα: 1) Προγραμματισμός (Planning) – Σχεδιασμός .

Κατά τη λειτουργία αυτή καθορίζονται οι στόχοι της επιχείρησης και στη συνέχεια επιλέγονται τα μέσα για να επιτευχθούν αυτοί, μέσα σε ορισμένο χρόνο και με προκαθορισμένα κόστος και ωφέλεια. Ο σωστός προγραμματισμός περιλαμβάνει α) την εύρεση των στόχων, β) την εύρεση τρόπου επίτευξης αυτών και γ) την εύρεση της σωστής κατανομής και αξιοποίησης των πόρων που διατίθενται. Έτσι, προσδιορίζονται η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της επιχείρησης, απαραίτητες για να καθοριστεί η στρατηγική που θα ακολουθηθεί (Χαραλαμπίδης) και θέτονται βασικοί στόχοι αλλά και στρατηγικές στον οργανισμό.

2)Οργάνωση (Organisation)

Με τη λειτουργία αυτή, συντελείται η συντονισμένη εργασία των μελών της επιχείρησης-οργανισμού για την επίτευξη των στόχων και οδηγείται ο οργανισμός στο να υλοποιήσει επιτυχώς τον προγραμματισμό του και στο να αναθέτοντας έργο και δραστηριότητες που απαιτούνται σε άτομα ή ομάδες.

3)Διεύθυνση – Ηγεσία (Leadership)

Η συμπεριφορά των εργαζόμενων καθοδηγείται/εποπτεύεται από τα διευθυντικά στελέχη της επιχείρησης (υποκίνηση των εργαζόμενων).

4)Έλεγχος (Controlling)

Είναι η λειτουργία κατά την οποία ο οργανισμός/επιχείρηση παρακολουθείται όσον αφορά την αποδοτικότητα/αποτελεσματικότητά του/της. Συντελείται με την ανατροφοδότηση, συνεπώς ο οργανισμός σταδιακά μαθαίνει και μπαίνει σε διαδικασία αυτοβελτίωσης (Καραβασίλης, 2012).

1.2 Κλασσική και Σύγχρονη Διοίκηση

Ταυτόχρονα με τη δημιουργία των πρώτων οργανισμών , γεννιέται και το μάνατζμεντ στο χώρο της εργασίας. Η συνέχεια το βρίσκει να εξελίσσεται με την ανάπτυξη ενός συνόλου κανόνων ιδεών και πρακτικών. Ακολουθούν οι προσπάθειες προσέγγισής του, οι οποίες διακρίνονται στην κλασσική προσέγγιση, στην προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στην ποσοτική και στη σύγχρονη προσέγγιση.

1.2.1 Κλασσική Προσέγγιση

Στο τέλος του 19^{ου} με αρχές του 20^{ου} αιώνα, η παραγωγή είναι πλέον εκμηχανοποιημένη, με τους διευθυντές-εργοδότες να είναι μηχανικοί, μη εκπαιδευμένοι στο μάνατζμεντ και να προβληματίζονται για το κατά πόσο αποδοτικές είναι οι επιχειρήσεις. Κυριαρχούν τρεις σχολές : 1) Σχολή Επιστημονικής Διοίκησης (θεωρίες οργάνωσης της εργασίας) με θεμελιωτή τον Taylor, 2) Σχολή Γραφειοκρατικής Διοίκησης (θεωρίες οργάνωσης της επιχείρησης), με θεμελιωτή τον Weber και 3) Σχολή Λειτουργικής Διοίκησης με ιδρυτή τον Fayol.

1) Σχολή επιστημονικής διοίκησης. Πατέρας της επιστημονικής διοίκησης θεωρείται ο Taylor το 1911 με την εργασία του Αρχές Επιστημονικού Μάνατζμεντ. Οι αρχές του μάνατζμεντ σύμφωνα με τον Taylor είναι: α) οι επιστημονικές μέθοδοι διαδέχονται τις πρακτικές 2) η επιλογή / εκπαίδευση των εργαζομένων γίνεται με επιστημονικές μεθόδους 3) συνεργάζονται εργοδότες/εργαζόμενοι με επιστημονικές μεθόδους 4) οι μάνατζερ και οι εργαζόμενοι να επιτύχουν μια ισορροπία στην ευθύνη και συγκεκριμένα οι μάνατζερ να ασχολούνται με τον προγραμματισμό και οι εργαζόμενοι με την εκτέλεση της κάθε εργασίας. (Κοτούπα και Μπασούκου, 2013).

2) Σχολή της Γραφειοκρατικής Διοίκησης

Θεμελιώνεται από το Γερμανό κοινωνιολόγο Max Weber (πατέρας της Γραφειοκρατίας) και ασχολείται με την οργάνωση της επιχείρησης και τις σχέσεις εξουσίας μέσα σε αυτήν. Αναγκαίο κατά τον Weber είναι το να λειτουργούν οι οργανισμοί ορθολογικά και καθόλου επηρεαζόμενοι από αυθαιρεσίες των ιδιοκτητών ή διοικητικών στελεχών τους. Απαραίτητο είναι να αναγνωρίζεται και να χρησιμοποιείται η εξουσία, κάτι που θα γίνεται μέσω γραφείων που θα τα συντονίζει μια ανώτερη αρχή σε κάθε εργασία που θα αναλαμβάνουν. Η οργάνωση που γίνεται με τον τρόπο αυτό, χαρακτηρίζεται από : 1) απασχόληση πολλών εργαζομένων, 2) με την πλειοψηφία να έχει από καθόλου έως μέτρια ειδικευση, 3) μαζική παραγωγή που στηρίζεται σε απλή τεχνολογία και 4) τυποποιημένα απλά προϊόντα. Ο Weber μπορεί να συγκρίνει την πραγματική κατάσταση με την ιδανική (με βάση το πρότυπο οικονομικών μονάδων ideal που ο ίδιος δημιουργεί). Αυτό διευκολύνει και τους γραφειοκράτες που έχουν ένα πρότυπο – στόχο, συνεπώς και προσανατολισμό. Με τη γραφειοκρατία

συντονίζεται η εργασία πολλών ατόμων και έτσι επιτελείται ένα διοικητικό έργο μεγάλης κλίμακας.

Οι βασικές αρχές της γραφειοκρατίας είναι:

- 1) Η τυπική εξουσία ενός στελέχους λόγω της θέσης του
- 2) Οι θέσεις εργασίας πρέπει να καταλαμβάνονται με κριτήριο την απόδοση και όχι τις κοινωνικές γνωριμίες
- 3) Κάθε θέση έχει καθήκοντα και εξουσία
- 4) Αναγκαία είναι η γραμμή εξουσίας: Οι εργαζόμενοι να ξέρουν ποιος αναφέρεται σε ποιον
- 5) Το σύστημα κανόνων τυπικών λειτουργικών διαδικασιών και άτυπων κανόνων να ελέγχουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων
- 6) Αξιολόγηση και ανταμοιβή να γίνονται δίκαια και επί ίσοις όροις.

3) Σχολή λειτουργικής διοίκησης

Την εκπροσωπεί ο Fayol, σύμφωνα με τον οποίο οι λειτουργίες του management είναι : προγραμματισμός, Οργάνωση, Στελέχωση, Διεύθυνση/Καθοδήγηση και Έλεγχος.

Σύμφωνα με τον Fayol οι αρχές του επιστημονικού μάνατζμεντ είναι: Καταμερισμός εργασίας, Εξουσιοδότηση, Πειθαρχία, Ενότητα διοίκησης, Ενότητα κατεύθυνσης, Ατομική υπακοή, Ανταμοιβή, Συγκεντρωτισμός, Διοικητική κλίμακα ιεραρχίας, Τάξη, Ισότητα, Σταθερότητα προσωπικού, Πρωτοβουλία και Ομαδικό πνεύμα (Montana & Charnov, 2002). Άλλοι σύγχρονοι του Fayol, είναι οι Emerson και Barnard.

1.2.2 Προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς

Ενώ η κλασσική προσέγγιση της διοίκησης προσανατολίζεται στην εργασία (μηχανιστική αντιμετώπιση του εργαζόμενου), ειδικοί μελετητές και ερευνητές εστιάζουν στον ανθρώπινο παράγοντα δίνοντας βαρύτητα στην ανθρώπινη πλευρά, με κύριες τάσεις της εποχής:

- 1) Πρόδρομοι της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Hugo Munsterberg, που ασχολείται με μεθόδους με τις οποίες οι ψυχολόγοι βοηθούν στην απόδοση –

παραγωγικότητα της βιομηχανικής εργασίας (μελετούν την εργασία και βρίσκουν τα κατάλληλα άτομα στις ανάλογες θέσεις, μελετούν τις ψυχολογικές συνθήκες για μέγιστη απόδοση του εργαζόμενου ενώ ταυτόχρονα γίνεται χρήση στρατηγικών από την επιχείρηση ώστε η συμπεριφορά των εργαζόμενων να είναι η επιθυμητή της διοίκησης). Ονομάστηκε πατέρας της βιομηχανικής ψυχολογίας (Montana & Charnov, 2002). Η Mary Parker Follet, επωνομαζόμενη μητέρα του επιστημονικού μάνατζμεντ, πρωτοπόρος στην επίλυση συγκρούσεων, προτείνει τη συνεργασία και το συμβιβασμό. Η διοίκηση σύμφωνα με την Follet δε χρειάζεται να υπερβάλλει στην επίβλεψη-έλεγχο των εργαζομένων (Montana & Charnov, 2002). Ο Walter Dill Scott, χρησιμοποιεί ψυχολογικές θεωρίες και τις εφαρμόζει στην επιλογή προσωπικού. Ο Henry Ford, αμερικανός ιρλανδικής καταγωγής, βιομήχανος κατασκευής μηχανών, εστιάζει στο προσωπικό και στο πώς οι αμοιβές (τις οποίες και αυξάνει) επηρεάζουν την παραγωγικότητα. Εισαγάγει την πενθήμερη εβδομάδα εργασίας, κάτι που ο ίδιος εφαρμόζει για πρώτη φορά το 1926 στο εργοστάσιό του, το οποίο ανατρέπει το κατεστημένο της εξαήμερης εβδομαδιαίας εργασίας, με τη θεωρία του ότι ο εργαζόμενος για να παράγει χρειάζεται χρόνο για την αναψυχή του (Τσελέπη, 2018). Ο Seebohm Rountree βρετανός βιομήχανος, χημικός, διευθυντής σοκολατοβιομηχανίας, επιχειρεί υλική και ανθρωπιστική προσέγγιση στον εργαζόμενο. Δημιουργεί ιατρικό τμήμα στο χώρο εργασίας, ημερήσιο σχολείο που μπορεί να παρακολουθεί όποιος εργαζόμενος θέλει, πενθήμερη εβδομάδα, δικαίωμα του εργαζόμενου στα κέρδη, επίδομα ανέργων, καντίνα και βιομηχανικούς ψυχολόγους ειδικούς σε θέματα εργασίας. Πρωτοπόρος στο βρετανικό κίνημα διοίκησης (Πετρίδου, 2001). Ο Elton Mayo, Αυστραλός κοινωνιολόγος του Πανεπιστημίου της Πενσυλβάνια συμβουλεύει μια κλωστοϋφαντουργία στη Φιλαδέλφεια να αυξήσει τα διαλείμματα ξεκούρασης των εργαζομένων και να δημιουργήσει ανάλογους χώρους για αυτό, όπως επίσης τη συνένωση των εργαζόμενων σε ομάδες για να καλλιεργηθεί αίσθημα συμμετοχικότητας. Μετά από παρατηρήσεις και πειραματισμούς τονίζει ότι χρέος του μάνατζερ εκτός των άλλων είναι η μελέτη των ικανοτήτων των ανθρώπινων σχέσεων (Montana & Charnov, 2002).

2) Πειράματα Hawthorne : Αποτελούν σειρά ερευνών του Εθνικού Συμβουλίου Ερευνητών Αμερικής και της εταιρίας Western Electric του Σικάγου. Αλλιώς Hawthorne Studies. Κύριοι συντονιστές ο Mayo και οι συνεργάτες του. Σκοπός να

διερευνήσουν τη σχέση του ανθρώπου με την εργασία. Αρχικά τα πειράματα διερευνούν το αν το εξωτερικό περιβάλλον επιδρά στην απόδοση των εργαζομένων, με αρνητικά αποτελέσματα που αποκαρδιώνουν τους πειραματιστές. Στη συνέχεια αναλαμβάνει ο Mayo να ολοκληρώσει τα πειράματα, τα οποία χωρίζει σε 3 ομάδες: σε μελέτες δοκιμών αίθουσας, μελέτες συνεντεύξεων και μελέτες παρατηρήσεων.

Οι Μελέτες δοκιμών αίθουσας (1927-1932), ερευνούν το πώς επιδρούν στην απόδοση των εργαζομένων οι μεταβολές στις συνθήκες εργασίας (φωτισμός, θερμοκρασία, υγρασία, αμοιβές κλπ). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αύξηση της απόδοσης δεν σχετίζεται με οικονομικούς παράγοντες ή συνθήκες εργασίας, αλλά κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες όπως αυτοεκτίμηση, συνεκτικότητα ομάδας και αίσθημα του ανήκειν σε ομάδα. Εξάλλου τα άτομα που παρατηρούνται, μόνο και μόνο γι αυτό, αυξάνουν την αποδοτικότητά τους.

Οι Μελέτες συνεντεύξεων, παράλληλα με τις προηγούμενες (συνεντεύξεις από 20000 εργαζόμενους), καταλήγουν σε ανάλογα συμπεράσματα με τα ανωτέρω, με βασικό το τι πιστεύουν οι εργαζόμενοι σχετικά με το αν τους ταιριάζουν οι συνθήκες εργασίας και οι μεταβολές τους, με τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των εργαζομένων να επηρεάζει τα μέγιστα τη διάθεση και απόδοσή τους.

Τα συμπεράσματα του Mayo συγκλίνουν ως ακολούθως: Η εργασία μπορεί να χαρακτηριστεί ομαδική δραστηριότητα, η οποία κυριαρχεί στον κοινωνικό κόσμο κάθε ενήλικου ατόμου. Προέχει για τον εργαζόμενο η ανάγκη για αναγνώριση, ασφάλεια και το αίσθημα του ανήκειν σε σχέση με την παραγωγικότητά του. Ένα παράπονο δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια απλή εξιστόρηση γεγονότων, αλλά ως προμήνυμα προβλήματος και αναστάτωσης. Η κοινωνία επιδρά τα μέγιστα στη διάθεση και αποτελεσματικότητα των εργαζομένων. Αυτή η αποτελεσματικότητα ελέγχεται κοινωνικά από άτυπες ομάδες. Τέλος, η ομαδική συνεργασία οφείλει να μην είναι τυχαία αλλά προγραμματισμένη, κάτι που οδηγεί σε σύσφιξη εργασιακών σχέσεων μέσα στον οργανισμό.

3) Κίνηση των ανθρώπινων σχέσεων. Εδώ η ψυχολογία και η κοινωνιολογία βοηθούν το άτομο στην ομάδα. Εκπρόσωποι οι McGregor και Maslow. Ο Taylor επικεντρωνόταν στην εργασία και σύμφωνα με τις απόψεις του, το μόνο που πρέπει και οφείλει να κάνει ο μάνατζερ είναι να διαχειρίζεται τις συνθήκες εργασίας και να κάνει ορθή χρήση αμοιβών και ποινών. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα το να γίνονται ολοένα και πιο παραγωγικοί οι εργαζόμενοι.

Γενικότερα η άποψη του Taylor για τους εργαζόμενους ήταν απαισιόδοξη. Ο Mayo αντίθετα, είχε μια αισιόδοξη άποψη για τους εργαζόμενους, καθώς επικεντρωνόταν στον ψυχολογικό και κοινωνικό τομέα ,σχετικά με ότι τους αφορούσε. Ο McGregor χαρακτηρίζει καθεμία από τις απόψεις των προηγούμενων και στη συνέχεια ονομάζει τη Θεωρία του Taylor ως Θεωρία X και τη Θεωρία του Mayo ως Θεωρία Ψ. Σύμφωνα με τη θεωρία X οι άνθρωποι απεχθάνονται την εργασία τους και προσπαθούν να την αποφύγουν, οπότε αναγκάζονται δια νόμου να υπηρετήσουν υπηρεσιακούς στόχους, αποφεύγοντας τις ευθύνες και επιδιώκοντας ασφάλεια και σιγουριά. Σύμφωνα με τη θεωρία Ψ συμπαθούν την εργασία και ωφελούνται από αυτήν, ενώ οι εργαζόμενοι δεν χρειάζονται έλεγχο αρκεί να διαθέτουν υπηρεσιακούς στόχους, παίρνουν ευθύνες και έχουν θετικά χαρακτηριστικά που δεν χρησιμεύουν στη δουλειά τους και καθοδηγούνται από προσωπικές φιλοδοξίες τους. Σύμφωνα με τους Κανελλόπουλο & Κατσιούλα (1981), η θεωρία Ψ υποστηρίζει ότι ανάλογα με το πόσο είναι θετικοί οι άνθρωποι με τους στόχους μιας επιχείρησης, αυτοπροσανατολίζονται / αυτοελέγχονται στην επιτυχία τους, όπως αναφέρουν οι Κοτούπα και Μπασούκου (2013).

Ο Maslow ιεραρχεί τις ανθρώπινες ανάγκες, σχηματικά σε μια πυραμίδα, με τις βασικές ανάγκες στη βάση της και στην κορυφή τις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης και ολοκλήρωσης. Τα διοικητικά στελέχη έχουν ανάγκες ανώτερες των χρηματικών αμοιβών και προσδοκούν ποικίλα κίνητρα (θεωρία υποκίνησης του Maslow).

4) Σχολή Επιστήμης Συμπεριφοράς. Εστιάζει στην επιστημονική έρευνα, θεμελιώνει θεωρίες σχετικές με την ανθρώπινη συμπεριφορά στους εργαζόμενους. Την εκπροσωπεί ο Likert με τα τέσσερα είδη ηγεσίας: Αυταρχικό (ο ηγέτης αποφασίζει/διατάζει υφισταμένους ασκώντας συγκεντρωτικό έλεγχο), Καλοπροαίρετα αυταρχικό (ο προηγούμενος ηγέτης, προσπαθεί να πείσει ότι φροντίζει για το καλό των υφισταμένων), Συμβουλευτικό (ο ηγέτης επικοινωνεί με τους υφιστάμενους, αλλά τελικά εκείνος παίρνει τις βασικές αποφάσεις), Συμμετοχικό (λαμβάνονται συναποφάσεις ηγέτη-υφισταμένων, τηρείται η αρχή της πλειοψηφίας). Η Συμμετοχική ηγεσία οδηγεί σε παραγωγικούς εργαζόμενους. Πιθανά ιδανικότερο είναι ένα πέμπτο είδος ηγεσίας, με εξουσία βασιζόμενη στη σχέση εργαζομένων και αλληλοκάλυψη ομάδων (Πετρίδου, 2001).

5) Θεωρία Διοίκησης (Chris Argyris). Μελετά την οργανωτική μάθηση και την επίδρασή της στην εξέλιξη μιας επιχείρησης. Τονίζει συν τοις άλλοις ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να αναπτύσσονται όπως τα παιδιά πρέπει να ωριμάζουν καθώς ενηλικιώνονται. Συγκεκριμένα να μετακινούνται από παθητικοί προς δραστήριοι, από εξαρτημένοι προς ανεξάρτητοι, από εξειδικευμένοι στο να έχουν πολλές συμπεριφορές, από στερεό συμφέρον σε βαθύτερο, από βραχυπρόθεσμους στόχους σε μακροπρόθεσμους, προς υποταγή στην ισότητα/ανωτερότητα και από την μη αυτογνωσία προς την αυτογνωσία/ αυτοέλεγχο (Argyris, 2017).

6) Κίνηση των Συστημάτων. Ο οργανισμός είναι ένα σύστημα που συνίσταται από αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες, που μετατρέπει τις εισροές μετά από επεξεργασία σε εκροές. Οποιαδήποτε μεταβολή σε έναν παράγοντα επιδρά σε ολόκληρο το σύστημα (Κανελλόπουλος & Κατσιούλας, 1981).

1.2.3 Ποσοτική προσέγγιση

Ξεκινά σαν ποσοτική μέθοδος, από Βρετανικό και Αμερικάνικο στρατό (περίοδο Β Παγκόσμιου Πολέμου), για στρατιωτικά προβλήματα και χρησιμοποιεί τις επιστήμες Μαθηματικών, Στατιστικής και Πληροφορικής για την υποστήριξη επιχειρησιακών αποφάσεων. Διακρίνουμε: 1) Επιστήμη του Μάνατζμεντ. Άσχετη με την επιστημονική διοίκηση, εστιάζει στη λήψη αποφάσεων με βάση τα Μαθηματικά και τη Στατιστική, χρησιμοποιεί την επιστημονική μέθοδο και τις κατάλληλες μαθηματικές εξισώσεις, με μη λογικά εφαρμόσιμες λύσεις σε επιχειρήσεις/ εργοστάσια, αλλά χρησιμότες τεχνικές επιχειρησιακής έρευνας, σύμφωνα με Montana & Charnov (2002) 2) Επιχειρησιακή Διοίκηση (εφαρμογή τεχνικών επιχειρησιακής έρευνας στη βιομηχανία) 3) Διοίκηση Πληροφοριακών Συστημάτων (MIS Management Information Systems), πληροφοριακά συστήματα υποστηριζόμενα από ΗΥ για συλλογή/επιλογή, επεξεργασία, αξιολόγηση, εφαρμογή μαζικών πληροφοριών και δημιουργία τράπεζας δεδομένων για χρήση από επιχειρήσεις, που καταλήγουν αναποτελεσματικά γιατί η τεχνολογία δεν τα υποστηρίζει και ο επιστημονικός σχεδιασμός εκλείπει (Πετρίδου, 2001).

1.2.4 Σύγχρονες τάσεις στο μάνατζμεντ

Όπως αναφέρει η Καραγιώργου (2007), κέντρο του ενδιαφέροντος είναι πια ο άνθρωπος, με τις ανάγκες/απαιτήσεις του και ιδιαιτερότητες του συναισθηματικού του κόσμου. Από τη διοίκηση του ενός ατόμου, όπου όλες οι εξουσίες συγκεντρώνονται σε ένα άτομο που διοικεί αυταρχικά, η διοίκηση γίνεται συλλογική για να εξελιχθεί σε διοίκηση με Top Manager, όπου γιγαντιαίες επιχειρήσεις διοικούνται από επαγγελματίες εξειδικευμένους στο αντικείμενο. Ακολουθεί η διοίκηση με επαγγελματικά στελέχη με βοηθούς επιτελικά/συλλογικά όργανα (πχ νομικούς συμβούλους) και τέλος διοίκηση μαζί με τους εργαζόμενους που μπορούν πλέον να συνδιοικούν συμμετέχοντας στα διοικητικά συμβούλια.

1.3 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Η στρατηγική αυτή είναι στραμμένη εξολοκλήρου προς τον πελάτη και αφορά όχι μόνο την ποιότητα των τελικών προϊόντων, αλλά και αυτήν των διαδικασιών και ατόμων των οποίων η συμμετοχή / δέσμευση πρέπει να είναι καθολική (James,1998).

Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Οι αρχές αυτές είναι τέσσερις: 1) Προσανατολισμός στις ανάγκες του πελάτη (πελάτες υπάρχουν εξωτερικοί που αγοράζουν το προϊόν/υπηρεσία, και εσωτερικοί που εργάζονται για αυτό. Όλοι πρέπει να είναι ικανοποιημένοι). 2) Συνεχής βελτίωση διαδικασιών (γνωστός ο κύκλος του Deming: Plan /Σχεδιάζω, Do/Εκτελώ, Check/ Ελέγχω, Act/Ενεργώ, όπου σχεδιάζω μια αλλαγή, τη δοκιμάζω, ελέγχω τα αποτελέσματα και δρω ανάλογα). 3) Πλήρης συμμετοχή/δέσμευση όλων (εργαζόμενων και στελεχών διοίκησης). 4) Διαρκής επιμόρφωση του εργατικού δυναμικού.

Πατέρας της ΔΟΠ θεωρείται ο Deming, με τη γνωστή συν τοις άλλοις αλυσιδωτή θεωρία του:

Καθώς η ποιότητα βελτιώνεται, μειώνεται το κόστος (μείωση λαθών), αυξάνεται η παραγωγικότητα, η επιχείρηση κατακτά την αγορά με καλή ποιότητα και χαμηλές τιμές, παραμένει στην αγορά και δημιουργούνται συνεχώς νέες θέσεις εργασίας (Χυτήρης, 2001).

1.3.1 Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Στοχεύει στο να ικανοποιηθούν οι ανάγκες/προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, κοινωνίας) αποσκοπώντας στη μείωση των όποιων οι αδυναμιών των εκπαιδευτικών οργανισμών, στη συνεχή βελτίωση, ομαδικότητα και συμμετοχή εμπλεκόμενων φορέων. είναι χρονοβόρα διαδικασία, διακρίνεται από top down (αρχίζει από τον ηγέτη) και στηρίζεται σε στατιστικές έρευνες. Επιβάλλεται να δίνεται έμφαση στη φύση της μάθησης, παρά στη μέθοδο διδασκαλίας. Σύμφωνα με την έκθεση SCANS (1991) πέντε ικανότητες και τρία είδη δεξιοτήτων πρέπει ο μαθητής να αποκτά από το σχολείο. Οι ικανότητες είναι: Ικανότητα να διαχειρίζεται πόρους όπως χρόνο, χώρο, χρήματα και υλικά, Ικανότητα να έχει διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, δηλαδή να εργάζεται σε ομάδες, να συνεργάζεται με άτομα διαφορετικά από αυτόν, να μπορεί να ηγείται και να διαπραγματεύεται, Ικανότητα διαχείρισης Πληροφορίας, δηλαδή να συλλέγει να οργανώνει και να αξιολογεί δεδομένα (επεξεργασία H/Y), Ικανότητα διαχείρισης Τεχνολογικών Συστημάτων και Διαχείρισης Τεχνολογίας, δηλαδή επιλογή και κατάλληλη χρήση τεχνολογικών μέσων για επίλυση προβλημάτων του. Οι δεξιότητες είναι: Θεμελίωση βασικών δεξιοτήτων όπως ανάγνωση γραφή αρίθμηση λόγος και ακρόαση, θεμελίωση δεξιοτήτων σκέψης όπως δημιουργική σκέψη που βοηθά στη λήψη αποφάσεων και θεμελίωση ατομικής υπευθυνότητας, κοινωνικότητας, αυτοεκτίμησης, αυτοελέγχου και ακεραιότητας.

Κεφάλαιο 2ο : Η επαγγελματική ικανοποίηση

2.1 Η Ικανοποίηση στα πλαίσια της αγοράς εργασίας

Η ζωή κάθε ενήλικα καθορίζεται και προσδιορίζεται από την εργασία του. Επειδή η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αλληλένδετη με την υψηλή απόδοση των εργαζόμενων στις επιχειρήσεις, μονοπωλεί την έρευνα της Οργανωτικής/Βιομηχανικής Ψυχολογίας (Κάντας, 1998 ; Koustelios, Theothorakis & Goulimaris, 2004). Εστιάζουν στο θέμα αυτό επιστήμες όπως Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Επιχειρήσεων, βασιζόμενες στο ότι η ικανοποίηση του εργατικού δυναμικού επηρεάζει άμεσα την αποδοτικότητα άρα και παραγωγικότητα αυτών (Δημητρόπουλος, 1998 ; Κάντας, 1998). Το κατά πόσο ένα άτομο ικανοποιείται επαγγελματικά/εργασιακά, επιδρά τα μέγιστα στην κοινωνική/οικογενειακή του κατάσταση και στην ψυχική του υγεία, τόσο του ίδιου όσο και των ανθρώπων που το περιβάλλουν (Γρέβιας, 1993 ; Κάντας, 1998 ; Δημητρόπουλος, 1998), όπως αναφέρει η Γραμματικού (2010). Αρχικά η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνήθηκε στις επιχειρήσεις και οργανισμούς (Δημητρόπουλος, 1998) και κατόπιν οι έρευνες συνεχίστηκαν σε διεθνές επίπεδο. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την παρακίνηση (Ερωτοκρίτου, 1998), ενώ τη δεκαετία του 1980 περιορίζονται οι έρευνες για το θέμα γιατί δεν μπόρεσαν να στηρίξουν την αρχική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την επίδοση (Κάντας, 1998). Τελευταία, το θέμα ερευνάται από πληθώρα εταιρειών γιατί σχετίζεται με τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων (Κάντας, 1998). Σύμφωνα με τους Granny, Smith & Stone (1992) η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ανθρώπου στην εργασία του και με το να συγκρίνει αυτά που του παρέχει αυτή με αυτά που προσδοκούσε. Οι προσεγγίσεις στην έννοια είναι πολλές, λίγοι προσπάθησαν να την ορίσουν θεωρώντας την κάτι αυτονόητο (Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

2.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση

Όπως αναφέρει η Ηλιοπούλου (2013), τα χαρακτηριστικά των παραπάνω παραγόντων είναι τριών ειδών:

1) Χαρακτηριστικά που αφορούν την εργασία

Η εργασία να είναι ευχάριστη και όχι βαρετή για τον εργαζόμενο, ο εργαζόμενος να αμείβεται ανάλογα με την απόδοσή του, να επιβραβεύεται για τις όποιες επαγγελματικές επιτυχίες του και να έχει εξασφαλισμένες καλές εργασιακές συνθήκες, να νιώθει ασφάλεια, να αμείβεται δίκαια, να είναι αυτόνομος και να μπορεί να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων για θέματα που γνωρίζει. Τέλος, η διοίκηση να ασκεί εποπτεία που εμπεριέχει ενδιαφέρον και καθοδήγηση για τον εργαζόμενο, να υπάρχει θετικό κλίμα και σχέσεις ανάμεσα σε εργαζόμενους και διοίκηση, οργάνωση και προγραμματισμός για να διευκολύνεται το έργο του εργαζόμενου και διάκριση ρόλων και αποτελεσμάτων (Κάντας, 1998α).

2) Ατομικά χαρακτηριστικά

Τεράστιος είναι και ο ρόλος της προσωπικότητας του ατόμου, στο να διαμορφωθούν οι προαναφερθέντες παράγοντες. Συγκεκριμένα το πόσο ανθεκτικός είναι στην όποια δυσκολία, το κατά πόσο είναι πεπεισμένος για το ότι είναι σε θέση να ελέγχει και να επηρεάζει καταστάσεις και το κατά πόσο θετικά και αισιόδοξα αντιμετωπίζει τα πάντα (Macey & Schneider, 2008).

3) Το φύλο του εργαζόμενου

Η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των παραγόντων χαρακτηρίζεται από μια ασάφεια. Έρευνες έδειξαν ότι οι άνδρες υπολείπονται επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τις γυναίκες (Lambert et al., 2001 ; Hancer & George, 2003 ; Sari, 2004). Άλλες έρευνες έδειξαν το αντίθετο και άλλες (Grossi & Berg, 1991 ; Melamed, Ben-Avi, Luz & Green, 1995) κατέληξαν στη μη σχέση του φύλου με την επαγγελματική ικανοποίηση (Lambert et al., 2001). Σε καθεμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις, βασικός είναι ο βαθμός κοινωνικοποίησης των φύλων και ο τρόπος που άνδρες/γυναίκες βιώνουν το ρόλο τους.

4) Η ηλικία

Έρευνες υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνει με την ηλικία, αφενός μεν επειδή οι άνθρωποι με το πέρασμα των χρόνων καταλήγουν σε μια εργασία που τους είναι ευχάριστη και αφετέρου δε επειδή η εργασία παύει να είναι η αποκλειστική προτεραιότητά τους γιατί αποκτούν οικογένεια, φίλους κλπ (Lambert et al., 2001 ; Hancer & George, 2003).

5) Το μορφωτικό επίπεδο

Αυτό μεταβάλλεται αντιστρόφως ανάλογα με την επαγγελματική ικανοποίηση (Wright & Davis, 2003 ; Piko, 2006) εξαιτίας του ότι ο μορφωμένος εργαζόμενος δύσκολα αξιοποιεί τις γνώσεις και δυνατότητές του στον εργασιακό του χώρο. Πρόκειται για μια σχέση που παρουσιάζει διακυμάνσεις και ποικίλλει στους διάφορους χώρους εργασίας και στα διάφορα επίπεδα μόρφωσης (Lambert et al., 2001 ; Hancer & George, 2003).

6) Η εργασιακή εμπειρία

Η σχέση εργασιακής εμπειρίας και επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ασαφής και μη ξεκάθαρη. Θετικές στη σχέση αυτή απεδείχθησαν ορισμένες έρευνες (Hancer & George, 2003), άλλες απεδείχθησαν αρνητικές (Lambert et al., 2001 ; Sari, 2004), ενώ άλλες καταλήγουν σε ανύπαρκτη την παραπάνω σχέση (Wright & Davis, 2003 ; Piko, 2006). Η ασαφής σχέση αιτιολογείται με τον τρόπο αντιμετώπισης της εργασιακής εμπειρίας στο χώρο εργασίας. Αλλού είναι εκτιμητέα και αμείβεται ανάλογα και αλλού θεωρείται « πρόβλημα» (Lambert et al., 2001).

7) Το επάγγελμα

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κάντας (1998α), λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση συναντάμε στους ασκούντες χειρωνακτική εργασία, περισσότερη στους υπαλλήλους γραφείου και στους πωλητές και ακόμη περισσότερη σε όσους ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα.

2.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρει ο Σαίρης (2014), οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε εξωτερικούς και εσωτερικούς.

Εξωτερικοί παράγοντες:

- 1) Οι συνθήκες εργασίας είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες και συγκεκριμένα ο τόπος/γεωγραφία του σχολείου, όπως επίσης και άλλα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν όπως το μέγεθός του, η υλικοτεχνική του υποδομή, το ωράριο λειτουργίας και ο αριθμός μαθητών του (Caballero Rodriguez, 2002 ; Μλεκάνης, 2003 ; Schulze, 2006). Έρευνες αποδεικνύουν τις δύσκολες συνθήκες εργασίας στη σχολική πραγματικότητα των ημερών μας, με χαρακτηριστική αναφορά να γίνεται στην έλλειψη εξοπλισμού και μέσων διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2007), η προβληματική θέρμανση και οι διπλές βάρδιες λόγω έλλειψης χώρου (Tsigilis et al., 2006).
- 2) Βασικός παράγοντας εξάλλου είναι το κοινωνικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα οι προϊστάμενοι, οι συνάδελφοι και οι μαθητές/γονείς/κηδεμόνες. Ένας εκπαιδευτικός αισθάνεται επαγγελματικά ικανοποιημένος όταν έχει συνεννόηση, βοήθεια, υποστήριξη και υγιή/αποδοτική συνεργασία με το κοινωνικό του περιβάλλον (Αντωνίου, 2009).
- 3) Άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η ύπαρξη συγκρούσεων και ασάφειας ρόλων, κάτι που είναι έντονο σε νέους ηλικιακά εκπαιδευτικούς με επαγγελματικές υποχρεώσεις ίσες σε δύναμη με τις οικογενειακές (Spector, 1997).
- 4) Επίσης σπουδαίος παράγοντας είναι η αμοιβή που γενικότερα συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση κάθε εργαζόμενου. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική ικανοποίηση δε σχετίζεται τόσο με την αμοιβή του αυτή καθ' αυτή όσο με τη σύγκριση του μισθού του/αμοιβής του με τον αντίστοιχο άλλων εργαζόμενων. Όσο λιγότερο απέχει ο μισθός του από αυτόν των άλλων εργαζόμενων, τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική του ικανοποίηση (Vroom, 1964).
- 5) Τέλος, μεγάλη βαρύτητα έχει η δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να ανελιχθεί/προαχθεί, η οποία συνδέεται φυσικά με τη βελτίωση της οικονομικής του κατάστασης και παράλληλα της κοινωνικής του εικόνας λόγω του ότι πλέον αναγνωρίζεται και εκτιμάται το έργο του (Πετρίλη, 2007).

Ενδογενείς παράγοντες

- 1) Βασικό ρόλο όπως σχετικά αναφέρεται στην Πετρίλη (2007) παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που αυτός αντιλαμβάνεται

και εκτιμά το εκπαιδευτικό του έργο, με τα παραπάνω να τον οδηγούν στην επίτευξη των στόχων του. Δείκτης για το βαθμό ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το έργο του είναι το πόσο αποτελεσματικός είναι στην τάξη του (Παπαναούμ, 2003 ; Walker κ.α., 2004 ; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

2) Οι προσωπικές αντιλήψεις και προσδοκίες, επιδρούν σημαντικά στο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ενός εκπαιδευτικού, ειδικά εάν διαθέτει μικρή προϋπηρεσία, σύμφωνα με Menon και Christou (2002). Σύνηθες γι αυτούς τους εκπαιδευτικούς, είναι το να αλλάζουν επάγγελμα, ειδικά όταν δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ προσδοκιών τους και καθημερινής τους σχολικής πραγματικότητας. Αντίθετα αυτό δεν είναι σύνηθες στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία, προφανώς για το λόγο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει από την επαγγελματική εμπειρία που διαθέτουν.

3) Εξίσου μεγάλη βαρύτητα για τον εκπαιδευτικό έχει η ηλικία του, με την αύξηση της οποίας, όπως προαναφέρθηκε, αυξάνει η επαγγελματική ικανοποίησή του (Herzberg et al, 1957). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένταση με αποτέλεσμα να μην είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι, κάτι που μεταβάλλεται με την πάροδο των χρόνων (Πετρίλη, 2007).

4) Επιπροσθέτως, ως άλλος παράγοντας που δρα ενδογενώς στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ανιχνεύεται στην αυτονομία του, δηλαδή το να είναι σε θέση να αποφασίζει ο ίδιος για τον τρόπο άσκησης της εργασίας του, σύμφωνα με τους Κάντα (1998), Spector (2000) και Παπάνη & Ρόντο (2005).

2.3 Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης

Αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών έχει αποτελέσει τόσο ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και οι συνέπειες αυτής στον εργαζόμενο. Οι Weiss και Cropanzano (1996) αναφέρουν , σύμφωνα με μια αναφορά που γίνεται στην Αμαραντίδου (2010), ότι το πώς ένας άνθρωπος συμπεριφέρεται και αντιμετωπίζει την εργασία του σχετίζεται με το είδος του επαγγέλματος που αυτός

εξασκεί. Από τη συμπεριφορά του προκύπτουν ευχάριστα ή δυσάρεστα συμβάντα, τα οποία είναι γνωστά σε κάθε εργασιακό χώρο. Έτσι προκαλούνται ποικίλα συναισθήματα που τον επηρεάζουν στο πώς θα χειριστεί και συμπεριφερθεί στην εργασία του, καθώς επίσης και στο να προχωρήσει σε συναισθηματική εμπλοκή, αυξημένη απόδοση οπότε και παραγωγική εργασία, ή ακριβώς το αντίθετο με πιθανή αποχώρηση από τη δουλειά του. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για επαγγελματική ικανοποίηση. Από καθαρά ανθρωπιστική οπτική, ο εργαζόμενος που είναι επαγγελματικά ικανοποιημένος σε υψηλό βαθμό, είναι ικανοποιημένος από την ίδια τη ζωή και είναι υγιής σωματικά και ψυχικά (Crohan, Antonucci, Adelman & Coleman, 1989). Λόγω του ότι βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής στην εργασία, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη μείωση καρδιακών προβλημάτων και φαινομένων υπερβολικού στρες (Kreitner & Kinicki, 1995). Στη σύγχρονη εποχή, η ανασφάλεια και οι μεταβολές στον εκάστοτε εργασιακό χώρο αφθονούν, η κοινωνία που συνεχώς απαιτεί, τα νέα εργασιακά δεδομένα και η εξέλιξη της τεχνολογίας μεταβάλλουν την εικόνα του εργασιακού χώρου. Όλα τα παραπάνω συντελούν αφενός στο να μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση στον εργαζόμενο και αφετέρου στο να ασθενεί όλο και πιο συχνά επαγγελματικά από εργασιακό άγχος, χρόνια κόπωση και φυσικά επαγγελματική εξουθένωση. Συμπερασματικά, ένα χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, συνοδεύεται από αυξημένες πιθανότητες να εμφανιστεί στον εργαζόμενο επαγγελματική εξουθένωση, να μειωθεί η αυτοεκτίμησή του, να αυξηθεί το άγχος του και να πάθει κατάθλιψη.

Κεφάλαιο 3ο: Το Άγχος

3.1 Άγχος και πηγές του

Σύμφωνα με την Καλαντζή (2007) και σύμφωνα με την αναφορά που γίνεται στην Καραγιάννη (2018), το άγχος είναι μια φυσιολογική κατάσταση στην οποία μπορεί να βρεθεί οποιοσδήποτε ανώτερος οργανισμός, ως μια αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνίας σε ορισμένες περιβαλλοντικές συνθήκες. Το άγχος μπορεί να διαβαθμίζεται, με την έντασή του να ποικίλλει στην τιμή της με συνέπεια να προκαλείται πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων όπως πανικός, αγωνία, θυμός, εμμονές, ανησυχία, έλλειψη συγκέντρωσης κλπ. Επιπλέον η ένταση του άγχους εξαρτάται/επηρεάζεται τόσο από εξωτερικούς όσο και από εσωτερικούς παράγοντες, τέτοιους όπως την προσωπικότητα του ατόμου ή κάποια εμπειρία άγχους στο παρελθόν του (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992). Το άγχος ή στρες υποδηλώνει το πώς αντιδρά ο άνθρωπος σε εξωτερικά ερεθίσματα/περιστάσεις (Μαρούδας, 1996) και σχετίζεται με την ψυχολογική πίεση στην οποία υποβάλλεται αυτός όταν εκτίθεται σε αγχωτικούς παράγοντες ή πιέζεται υπερβολικά (Cullent et al., 1985). Αυτόματα ο ίδιος ο ανθρώπινος οργανισμός ενεργοποιεί μια αντίδραση προκειμένου να προβεί στην αντιμετώπιση της νέας πιεστικής κατάστασης, της οποίας αντίδρασης η φύση ποικίλλει (Roxas, 2009). Επομένως, προκύπτει ότι το στρες είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης/διάδρασης ατόμου και περιβάλλοντος. Εάν οι απαιτήσεις μιας κατάστασης δεν συμφωνούν/ανταποκρίνονται στο οπλοστάσιο (βιολογικό, ψυχολογικό και κοινωνικό) που το άτομο διαθέτει για να την αντιμετωπίσει, το άτομο αγχώνεται και βιώνει στρες (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992). Το στρες μπορεί να αποδειχθεί δυσλειτουργικό στην περίπτωση που ακολουθείται από θυμό, απογοήτευση και άλλα παρόμοια αρνητικά συναισθήματα που παρεμποδίζουν το άτομο να συνεχίσει την εργασία του αλλά και να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Σύμφωνα με τους Lazarus & Folkman (1984) το άγχος/στρες αφορά στη σχέση του ατόμου με τον περίγυρό του, η οποία αξιολογείται από το άτομο με μια διαδικασία αποτελούμενη από δύο γνωστικές φάσεις: α) Στην πρώτη από αυτές το άτομο προβαίνει σε μια αξιολόγηση του κατά πόσον απειλείται από τα ερεθίσματα και β) ακολούθως, σε δεύτερη φάση, επανεξετάζει τις επιλογές του ταυτόχρονα με τη συνειδητοποίηση της απειλής. Συνεπώς, κάτω από ορισμένες συνθήκες οδηγείται στα εξής είδη στρες: 1) Το

βλαβερό στρες που αφορά στην ψυχολογική καταστροφή που συνέβη, 2) το απειλητικό στρες, που προπορεύεται του βλαβερού προμηνύοντας τον ερχομό του και 3) το στρες της πρόκλησης που σχετίζεται με το βαθμό αυτοπεποίθησης που διαθέτει το άτομο στο να το διαχειριστεί.

Ο Selye (1993) τονίζει ότι όταν ένα άτομο βιώνει μια αγχωτική/στρεσογόνα κατάσταση, περνά από τα ακόλουθα στάδια :1) Το στάδιο του συναγερμού όπου συμβαίνει ενεργοποίηση όλων των μηχανισμών για να αντιμετωπιστεί η συγκεκριμένη κατάσταση, όπως επιτάχυνση αναπνευστικού ρυθμού. 2) Το στάδιο της αντίστασης που είναι η προσπάθεια του ατόμου να προσαρμοστεί και να εξισορροπήσει καταστάσεις, όπως επίσης και να επιδιορθώσει τις βλάβες που έχουν προκληθεί στο προηγούμενο στάδιο. 3) Τελευταίο είναι το στάδιο της εξάντλησης, όπου ο οργανισμός δεν δύναται να αντισταθεί στο στρες, ενώ ταυτόχρονα επαναλαμβάνεται σχεδόν το πρώτο στάδιο, με ασθενέστατη αντίσταση όμως.

3.2 Επαγγελματικό / εργασιακό άγχος , πηγές του

Ορισμένα επαγγέλματα εκ φύσεως προκαλούν περισσότερο άγχος και στρες από άλλα. Τα επαγγέλματα αυτά είτε σχετίζονται με την προσφορά υπηρεσιών σε άλλα άτομα, οπότε δημιουργείται σχέση ανάμεσα σε αυτούς που τα εξασκούν και σε αυτούς που αποδέχονται τις υπηρεσίες των πρώτων, είτε σχετίζονται με αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν ταχύτατα και που έχουν συνέπειες οικονομικού, κοινωνικού τύπου κλπ (Παππά, 2006). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους εκπαιδευτικούς, τους κοινωνικούς λειτουργούς κ.α., ενώ στη δεύτερη κυριαρχούν τα επαγγέλματα υγείας όπως νοσοκόμοι, χειρουργοί κλπ (Cooper et al., 1988).

Το εκπαιδευτικό άγχος αποτελεί υποκατηγορία του εργασιακού/βιομηχανικού στρες. Το τελευταίο, αφορά στο άγχος/στρες του ρόλου, με τον εργαζόμενο να έρχεται αντιμέτωπος με πολλές και διαφορετικές απαιτήσεις άλλων ανθρώπων, να υπερφορτώνεται και γενικά να καλείται να αντιμετωπίσει μια απαιτητική κατάσταση χωρίς να διαθέτει τις αναγκαίες ικανότητες γι αυτό (Παππά, 2006). Με άλλα λόγια, το εργασιακό στρες αφορά μια κατάσταση όπου το άτομο υπερφορτώνεται με παράγοντες που το πιέζουν και το αγχώνουν ή που βρίσκεται ενώπιον μιας

απαιτητικής κατάστασης στην εργασία του (Ross & Altmaier, 1994). Σε αυτήν τη φάση ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί άμυνας του ατόμου. Η συνέχεια είναι είτε το άτομο να προσαρμοστεί και να περάσει σε επίθεση είτε να εγκαταλείψει. Ταυτόχρονα, απουσιάζει από την εργασία του, δεν έχει καμία διάθεση να αναλάβει τα καθήκοντά του και συχνά την εγκαταλείπει (Γρέβιας, 1991).

Οι Leiter και Maslach (2008, όπ. αναφ. στην Τσουκαλά, 2018), προσθέτουν τις δυσάρεστες συνέπειες του εργασιακού στρες τόσο στην υγεία όσο και στην επίδοση στην εργασία του ατόμου. Ο κάθε εργαζόμενος βιώνει προσωπικά και εσωτερικά την εμπειρία στο στρες και αυτής ο ρόλος είναι η διαμεσολάβηση ανάμεσα στις εξωτερικές από εργασία απαιτήσεις, δηλαδή στους παράγοντες του στρες και στις εκδηλώσεις αυτού στην εργασία δηλαδή στις απουσίες και στις ασθένειες. Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τον Selye (1975, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), όταν ένα άτομο εκτίθεται παρατεταμένα σε αγχογόνες συνθήκες, έχει το σύνδρομο γενικής προσαρμογής, με, αρχικά, ενεργοποίηση αυτού ώστε να αντιμετωπίσει τη δύσκολη κατάσταση/απειλή, που ακολουθείται από προσαρμογή του στη νέα αγχογόνα κατάσταση. Αυτό το κάνει να δαπανά τεράστια ενέργεια και αν πρόκειται για παρατεταμένη περίοδο, το άτομο εξαντλείται ή οδηγείται ακόμα και στο θάνατο.

Ο Μαρούδας (2012, όπ. αναφ. στην Τσουκαλά, 2018), παρουσιάζει τα ακόλουθα μοντέλα για να περιγράψει/ερμηνεύσει το εργασιακό άγχος: 1) Μηχανιστικό μοντέλο, κατά το οποίο το εργασιακό άγχος είναι αποτέλεσμα πίεσης που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του. 2) Φυσιολογικό μοντέλο, που εξετάζει το στρες ανάλογα με το πώς αντιδρά ένα άτομο, κάτι που διαφοροποιείται ανάλογα το χαρακτήρα και την προσωπικότητα. 3) Αλληλεπιδραστικό μοντέλο, που προκύπτει αφού το άτομο υποκειμενικά αξιολογεί ένα απειλητικό ερέθισμα του περιβάλλοντος, ή μια ανισορροπία ή κάποια επαγγελματική απαίτηση ταυτόχρονα με την έλλειψη δυνατότητας για να την αντιμετωπίσει. 4) Μοντέλο Kyriacou & Sutcliffe (1978a), το οποίο αποτελεί ένα συνδυασμό των προηγούμενων, που αφορά στο να διακρίνει μια αληθινή από μια πιθανή αιτία εργασιακού στρες, με βάση το πώς την αντιλαμβάνεται ένα άτομο και τι προσωπικότητα διαθέτει. Όπως συμπληρώνει ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία, το εργασιακό άγχος αποτελεί σημαντικό κίνδυνο στον εργασιακό χώρο, με ποσοστό 28% των εργαζόμενων να πάσχει από αυτό (ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., 2002). Η Ελλάδα κατέχει την

πρώτη θέση στην Ευρώπη στο επαγγελματικό στρες, με ποσοστό 55% (European Agency for Safety and Health at Work, 2009 όπ. αναφ. στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

3.3 Πηγές εργασιακού άγχους - προέλευση αυτών

Όπως αναφέρουν οι Πομάκη και Αναγνωστοπούλου (2001), πολλές έρευνες επικεντρώνονται στους παράγοντες που αφορούν στο χώρο εργασίας του ατόμου, για τους εξής λόγους: 1) Ο χώρος της εργασίας είναι πολύ απαιτητικός και πιεστικός για κάθε εργαζόμενο (Hancock & Meshkati, 1988). 2) Στη σύγχρονη εποχή ο χώρος της εργασίας επηρεάζει κατά πολύ την θέση του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο, το αναδεικνύει/αναγνωρίζει/αποδέχεται ή και το αντίθετο (Siegrist,1996). Ο Πουρκό (2001) συμπληρώνει ότι το εργασιακό άγχος και οι παράγοντες αυτού, είναι αποτέλεσμα του ότι ο εργαζόμενος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Ο Ζαβλανός (2002) συμφωνεί και επιπλέον προσθέτει ότι δεν εμφανίζουν όλα τα άτομα τον ίδιο βαθμό άγχους ακόμη και στο ίδιο ερέθισμα, κάτι που αποδίδει στις διαφορές ηλικίας, φύλου, κληρονομικότητας και προσωπικότητας. Οι Everard και Morris (1999) υποστηρίζουν πως το άγχος έχει αθροιστικά αποτελέσματα. Όμως ένας άνθρωπος μπορεί να φτάσει σε υπερβολικά επίπεδα άγχους, χωρίς να επηρεαστεί καν από το περιβάλλον του, στην περίπτωση που είναι τελειομανής, ή τον ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων για τον εαυτό του και τις πράξεις του, αν είναι εσωστρεφής και δεν εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και αν αδυνατεί να απαντά αρνητικά σε οτιδήποτε και αν του ζητείται.

3.4 Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικού – αίτια

Η Τσουκαλά (2018) αναφέρει, ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται κατά κοινή ομολογία ξεχωριστό και ιδιαίτερα προνομιούχο, λόγω του ότι ο εκπαιδευτικός εργάζεται για περιορισμένο χρονικό διάστημα μέσα στο ημερολογιακό έτος, ενώ ταυτόχρονα απολαμβάνει μεγάλη περίοδο διακοπών. Αντίθετα με αυτό, έρευνες καταλήγουν στο ότι το επάγγελμα αυτό είναι ένα από αυτά που προκαλούν το περισσότερο άγχος σε αυτούς που το εξασκούν, κατά Στάγια & Ιορδανίδη (2014) σε

παγκόσμιο επίπεδο. Ο Μπαλιού (2005) αναφέρει ότι ο Cooper ταξινομεί τα επαγγέλματα με κριτήριο το άγχος που προκαλούν. Έτσι, καταλήγει πως το πιο αγχωτικό όλων που είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στη Γιαννακίδου (2014) το επάγγελμα αυτό συμπεριλαμβάνεται στα πρώτα έξι από μια σειρά εικοσιέξι στρεσογόνων επαγγελμάτων με το χαμηλότερο ποσοστό επαγγελματικής ικανοποίησης). Το άγχος έχει μια χαρακτήρα επιδημίας που οφείλει την γέννησή της στην κοινωνία, στο μοντέρνο πια τρόπο ζωής και στο κλίμα που επικρατεί στα σχολεία της εποχής μας. Το άγχος αυτό δεν κάνει διακρίσεις σε στελέχη ή απλούς εκπαιδευτικούς και όλοι τους συνήθως υποφέρουν από πόνους στο κεφάλι, στο στομάχι και εξάντληση, νιώθοντας την πίεση στην προσπάθεια να φέρουν εις πέρας το έργο τους (Ζαβλανός, 2002). Κατά τους Στάγια & Ιορδανίδη (2014), το εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού εξ ορισμού είναι ομάδα αρνητικών συναισθημάτων καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να νιώθει θυμό, κατάθλιψη ή στεναχώρια.

Στο Νόβα-Καλτσούνη (2010), αναφέρεται ότι πληθώρα εκπαιδευτικών προβληματίζεται/κουράζεται/απογοητεύεται για το επάγγελμα με τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις, τις δύσκολες εργασιακές συνθήκες λόγω της άσχημης συμπεριφοράς των μαθητών, την ανύπαρκτη θεσμική υποστήριξη και την ελάχιστη συνεννόηση με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών. Όπως αναφέρουν οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), παρόμοια είναι τα ευρήματα ερευνών στην Ελλάδα, με τους πάσχοντες από εργασιακό άγχος εκπαιδευτικούς, να υποφέρουν από κούραση, πονοκεφάλους και αϋπνίες (Πουρκός 2001 ; Παππά, 2006 ; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

3.5 Παράγοντες εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς

Η Καραγιάννη (2013) τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα της σύγχρονης εποχής βρίσκεται αντιμέτωπος με κοινωνικές αλλαγές και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιδέχεται κριτική για όλα τα κακώς κείμενα και θεωρείται υπεύθυνος για όλα τα προβλήματα/ελλείψεις/ανεπάρκειες του συστήματος. Αυτό του δημιουργεί άγχος και τον δυσκολεύει στο να φέρει σε πέρας το έργο του επιτυχώς. Η διδακτέα ύλη αποτελεί πρωταρχικό του μέλημα εξ ανάγκης ενώ δεν υπάρχει το απαιτούμενο υλικό για την παιδαγωγική του επιμόρφωση και κατά συνέπεια νιώθει ένας απλός

διεκπεραιωτής των προτάσεων και των εντολών της εκάστοτε κυβέρνησης, ενώ αποτελεί το μοναδικό αναμεταδότη διδασκαλίας .

Οι παράγοντες που αφορούν στο επαγγελματικό άγχος, μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο επίπεδα: Το ατομικό και το οργανωσιακό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Όσον αφορά το ατομικό επίπεδο, βασικό ρόλο παίζουν η νεαρή ηλικία, το φύλο, οι εκπαιδευτικοί με μικρή διδακτική εμπειρία, η οικογενειακή κατάσταση, τα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού και η ανεπάρκεια στην εκπαίδευσή του. Όσον αφορά το οργανωσιακό επίπεδο, αυτό σχετίζεται με την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή (χώροι, αίθουσες, φωτισμός, θόρυβος), τις άσχημες συνθήκες εργασίας, τα πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα και οι προβληματικές σχέσεις με τους μαθητές, το φορτωμένο καθημερινό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού, τον χρόνο που πιέζει, τη διοικητική εργασία, το μη σταθερό πρόγραμμα, τη γραφειοκρατία, τη διαρκή επαγγελματική ανασφάλεια των εκπαιδευτικών, την ανύπαρκτη συμμετοχή τους στην οποιαδήποτε λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013, σ. 325), ένα εκπαιδευτικό σύστημα μη σταθερό και γεμάτο με υπερβολικές απαιτήσεις και τις ελάχιστες έως ανύπαρκτες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, όλα αυτά συνθέτουν ένα πολυσύνθετο επίπεδο οργάνωσης για τον σημερινό εκπαιδευτικό. Η Παππά (2006), στους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες στον εκπαιδευτικό, αναφέρει τις συγκρούσεις ρόλων αλλά και τη μη αποσαφήνιση του ρόλου, το ότι ο ίδιος δεν έχει την πίστη/πεποίθηση ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες/εμπόδια και τις προβληματικές συνθήκες της εργασίας του, το ότι οι απαιτήσεις συνεχώς αυξάνονται και μεταβάλλονται και επίσης τα προβλήματα πηγάζουν και εκτός εκπαιδευτικού ρόλου. Η Μούζουρα (2005) συμπληρώνει ότι πηγές που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, είναι εκτός των άλλων, το ότι τα βιβλία αργούν να παραληφθούν, η διδακτέα ύλη απέχει πολύ από την εξεταστέα λόγω του μεγάλου όγκου της τελευταίας, το ότι τα κενά αργούν να καλυφθούν με τοποθετήσεις ή προσλήψεις αναπληρωτών/ωρομισθίων, το ότι δεν υπάρχει επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαχείρισης τάξης/συμπεριφοράς μαθητών και κάποιες φορές το να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί μάθημα διαφορετικό της ειδικότητάς τους.

Στην προσπάθεια διερεύνησης παραγόντων/αιτιών του Κάντα (2001), αναφέρεται ότι η κοινωνία πλέον προσδίδει τους εκπαιδευτικούς έναν ασαφή ρόλο, αντιμετωπίζοντάς τους με χαμηλότερο κύρος και ταυτόχρονα θεωρώντας τους υπεύθυνους για τα

προβλήματα του συστήματος εκπαίδευσης. Ο Μπάλιου (2005) τονίζει τη μικρή επιρροή των αξιών που ο δάσκαλος μεταδίδει σε μια εκπαίδευση βιομηχανικής κοινωνίας και το ότι οι αξίες αυτές δεν σχετίζονται με αυτές που προβάλλει στο παιδί η οικογένεια, η συντροφιά άλλων παιδιών και τα ΜΜΕ. Στις σύγχρονες μεγαλουπόλεις ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποβαθμίζεται και συχνά παρατηρείται να είναι ασθενέστερος οικονομικά ο εκπαιδευτικός από το μαθητή του. Ο ρόλος των γονέων στο σχολείο, από υποστηρικτικός αρχικά και καθόλα επιθυμητός από τους εκπαιδευτικούς, καταλήγει συχνά μη συνεργάσιμος και δυσκολεύει το έργο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον πολύ σημαντική είναι η βία μέσα στο σχολείο (ψυχολογική ή σωματική), μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και καθηγητών, απειλές και γενικά κλίμα εκφοβισμού, που όλα αυτά συντείνουν και διαιωνίζουν το στρες του επαγγέλματος και που συχνά οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να ομολογήσουν, κάτι που καθιστά αδύνατη την επιβολή πειθαρχίας και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους (Μπαλιου, 2005). Εξάλλου οι όποιες μεταβολές στην προσωπική ζωή του, είτε θετικές είτε αρνητικές αποτελούν πηγή άγχους γιατί απαιτούν από αυτόν να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις. Ο Αντωνίου (2006) συμπληρώνει συγκεκριμένα το δύσκολο διπλό ρόλο της γυναίκας εκπαιδευτικού, που μοιράζεται μεταξύ πρωινής καριέρας και απογευματινών οικιακών υποχρεώσεων. Προστιθέμενης, κατά Στάγια & Ιορδανίδη (2014) και της οικονομικής κρίσης που μαστιάζει τη χώρα μας, με τεράστιες περικοπές στους μισθούς, δυσβάσταχτη φορολογία, ανεργία και ανύπαρκτες παροχές για την περίθαλψη και υγεία, το άγχος παγιώνεται πλέον (Kondilis et al., 2013). Επιπρόσθετα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αποτελούν στρεσογόνο παράγοντα, όταν είναι ανταγωνιστικές και πάσχουν από έλλειψη υποστήριξης (Αντωνίου, 2006).

Κατά τον Perrenoud (1995), υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στο επάγγελμά τους και που συνήθως δεν μιλάνε γι αυτούς: 1) Ο φόβος (η ανασφάλεια λόγω αποφάσεων που πρέπει να πάρει, να κρίνει και να κριθεί, ενώπιον μιας κοινωνίας–θεατή). 2) Η γοητεία που αρνούνται αλλά πρέπει να διαθέτουν για να ελκύουν τους μαθητές τους. 3) Η εξουσία που υποχρεούνται να ακούν στους μαθητές τους δεν τους είναι αρεστή. 4) Η δύσκολη θέση τους ανάμεσα στο να είναι κοντά στους μαθητές και στο να τους αξιολογούν. 5) Το δίλημμα μεταξύ άσκησης εξουσίας ώστε να επιβληθεί τάξη και ελευθεριάζουσας λογικής του μαθήματος. Ακραίες και εντελώς διαφορετικές καταστάσεις. 6) Το πρόγραμμα

σπουδών και το κυνήγι της διδακτέας ύλης. 7) Η μοναχικότητα του εκπαιδευτικού, που κλείνει την πόρτα της τάξης του και είναι αυτόνομος στο να επιλέξει πως θα κάνει το μάθημά του. 8) Η επιφανειακή και όχι εις βάθος, ενασχόληση με τα όποια προβλήματα προκύπτουν, του προκαλεί ρουτίνα και ανία. 9) Η άγνοια και ελλιπής επιμόρφωση ειδικά σε παιδαγωγικά και ψυχολογικά θέματα που ανακύπτουν στην τάξη. 10) Η ελευθερία και η προσπάθεια αυτονομίας του εκπαιδευτικού ταυτόχρονα με την άρνησή του να αξιολογηθεί.

3.6 Επιπτώσεις επαγγελματικού άγχους στον εκπαιδευτικό

Το στρες προκαλεί τα ακόλουθα είδη συμπτωμάτων: Α) Σωματικά (πονοκέφαλοι, ταχυκαρδίες, αύξηση αρτηριακής πίεσης, ελλιπή συγκέντρωση, αδρεναλίνη, θυροξίνη, δυσκολία στην πέψη, δερματικές παθήσεις, ενδορφίνες, κορτιζόνη, ελλιπή σεξουαλική ορμόνη). Β) Ψυχολογικά (κατάθλιψη, χαμηλή αυτοπεποίθηση, ελλιπή συγκέντρωση, αρνητική στάση στο περιβάλλον, άγχος, ένταση, ανία, ασθενείς ηθικούς φραγμούς, παραισθήσεις). Γ) Συμπεριφορικά (περιορισμός ενδιαφερόντων, ανικανοποίητο, μειωμένη απόδοση, απουσίες από την εργασία, καταχρήσεις κάπνισμα, ανάστατος ύπνος, όπως αναφέρεται στον Κατσιούλα (2014) από τους Καραδήμα (2004), Ζαβλανό (2002) και στον Μαρούδα (2012) από την Fontana (1993). Ο Ζαβλανός (2002, σ. 142) ως συμπτώματα αναφέρει: ατυχήματα, αλκοολισμός, αλλεργία, ανορεξία, έλκος, αρρυθμία, άσθμα, υψηλή χοληστερόλη, βρογχικά, διαβήτης, διάρροια, ζάλη, δυσπεψία, επιληψία, πυρετός, φοβία, γαστρίτιδα, υστερία, αδυνάτισμα, ρευματικά, θυρεοειδής, καρδιακά νοσήματα, κολίτιδα, μελαγχολία, απώλεια/εξασθένηση μνήμης, νεύρα, τάση αυτοκτονίας, έκζεμα. Ο εκπαιδευτικός που πάσχει από άγχος, γίνεται υπερβολικά απαισιόδοξος, ενώ κατακλύζεται σαφώς από αισθήματα μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης, κόπωσης και τάσης εγκατάλειψης της θέσης (Αργυροπούλου, 1999, όπ.αναφ. στο Μαρούδας, 2012). Επίσης, η Χαραλάμπους (2012) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός που πάσχει από στρες, έχει χαμηλή ψυχική και σωματική υγεία, μειωμένη απόδοση στο σχολείο, μειωμένη πνευματική ικανότητα και προβληματικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τη διοίκηση, τους φίλους και την οικογένειά του. Επηρεάζεται η τάξη, η διδασκαλία και η μεταφορά μάθησης. Τέλος όμως, η πιο σημαντική συνέπεια του εκπαιδευτικού άγχους είναι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης με τις

δυσάρεστες συνέπειες αυτής (Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2010, όπ. αναφ. στο Κατσιούλα, 2014).

Κεφάλαιο 4ο : Η επαγγελματική εξουθένωση

4.1 Επαγγελματική εξουθένωση

Κύρια συνέπεια της απύσας επαγγελματικής ικανοποίησης για κάθε εργαζόμενο, είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Σε μια εποχή όπως τη σημερινή, με τον εργαζόμενο να πιέζεται ποικιλοτρόπως, προστιθέμενης μιας επίμονης προβληματικής σχέσης με τον εργασιακό του χώρο, διευκολύνεται το να οδηγηθεί σε καταστάσεις άγχους κατά τις οποίες δεν μπορεί να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του (Αραμπατζή, 2009). Η εργασιακή εξουθένωση είναι αλληλένδετη με το εργασιακό άγχος αλλά δεν είναι ταυτόσημη με αυτό. Η επαγγελματική εξουθένωση ως κοινωνικό πια πρόβλημα τοποθετεί την γέννησή της, σε μια εποχή που δεν αποτελούσε καν αντικείμενο έρευνας. Πρωτοεμφανίζεται περίπου το 1970 στους εργαζόμενους στις κοινωνικές υπηρεσίες της Αμερικής, με μορφή συμπτώματος, το οποίο ο Freudenberg το 1974 ονομάζει εργασιακή κόπωση προσωπικού. Αυτός ασχολήθηκε με την παρατήρηση εργαζόμενων σε κοινωνικές υπηρεσίες που εμφάνιζαν κόπωση εξάντληση και υπνηλία και είχαν υιοθετήσει μια αρνητική στάση απέναντι στην εργασία τους (Βλαχόπουλος, 1999 ; Παππά, 2006). Η Maslach (1993), η οποία μελέτησε την εργασιακή εξουθένωση, κατέληξε στο ότι ο εργαζόμενος που πάσχει από αυτήν έχει εξαντληθεί σωματικά και ψυχολογικά, δεν ενδιαφέρεται πλέον για την εργασία του ούτε για τη συναισθηματική του προσφορά στους άλλους, δεν ικανοποιείται από το επάγγελμα που εξασκεί και διακατέχεται από μη θετικά συναισθήματα για τον ίδιο, για την απόδοσή του στη δουλειά του και για αυτούς που αποδέχονται τις υπηρεσίες του. Η επαγγελματική εξουθένωση, συνεχίζει η Maslach, διακρίνεται: α) Εξάντληση στο συναισθηματικό τομέα, β) Αποπροσωποποίηση, ή αλλιώς αρνητική αντιμετώπιση του εργαζόμενου στους αποδέκτες των υπηρεσιών που παρέχει και γ) ο εργαζόμενος αισθάνεται μειονεξία στα προσωπικά του επιτεύγματα, κάτι που σχετίζεται με την αρνητική αξιολόγηση του ίδιου απέναντι και στον εαυτό του και σε ότι ο ίδιος έχει προσωπικά επιτύχει. Αρχικά, επίφοβοι για επαγγελματική εξουθένωση θεωρούνταν όσοι εργάζονταν στο χώρο της υγείας όπως γιατροί, νοσηλευτές και στο χώρο της εκπαίδευσης όπως καθηγητές, δάσκαλοι κλπ και γενικά όσοι ασκούσαν επάγγελμα σχετικό με παροχή υπηρεσιών. Αργότερα, το πεδίο διευρύνθηκε και σε άλλους επαγγελματικούς χώρους. Η εξήγηση για τα επαγγέλματα προσφοράς υπηρεσιών στον άνθρωπο, είναι ότι οι ασκούντες αυτά

εμπλέκονται ψυχολογικά σε μεγάλο βαθμό, ώστε να είναι δύσκολο να αποφύγουν μια τέτοια κατάληξη.

4.2 Επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι σαφώς ανθρωπιστικού χαρακτήρα και ιδιαίτερα αγχωτικό που συχνά τον οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση. Επιπρόσθετο φορτίο στο καθημερινό έργο του είναι οι απαιτήσεις/προσδοκίες της οικογένειας του μαθητή, η Παιδεία με το διπλό της σκοπό της αντιστάθμισης και της εξισορρόπησης, η έλλειψη εμπειρίας και ανεπαρκής επιμόρφωση, το ευρύ πεδίο του γνωστικού αντικειμένου και οι ολοένα μεταβαλλόμενες μέθοδοι διδασκαλίας. Όλα τα παραπάνω αγχώνουν τον εκπαιδευτικό οδηγώντας τον πιθανόν σε επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2006). Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολύ πιο έντονες και εμφανείς στον εκπαιδευτικό, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα (Hakanen et al., 2006). Ο εκπαιδευτικός που είναι εξουθενωμένος επαγγελματικά πάσχει από ατονία, από έλλειψη ενθουσιασμού, αδυναμία συγκέντρωσης, ικανοποίησης, από έλλειψη αυτοπεποίθησης και χιούμορ (Ταρατόρη, κ.α., 2007). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να επιβάλει πειθαρχία στους μαθητές του, ούτε να είναι ικανός να διαχειριστεί τα όποια προβλήματα προκύπτουν, ενώ οι μαθητές υιοθετούν πλέον μη επιθυμητή συμπεριφορά. Βρίσκεται σε σύγχυση, είναι μονίμως επιθετικός και καθόλου αποδοτικός (Cope, 2003 ; Day, 2003 ; Hakanen et al., 2006 ; Tsigilis et al., 2006). Οι αιτίες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση έναν εκπαιδευτικό, ποικίλλουν: Ο υπερφορτωμένος του ρόλος, οι άσχημες συνθήκες εργασίας, οι άσχημες σχέσεις με τους συναδέλφους τους, το χαμηλά αμειβόμενο επάγγελμά τους, οι σχέσεις τους με τις οικογένειες των μαθητών τους, οι προσδοκίες για τους μαθητές τους και η πίεση που ασκεί σε αυτούς η ηγεσία, όπως επίσης η αμφισβήτηση και η αμφίβολη και η μη υποστηρικτική στάση αυτής. Η επαγγελματική εξουθένωση σαφώς μειώνεται με τις θετικές σχέσεις, το θετικό κλίμα και υποστηρικτικό περιβάλλον από τους συναδέλφους, οι οποίοι αποδεδειγμένα επηρεάζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με το υπόλοιπο περιβάλλον του (Kyriacou, 1987 ; Δημητρόπουλος, 1998 ; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Έρευνες απέδειξαν ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δεν υποφέρουν από υψηλή επαγγελματική εξουθένωση, σε σχέση με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό. Παρά αυτό το γεγονός, πάντα υφίσταται ο κίνδυνος για

επαγγελματική εξουθένωση ,καθώς οι συνθήκες που επικρατούν στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο την ευνοούν. (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

4.3 Σχέση επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο Χατζηπέμου (2016) αναφέρει ότι το επαγγελματικό άγχος ορίζεται σαν μια κατάσταση έλλειψης βεβαιότητας που διακατέχει έναν εργαζόμενο, στην περίπτωση που καλείται να αντιμετωπίσει κάτι στη δουλειά του, για το οποίο στερείται επάρκειας δυνάμεων, κατά τη γνώμη του (Αλεβίζος, 1990). Επίσης, επαγγελματικό άγχος υφίσταται κατά την αλληλεπίδραση εργασιακών συνθηκών με έναν εργαζόμενο, με εργασιακές απαιτήσεις που υπερνικούν τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί (Ross & Altmaier, 1994). Ο Κάντας (2001) ονομάζει επαγγελματικό άγχος , είτε τη συσσώρευση αγχογόνων καταστάσεων που αφορούν στην εργασία, είτε μια συγκεκριμένη αγχογόνα κατάσταση. Δύο είναι οι περιπτώσεις που αγχώνουν εργασιακά ένα άτομο: Να μην ταιριάζει αυτό με τον εργασιακό ρόλο του, ή να είναι υπεύθυνο για πολλά άλλα άτομα. Συνοδοί του είναι η κόπωση συναισθηματικής φύσης, η μειωμένη αυτοπεποίθηση και το ότι το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του και το παραγόμενο έργο του αρνητικά.

Το επαγγελματικό άγχος σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Κατά Payne (1982) οι έννοιες είναι ταυτόσημες με μη ευδιάκριτα όρια, όμως αυτό δεν ισχύει. Η επαγγελματική εξουθένωση έπεται του επαγγελματικού άγχους. Οι διαφορές τους είναι στη διαδικασία (Schaufeli, Maslach, Marek, 1993). Η επαγγελματική εξουθένωση διαρκεί για πολύ, συνήθως δεν τη σπουδαιολογεί ο εργαζόμενος και επηρεάζει την απόδοσή του, ενώ το επαγγελματικό άγχος διαρκεί λίγο, έχει όμως εμφανή συμπτωματολογία (Rudow, 1995). Το επαγγελματικό άγχος δε συνεπάγεται αναγκαστικά επαγγελματική εξουθένωση. Κατά Selye (1956), η επαγγελματική εξουθένωση δύναται να προληφθεί, το επαγγελματικό άγχος όχι. Παρατεταμένο επαγγελματικό άγχος μπορεί να προκαλέσει επαγγελματική εξουθένωση (Ross & Altmaier, 1994), ειδικά σε απασχολούμενους σε κοινωνικό λειτουργήματα (Gabassi, Cervai, Rozbowski, Semerano & Gregori, 2002 ; Pines, 1986).

4.4 Πηγές/αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης

Στην Αμαραντίδου (2010) γίνεται αναφορά στην ερμηνεία της επαγγελματικής εξουθένωσης ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης προσωπικότητας του ατόμου και περιβάλλοντος που αυτό ζει κι εργάζεται. Το επαγγελματικά εξουθενωμένο άτομο, κρύβεται από τους γύρω του, νιώθοντας ντροπή και ενοχές για τη στάση του και για το πνευματικό του γίνεσθαι. Το ότι ελέγχει την εργασία του ανεπαρκώς του προκαλεί αισθήματα ματαιότητας/αυτοαπόρριψης, που τα ίδια γίνονται αιτίες επαγγελματικής εξουθένωσης. Υπάρχουν παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση και διακρίνονται ως περιβαλλοντικοί και ατομικοί:

1) Περιβαλλοντικοί, που αφορούν στο περιβάλλον εργασίας του ατόμου. Σύμφωνα με τους Belicki & Woolcott (1996), Cordes & Dougherty (1993) και Gabris & Ihrke (1996) οι μη ξεκάθαροι ρόλοι, ο βαρύς φόρτος εργασίας, τα δύσκολα ωράρια, το μειωμένο προσωπικό και η μη υποστηρικτική διοίκηση είναι σημαντικοί παράγοντες με μεγαλύτερη βαρύτητα να δίνεται στο βαρύ φόρτο εργασίας (πιεστικό χρόνο, υπερβολή στις ευθύνες/υποχρεώσεις, μη υποστήριξη και απαιτήσεις από τους γύρω και από τους ίδιους) και στην ανεπαρκή υποστήριξη από διοίκηση και συναδέλφους.

2) Ατομικοί που αφορούν στην προσωπικότητα του ατόμου και το πώς αυτό διαχειρίζεται την ψυχολογική πίεση, τις απαιτήσεις της δουλειάς, την αμοιβή του κλπ. Προστατευτικά λειτουργεί για τα άτομα το να εκλαμβάνουν το εργασιακό άγχος ως πρόκληση. Σύμφωνα με τον Smith (1982) σημαντικό στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η έλλειψη ελέγχου, κάτι συχνό σε έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται σε χαοτικό περιβάλλον, ελλιπής αναγνώριση/επιβράβευση, άδικη μεταχείριση, αρνητικό συναδελφικό κλίμα και αρνητικός συνδυασμός ηθικών αξιών.

Οι Brewer & Clippard (2002), διακρίνουν τα παρακάτω είδη παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης:

α) Περιβαλλοντικοί/οργανωτικοί που αφορούν το περιβάλλον του εργαζόμενου, με βασική την ασάφεια ρόλων και το αίσθημα αβεβαιότητας του εργαζόμενου για το τι απαιτούν/περιμένουν οι άλλοι από αυτόν (Κάντας, 1995 ; Koustelios & Kousteliou, 1998 ; Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004) και τη σύγκρουση ρόλων όταν άλλα άτομα/ομάδες ατόμων έχουν προσδοκίες από τον εργαζόμενο που αλληλοσυγκρούονται (Koustelios & Kousteliou, 1998; Pettinger, 1996), όταν έχουν

απαιτήσεις που δε συμφωνούν μεταξύ τους, όταν υπερνικούνται οι αξίες του (Brewer & Clippard, 2002 ; Κάντας, 1995 ; Steers & Black, 1994). Όταν ο ρόλος του είναι φορτωμένος και οι απαιτήσεις υπερβολικές, τότε οδηγείται σε συναισθηματική εξάντληση (ιδίως οι γυναίκες) και συναισθηματική εξουθένωση. Τέλος, η ελλιπής υποστηρικτικά ηγεσία συντελεί στο να εξουθενωθεί επαγγελματικά ένας εργαζόμενος και καθίσταται απαραίτητη η εκπαίδευση αυτής ώστε και να αναγνωρίζει τα προειδοποιητικά σημάδια στο προσωπικό της και να του παρέχει υποστήριξη και βοήθεια στο έργο του (Seltzer & Numerof, 1988).

3) Δημογραφικοί παράγοντες όπως φύλο/ηλικία/οικογενειακή κατάσταση, με έρευνες να δείχνουν ότι οι παντρεμένοι, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά, άντρες είναι λιγότερο επιρρεπείς. Το 1996 ο Corey κατονομάζει τις παρακάτω αιτίες εξουθένωσης σε έναν εργαζόμενο: 1) Το να είναι μονότονη η εργασία του, 2) Το να μην υπάρχει αναγνώριση της προσωπικής προσπάθειας που καταβάλλει, 3) Το να αισθάνεται ότι δεν έχει πραγματικά και προσωπικά επιτύχει τίποτα, 4) Το να πιέζεται εξαιρετικά από το χρόνο, 5) Το να έχει συναναστροφές με δύσκολους συναδέλφους/πελάτες, 6) Το να μην υπάρχει συναδελφικότητα και θετικό κλίμα στην εργασία του, 7) Το να μην υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα σε επόπτη εργασίας και εργαζόμενους, 8) Το να μην έχει ευκαιρία προσωπικής έκφρασης ή ανάληψης πρωτοβουλίας, και το να αποθαρρύνεται ποικιλοτρόπως σε ένα εργασιακό χώρο όπου κάθε είδους καινοτομία απορρίπτεται, 9) Το να αντιμετωπίζει παράλογες απαιτήσεις, 10) Το να επιβαρύνεται στην εργασία του χωρίς δυνατότητα επιμόρφωσης και 11) Το να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην προσωπική / οικογενειακή του ζωή εκτός επαγγέλματος.

4.5 Επαγγελματική εξουθένωση και οικονομική κρίση

Σύμφωνα με Ζαχάρη και Ντουράι (2015), η λέξη κρίση προέρχεται από το ρήμα κρίνω, που εμπεριέχει μια μη κανονική κατάσταση, αλλά προβληματική που ελλοχεύει κινδύνους. Συνεπώς, κρίση είναι μια ανωμαλία, η οποία μπορεί να κλιμακώνεται. Μια κρίση μπορεί να αφορά πολλούς τομείς. Συγκεκριμένα η οικονομική κρίση ταυτίζεται με χαμηλή οικονομική δραστηριότητα σε ό,τι αφορά στην απασχόληση, το εθνικό προϊόν, τις διάφορες επενδύσεις κλπ. Η οικονομική κρίση δεν συμβαίνει ξαφνικά αλλά είναι προϊόν που απαιτήσε αρκετό χρόνο και

πληθώρα λανθασμένων χειρισμών ορισμένων. Δεν είναι ανάξιες λόγου οι συνέπειες/ επιπτώσεις στην ζωή των πολιτών και την ψυχοσωματική τους υγεία. Το μειωμένο εισόδημα οδηγεί πολλές οικογένειες στην φτώχεια και συχνά της εξαθλίωσης. Συχνά η ανεργία μαστίζει τους νέους και τους οδηγεί στον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Σωρεία προβλημάτων δημιουργούνται με αποτέλεσμα ψυχικό πόνο, αύξηση περιστατικών αυτοκτονίας και βίας, έξαρση ασθενειών, μεγάλα ποσοστά νοσηρότητας και θνησιμότητας και χαμηλή ποιότητα ζωής.

Σύμφωνα με τον Αντωνόπουλο (2015), η οικονομική κρίση προκάλεσε και προκαλεί σοβαρές συνέπειες στην υγεία των Ελλήνων. Σε ποσοστό μεγαλύτερο του 44% οι Έλληνες πολίτες βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως ανασφάλεια, αγωνία, φόβο, απογοήτευση, θλίψη και άγχος, με κύρια πηγή όλων την οικονομική κρίση. Η πλειονότητα των παραπάνω παρουσιάζει συμπτώματα κατάθλιψης. Η υγεία είναι σε φθίνουσα πορεία, με το ποσοστό 25% των πολιτών να αδυνατούν να αναζητήσουν θεραπεία σε ιδιώτες, για λόγους κόστους.

Γενικά ο εργαζόμενος που δε νιώθει ασφαλής, αλλά νιώθει ότι απειλείται στην εργασία του, γίνεται επιρρεπής στο φόβο/πανικό και μπορεί να οδηγηθεί σε εργασιακό άγχος. Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος με το εργασιακό άγχος (που αν παραταθεί, δύναται να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση) να αυτοτροφοδοτείται και να αναγεννάται. Το άτομο πρέπει να θεωρεί την εργασία του ως προτεραιότητα αλλά ταυτόχρονα ως τρόπο ανάπτυξης και εξέλιξης, κάτι που αφορά στις προσωπικές του αξίες (Πολύζου, 2014).

Κεφάλαιο 5ο : Η ηγεσία

5.1 Ηγεσία-εννοιολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) ηγεσία είναι το να ασκείται εξουσία και να αναλαμβάνεται ένας ρόλος καθοδηγητή για ομάδα ανθρώπων, ενώ αυτός που διαχειρίζεται την ηγεσία, ο επηρεάζων/ελέγχων την ομάδα, είναι ο ηγέτης. Εξάλλου, ηγεσία ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο, που είναι ο ηγέτης, επηρεάζει τη σκέψη, το συναίσθημα, τη στάση και συμπεριφορά μιας ομάδας ανθρώπων (μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης). Ο ηγέτης επηρεάζει τα άτομα έτσι ώστε αυτά από μόνα τους να θέλουν, να προθυμοποιηθούν και να συνεργαστούν κατάλληλα και αφοσιωμένα στο στόχο τους προκειμένου να τον υλοποιήσουν και να φτάσουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, αρεστό σε όλους (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ηγεσία δεν είναι τίποτε άλλο από ένα σύνολο, ένα συνδυασμό συμπεριφορών, τις οποίες κάνει χρήση ένα άτομο, που διαθέτει όραμα για τη δουλειά του, επιδρώντας με αυτόν τον τρόπο στη συμπεριφορά των υφισταμένων του και στη στάση τους απέναντι στην εργασία τους αυτή. Ο Maxwell (2006) τονίζει ότι η ηγεσία δύναται να μετρηθεί με την επιρροή και μόνο και ότι η αληθινή ηγεσία κερδίζεται και δε δωρίζεται, δεν δίνεται χάρισμα και δεν παραλαμβάνεται κατόπιν παραγγελίας. Τέλος, ο Σαΐτης (2008), συμπληρώνει ότι για να υπάρξει ηγεσία είναι αναγκαίες κάποιες προϋποθέσεις: Το να υπάρξει ηγέτης, να υπάρξει ένα σύνολο ατόμων, τα οποία θα πραγματώσουν τους στόχους, το να γίνουν αποτελεσματικές ενέργειες και το να συμβεί επιτυχής υλοποίηση των στόχων που αρχικά τέθηκαν.

5.2 Σχολική Ηγεσία

5.2.1 Μονομελή Όργανα Διοίκησης του Σχολείου

Ο Διευθυντής του Σχολείου έχει ευθύνη και αρμοδιότητά του να λειτουργεί ομαλά η σχολική μονάδα, να εξασφαλίζεται συντονισμός στη σχολική ζωή, να τηρούνται οι νόμοι και οι εγκύκλιοι, όπως επίσης να εφαρμόζονται σωστά οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Στην περίπτωση ανυπαρξίας/απουσίας/αδυναμίας άσκησης

καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή, αποφασίζει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης κατόπιν εισήγησης του Π.Υ.Σ.Π.Ε. στο να ανατεθούν προσωρινά και μέχρι λήξης του διδακτικού έτους, τα καθήκοντα αυτά σε εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε σχολείο του

Ο Υποδιευθυντής είναι αρμόδιος στο να παρέχει βοήθεια στον Διευθυντή σε ότι αφορά νομού/ νομαρχιακού διαμερίσματος, που διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα στην άσκηση καθηκόντων αυτού, ενώ σχετίζεται με τη διοικητική υπηρεσία του σχολείου. Αναπληρώνει τον Διευθυντή εάν αυτός δεν υφίσταται/είναι απών/αδυνατεί να ασκήσει τα καθήκοντά του. Στην περίπτωση που ο Υποδιευθυντής απουσιάζει, αναπληρώνεται από έναν εκπαιδευτικό του σχολείου, ο οποίος φέρει το μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους του. Στην περίπτωση που ισοβαθμεί με άλλον/άλλους, η τελική απόφαση ανήκει στο Π.Υ.Σ.Π.Ε.

5.2.2. Πολυμελή Όργανα Διοίκησης του Σχολείου

Ο Σύλλογος Διδασκόντων απαρτίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο. Αυτού προεδρεύει ο Διευθυντής του σχολείου. Ο Διευθυντής συγκαλεί συνεδρίαση Συλλόγου Διδασκόντων, στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, στο τέλος κάθε τετραμήνου και στην περίπτωση που το ζητάει εγγράφως το 1/3 των διδασκόντων του σχολείου. Ευθύνη / αρμοδιότητα του Συλλόγου Διδασκόντων είναι το να εφαρμόζεται το Ωρολόγιο/Αναλυτικό Πρόγραμμα, το να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές του σχολείου υγεία, προστασία και οργανωμένη σχολική ζωή (Άρθρο 11, Ν.1566/85).

5.3 Στυλ ηγεσίας

Ο Μπουραντάς (2005), εστιάζει στα εξής μοντέλα ηγεσίας: α) αυταρχικό, β) δημοκρατικό και γ) εξουσιοδοτικό.

Α) Αυταρχικό. Ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις γνώμες των συνεργατών του και παίρνει ο ίδιος την ευθύνη χωρίς να τον ενδιαφέρει αν έχει την αποδοχή των άλλων. Το στυλ ηγεσίας είναι συγκεντρωτικό και ενδείκνυται όταν ο χρόνος πιέζει και επιβάλλονται ταχύτατες αποφάσεις ή όταν οι εργαζόμενοι στερούνται ωριμότητας και ικανοτήτων. Για να ασκείται αυταρχική

ηγεσία, ο ηγέτης πρέπει να είναι παρών, λόγω του ότι οι υφιστάμενοι λειτουργούν μόνο υπό το κράτος του φόβου και της πίεσης.

Β) Δημοκρατικό. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας λαμβάνονται από κοινού αποφάσεις. Είναι κατάλληλο για άτομα που διαθέτουν υψηλό επίπεδο νοημοσύνης, ωριμότητας και μόρφωσης. Ο ηγέτης παίζει το ρόλο συντονιστή/καθοδηγητή σε ένα σύνολο ατόμων που ήδη διαθέτει όλες τις ικανότητες να ακολουθήσει και να υποστηρίξει τις λαμβανόμενες αποφάσεις.

Γ) Εξουσιοδοτικό. Ο ηγέτης παραχωρεί αρμοδιότητες, δηλαδή εξουσιοδοτεί τους συνεργάτες του, κάτι που περιορίζει αρκετά το ρόλο του. Η ομάδα που σχηματίστηκε πλέον αυτενεργεί.

Τα στυλ ηγεσίας μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με: 1) το αν προσανατολίζονται ανθρωποκεντρικά, όταν έχουν τον άνθρωπο στο κέντρο της διαδικασίας παραγωγής. Ο ηγέτης νοιάζεται για τον εργαζόμενο, για το πώς θα είναι ικανοποιημένος, πώς να αναπτύξει σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης με αυτόν, δέχεται και κατανοεί τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητές του. 2) με το αν επικεντρώνονται στον τομέα της εργασίας, θέτοντας τον άνθρωπο σε δεύτερη θέση, με ελάχιστο ενδιαφέρον για τις προσωπικές του ανάγκες (Karavasilis et.al., 2010).

Δεν υπάρχει σωστό ή λανθασμένο μοντέλο στο να ασκήσει ηγεσία ένας ηγέτης. Ανάλογα με τις περιστάσεις, με τις συνθήκες και καταστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει στον εργασιακό του χώρο, κρίνει, επιλέγει/αποφασίζει ποιο μοντέλο ηγεσίας πρέπει να ακολουθήσει (Yucel, 2009).

Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis, McKee (2002), τα στυλ ηγεσίας που υπάρχουν είναι τα ακόλουθα : ηγεσία που στηρίζεται στο όραμα, ηγεσία υποστήριξης, ηγεσία συνεργασίας, ηγεσία δημοκρατική, ηγεσία που κατευθύνει και τέλος ηγεσία που διατάζει και καταπιέζει. Τα πρώτα τέσσερα ευνοούν την αρμονία και τη βελτιωμένη απόδοση, ενώ τα δύο επόμενα, χρησιμεύουν κάποιες φορές, όμως πάντα θέλουν προσοχή στην εφαρμογή τους.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), Μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας που ενδείκνυται για εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν καινοτομία, αλλαγή, καινοτομία. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) συμπληρώνει ότι το ελληνικό σχολείο έχει ανάγκη από ηγέτες που το μόνο που οφείλουν να κάνουν είναι να

εφαρμόζουν πιστά τις αποφάσεις που ελήφθησαν άνωθεν, ενώ ο Ιορδανίδης (2002) τονίζει ότι οι διευθυντές και υποδιευθυντές του σχολείου βρίσκονται σε αδιέξοδο, με ελάχιστους εξ αυτών να διαθέτουν όραμα και στόχους. Οι πολυσύνθετη νομοθεσία και τα καθημερινά προβλήματα που απαιτούν λύσεις, φθείρουν τη σκέψη του εκπαιδευτικού και δεν του επιτρέπουν να έχει στόχους και όραμα.

Αναγκαία στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται η ηθική. Η Ηθική ηγεσία αφορά στις αξίες που κάνει χρήση ο ηγέτης προκειμένου να λάβει αποφάσεις. Το να υπάρχουν αξίες βοηθά στο να συνδέονται ανθρώπινα τα μέλη της ομάδας, το να εκλείπουν ενδυναμώνει τις ανύπαρκτες ανθρώπινες σχέσεις, ενώ το να παραμελούνται είναι καταστροφικό (Bush & Glover, 2003 ; Yucel, 2009).

Ο Goleman το 2000 σκιαγραφεί το μετασχηματιστικό ηγέτη ως εξής: Ο ηγέτης αυτός όντας ενθουσιώδης, μεταδίδει αυτό που ο ίδιος αισθάνεται και προκαλεί την εγρήγορση όλων, χωρίς διαταγές και στεγνή διοίκηση καταφέρνει να εμπνέει, ενθαρρύνει τους άλλους στο να ακολουθήσουν το όραμα του ηγέτη τους, με όρεξη πίστη και επιμονή, δημιουργώντας δεσμούς με τους υφιστάμενους και παρακινώνοντάς τους να δουλέψουν για την αλλαγή. Επιπλέον, όπως θεωρούν οι Avolio & Bass (2004), το πόσο επιτυχημένος είναι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, δεν μετριέται μόνο από την επιτυχία και αποδοτικότητα του οργανισμού, αλλά κυρίως από το κατά πόσο έχει εμπνεύσει ο ίδιος τους συνεργάτες του στο να γίνουν κι αυτοί μετασχηματιστικοί ηγέτες. Ευνόητο είναι ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί δέσμευση στους συνεργάτες του (Avolio, 1999 ; Avolio & Yammarino, 2003 ; Bass, 1998). Συγκεκριμένα έχει παρατηρηθεί μεγάλη δέσμευση εκπαιδευτικών στα σχολεία με μετασχηματιστική ηγεσία (Koh, Terborg & Steers, 1991). Σύμφωνα με τους Avolio και Bass (2004), ο διεκπεραιωτικός ηγέτης εξηγεί στους υφιστάμενους το τι απαιτεί από αυτούς, ώστε μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης οι τελευταίοι να αφοσιωθούν στην προσπάθειά τους. Έχουν επίγνωση τι έχουν ανάγκη οι υφιστάμενοι και είναι διατεθειμένοι να το ικανοποιήσουν αρκεί αυτοί να καταβάλουν όσο μπορούν μεγαλύτερες προσπάθειες για την επίτευξη του στόχου. Το να γίνεται εξαρχής από μέρος του ηγέτη η διευκρίνιση για το τι πρέπει να κάνουν οι υφιστάμενοι ώστε να κερδίσουν αυτό που έχουν ανάγκη, αποτελεί είδος αποτελεσματικής ηγεσίας. Η διεκπεραιωτική ηγεσία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τη μετασχηματιστική, όμως η τελευταία ανοίγει το πεδίο της πρώτης, με αποτέλεσμα να υλοποιηθούν οι στόχοι και το όραμα. Κατά τους Avolio & Bass

(2004), ο τύπος ηγέτη που περιγράφεται ανταμείβει τους άλλους επειδή προσπάθησαν, ξεκαθαρίζει από την αρχή τι έχει λαμβάνειν έκαστος στην περίπτωση που επιτευχθούν οι στόχοι, οπότε και τους επιδοκιμάζει με ευχαρίστηση. Τονίζει τι περιμένει από αυτούς, τα λεγόμενα standards στα οποία οφείλουν να προσηλωθούν και για τα οποία θα αποδοκιμαστούν ή θα υποστούν επίπληξη κάθε τύπου, σε περίπτωση μη επιτυχίας αυτών.

Άλλο στυλ ηγεσίας είναι η παθητική/προς αποφυγή, που ουσιαστικά είναι είδος management, όπου ο ηγέτης διαθέτει παθητικότητα και αντιδραστικότητα, με ελάχιστη συστηματική ανταπόκριση στο να επιλύσει προβλήματα. Πρόκειται για έναν ηγέτη που δεν ξεκαθαρίζει τι περιμένει και ποια είναι standards που πρέπει να επιτύχουν οι υφιστάμενοί του και αυτό λειτουργεί αρνητικά στο να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά τη γνώμη πολλών, η ηγεσία αυτή προσομοιάζει με την προς αποφυγή «όχι ηγεσία». Ο παθητικός ηγέτης δεν κάνει παρεμβάσεις μέχρι ο κίνδυνος να είναι προ των πυλών, μέχρι να ακολουθήσουν τα πράγματα μια λανθασμένη διαδρομή και μέχρι να παγιωθούν χρόνιες καταστάσεις. Το στυλ ηγεσίας προς αποφυγή, είναι ουσιαστικά έλλειψη ηγεσίας και κρίνεται αναποτελεσματικό. Σύμφωνα με τους Avolio & Bass (2004) επιδιώκει να αποφεύγει τις δυσκολίες και πάντα απουσιάζει όταν χρειάζεται και όταν ερωτάται η γνώμη του σε κρίσιμα θέματα.

5.4 Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση ή εξουθένωση του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την Κολοβού (2016), όταν ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από τον Διευθυντή/Προϊστάμενό του και αισθάνεται/εισπράττει ότι αντιμετωπίζεται με σεβασμό και ότι αναγνωρίζεται και εκτιμάται το έργο και οι κόποι του, τότε αναπτύσσει ισχυρότερους δεσμούς με την επιχείρηση/οργανισμό που εργάζεται (Bushra, Usman & Naveed, 2011 ; Madlock, 2008). Εξάλλου, η επαγγελματική ικανοποίηση του υφισταμένου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατ' ουσία ποιοτική σχέση ανάμεσα σε αυτόν και στον Προϊστάμενο /Διευθυντή/Εργοδότη του (De Cremer, 2003). Κάθε εργαζόμενος είναι επαγγελματικά ικανοποιημένος σε μεγάλο βαθμό, όταν έχει υποστήριξη και αναγνώριση του έργου του. Το αντίθετο συμβαίνει όταν αντί των προαναφερθέντων, εισπράττει επικριτική αντίδραση και αδιαφορία. Σε

μια τέτοια περίπτωση, αρνητικής σχέσης, ο υφιστάμενος σταματά να είναι παραγωγικός και στη συνέχεια αρχίζει τις απουσίες από την εργασία του. Επομένως, η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης/εξουθένωσης και ηγεσίας, είναι ευρέως γνωστή και πλέον αποδεδειγμένη. Σύμφωνα με τους Yosof & Tahir (2011) και Hwa (2008), εάν ο εργαζόμενος είναι αποδέκτης μιας θετικής στάσης/συμπεριφοράς, προσφέρει πρόθυμα τον καλύτερο εαυτό του στην εργασία του. Παράλληλα, οι Μπουραντάς και Παπαλεξανδρής (2003), υπογραμμίζουν πως ο δημόσιος τομέας έχει να κάνει αρκετό δρόμο ακόμα και να υπερβληθούν πολλά εμπόδια εκ μέρους της ηγεσίας, ώστε αυτή να ξεκαθαρίσει/αποσαφηνίσει το ρόλο της, στην κατεύθυνση του κατά πόσον ένας ηγέτης του δημοσίου τομέα, δύναται να ανταμείψει θετικά ή να ενισχύσει υφιστάμενό του. Κάποτε η γραφειοκρατία πρέπει να σταματήσει να ορθώνει εμπόδια.

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Σχεδιασμός και Οργάνωση της Έρευνας

6.1. Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με την ανάλυση που έχει ήδη γίνει στο θεωρητικό μέρος, το εργασιακό άγχος αλλά και η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στο θέμα της Εκπαιδευτικής Κοινότητας. Ειδικά στις μέρες μας, ο ρόλος αυτός καταλήγει να έχει τεράστια σημασία, δεδομένου ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χρήζει αναβάθμισης, βελτίωσης και εξέλιξης, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής. Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως πρωταρχικό της σκοπό να διερευνήσει και να αξιολογήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων, αναφορικά με τον βαθμό που οι ίδιοι εκτιμούν ότι διακατέχονται από εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, καθώς επίσης και με τα αίτια και τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτά. Επιπροσθέτως, δεδομένης της πολυεπίπεδης και κυρίως οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα και κατ' επέκταση η ελληνική εκπαίδευση, η έρευνα αυτή είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι πλέον σταθερός, λόγω του ότι καλείται να ανταποκριθεί σε μια πραγματικότητα που εξελίσσεται ταχύτατα και είναι πλέον καθόλα απαιτητική.

6.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα για την παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- **1^ο ερευνητικό ερώτημα:** *Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν σε εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση έναν εκπαιδευτικό;*

υπο-ερωτήματα:

Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, των εργασιακών συνθηκών και γενικά του περιβάλλοντος εργασίας στο εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση;

Σε ποιον βαθμό οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, αλλά και οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με το Διευθυντή του σχολείου, τους γονείς – κηδεμόνες και τον κοινωνικό περίγυρο επιδρούν ή όχι, στο εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση έναν εκπαιδευτικό;

Σε ποιον βαθμό η ανεπαρκής εκπαίδευση και η ελλιπής ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, καθώς επίσης και διάφοροι οικογενειακοί ή προσωπικοί λόγοι οδηγούν σε εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση τον εκπαιδευτικό;

Κατά πόσο η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα , επηρεάζει και οδηγεί σε εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση;

- **2^ο ερευνητικό ερώτημα:** *Ποια είναι τα επίπεδα εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης για το σύγχρονο εκπαιδευτικό;*

Σε ποιο βαθμό επιδρούν ή το αντίθετο στα παραπάνω, το φύλο, η ηλικία ,η διαφορετική προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση, ο ανώτερος

τίτλος σπουδών και η οικογενειακή κατάσταση για κάθε εκπαιδευτικό;

6.3. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Όπως αναφέρει ο Μακράκης (2005) η διαδικασία της ερευνητικής μεθοδολογίας ασχολείται με το να καθορίσει τα σχέδια έρευνας, τη στρατηγική μετρήσεων που θα ακολουθηθεί, το να συλλεχθούν και να αναλυθούν τα δεδομένα (Μακράκης, 2005). Διαπιστώθηκε ότι η ποιοτική και η ποσοτική είναι οι μέθοδοι, οι οποίες χρησιμοποιούνται περισσότερο για τη διεξαγωγή ερευνών.

Πιο αναλυτικά, η ποιοτική έρευνα, η οποία είναι ευέλικτη και ενδείκνυται ως μεθοδολογία για να απαντηθούν ερωτήματα, όπως τα Πως και Γιατί διαφόρων κοινωνικών φαινομένων, με αποτέλεσμα να βοηθάει πολύ στην πλήρη διερεύνηση και κατανόησή τους. Αποτελεί μια διερευνητική μέθοδο Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στο να κατανοηθεί ολιστικά μια στάση, ή συμπεριφορά και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση και μελέτη της εμπειρίας των ατόμων.

Αντίθετα, η ποσοτική έρευνα είναι μια μέθοδος στην οποία χρησιμοποιούνται η συλλογή δεδομένων γίνεται χρήση δομημένων ερωτηματολογίων και κλιμάκων.

Λόγω του σχετικά περιορισμένου χρόνου , της σχετικής πολυπλοκότητας του θέματος και της περιορισμένης εμπειρίας και για όσα προαναφέρθηκαν, κατόπιν μελέτης και των δύο μεθόδων, προτιμητέα κρίθηκε η ποσοτική έρευνα για την παρούσα εργασία, λόγω του ότι θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη για την επεξεργασία της παρούσας έρευνας. Κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας λόγω του ότι είναι καταλληλότερη στο να περιγραφούν στάσεις ,συμπεριφορές και στο να εξηγηθεί το πώς σχετίζονται οι επιμέρους μεταβλητές. Η ποσοτική έρευνα αφορά τη συστηματική διερεύνηση φαινομένων, κάτι που επιτυγχάνεται με τη χρήση στατιστικών δεδομένων και αριθμητικών δεδομένων. Γίνεται χρήση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος στο οποίο γίνονται οι παρατηρήσεις και στη συνέχεια τα αποτελέσματα γενικεύονται σε μεγαλύτερο τμήμα πληθυσμού(CE.AR.S,2016) Τα αποτελέσματα είναι τεκμηριωμένα με τις δυνατότητες που παρέχει το SPSS.

6.4. Παρουσίαση εργαλείου συλλογής δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, δηλαδή μια τεχνική με την οποία συλλέγονται δεδομένα στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις με την ίδια προκαθορισμένη σειρά. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ευρέως στην ποσοτική έρευνα λόγω των πλεονεκτημάτων του: Διαθέτει ευρεία κάλυψη, οι απαντήσεις που δίνονται είναι ανώνυμες επομένως και ειλικρινείς, δεν κοστίζει, η διαδικασία δημιουργίας και αποστολής του είναι μη χρονοβόρα, είναι εύκολο στη συμπλήρωσή του, ειδικά αν οι ερωτήσεις του απαιτούν τυποποιημένες – κλειστές απαντήσεις και παρέχει γνήσια πρωτογενή δεδομένα .Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο παρόν ερωτηματολόγιο είναι κλίμακας Likert, όπου σε κάθε απάντηση αντιστοιχεί μια αριθμημένη κατάταξη. Ουσιαστικά οι απαντήσεις δείχνουν το βαθμό συμφωνία του ερωτηθέντος με μια συγκεκριμένη δήλωση(Master of Science in Accounting and Finance TEI ΠΕΙΡΑΙΑ, 2014). Το συγκεκριμένο αποτελεί συνδυασμό τμημάτων ερωτηματολογίων της Τσουκαλά (2018) το οποίο είναι Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Άγχους) των Εκπαιδευτικών, που διερευνά τις πηγές που προκαλούν άγχος και εξουθένωση στον εκπαιδευτικό και το Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory – Educators ειρSurvey (MBI-ES), Maslach, Jackson, & Schwab, 1996) το

οποίο διερευνά το αν και σε ποιο βαθμό πάσχουν οι εκπαιδευτικοί από άγχος και εξουθένωση. Ακολούθως υπάρχει το ερωτηματολόγιο που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων

6.5 Δείγμα – Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη κατά το τρίμηνο Σεπτεμβρίου - Νοεμβρίου του σχολικού έτους 2019-2020. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε από την βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, στις σχολικές μονάδες της Π.Ε. Χανίων. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται συνολικά από 241 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, εκ των οποίων οι 75 είναι άνδρες και οι 166 γυναίκες, οι οποίοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο μέσα από ειδική φόρμα (Google form). Οι 241 εκπαιδευτικοί αποτελούν το 22,17% του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών (1087) της Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων.

Κεφάλαιο 7^ο: Παρουσίαση Ευρημάτων της Έρευνας

Οι συνεχείς μεταβλητές παρουσιάζονται με χρήση του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης, ενώ οι κατηγορικές μεταβλητές με χρήση συχνοτήτων και ποσοστών. Για τον έλεγχο ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των υπό εξέταση συνεχών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r . Για τον έλεγχο ύπαρξης διαφοράς στον μέσο όρο των υπό εξέταση συνεχών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το t -test δυο ανεξάρτητων δειγμάτων, ενώ αντίστοιχα, για τον έλεγχο ύπαρξης διαφοράς στον μέσο όρο των υπό εξέταση συνεχών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση ANOVA. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS v22. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $\alpha=5\%$.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ένα περιορισμένο δείγμα 20 εκπαιδευτικών που λειτούργησε πιλοτικά. Στο δείγμα αυτό στάλθηκε το ερωτηματολόγιο, ηλεκτρονικά και δια ζώσης. Ακολούθως το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 249 εκπαιδευτικούς. Τα απαντητικά ερωτηματολόγια που ελήφθησαν υπόψιν για τη συλλογή δεδομένων ήταν 241, αριθμός που αντιστοιχεί σε ποσοστό 22,17 % επί του συνόλου των 1087 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Γυμνάσια και Λύκεια (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) της Περιφεριακής Ενότητας των Χανίων. Η έρευνα όπως προαναφέρθη ήταν Ποσοτική και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιείχε κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert διαβαθμισμένες από 1 ως 6, ώστε ο συμμετέχων εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να εκφράσει το βαθμό κατά τον οποίο συμφωνεί σε κάθε πρόταση.

Συνολικά 249 άτομα συμμετείχαν αρχικά στην έρευνα, από τους οποίους οι 242 απάντησαν σε τουλάχιστον μία ερώτηση. Από αυτούς, ένας συμμετέχοντας απάντησε μόνο στην ερώτηση αναφορικά με τον ανώτερο τίτλο σπουδών και συνεπώς εξαιρέθηκε από την ανάλυση. Τελικά, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα για 241 εκπαιδευτικούς.

7.1 Δημογραφικά Ευρήματα

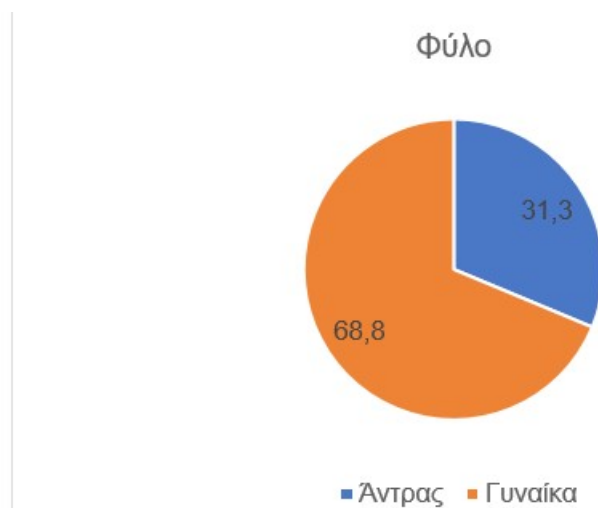
Τα βασικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στους Πίνακες και στα αντίστοιχα γραφήματα 1.1, 1.2,1.3,1.4 και 1.5.

Πίνακες Δημογραφικών Στοιχείων

Πίνακας 1.1 Φύλο (Δημογραφικά Στοιχεία)

Φύλο	N=240	Ποσοστό %
Άντρας	75	31,3
Γυναίκα	165	68,8

Γράφημα 1.1 Φύλο (Δημογραφικά Στοιχεία)

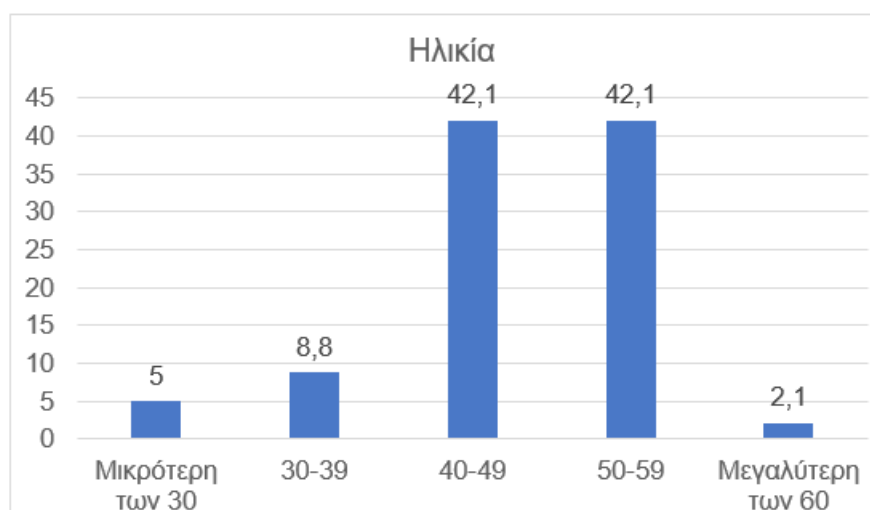


Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των απαντητικών ερωτηματολογίων ανήκει σε γυναίκες, αφού 165 γυναίκες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο (68,8%) και 75 άντρες (31,3%).

Πίνακας 1.2. Ηλικία (Δημογραφικά Στοιχεία)

Ηλικία	Άτομα (N=241)	Ποσοστό
Μικρότερη των 30	12	4,9
30-39	21	8,7
40-49	101	41,9
50-59	101	41,9
Μεγαλύτερη των 60	6	2,5

Γράφημα 1. 2. Ηλικία (Δημογραφικά Στοιχεία)

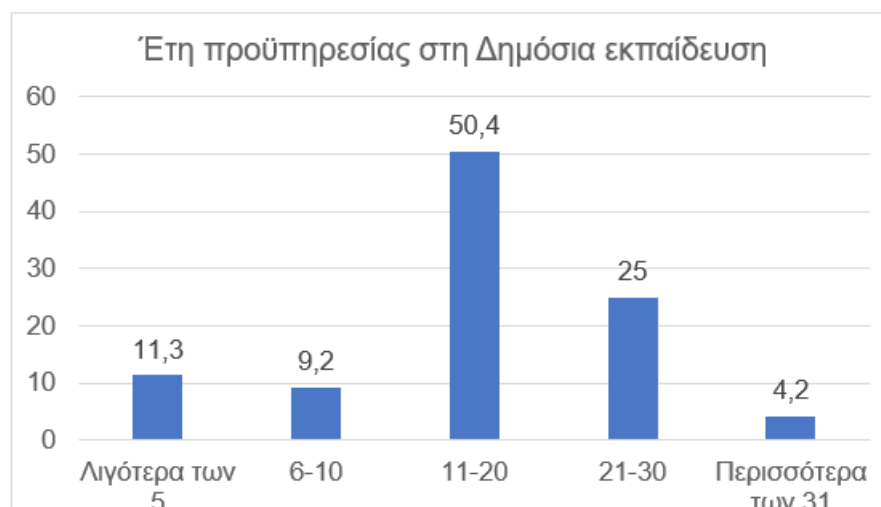


Η πληθώρα των εκπαιδευτικών που έστειλαν απαντητικά ερωτηματολόγια, ανήκει στην κατηγορία των 40-49 ετών και 50-59 ετών, επομένως το ποσοστό 83,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, είναι ηλικιών από 40 έως 59 ετών.

Πίνακας 1.3. Έτη Προυπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση (Δημογραφικά Στοιχεία).

Προυπηρεσία (έτη) στο Δημόσιο	N=241	Ποσοστό %
Λιγότερα των 5	27	11,3
6-10	22	9,2
11-20	121	50,4
21-30	60	25,0
Περισσότερα από 31	10	4,2

Γράφημα 1.3. Έτη Προυπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση (Δημογραφικά Στοιχεία)

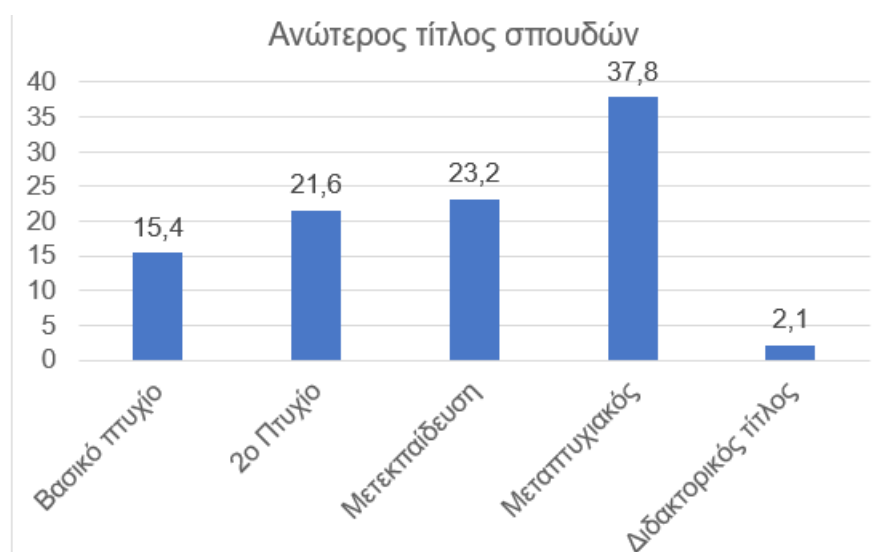


Η πλειθώρα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και συγκεκριμένα το 50,2% που αντιστοιχεί σε 121 εκπαιδευτικούς, έχουν προϋπηρεσία 11 με 20 έτη στη Δημόσια Εκπαίδευση. Το 24,9% δηλαδή 60 εκπαιδευτικοί έχουν συγκεντρώσει 21 ως 30 έτη, ενώ ακόμα λιγότεροι, συγκεκριμένα 27 εκπαιδευτικοί (11,2%) έχουν πολύ μικρή προϋπηρεσία, μικρότερη των 5 ετών.

Πίνακας 1.4. Ανώτερος Τίτλος Σπουδών (Δημογραφικά Στοιχεία).

Ανώτερος Τίτλος Σπουδών	Άτομα (N=241)	Ποσοστό
Βασικό Πτυχίο	37	15,4
Δεύτερο Πτυχίο	52	21,6
Μετεκπαίδευση	56	23,2
Μεταπτυχιακός Τίτλος	91	37,8
Διδακτορικός Τίτλος	5	2,1

Γράφημα 1.4. Ανώτερος Τίτλος Σπουδών (Δημογραφικά Στοιχεία)

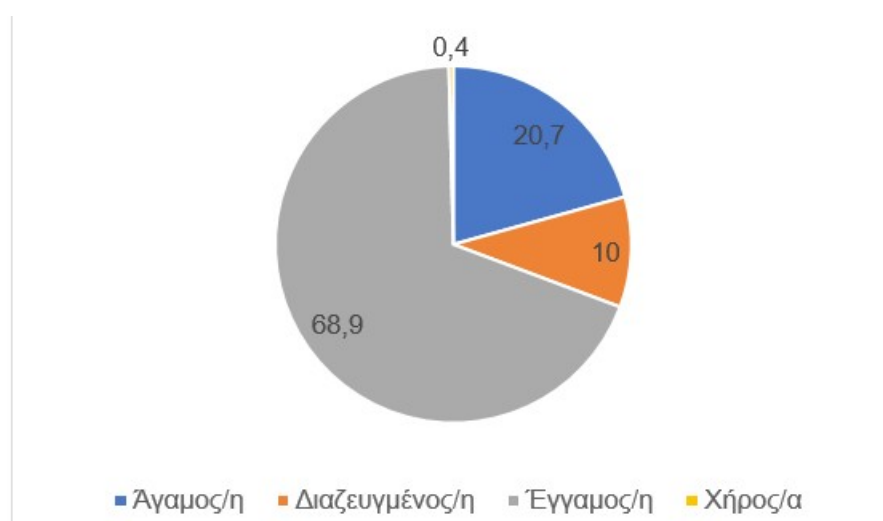


91 εκπαιδευτικοί στους 241, αλλιώς το 91% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών, είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών, ενώ 56 στους 241 (το 23,2% του συνόλου), έχουν μετεκπαίδευση.

Πίνακας 1.5. Οικογενειακή κατάσταση (Δημογραφικά Στοιχεία).

Οικογενειακή κατάσταση	Άτομα (N=241)	Ποσοστό
Άγαμος / η	50	20,7
Διαζευγμένος / η	24	10,0
Έγγαμος / η	166	68,9
Χήρος / α	1	0,4

Γράφημα 1.5. Οικογενειακή κατάσταση (Δημογραφικά Στοιχεία)



Παντρεμένοι είναι 166 επί συνόλου 241 εκπαιδευτικών, ποσοστό που αντιστοιχεί σε 68,9%, ενώ μόνο 50 είναι άγαμοι (20,7% επί του συνόλου).

7.2 Παράγοντες εργασιακού άγχους

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις αναφορικά με το εργασιακό άγχος και τους παράγοντες που το επηρεάζουν παρουσιάζονται στους Πίνακες 2, 3, 4 και 5.

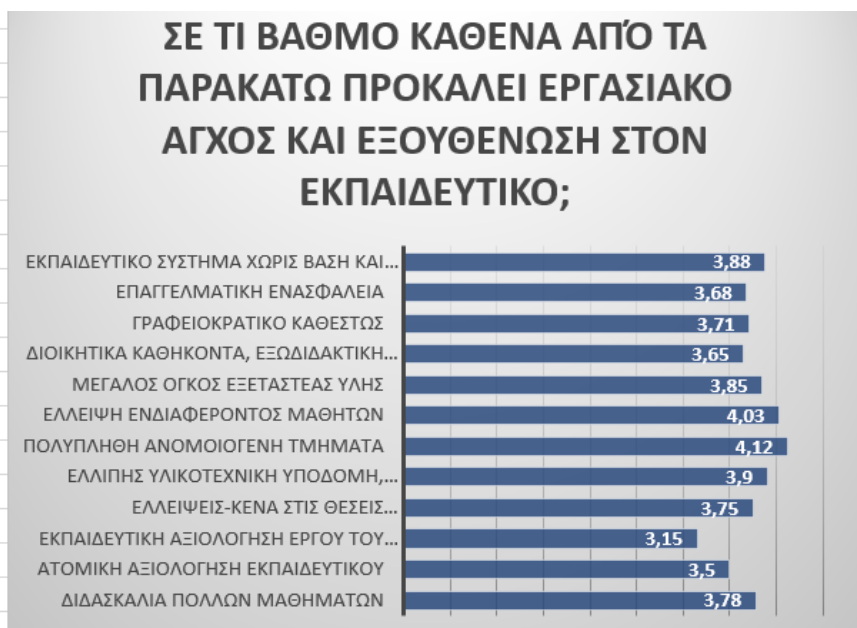
Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, το περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας. Στην πλειοψηφία των ερωτήσεων παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος ή ίσος του 3.5, κάτι που υποδεικνύει πως οι παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, το περιβάλλον και τις συνθήκες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς σε βαθμό άνω του μετρίου. Οι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν σε υψηλότερο βαθμό είναι τα πολυπληθή/ανομοιογενή τμήματα (Μ.Ο.=4.12, Τ.Α.=0.90) και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές (Μ.Ο.=4.03, Τ.Α.=0.96). Ο παράγοντας που φαίνεται να συνεισφέρει λιγότερο στο άγχος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι το ενδεχόμενο μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου (Μ.Ο.=3.15, Τ.Α.=1.22).

Πίνακας 2. Παράγοντες εργασιακού άγχους: Εκπαιδευτικό σύστημα / Περιβάλλον / Συνθήκες εργασίας

Σε τι βαθμό, καθένα από τα ακόλουθα προκαλούν εργασιακό άγχος/εξουθένωση εκπαιδευτικό	στον N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη τιμή
1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ					
Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, λόγω έλλειψης καθηγητών κλπ)	240	3.78	1.02	1.0	5.0
Το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του	241	3.50	1.19	1.0	5.0
Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.	241	3.15	1.22	1.0	5.0
Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.	241	3.75	1.00	1.0	5.0
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις	241	3.90	0.96	1.0	5.0
Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα	240	4.12	0.90	1.0	5.0
Η έλλειψη ενδιαφέροντος	240	4.03	0.96	1.0	5.0

από τους μαθητές						
Ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και πιεστικός.	239	3.85	0.98	1.0	5.0	
Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας						
Το γραφειοκρατικό καθεστώς	240	3.71	1.06	1.0	5.0	
Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού						
Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό	241	3.88	1.03	1.0	5.0	

Γράφημα 2 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Εκπαιδευτικό σύστημα / Περιβάλλον / Συνθήκες εργασίας

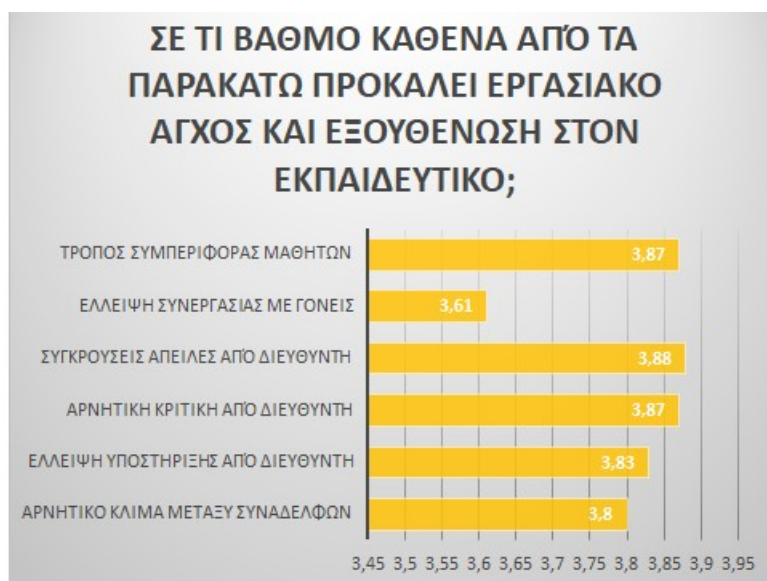


Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με του συναδέλφους, τον διευθυντή και τις μεταξύ τους σχέσεις. Στο σύνολο των ερωτήσεων παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος ή ίσος του 3.5, κάτι που υποδεικνύει πως οι παράγοντες που σχετίζονται με του συναδέλφους, τον διευθυντή και τις μεταξύ τους σχέσεις επηρεάζουν και αυτοί σε σχετικά υψηλό βαθμό τα επίπεδα άγχους. Ο παράγοντας που φαίνεται να συνεισφέρει λιγότερο στο άγχος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών (Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=1.12). Όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες φαίνεται να συνεισφέρουν σε παρόμοιο, υψηλό βαθμό με μέσους όρους κοντά στο 3.8.

Πίνακας 3. Παράγοντες εργασιακού άγχους: Συνάδελφοι / Διευθυντής: Σχέσεις και αποτελέσματα αυτών

Σε τι βαθμό, καθένα από τα ακόλουθα προκαλούν εργασιακό άγχος/εξουθένωση εκπαιδευτικό		στον N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη τιμή
1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ						
Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας συναδελφικότητας.		24 - 1	3.80	1.16	1.0	5.0
Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου		24 1	3.83	1.21	1.0	5.0
Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του		24 0	3.87	1.31	1.0	5.0
Συγκρούσεις / απειλές από μέρος του Διευθυντή		24 1	3.88	1.33	1.0	5.0
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών		24 1	3.61	1.12	1.0	5.0
Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών		24 0	3.87	0.97	1.0	5.0

Γράφημα 3 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Συνάδελφοι / Διευθυντής: Σχέσεις και αποτελέσματα αυτών



Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με προσωπικούς λόγους. Παρατηρούμε ότι όσον αφορά τους συγκεκριμένους παράγοντες οι μέσοι όροι είναι ελαφρώς χαμηλότεροι, με την πλειοψηφία να έχει μέσο όρο κάτω του 3.5. Ο παράγοντας που ανιχνεύεται πως επιδρά περισσότερο στο άγχος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η προχωρημένη ηλικία (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης) που δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (Μ.Ο.=3.96, Τ.Α.=1.05).

Πίνακας4 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Ανεπαρκής εκπαίδευση/ ελλιπής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού/ μικρή εμπειρία/προσωπικοί λόγοι αυτών

Σε τι βαθμό, καθένα από τα ακόλουθα προκαλούν εργασιακό άγχος/εξουθένωση εκπαιδευτικό 1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ	στον N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη τιμή
Μικρή διδακτική εμπειρία.	241	3.14	1.13	1.0	5.0
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	241	3.41	1.06	1.0	5.0
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα	241	3.31	1.11	1.0	5.0
Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης)	241	3.96	1.05	1.0	5.0

Γράφημα 4 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Ανεπαρκής εκπαίδευση/ ελλιπής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού/ μικρή εμπειρία/προσωπικοί λόγοι αυτών



Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την οικονομική κρίση. Παρατηρούμε ότι τόσο οι περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό λόγω της οικονομικής κρίσης (Μ.Ο.=4.15, Τ.Α.=0.86), όσο και ο χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα (Μ.Ο.=4.03, Τ.Α=0.9) φαίνεται ότι αποτελούν παράγοντες που συμβάλουν σε υψηλό βαθμό στο άγχος του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 5. Παράγοντες εργασιακού άγχους: Οικονομική κρίση

Σε τι βαθμό, καθένα από τα ακόλουθα προκαλούν εργασιακό άγχος/εξουθένωση εκπαιδευτικό 1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ	στον N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη τιμή
Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό	240	4.15	0.86	1.0	5.0
Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα	241	4.03	0.96	1.0	5.0

Γράφημα 5 Παράγοντες εργασιακού άγχους: Οικονομική κρίση



7.3 Επίπεδα εργασιακού άγχους

Τέλος, στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους/εξουθένωσης. Παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες φάνηκε να συμφωνούν σε υψηλό βαθμό με τις προτάσεις «*Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου*» (Μ.Ο.=4.49, Τ.Α.=0.71), και «*Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση αλληλεπίδρασης*» (Μ.Ο.=4.23, Τ.Α.=0.87). Αντίθετα, φάνηκε να διαφωνούν με τις προτάσεις «*Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω*» (Μ.Ο.=1.34, Τ.Α.=0.74), «*Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.*» (Μ.Ο.=1.86, Τ.Α.=1.04) και «*Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου*» (Μ.Ο.=2.12, Τ.Α.=1.07). Τέλος, όσον αφορά την πρόταση «*Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου*» οι συμμετέχοντες φάνηκε να συμφωνούν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό (Μ.Ο.=3.62, Τ.Α.=1.03).

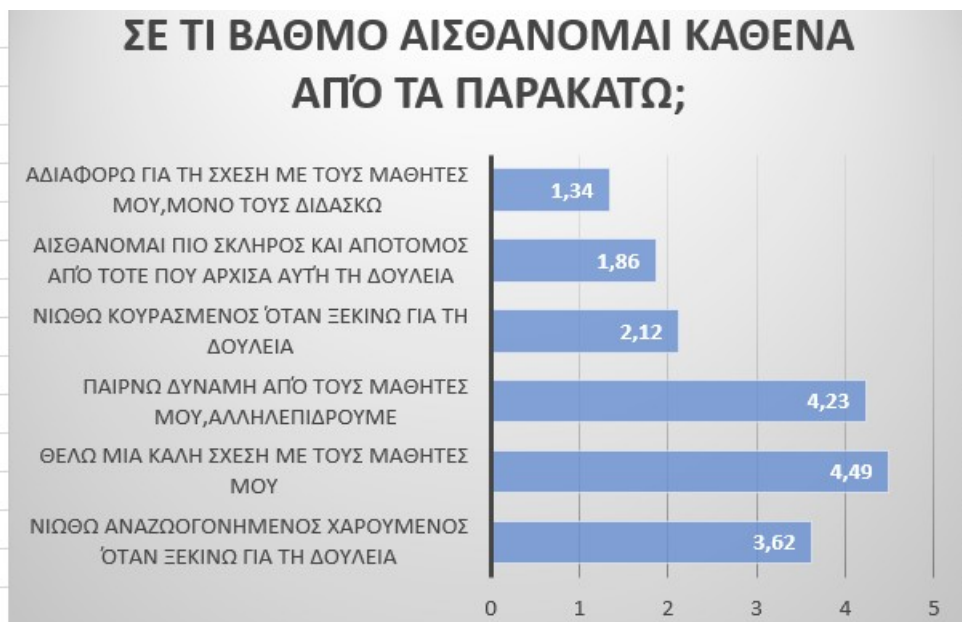
Επιπλέον, υπολογίστηκε μια συνολική κλίμακα άγχους ως το άθροισμα των έξι παραπάνω ερωτήσεων, μετά από κατάλληλη αντιστροφή των τριών πρώτων, ώστε

υψηλότερες τιμές στην κλίμακα να υποδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους (εύρος δυνατών τιμών 6-24). Όσον αφορά στη συνολική κλίμακα άγχους, τα μέσα επίπεδα στο δείγμα φάνηκε να είναι κάτω του μετρίου (Μ.Ο.=10.94, Τ.Α.=3.67).

Πίνακας 6. Επίπεδα επαγγελματικού άγχους/εξουθένωσης

1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ κλίμακα άγχους/εξουθένωσης	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη τιμή
Συνολική κλίμακα άγχους/εξουθένωσης	239	2,43	0,91	6	24
Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου	241	3.62	1.03	1.0	5.0
Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου	240	4.49	0.71	1.0	5.0
Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση αλληλεπίδρασης	240	4.23	0.87	1.0	5.0
Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	241	2.12	1.07	1.0	5.0
Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.	241	1.86	1.04	1.0	5.0
Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω	241	1.34	0.74	1.0	5.0

Γράφημα 6 Επίπεδα επαγγελματικού άγχους/εξουθένωσης



7.4 Συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων

Στους Πίνακες 7 και 8 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων σχετικά με τους παράγοντες άγχους και τον βαθμό στον οποίο αυτοί επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και των ερωτήσεων αναφορικά με τα παρατηρούμενα επίπεδα εργασιακού άγχους/εξουθένωσης. Παρατηρούμε ότι οι συσχετίσεις που εντοπίζονται, αν και στατιστικώς σημαντικές σε κάποιες περιπτώσεις, είναι εξαιρετικά μικρής έντασης με την απόλυτη τιμή των συντελεστών συσχέτισης να είναι <0.3 . Συνεπώς, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ο κάθε παράγοντας προκαλεί εργασιακό άγχος/εξουθένωση δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις απαντήσεις τους αναφορικά με το άγχος/επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους, όπως αυτό αξιολογήθηκε από τις αντίστοιχες ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 7. Συσχετίσεις (συντελεστές συσχέτισης Pearson's *r*) μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

	Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δραστικότερος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Θέλω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου.	Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι αλληλεπίδραση.
Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, λόγω έλλειψης καθηγητών κλπ)	-0.108	-0.064	-0.044
Το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του.	-0.118	-0.153*	-0.168**
Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.	0.039	-0.068	-0.025
Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.	-0.093	-0.138*	-0.042
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις.	-0.056	0.008	0.118
Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα.	-0.131*	0.008	0.029
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές.	-0.059	-0.045	0.080
Ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και	-0.107	0.055	0.124

	Νιώθω αναζωογονημέν ος/χαρούμενος/δ ραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Θέλω επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου.	Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση αλληλεπίδρασης.
πιστικός.			
Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδίδακτικής εργασίας.	-0.008	0.002	0.029
Το γραφειοκρατικό καθεστώς.	0.007	0.085	0.160*
Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού.	0.030	0.089	0.164*
Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό.	0.069	0.053	0.101
Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας - συναδελφικότητας.	0.076	0.041	0.134*
Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.	0.047	0.040	0.183**
Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχ ει τον τρόπο διδασκαλίας του.	0.061	0.140*	0.178**
Συγκρούσεις / απειλές από μέρους του Διευθυντή.	0.090	0.106	0.141*
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες- οικογένειες των μαθητών.	0.119	0.200**	0.243***
Τρόπος	-0.021	0.104	0.086

	Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δρασστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Θέλω επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου.	Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση αλληλεπίδρασης.
συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών.			
Μικρή διδακτική εμπειρία.	-0.001	0.017	0.045
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης.	0.000	0.060	0.075
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα.	0.022	0.101	0.108
Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης).	-0.084	0.120	0.147*
Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό.	-0.028	0.077	0.070
Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.	0.042	0.186**	0.171**

p<0.05, **p<0.01, *p<0.001*

Πίνακας 8. Συσχετίσεις (συντελεστές συσχέτισης Pearson's *r*) μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

	Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος γύρω μου, αφού άρχισα αυτή τη δουλειά.	Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.	Συνολική ή κλίμακα εργασιακού άγχους/εξουθένωσης
Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, λόγω έλλειψης καθηγητών κλπ)	0.201**	0.265***	0.096	0.198**
Το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του.	0.150*	0.047	0.124	0.176**
Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.	0.008	0.105	0.121	0.053
Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.	0.185**	0.189**	0.150*	0.192**
Η ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις.	0.187**	0.118	0.120	0.098
Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα.	0.228***	0.173**	0.015	0.149*

	Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.	Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.	Συνολική ή κλίμακα εργασιακού άγχους/εξουθένωσης
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές.	0.183**	0.206**	0.107	0.132*
Ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και πιεστικός.	0.186**	0.151*	0.129*	0.104
Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας.	0.137*	0.040	0.072	0.051
Το γραφειοκρατικό καθεστώς.	0.115	0.074	0.039	0.005
Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού.	0.098	0.116	0.040	0.003
Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό.	0.101	0.104	0.078	0.011
Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας-συναδελφικότητας.	0.009	0.049	0.065	-0.041
Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.	0.036	0.063	0.090	-0.026
Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγ	-0.003	0.014	0.051	-0.081

	Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Αισθάνομαι πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.	Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος μου είναι μόνο να τους διδάσκω.	Συνολική ή κλίμακα εργασιακού άγχους/εξουθένωσης
χει τον τρόπο διδασκαλίας του.				
Συγκρούσεις / απειλές από μέρους του Διευθυντή.	0.011	0.080	0.056	-0.050
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών.	0.047	0.120	0.057	-0.082
Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών.	0.202**	0.238***	0.027	0.088
Μικρή διδακτική εμπειρία.	0.065	0.159*	0.052	0.048
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.	0.155*	0.168**	-0.018	0.048
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα.	0.110	0.121	-0.052	-0.001
Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης).	0.254***	0.181**	0.029	0.089
Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό.	0.117	0.109	-0.062	0.021
Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού	0.094	0.154*	-0.039	-0.034

	Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο	Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.	Συνολικ ή κλίμακα εργασια κού άγχους/ εξουθέν ωσης
Νιώθω κουρασμέν ος/εξαντλη μένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	απότομος/σκ ληρός/απρόσ ιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.		
συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.			
<i>*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001</i>			

7.5 Διαφορές ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στους Πίνακες 9, 10, 11, 12 και 13 παρουσιάζονται οι διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, ανώτερος τίτλος σπουδών, οικογενειακή κατάσταση).

Όσον αφορά στο φύλο (Πίνακας 9) παρατηρήθηκαν οι παρακάτω στατιστικώς σημαντικές διαφορές αναφορικά με τους παράγοντες του άγχους:

- Οι γυναίκες θεωρούν ότι οι «ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας» προκαλούν άγχος σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.=3.83 έναντι 3.55, $p=0.041$).
- Οι γυναίκες θεωρούν ότι ο παράγοντας «αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντή παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του» προκαλεί άγχος σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.=4.01 έναντι 3.55, $p=0.011$).
- Οι γυναίκες θεωρούν ότι η «έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών» προκαλεί άγχος σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.=3.70 έναντι 3.39, $p=0.043$).

- Οι γυναίκες θεωρούν ότι ο «τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών» προκαλεί άγχος σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.=3.95 έναντι 3.68, $p=0.045$).

Όσον αφορά στα επίπεδα άγχους/επαγγελματικής εξουθένωσης, οι γυναίκες δήλωσαν σε υψηλότερο βαθμό ότι νιώθουν αναζωογονημένες / χαρούμενες / δραστήριες όταν ξεκινούν για τη δουλειά τους (Μ.Ο.=3.71 έναντι 3.43, $p=0.050$), ότι θέλουν και επιδιώκουν να έχουν μια καλή σχέση με τους μαθητές (Μ.Ο.=4.62 έναντι 4.21, $p<0.001$) και ότι παίρνουν δύναμη από τους μαθητές τους (Μ.Ο.=4.40 έναντι 3.87, $p<0.001$). Επιπλέον, δήλωσαν σε χαμηλότερο βαθμό ότι αδιαφορούν εντελώς για τη σχέση τους με τους μαθητές τους (Μ.Ο.=1.26 έναντι 1.51, $p=0.030$). Συνολικά, οι γυναίκες είχαν χαμηλότερα επίπεδα στην κλίμακα άγχους σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.=10.29 έναντι 12.33, $p<0.001$).

Πίνακας 9. Διαφορές ανάλογα με το φύλο (t-test)

		N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	p-value
Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, λόγω έλλειψης καθηγητών κλπ)	Γυναίκες	164	3.80	1.02	0.433
	Άνδρες	75	3.69	1.01	
Το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του.	Γυναίκες	165	3.43	1.18	0.206
	Άνδρες	75	3.64	1.20	
Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.	Γυναίκες	165	3.19	1.28	0.337
	Άνδρες	75	3.04	1.08	
Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.	Γυναίκες	165	3.83	0.96	0.041
	Άνδρες	75	3.55	1.06	
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις.	Γυναίκες	165	3.92	0.95	0.646
	Άνδρες	75	3.85	1.00	
Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα.	Γυναίκες	164	4.18	0.86	0.097
	Άνδρες	75	3.97	0.99	

Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές.	Γυναίκα	164	4.09	0.96	0.170
	Άνδρας	75	3.91	0.96	
Ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και πειστικός.	Γυναίκα	164	3.87	0.99	0.588
	Άνδρας	74	3.80	0.96	
Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας.	Γυναίκα	165	3.70	1.11	0.228
	Άνδρας	75	3.52	1.03	
Το γραφειοκρατικό καθεστώς.	Γυναίκα	164	3.81	1.04	0.020
	Άνδρας	75	3.47	1.08	
Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού.	Γυναίκα	164	3.72	1.19	0.406
	Άνδρας	74	3.58	1.19	
Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό.	Γυναίκα	165	3.92	1.03	0.304
	Άνδρας	75	3.77	1.03	
Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας - συναδελφικότητας.	Γυναίκα	165	3.85	1.16	0.280
	Άνδρας	75	3.68	1.14	
Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.	Γυναίκα	165	4.00	1.17	0.001
	Άνδρας	75	3.44	1.21	
Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του.	Γυναίκα	164	4.01	1.28	0.011
	Άνδρας	75	3.55	1.33	
Συγκρούσεις / απειλές από μέρους του Διευθυντή.	Γυναίκα	165	3.96	1.34	0.128
	Άνδρας	75	3.68	1.31	
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών.	Γυναίκα	165	3.70	1.10	0.043
	Άνδρας	75	3.39	1.15	
Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών.	Γυναίκα	164	3.95	0.97	0.045
	Άνδρας	75	3.68	0.96	
Μικρή διδακτική εμπειρία.	Γυναίκα	165	3.08	1.17	0.266

	α Άνδρα ς	75	3.25	1.01	
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης.	Γυναίκα	165	3.40	1.07	1.000
	α Άνδρα ς	75	3.40	1.05	
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα.	Γυναίκα	165	3.32	1.09	0.820
	α Άνδρα ς	75	3.28	1.15	
Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης).	Γυναίκα	165	3.99	1.03	0.437
	α Άνδρα ς	75	3.88	1.09	
Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό.	Γυναίκα	165	4.18	0.89	0.502
	α Άνδρα ς	74	4.09	0.80	
Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.	Γυναίκα	165	4.07	0.99	0.401
	α Άνδρα ς	75	3.96	0.89	
Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Γυναίκα	165	3.71	1.00	0.050
	α Άνδρα ς	75	3.43	1.09	
Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου .	Γυναίκα	164	4.62	0.53	<0.001
	α Άνδρα ς	75	4.21	0.95	
Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση αλληλεπίδρασης.	Γυναίκα	164	4.40	0.74	<0.001
	α Άνδρα ς	75	3.87	1.03	
Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Γυναίκα	165	2.03	1.03	0.052
	α Άνδρα ς	75	2.32	1.13	
Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.	Γυναίκα	165	1.79	0.99	0.143
	α Άνδρα ς	75	2.01	1.14	
Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.	Γυναίκα	165	1.26	0.67	0.030
	α Άνδρα ς	75	1.51	0.86	
Συνολική κλίμακα εργασιακού άγχους/ εξουθένωσης	Γυναίκα	163	2.27	3.21	<0.001

Άνδρας	75	2.72	4.22
--------	----	------	------

7.5.1 Οι διαφορές ανάλογα με την ηλικία

- Οι συμμετέχοντες κάτω των 50 ετών πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό ότι η «Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου» συμβάλει στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους συμμετέχοντες 50+ (Μ.Ο.=3.97 έναντι 3.65, $p=0.047$).
- Οι συμμετέχοντες κάτω των 50 ετών πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό ότι η «Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών» συμβάλει στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους συμμετέχοντες 50+ (Μ.Ο.=3.73 έναντι 3.43, $p=0.041$).
- Οι συμμετέχοντες κάτω των 50 ετών πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό ότι ο «Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών» συμβάλει στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους συμμετέχοντες 50+ (Μ.Ο.=4.00 έναντι 3.70, $p=0.019$).

Αναφορικά με τα επίπεδα άγχους, δεν φάνηκε να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες.

Πίνακας 10. Διαφορές ανάλογα με την ηλικία (t-test)

		N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	p-value
Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, λόγω έλλειψης καθηγητών κλπ)	Κάτω των 50	134	3.84	1.00	0.208
	50+	105	3.68	1.03	
Το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του.	Κάτω των 50	134	3.44	1.16	0.383
	50+	106	3.58	1.23	
Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.	Κάτω των 50	134	3.19	1.19	0.646
	50+	106	3.11	1.27	
Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η	Κάτω των 50	134	3.78	1.03	0.608

αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.	50+		10 6	3.72	0.95	
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις.	Κάτω 50	των	13 4	3.89	0.99	0.830
	50+		10 6	3.92	0.94	
Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα.	Κάτω 50	των	13 3	4.17	0.83	0.315
	50+		10 6	4.05	0.99	
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές.	Κάτω 50	των	13 3	4.09	0.89	0.310
	50+		10 6	3.96	1.05	
Ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και πειστικός.	Κάτω 50	των	13 3	3.89	0.97	0.375
	50+		10 5	3.78	0.99	
Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας.	Κάτω 50	των	13 4	3.70	1.03	0.448
	50+		10 6	3.59	1.14	
Το γραφειοκρατικό καθεστώς.	Κάτω 50	των	13 4	3.75	1.09	0.612
	50+		10 5	3.68	1.02	
Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού.	Κάτω 50	των	13 2	3.77	1.18	0.202
	50+		10 6	3.58	1.19	
1Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό.	Κάτω 50	των	13 4	3.96	0.98	0.227
	50+		10 6	3.79	1.08	
Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας - συναδελφικότητας.	Κάτω 50	των	13 4	3.84	1.08	0.524
	50+		10 6	3.75	1.26	
Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.	Κάτω 50	των	13 4	3.97	1.07	0.047
	50+		10 6	3.65	1.35	
Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί/παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του.	Κάτω 50	των	13 3	3.99	1.23	0.084
	50+		10 6	3.70	1.39	
Συγκρούσεις / απειλές από μέρος του Διευθυντή.	Κάτω 50	των	13 4	4.01	1.23	0.065

	50+		10 6	3.69	1.44	
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών.	Κάτω 50	των	13 4	3.73	1.08	0.041
	50+		10 6	3.43	1.15	
Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών.	Κάτω 50	των	13 4	4.00	0.88	0.019
	50+		10 5	3.70	1.07	
Μικρή διδακτική εμπειρία.	Κάτω 50	των	13 4	3.10	1.07	0.611
	50+		10 6	3.18	1.20	
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.	Κάτω 50	των	13 4	3.45	1.00	0.485
	50+		10 6	3.35	1.15	
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα.	Κάτω 50	των	13 4	3.25	1.08	0.397
	50+		10 6	3.37	1.13	
Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης).	Κάτω 50	των	13 4	4.04	1.00	0.132
	50+		10 6	3.84	1.10	
Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό.	Κάτω 50	των	13 4	4.09	0.90	0.187
	50+		10 5	4.24	0.80	
Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.	Κάτω 50	των	13 4	4.05	0.98	0.733
	50+		10 6	4.01	0.95	
Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Κάτω 50	των	13 4	3.61	1.03	0.937
	50+		10 6	3.62	1.04	
Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου.	Κάτω 50	των	13 4	4.54	0.64	0.244
	50+		10 5	4.43	0.79	
Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση αλληλεπίδρασης.	Κάτω 50	των	13 4	4.28	0.82	0.327
	50+		10 5	4.17	0.95	
Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε	Κάτω 50	των	13 4	2.22	1.11	0.104

πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	50+		10 6	1.99	1.00	
Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.	Κάτω 50	των	13 4	1.84	1.06	0.657
Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.	50+		10 6	1.90	1.02	
	Κάτω 50	των	13 4	1.39	0.81	0.265
	50+		10 6	1.28	0.64	
Συνολική κλίμακα εργασιακού άγχους/ εξουθένωσης	Κάτω 50	των	13 4	2.51	3.90	0.783
	50+		10 4	2.48	3.38	

7.5.2 Οι διαφορές ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

Όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 11, παρατηρήθηκαν οι εξής διαφορές αναφορικά με τους παράγοντες άγχους:

- Ο βαθμός στον οποίο οι «ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.» προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.038$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στην ομάδα με 11-20 έτη (M.O.=3.89) και τον χαμηλότερο στην ομάδα με 21+ έτη (M.O.=3.51) προϋπηρεσίας.
- Ο βαθμός στον οποίο η «ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις» προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.001$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στην ομάδα με 11-20 έτη (M.O.=4.12) και τον χαμηλότερο στην ομάδα με ≤ 10 έτη (M.O.=3.57) προϋπηρεσίας.
- Ο βαθμός στον οποίο τα «διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας» προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.017$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στην ομάδα με 11-20 έτη (M.O.=3.82) και τον χαμηλότερο στην ομάδα με ≤ 10 έτη (M.O.=3.31) προϋπηρεσίας.

- Ο βαθμός στον οποίο η «επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού» προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.044$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στην ομάδα με ≤ 10 έτη (M.O.=4.02) και τον χαμηλότερο στην ομάδα με 21+ έτη (M.O.=3.47) προϋπηρεσίας.
- Ο βαθμός στον οποίο η «έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου» προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.020$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στην ομάδα με ≤ 10 έτη (M.O.=3.98) και τον χαμηλότερο στην ομάδα με 21+ έτη (M.O.=3.49) προϋπηρεσίας.
- Ο βαθμός στον οποίο οι «συγκρούσεις / απειλές από μέρους του Διευθυντή» προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.030$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στην ομάδα με ≤ 10 έτη (M.O.=4.16) και τον χαμηλότερο στην ομάδα με 21+ έτη (M.O.=3.54) προϋπηρεσίας.
- Ο βαθμός στον οποίο ο «χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα» προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας ($p=0.003$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στην ομάδα με 11-20 έτη (M.O.=4.23) και τον χαμηλότερο στην ομάδα με 21+ έτη (M.O.=3.76) προϋπηρεσίας.

Αναφορικά με τα επίπεδα άγχους, δεν φάνηκε να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε συμμετέχοντες με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 11. Διαφορές ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας (ANOVA)

		N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	p-value
Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, λόγω έλλειψης καθηγητών κλπ)	Έως 10 έτη	49	3.84	1.12	0.183
	11-20 έτη	121	3.85	0.97	
	21+ έτη	69	3.58	1.01	
Το ενδεχόμενο μιας	Έως 10 έτη	49	3.16	1.16	0.058

ατομικής αξιολόγησης για το έργο του.	έτη 11-20	121	3.51	1.19	
	έτη 21+ έτη	70	3.69	1.16	
Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.	Έως 10 έτη	49	3.12	1.20	0.683
	11-20 έτη	121	3.21	1.25	
	21+ έτη	70	3.06	1.21	
Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.	Έως 10 έτη	49	3.69	1.12	0.038
	11-20 έτη	121	3.89	0.88	
	21+ έτη	70	3.51	1.06	
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις.	Έως 10 έτη	49	3.57	1.02	0.001
	11-20 έτη	121	4.12	0.87	
	21+ έτη	70	3.73	0.99	
Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα.	Έως 10 έτη	49	4.02	0.83	0.071
	11-20 έτη	121	4.25	0.87	
	21+ έτη	69	3.96	0.99	
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές.	Έως 10 έτη	49	3.92	0.84	0.051
	11-20 έτη	120	4.18	0.92	
	21+ έτη	70	3.86	1.09	
Ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και πειστικός.	Έως 10 έτη	48	3.79	0.87	0.629
	11-20 έτη	121	3.91	0.95	
	21+ έτη	69	3.78	1.11	
Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας.	Έως 10 έτη	49	3.31	1.18	0.017
	11-20 έτη	121	3.82	0.96	
	21+ έτη	70	3.59	1.19	
Το γραφειοκρατικό καθεστώς.	Έως 10 έτη	48	3.56	1.03	0.303
	11-20 έτη	121	3.81	1.07	
	έτη				

	21+ έτη	70	3.63	1.07	
Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού.	Έως 10 έτη	49	4.02	1.13	0.044
	11-20 έτη	119	3.66	1.15	
	21+ έτη	70	3.47	1.26	
Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό.	Έως 10 έτη	49	3.82	1.11	0.438
	11-20 έτη	121	3.96	0.94	
	21+ έτη	70	3.77	1.12	
Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας - συναδελφικότητας.	Έως 10 έτη	49	3.98	1.05	0.326
	11-20 έτη	121	3.80	1.08	
	21+ έτη	70	3.66	1.33	
Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.	Έως 10 έτη	49	3.98	0.99	0.020
	11-20 έτη	121	3.96	1.16	
	21+ έτη	70	3.49	1.37	
Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του.	Έως 10 έτη	48	4.08	1.18	0.088
	11-20 έτη	121	3.93	1.26	
	21+ έτη	70	3.59	1.45	
Συγκρούσεις / απειλές από μέρος του Διευθυντή.	Έως 10 έτη	49	4.16	1.01	0.030
	11-20 έτη	121	3.95	1.33	
	21+ έτη	70	3.54	1.49	
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών.	Έως 10 έτη	49	3.73	1.04	0.332
	11-20 έτη	121	3.64	1.10	
	21+ έτη	70	3.44	1.21	
Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών.	Έως 10 έτη	49	3.92	0.93	0.098
	11-20 έτη	120	3.97	0.93	
	21+ έτη	70	3.66	1.05	
Μικρή διδακτική	Έως 10	49	3.29	0.98	0.580

εμπειρία.	έτη 11-20	121	3.12	1.11	
	έτη 21+ έτη	70	3.07	1.27	
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδουπηρειακής επιμόρφωσης.	Έως 10 έτη	49	3.51	0.96	0.295
	11-20 έτη	121	3.46	1.09	
	21+ έτη	70	3.24	1.10	
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα.	Έως 10 έτη	49	3.22	1.18	0.662
	11-20 έτη	121	3.28	1.10	
	21+ έτη	70	3.40	1.08	
Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης).	Έως 10 έτη	49	3.82	0.97	0.085
	11-20 έτη	121	4.11	1.02	
	21+ έτη	70	3.80	1.12	
Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό.	Έως 10 έτη	49	3.98	0.97	0.086
	11-20 έτη	121	4.27	0.75	
	21+ έτη	69	4.07	0.94	
Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.	Έως 10 έτη	49	3.94	0.97	0.003
	11-20 έτη	121	4.23	0.85	
	21+ έτη	70	3.76	1.07	
Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Έως 10 έτη	49	3.73	1.13	0.690
	11-20 έτη	121	3.60	0.94	
	21+ έτη	70	3.59	1.14	
Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου.	Έως 10 έτη	48	4.58	0.65	0.626
	11-20 έτη	121	4.47	0.68	
	21+ έτη	70	4.47	0.81	
Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση αλληλεπίδρασης.	Έως 10 έτη	49	4.39	0.81	0.322
	11-20 έτη	120	4.23	0.84	

		21+ έτη	70	4.14	0.97	
Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.		Έως 10 έτη	49	1.98	1.03	0.063
		11-20 έτη	121	2.28	1.10	
		21+ έτη	70	1.94	1.01	
Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.		Έως 10 έτη	49	1.73	1.04	0.267
		11-20 έτη	121	1.97	1.12	
		21+ έτη	70	1.76	0.91	
Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.		Έως 10 έτη	49	1.27	0.67	0.281
		11-20 έτη	121	1.41	0.83	
		21+ έτη	70	1.26	0.61	
Συνολική εργασιακού εξουθένωσης κλίμακα άγχους/		Έως 10 έτη	48	1.56	3.60	0.114
		11-20 έτη	120	1.76	3.78	
		21+ έτη	70	1.56	3.48	

7.5.3 Οι διαφορές ανάλογα με την εκπαίδευση

Στον Πίνακα 12 που ακολουθεί παρατηρήθηκαν οι εξής διαφορές ως προς τους παράγοντες άγχους:

- Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επίδραση του παράγοντα «Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας - συναδελφικότητας.» φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τον ανώτερο τίτλο σπουδών ($p=0.011$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στους συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=4.04) και τον χαμηλότερο στους συμμετέχοντες με βασικό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=3.41).
- Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επίδραση του παράγοντα «Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.» φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τον ανώτερο τίτλο σπουδών ($p=0.039$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στους συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=4.06) και τον χαμηλότερο στους συμμετέχοντες με μετεκπαίδευση (Μ.Ο.=3.55).
- Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επίδραση του παράγοντα «Μικρή διδακτική εμπειρία» φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τον ανώτερο τίτλο σπουδών ($p=0.003$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στους συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=3.33) και τον χαμηλότερο στους συμμετέχοντες με βασικό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=2.57).
- Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επίδραση του παράγοντα «Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδουπηρειακής επιμόρφωσης» φάνηκε να διαφέρει ανάλογα με τον ανώτερο τίτλο σπουδών ($p=0.007$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να παρατηρείται στους συμμετέχοντες με 2^ο πτυχίο (Μ.Ο.=3.56) και τον χαμηλότερο στους συμμετέχοντες με βασικό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=2.86).

Αναφορικά με τα επίπεδα άγχους/επαγγελματικής εξουθένωσης φάνηκε να υπάρχει διαφορά στα συνολικά επίπεδα άγχους ($p=0.010$), με τα υψηλότερα επίπεδα να παρατηρούνται στην ομάδα των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=1.35). Ακολουθούν οι συμμετέχοντες με 2^ο πτυχίο (Μ.Ο.=1.30), μετεκπαίδευση (Μ.Ο.=1.26) και βασικό πτυχίο (Μ.Ο.=1.35). Όσον αφορά στις επιμέρους ερωτήσεις, παρατηρήθηκε

διαφορά στην ερώτηση «Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου» ($p=0.007$), με τον υψηλότερο μέσο όρο να εμφανίζεται στην ομάδα των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών (Μ.Ο.=2.41). Ακολουθούν οι συμμετέχοντες με 2^ο πτυχίο (Μ.Ο.=1.98), μετεκπαίδευση (Μ.Ο.=1.96) και βασικό πτυχίο (Μ.Ο.=1.81).

Πίνακας 12. Διαφορές ανάλογα με την εκπαίδευση (ANOVA)

		N	Μέσος Όρος	T.A.	p-value
Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, λόγω έλλειψης καθηγητών κλπ)	Βασικός τίτλος	37	3.57	0.96	0.475
	2ο Πτυχίο	52	3.71	1.05	
	Μετεκπαίδευση	56	3.84	1.04	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	95	3.85	1.01	
Το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του.	Βασικός τίτλος	37	3.38	1.19	0.834
	2ο Πτυχίο	52	3.50	1.20	
	Μετεκπαίδευση	56	3.61	1.12	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.48	1.23	
Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.	Βασικός τίτλος	37	3.00	1.25	0.601
	2ο Πτυχίο	52	3.29	1.36	
	Μετεκπαίδευση	56	3.25	1.13	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.08	1.19	
Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.	Βασικός τίτλος	37	3.43	1.21	0.220
	2ο Πτυχίο	52	3.77	1.04	
	Μετεκπαίδευση	56	3.82	0.88	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.81	0.94	
Η ελλιπής υλικοτεχνική	Βασικός	37	3.65	1.25	0.268

υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις.	τίλος				
	2ο Πτυχίο	52	3.90	0.98	
	Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	56 96	4.05 3.90	0.88 0.86	
Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα.	Βασικός τίλος	37	3.92	1.04	0.307
	2ο Πτυχίο	51	4.02	0.95	
	Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	56 96	4.18 4.21	0.86 0.85	
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές.	Βασικός τίλος	37	4.03	1.04	0.636
	2ο Πτυχίο	51	3.92	1.11	
	Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	56 96	3.98 4.13	0.77 0.95	
Ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και πιεστικός.	Βασικός τίλος	37	3.57	0.99	0.218
	2ο Πτυχίο	52	3.85	0.96	
	Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	56 94	3.84 3.97	0.99 0.98	
Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας.	Βασικός τίλος	37	3.62	1.21	0.975
	2ο Πτυχίο	52	3.62	1.07	
	Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	56 96	3.63 3.69	1.17 1.01	
Το γραφειοκρατικό καθεστώς.	Βασικός τίλος	37	3.54	1.17	0.508
	2ο Πτυχίο	52	3.71	1.02	
	Μετεκπαίδευση	56	3.63	1.20	

	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	95	3.82	0.96	
Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού.	Βασικός τίτλος	37	3.54	1.26	0.822
	2ο Πτυχίο	51	3.78	1.08	
	Μετεκπαίδευση	56	3.66	1.18	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	95	3.68	1.22	
Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό.	Βασικός τίτλος	37	3.86	1.16	0.560
	2ο Πτυχίο	52	3.73	0.97	
	Μετεκπαίδευση	56	3.84	1.02	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.98	1.02	
Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας - συναδελφικότητας.	Βασικός τίτλος	37	3.41	1.26	0.011
	2ο Πτυχίο	52	3.88	1.17	
	Μετεκπαίδευση	56	3.57	1.16	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	4.04	1.06	
Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.	Βασικός τίτλος	37	3.57	1.24	0.039
	2ο Πτυχίο	52	3.87	1.40	
	Μετεκπαίδευση	56	3.55	1.22	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	4.06	1.02	
Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του.	Βασικός τίτλος	37	3.49	1.45	0.085
	2ο Πτυχίο	52	3.87	1.36	
	Μετεκπαίδευση	56	3.73	1.33	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	95	4.09	1.19	
Συγκρούσεις / απειλές από μέρους του Διευθυντή.	Βασικός τίτλος	37	3.68	1.53	0.190

	2ο Πτυχίο	52	3.75	1.37	
	Μετεκπαίδευση	56	3.73	1.38	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	4.10	1.18	
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών.	Βασικός τίτλος	37	3.32	1.16	0.226
	2ο Πτυχίο	52	3.81	1.05	
	Μετεκπαίδευση	56	3.54	1.11	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.65	1.14	
Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών.	Βασικός τίτλος	37	3.65	1.11	0.241
	2ο Πτυχίο	52	3.96	0.91	
	Μετεκπαίδευση	56	3.75	0.92	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	95	3.97	0.97	
Μικρή διδακτική εμπειρία.	Βασικός τίτλος	37	2.57	1.24	0.003
	2ο Πτυχίο	52	3.29	1.23	
	Μετεκπαίδευση	56	3.05	1.07	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.33	0.99	
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδουπηρειακής επιμόρφωσης.	Βασικός τίτλος	37	2.86	1.23	0.007
	2ο Πτυχίο	52	3.56	1.04	
	Μετεκπαίδευση	56	3.41	0.95	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.53	1.03	
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα.	Βασικός τίτλος	37	3.14	1.29	0.239
	2ο Πτυχίο	52	3.52	1.08	
	Μετεκπαίδευση	56	3.14	1.09	
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.35	1.05	

Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης).	Διδακτορικό				
	Βασικός τίτλος	37	3.81	1.22	0.295
	2ο Πτυχίο	52	4.19	0.93	
	Μετεκπαίδευση	56	3.88	1.05	
Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό.	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.94	1.03	
	Βασικός τίτλος	37	4.16	0.93	0.970
	2ο Πτυχίο	51	4.16	0.86	
	Μετεκπαίδευση	56	4.20	0.92	
Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	4.13	0.81	
	Βασικός τίτλος	37	4.16	1.09	0.769
	2ο Πτυχίο	52	4.02	0.92	
	Μετεκπαίδευση	56	3.95	0.96	
Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	4.04	0.94	
	Βασικός τίτλος	37	3.97	0.96	0.105
	2ο Πτυχίο	52	3.62	1.09	
	Μετεκπαίδευση	56	3.64	1.00	
Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου .	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	96	3.48	1.04	
	Βασικός τίτλος	37	4.78	0.42	0.058
	2ο Πτυχίο	52	4.46	0.58	
	Μετεκπαίδευση	56	4.41	1.01	
Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	95	4.44	0.65	
	Βασικός τίτλος	37	4.51	0.65	0.145
	2ο Πτυχίο	52	4.15	0.72	

αλληλεπίδρασης.	Μετεκπαίδευση	56	4.11	1.06	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	95	4.24	0.90	
Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Βασικός τίλος	37	1.81	0.97	0.007
	2ο Πτυχίο	52	1.98	0.92	
	Μετεκπαίδευση	56	1.96	0.76	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	96	2.41	1.26	
Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.	Βασικός τίλος	37	1.57	0.83	0.096
	2ο Πτυχίο	52	1.94	1.04	
	Μετεκπαίδευση	56	1.71	0.91	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	96	2.01	1.17	
Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.	Βασικός τίλος	37	1.11	0.31	0.154
	2ο Πτυχίο	52	1.46	0.85	
	Μετεκπαίδευση	56	1.32	0.69	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	96	1.38	0.81	
Συνολική κλίμακα εργασιακού άγχους/εξουθένωσης	Βασικός τίλος	37	1.07	2.80	0.010
	2ο Πτυχίο	52	1.30	3.10	
	Μετεκπαίδευση	56	1.26	3.96	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	94	1.35	3.90	

7.5.4 Οι διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση

Τέλος, στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι ανωτέρω διαφορές. Η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην ερώτηση «Έλλειψη υποστήριξης από το

Διευθυντή του σχολείου» ($p=0.016$). Οι συμμετέχοντες που ήταν διαζευγμένοι/χήροι σημείωσαν τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας στη συγκεκριμένη πρόταση (Μ.Ο.=4.48).

Πίνακας 13. Διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση (ANOVA)

		N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	p-value
Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, λόγω έλλειψης καθηγητών κλπ)	Άγαμος/η	50	3.88	0.77	0.716
	Έγγαμος/η	166	3.75	1.05	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	24	3.75	1.22	
Το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του.	Άγαμος/η	50	3.62	1.12	0.697
	Έγγαμος/η	166	3.46	1.21	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	3.52	1.16	
Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.	Άγαμος/η	50	3.26	1.17	0.384
	Έγγαμος/η	166	3.08	1.22	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	3.40	1.35	
Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.	Άγαμος/η	50	3.76	0.96	0.950
	Έγγαμος/η	166	3.73	1.01	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	3.80	1.04	
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις.	Άγαμος/η	50	3.82	0.98	0.649
	Έγγαμος/η	166	3.90	0.98	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.04	0.84	
Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα.	Άγαμος/η	50	4.14	0.83	0.938
	Έγγαμος/η	165	4.10	0.92	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.16	0.94	
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές.	Άγαμος/η	50	3.96	0.83	0.778
	Έγγαμος/η	165	4.04	1.00	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.12	1.01	
Ο μεγάλος όγκος της	Άγαμος/η	50	3.86	0.90	0.834

εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και πιεστικός.	Έγγαμος/η	165	3.83	0.97	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	24	3.96	1.20	
	Άγαμος/η	50	3.62	0.99	0.759
Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας.	Έγγαμος/η	166	3.63	1.13	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	3.80	1.00	
	Άγαμος/η	50	3.60	0.99	0.073
Το γραφειοκρατικό καθεστώς.	Έγγαμος/η	165	3.67	1.11	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.16	0.75	
	Άγαμος/η	50	3.94	1.06	0.202
Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού.	Έγγαμος/η	164	3.60	1.22	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	3.68	1.18	
	Άγαμος/η	50	3.92	1.05	0.389
Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό.	Έγγαμος/η	166	3.83	1.05	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.12	0.83	
	Άγαμος/η	50	3.80	1.21	0.125
Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας - συναδελφικότητας.	Έγγαμος/η	166	3.73	1.17	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.24	0.88	
	Άγαμος/η	50	3.76	1.10	0.016
Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.	Έγγαμος/η	166	3.75	1.26	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.48	0.77	
	Άγαμος/η	50	3.94	1.22	0.249
Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του.	Έγγαμος/η	165	3.79	1.35	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.24	1.20	
	Άγαμος/η	50	3.94	1.36	0.287
Συγκρούσεις / απειλές από μέρος του Διευθυντή.	Έγγαμος/η	166	3.80	1.36	
	Διαζευγμένος/η/Χήρος/α	25	4.24	1.05	
	Άγαμος/η	50	3.62	0.99	0.979
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-	Έγγαμος/η	166	3.60	1.15	

οικογένειες των	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	3.64	1.22	
	Άγαμος/η	50	3.82	0.90	0.753
Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών.	Έγγαμος/η	166	3.86	0.98	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	24	4.00	1.10	
Μικρή διδακτική εμπειρία.	Άγαμος/η	50	3.32	0.89	0.410
	Έγγαμος/η	166	3.11	1.16	
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης.	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	3.00	1.32	
	Άγαμος/η	50	3.46	1.01	0.899
Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης.	Έγγαμος/η	166	3.39	1.05	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	3.44	1.29	
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα.	Άγαμος/η	50	3.28	1.21	0.598
	Έγγαμος/η	166	3.28	1.06	
Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης).	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	3.52	1.19	
	Άγαμος/η	50	4.02	1.02	0.690
Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό.	Έγγαμος/η	166	3.96	1.06	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	3.80	1.04	
Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.	Άγαμος/η	50	4.12	0.80	0.450
	Έγγαμος/η	165	4.13	0.89	
Νιώθω αναζωογονημένος/χαρού μενος/δραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	4.36	0.76	
	Άγαμος/η	50	3.78	1.04	0.106
Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου .	Έγγαμος/η	166	4.09	0.95	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	4.16	0.80	
Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου .	Άγαμος/η	50	3.42	1.11	0.292
	Έγγαμος/η	166	3.67	0.98	
Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	3.72	1.21	
	Άγαμος/η	50	4.50	0.74	0.970
Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η	Έγγαμος/η	165	4.48	0.74	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	4.52	0.51	
Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η	Άγαμος/η	50	4.24	0.92	0.863
	Έγγαμος/η	165	4.22	0.89	

σχέση μου με αυτούς είναι σχέση Νιώθω	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	4.32	0.69	
	Άγαμος/η	50	2.18	1.10	0.790
κουρασμένος/εξαντλημέ νος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.	Έγγαμος/η	166	2.12	1.08	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	2.00	0.96	
Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρό σιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.	Άγαμος/η	50	1.90	1.09	0.704
	Έγγαμος/η	166	1.83	1.02	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	2.00	1.12	
Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.	Άγαμος/η	50	1.48	0.89	0.302
	Έγγαμος/η	166	1.30	0.70	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	1.36	0.70	
	Άγαμος/η	50	1.72	4.20	0.612
Συνολική κλίμακα εργασιακού άγχους/ εξουθένωσης	Έγγαμος/η	164	1.64	3.56	
	Διαζευγμένος/ η/Χήρος/α	25	1.63	3.29	

Κεφάλαιο 8ο: Συμπεράσματα-Συζήτηση

8.1 Συμπεράσματα

Συνολικά στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 241 εκπαιδευτικοί (δηλαδή το 22,17% επί του συνόλου των 1087 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων). Η πλειοψηφία άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 40-60 ετών (84.2%).

Αναφορικά με τα επίπεδα άγχους στο δείγμα μας, αυτά ήταν σχετικά χαμηλά και κάτω του μετρίου, με τα μέσα επίπεδα στη συνολική κλίμακα άγχους να είναι ίσα με 2.43. Συνολικά, οι γυναίκες είχαν χαμηλότερα επίπεδα στην κλίμακα άγχους σε σχέση με τους άνδρες (M.O.=2.27 έναντι 2.72, $p<0.001$). Επιπλέον, φάνηκε να υπάρχει διαφορά στα συνολικά επίπεδα άγχους ανάλογα με τον ανώτερο τίτλο σπουδών ($p=0.010$), με τα υψηλότερα επίπεδα να παρατηρούνται στην ομάδα των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών (M.O.=1.35). Ακολουθούν οι συμμετέχοντες με 2^ο πτυχίο (M.O.=1.30), μετεκπαίδευση (M.O.=1.26) και βασικό πτυχίο (M.O.=1.07). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στα επίπεδα άγχους ανάλογα με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και την οικογενειακή κατάσταση.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι παράγοντες οι οποίοι προκαλούν σε υψηλότερο βαθμό εργασιακό άγχος/εξουθένωση ήταν οι εξής: «*Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό*» (M.O.=4.15), «*Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα*» (M.O.=4.12), «*Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές*» (M.O.=4.03) και ο «*Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα*» (M.O.= 4.03). Αντίθετα, οι παράγοντες που προκαλούν λιγότερο άγχος σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων ήταν «*Το ενδεχόμενο εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου*» (M.O.=3.15) και η «*Μικρή διδακτική εμπειρία*» (M.O.=3.14).

Οι γυναίκες θεωρούν ότι οι εξής παράγοντες προκαλούν άγχος σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες: «*ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/οι κενές ώρες/η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας*» (M.O.=3.83 έναντι

3.55, $p=0.041$), «αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του» (M.O.=4.01 έναντι 3.55, $p=0.011$), «έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών» (M.O.=3.70 έναντι 3.39, $p=0.043$) και «τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών» (M.O.=3.95 έναντι 3.68, $p=0.045$).

Όσον αφορά στην ηλικία, οι νεότεροι συμμετέχοντες (κάτω των 50 ετών) θεωρούν ότι οι εξής παράγοντες προκαλούν άγχος σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους συμμετέχοντες 50+: «Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου» (M.O.=3.97 έναντι 3.65, $p=0.047$), «Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών» (M.O.=3.73 έναντι 3.43, $p=0.041$) και «Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών / μαθητριών» (M.O.=4.00 έναντι 3.70, $p=0.019$).

Οι συμμετέχοντες με 11-20 έτη προϋπηρεσίας σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο στις εξής ερωτήσεις: «ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας» ($p=0.038$), «ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις» ($p=0.001$), «διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας» ($p=0.017$) και «χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα» ($p=0.003$). Οι συμμετέχοντες με ≤ 10 έτη προϋπηρεσίας σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο στις εξής ερωτήσεις: «επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού» ($p=0.044$), «έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου ($p=0.020$) και «συγκρούσεις / απειλές από μέρους του Διευθυντή» ($p=0.030$).

Επιπλέον, στις ερωτήσεις «Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων/απουσία συνεργασίας - συναδελφικότητας», «Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου», «Μικρή διδακτική εμπειρία» παρατηρήθηκαν διαφορές ανάλογα με τον ανώτερο τίτλο σπουδών, με τους υψηλότερους μέσους όρους να παρατηρούνται στους συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Τέλος, όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην ερώτηση «Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου» ($p=0.016$). Οι συμμετέχοντες που ήταν διαζευγμένοι/χήροι σημείωσαν τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (M.O.=4.48).

8.2 Συζήτηση και Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι παράγοντες εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, οι σχετικοί με το εκπαιδευτικό σύστημα, το περιβάλλον και τις εργασιακές συνθήκες είναι πρωτίστως τα πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα μαθητών και ακολούθως η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Τα πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα προξενούν συχνά άγχος στον εκπαιδευτικό και δυσχεραίνουν την καθημερινή του εργασία, μια και υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να αναλώνεται σε μια πολυπληθή τάξη πολλών ταχυτήτων. Όσον αφορά την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές, αυτό είναι κάτι που χαρακτηρίζει τους μαθητές των τελευταίων ειδικά δεκαετιών. Η απαξίωση που δείχνουν οι μαθητές στη Δημόσια Εκπαίδευση γίνεται εμφανέστατη, καθώς αντιμετωπίζουν το Σχολείο σαν ένα μέσο και ένα τρόπο μετάβασης στην Γ/θμια Εκπαίδευση, ενώ η ουσιαστική προσπάθειά τους ως φαίνεται γίνεται μέσα στις αίθουσες των φροντιστηρίων και των ιδιωτικών μαθημάτων. Άλλος πιθανός λόγος της αδιαφορίας που επιδεικνύουν οι μαθητές είναι οι δύσκολες επαγγελματικές προοπτικές και οι επαγγελματικοί ορίζοντες που αντί να ανοίγονται μπροστά τους φωτίζοντας το μέλλον τους και αποτελώντας κίνητρο και όραμα για αυτούς, ορθώνονται απειλητικά με μοναδική υπόσχεση το επαγγελματικό αδιέξοδο. Λιγότερο επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων στην έρευνα η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα προβλήματα των σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων. Ακόμα λιγότερο τους απασχολεί ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης και ο χρόνος που είναι λίγος και πιεστικός. Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται το ενδεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του έργου του Σχολείου, καθώς επίσης και το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση πλέον έχει ωριμάσει ως ιδέα στο μυαλό του εκπαιδευτικού, ο οποίος φαίνεται πια να αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα και την αξία της για την εκπαιδευτική κοινότητα και τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου. Συνειδητοποιεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση στοχεύει να βοηθήσει, να στηρίξει, να χαράξει νέους δρόμους και να σταθεί στο πλευρό κάθε μαχόμενου εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει πλέον δύναμη και παύει να είναι ευάλωτος εκτεθειμένος και μόνος.

Οι παράγοντες που οδηγούν στο άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση τους εκπαιδευτικούς και που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων αλλά και

με το Διευθυντή, σύμφωνα πάντα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς της έρευνας, είναι επίσης βασικοί και σημαντικοί. Πρωταρχικός παράγοντας φαίνεται να είναι οι συγκρούσεις και οι απειλές από πλευράς Διευθυντή, ακολουθεί η αρνητική κριτική του Διευθυντή, η παρενόχληση και παρεμπόδιση του έργου του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή του, ενώ ο έλεγχος που λανθασμένα μπορεί να ασκεί ο τελευταίος φαίνεται να ισοβαμεί με τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου. Ας σημειωθεί ότι η έλλειψη συνεννόησης στήριξης και συνεργασίας από την ηγεσία του σχολείου, συνήθως αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τον καθηγητή, ο οποίος μπορεί να αποδιοργανωθεί, αλλά ακόμα και να αγχωθεί ή να εξουθενωθεί, αφού ακόμα και μια λανθασμένη συμπεριφορά και χειρισμός εκ μέρους του δύνανται να οδηγήσουν και εκπαιδευτικό και σχολική κοινότητα σε αδιέξοδα. Ακολουθεί ο μη υποστηρικτικός Διευθυντής και το αρνητικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων με έλλειψη συνεργασίας και συναδελφικότητας. Τελευταίο σε σπουδαιότητα παράγοντα άγχους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί των Χανίων την έλλειψη συνεργασίας των καθηγητών με τους γονείς, τους κηδεμόνες και τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου. Κατά την Τσουκαλά (2018) με έρευνα (Boyer 1988) που αναφέρεται στο Μπαλίου (2005), αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό γονέων που δεν συμμετέχει στη μόρφωση των παιδιών του, μετατοπίζοντας ολοκληρωτικά τις ευθύνες για την όποια επιτυχία αλλά και αποτυχία των παιδιών, στους καθηγητές και στο σχολείο.

Σε ό,τι αφορά στους προσωπικούς παράγοντες άγχους και εξουθένωσης στην εργασία πρωτεύει, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, το προχωρημένο της ηλικίας που κατέχει την πρώτη θέση. Χαμηλότερα βρίσκεται η ανεπαρκής εκπαίδευση και η έλλειψη ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης, ενώ στις τελευταίες θέσεις οι εκπαιδευτικοί των Χανίων τοποθετούν τα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα καθώς και τη μικρή διδακτική εμπειρία. Όσον αφορά τη σχέση της προχωρημένης ηλικίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης, το αποτέλεσμα συμφωνεί και με άλλες έρευνες που αναφέρει η Τσουκαλά (2018), όπως Σπυρομήτρος (2016), Σπανιώλου (2016), Antoniou et al. (2006), Βασιλόπουλος (2012), Δαβράζος (2015), Kantas & Vassilaki (1997).

Ταυτόχρονα, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες όπως του Σπυρομήτρος (2015), όπου δε σχετίζεται η ηλικία με το εργασιακό άγχος. Εξάλλου, αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η οικογενειακή κατάσταση δε

σχετίζεται με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, όπως του Σπυρομήτρου (2016), και της Σπανιώλου (2016), ενώ άλλες έδειξαν πως οι άγαμοι εκπαιδευτικοί αγχώνονται και εξουθενώνονται περισσότερο από τους έγγαμους (Βασιλόπουλος, 2012 ; Maslach & Jackson, 1981). Αυτό ίσως εξηγείται με το ότι το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί προστατευτικά και βοηθά στο να εκτονώνονται οι όποιες εντάσεις συνέβησαν στο χώρο εργασίας (Σπυρομήτρος, 2016). Οι διαζευγμένοι που είναι πλέον απαλλαγμένοι από τα προβλήματα που βίωναν στον έγγαμο βίο τους, αντιμετωπίζουν γι αυτό το λόγο λιγότερο άγχος και εξουθένωση (Τσουκαλά, 2018).

Στο αν και κατά πόσο η οικονομική κρίση επηρεάζει και προκαλεί εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, κύριος παράγοντας προκύπτει από τα αποτελέσματα της εργασίας να είναι οι περικοπές μισθών και επιδομάτων, ενώ μικρότερης σημασίας παράγοντας θεωρείται κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων, ο χαμηλός μισθός του εκπαιδευτικού σε σύγκριση με το μισθό άλλων δημοσίων υπαλλήλων. Βασικότερη πηγή εργασιακού άγχους είναι ο ανεπαρκής μισθός. Αυτό έχουν επιβεβαιώσει και άλλες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα (Χαραλάμπους, 2012 ; Μούζουρα, 2005 ; Παναγόπουλος, 2013 ; Λεονταρή κ.α., 1997 ; Γιαννακίδου, 2014 ; Πετσή, 2015 ; Σπανιώλου, 2016 ; Δαβράζος, 2015 ; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014) αλλά και εκτός Ελλάδας (Sadeghi & Sa'adatpourvahid, 2016 ; Yazhua et al., 2010, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους, 2012). Αυτό είναι ένα αποτέλεσμα γενικά αναμενόμενο, λόγω του ότι η οικονομική κρίση, εξακολουθεί να υφίσταται, με πληθώρα αποφάσεων για μειώσεις και περικοπές στους μισθούς των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας είναι οι χαμηλότερα αμειβόμενοι όλης της Ευρώπης (Γιαννακίδου, 2014 ; Χαραλάμπους, 2012). Το πιθανότερο είναι το ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρηματική τους αμοιβή βρίσκεται σε αναντιστοιχία με αυτά που προσφέρουν (Zurlo et al., 2007, όπ. αναφ. στο Χαραλάμπους, 2012), ή ότι η αμοιβή τους δεν επαρκεί για να καλύψουν τις προσωπικές και οικογενειακές τους ανάγκες (Γιαννακίδου, 2014), όπως αναφέρει η Τσουκαλά (2018). Όπως συνεχίζει η Τσουκαλά , ο Maslow (1987) τονίζει ότι μετά τις πρώτες φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, ακολουθούν οι ανάγκες για ασφάλεια, κάτι που ο μόνος τρόπος να εξασφαλιστεί είναι η μόνιμη εργασία. Σε περίοδο οικονομικής κρίσης δεν υπάρχει πλέον αίσθηση της ασφάλειας, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται όχι μόνο οι ανάγκες για ασφάλεια αλλά ούτε καν οι φυσιολογικές. Συνεπώς, στην περίοδο

οικονομικής κρίσης οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μια ανασφάλεια, η οποία κάνει αμφίβολη την ποιότητα του έργου τους αλλά και την αποδοτικότητά τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Όσον αφορά τη διερεύνηση των επιπέδων άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία αυτών θεωρεί πρωτεύον το να έχει μια καλή σχέση με τους μαθητές, σχέση που μάλιστα επιδιώκει. Ακολουθεί η σχέση αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και το ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αναζωογονημένοι, χαρούμενοι και δραστήριοι στο ξεκίνημα της δουλειάς τους. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η άποψη, ότι το μοναδικό χρέος και καθήκον είναι το να διδάσκει ο εκπαιδευτικός το μαθητή. Αποδεδειγμένο είναι το ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, έχουν τεράστια επίδραση τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνική έλξη των μαθητών (Aspy & Roebuck, 1983 ; Rogers & Freiberg, 1994).

Στο θέμα διερεύνησης του εργασιακού άγχους, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα επίπεδα είναι σε χαμηλές τιμές, σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς των Χανίων. Αυτό έρχεται να συμφωνήσει και με άλλες έρευνες που έγιναν στο παρελθόν (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002 ; Kokkinos, 2007 ; Κάντας, 1996, όπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018). Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους σχετικά με τους άνδρες, κάτι που διαφωνεί με την έρευνα του Δαβράζου (2015), που κατέληξε στο ότι το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να επηρεάζεται το άγχος από την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και την οικογενειακή κατάσταση. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Δαβράζου (2015), που έδειξε ότι ναι μεν το φύλο δεν επηρεάζει το άγχος, δε συμβαίνει όμως αυτό και με την ηλικία, αλλά έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, 2002) που έδειξε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν μικρότερη διδακτική προϋπηρεσία έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση ή άγχος από τους μεγαλύτερους σε έτη ηλικίας και εμπειρίας συναδέλφους τους, που έχουν την εμπειρία και τη γνώση να διαχειριστούν ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις της τάξης. Εξάλλου, η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με ανώτερους τίτλους σπουδών, πέραν του βασικού πτυχίου και μετεκπαιδύσεις, αγχώνονται και εξουθενώνονται περισσότερο και ο λόγος πιθανότατα είναι ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν και περιμένουν από τους μαθητές τους, από τους συναδέλφους τους και

γενικά από το περιβάλλον τους πολλά, που συνήθως δεν λαμβάνουν και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άγχος και την εξουθένωση. Αυτό συμφωνεί με άλλη έρευνα (Schultz & Schultz, 1994, όπ. αναφ. στο Δανηλίδου, 2018). Άλλη έρευνα του παρελθόντος (Wright και Davis, 2003, όπ. αναφ στο Δανηλίδου, 2018), επίσης έδειξε ότι ο μόνος δημογραφικός παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των αμερικανών δημοσίων υπαλλήλων, είναι αυτός που σχετίζεται με το επίπεδο μόρφωσης και μάλιστα όσο το επίπεδο μόρφωσης αυξάνεται, τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση μειώνεται.

8.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων δεν δίνει περιθώριο στο να εκφραστούν απόψεις, στάσεις, συναισθήματα των ερωτηθέντων, κάτι που θα ήταν εφικτό με τη χρήση ανοικτών ερωτήσεων. Σχετικά με το βαθμό εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, κάτι που πιθανόν επέδρασε στη μέτρηση του αποτελέσματος, αυξητικά, ήταν η περίοδος του μήνα Νοεμβρίου, που θεωρείται μια περίοδος επιβαρυνμένη με διαγωνίσματα, τεστ και αξιολογήσεις, για τον εκπαιδευτικό του δημόσιου σχολείου. Κάτι που λειτούργησε επίσης περιοριστικά στην παρούσα έρευνα, είναι η ηλεκτρονική/διαδικτυακή αποστολή των ερωτηματολογίων, εξαιτίας του ότι αποκλείεται με τον τρόπο αυτό η προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες και κυρίως δεν ελέγχεται απόλυτα το δείγμα των ερωτηθέντων με αποτέλεσμα κάποιες ερωτήσεις να μην απαντώνται για διάφορους λόγους από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (όπως η βιασύνη, η χρήση κινητών τηλεφώνων για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κλπ).

8.4 Συστάσεις και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών και σε περιορισμένο γεωγραφικά χώρο. Μελλοντική έρευνα, θα ήταν δυνατόν να διευρύνει το πεδίο συμμετεχόντων, έτσι ώστε να γενικευθεί και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον, ένα πλουσιότερα καταρτισμένο ερωτηματολόγιο, θα ήταν ικανό να διερευνήσει περισσότερο το θέμα του εργασιακού άγχους και της

επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Παρά τα παραπάνω, θα μπορούσε η έρευνα αυτή να βοηθήσει στη διερεύνηση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης και να αποτελέσει κίνητρο για τη συνέχεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

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

Αμαραντίδου Σταυρούλα. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και Επαγγελματική ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια διαχρονική μελέτη», Διδακτορική διατριβή, Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα.

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

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

Αντωνόπουλος Γ. (2015), Η κρίση έβλαψε σοβαρά την υγεία των Ελλήνων, Ανάκτηση από:<https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/asfalish/86927/i-krisi-evlapse-sovara-tin-ygeia-ton-ellinon>

Αραμπατζή, Ζ. (2009). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αργυροπούλου Κ., Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. Η προσέγγιση του όρου και η ανάγκη της άμεσης παρέμβασης. <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3453>

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

Βλαχόπουλος, Λ. (1999). Εργασιακή κόπωση εκπαιδευτικών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 1, 42-46.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΙΚΕΕ (Κωδ. GRI-2015-14287). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/13649/files/GRI-2015-14287.pdf>

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σελ. 93-95.

Γραμματικού Καλλιόπη, (2010, *Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*, Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαίδευση και Πολιτισμός Αθήνα.

Γρέβιας Δ., (1991). Άγχος και Εργασία. *Ιατρική της Εργασίας* 3(3) , 136-144.

Γρέβιας, Δ. (1993). Κοινωνικές Αξίες, Εργασία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*

Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Στο «Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», 2^ο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός», 23-24 Μαΐου 2015, Αθήνα, ISBN: 978-960-99435-7-4 (eBook), 1173-1182

Δανηλίδου Αθηνά, (2018) *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα : το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης*, Διπλωματική Μελέτη, Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος Ε., (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Αθήνα : Γρηγόρη.

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.

ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε. (Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας). (2003). *Εργασιακό Περιβάλλον και Ψυχικές Επιπτώσεις (Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία)*: Προσέγγιση από το χώρο της ιατρικής της εργασίας. Ανακτήθηκε από http://www.elinyae.gr/el/lib_file_upload/ergasiako_perivallon.1103196486781.pdf

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία (2002), Αντωνίου Σ.
<http://www.elinyae.gr/el/order.jsp>

Ζαβλανός, Μ (1998). *MANATZMENT*, Αθήνα : Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα : Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Ζαχάρη Έλενα, Ντουράτ Ανίσα, (2015), *Επαγγελματική εξουθένωση των Νοσηλευτών στην οικονομική κρίση*, Πτυχιακή εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας Σχολή Σ.Ε.Υ.Π. Τμήμα Νοσηλευτικής Πάτρα.

Ηλιοπούλου Παναγιώτα, (2013). *Διερεύνηση της επαγγελματικής δέσμευσης και της σχέσης της με την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των δημοσίων υπαλλήλων. Η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στο δημόσιο τομέα*, Διδακτορική διατριβή Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, , Αθήνα.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προισταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Καλαντζή, Φ. (2007). *Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία*. Αθήνα : Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ: Οργανωτική και Οικονομική Ψυχολογία, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κανελλόπουλος, Χ. & Κατσιούλας, Ε. (1981), *MANATZMENT-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ*, Β' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΛΦΑ

Κάντας Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 3^ο. Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.

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

Κάντας, Α. (1998α). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1^ο. Κίνητρα – επαγγελματική ικανοποίηση – ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α., (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο : Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η.(επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 217-229.

Καραβασίλης Ι. (2012). Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στη Διοίκηση και Οργάνωση Δημόσιων Οργανισμών. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.

Καραγιάννη, Ε. (2013). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στο : Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε., & Φουντοπούλου, Μ. (επιμ.), «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας». *Πρακτικά διημερίδας, 5-6 Οκτωβρίου 2012*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 76-79.

Καραγιάννη Ευαγγελία (2018), *Παράγοντες στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καραγιώργου Θεοδώρα,(2007), *Το Ιαπωνικό Management και η συμβολή του στο σύγχρονο κόσμο των επιχειρήσεων*, Πτυχιακή Εργασία, ΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής Πρέβεζα .

Καρανδινάκης Εμμανουήλ – Λαμπράκης Αντώνιος,(2016) *Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πτυχιακή Εργασία Ηράκλειο.

Κολοβού Σταυρούλα *Μορφές ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση :Οι απόψεις του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ Διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Νηπιαγωγών ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Κατεύθυνση: Δίγλωσση ειδική αγωγή και εκπαίδευση-Bilingual Special Education.

Κοτούπα Φρειδερίκη, Μπασούκου Μαρία, (2013)*Η Εξέλιξη της Θεωρίας της Διοίκησης*, Πτυχιακή Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκηση Επιχειρήσεων, Ηράκλειο.

Κουτούζης, Μ (1999α) , *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, Τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/NURS297/2017-18/Theories%20Dioikisis.pdf>

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

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

Λιμε Βιοσιαν, (2017), *Οι επιπτώσεις της εργασιακής αβεβαιότητας στους εργαζόμενους*, . Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Λογιστική και έλεγχο Δημόσιων Οργανισμών και Επιχειρήσεων.

Μακράκης Βασίλης (2005) Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS Από τη Θεωρία στην Πράξη

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003) «Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,30,139-161.

Μαρούδας Η. (1996), Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74,166-178.

Μαρούδας, Η. (2012, Νοέμβριος 11). *Εργασιακό στρες και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από <http://dipe.kor.sch.gr/index.php/arthra/295-ergasiako-stres-kai-ergasiaki-ikanopoiisi-ton-ekpraideftikon>

Μλεκάνης, Μ. (2003).*Η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση :θεσμικό πλαίσιο-συνθήκες εργασίας-επαγγελματικός χρόνος*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ.

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. (Κωδ. 23716). Ανακτήθηκε από <http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/23716/1/23716.pdf>

Μπάλιου, Ε. Μ. (2005). *Οι Απογοητεύσεις των Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Μπαμπινιώτης λεξικό σε ηλεκτρονική μορφή 1998
http://5dim-tavrou.att.sch.gr/lexiko_bambinioti.pdf

Μπουραντάς, Δ., & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα :Μπένου.

Μπουραντάς , Δ. (2005). *Ηγεσία Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Gutenberg.

Ορφανίδης Βάιος, (2011) *Η εφαρμογή των αρχών του μάνατζμεντ από τις ελληνικές μικρομεσαίες επιχειρήσεις*, Πτυχιακή Εργασία) Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καβάλας Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας Τμήμα Λογιστικής Καβάλα.

Παναγόπουλος, Ν. (2013). *Η επαγγελματική εξουθένωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης : Η περίπτωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής του Νομού Χαλκίδας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ.(2003).*Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπάνης Ε. & Ρόντος Κ.,(2005), *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού:Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα:Σιδέρης.

Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14 (4), 367-391.

Παππά Β. (2006), Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.11,141-158.

Παρασχάκης Μάριος (2014) *Χαρακτηριστικά του χαρισματικού εκπαιδευτικού στελέχους: Απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης* Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Επιστημών του ανθρώπου Παιδαγωγικό Τμήμα Δήμος Εκπαίδευσης ΠΜΣ « Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» .

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

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία :Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα :Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2001). Διοίκηση Μάνατζμεντ. Β' Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Πετρίλη, Σ. (2007). *Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιριών*. Πτυχιακή εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών επιστημών. Αθήνα.

Πετσή, Μ. (2015). *Επαγγελματική ικανοποίηση, πηγές επαγγελματικού άγχους και επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης. Μια μελέτη στο Νομό Χαλκιδικής*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.

Πολύζου Β. (2014). «Το εργασιακό άγχος προκαλεί φόβο, θυμό, πανικό και σοβαρά προβλήματα υγείας. Τρόποι αντιμετώπισής του», medlabgr.blogspot.com Ανάκτηση από :

<http://medlabgr.blogspot.com/2014/07/blogspot7.html#ixzz4mKKy4CNt>

Πομάκη, Γ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο : Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα, 259-277.

Πουρκός, Μ. (2001). Ιδιοσυγκρασία και άγχος: επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις. Στο :Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ.,& Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες , το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 61-110.

Σαΐτης, Χ (2005α), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*, 4^η έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ (2005β), *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα :ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐρης Χρυσοβαλάντης,(2014) *Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το έργο του. Η οπτική των εκπαιδευτικών των νομών Ροδόπης και Έβρου* Μεταπτυχιακή εργασία που υποβλήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, Επιστήμης της Αγωγής, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Σπανιάλου, Χ. (2016).*Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των φιλολόγων της Λακωνίας*.(Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.

Σπυρομήτρος, Α. (2016).*Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:η περίπτωση της Περιφέρειας Δυτικής Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.

Ταρατόρη, Ε., Κόνσολας, Μ., Κουγιουρούκη, Μ. (2007). Το χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η οπτική των εκπαιδευτικών. *Κίνητρο*, 7, 55-69.

ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ Λογιστική Θεωρία και Έρευνα, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη Λογιστική & Χρηματοοικονομική Master of Science (MSc) in Accounting and Finance, 4/12/2014
<http://mscinaccounting.teipir.gr/uploads/0b7ced8314f51ffea03704122c399f32.pdf>

Τζωρτζάκης, Κ & Τζωρτζάκη, ΑΜ (2007), *Οργάνωση και Διοίκηση, Το management της νέας εποχής*, 4^η έκδοση, Rosili, Αθήνα.

Τσελεπή Καλλιόπη,(2018) Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Μείωση του χρόνου εργασίας, Απασχόληση και ανταγωνιστικότητα* Εφαρμοσμένη Οικονομική Διοίκηση Επιχειρήσεων & Δημοσίων Οργανισμών Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσουκαλά Χριστίνα, (2018) *Επαγγελματική εξουθένωση: ζήτημα εργασιακού άγχους και μόνο;* Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Τύπας, Γ & Κατσαρός, Γ (2003),*Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη, Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*, Gutenberg, Αθήνα.

Χαραλαμπίδης Ι., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μηχανικών Πληροφοριακών και Επικοινωνιακών Συστημάτων, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διοίκηση Πληροφοριακών Συστημάτων, Μάθημα : Διοίκηση Επιχειρήσεων ,Οι Λειτουργίες της Διοίκησης. www.icsd.aegean.gr/website_files/metaptyxiako/715630245.pdf

Χαραλάμπους, Ε.(2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων της Εστίας (Κωδ. Ηρ229203). Ανακτήθηκε από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3278/theFile>

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ, ΑΠΘ.

Χατζηπέμος Θεολόγος, (2016) *Επαγγελματική Εξουθένωση στην Ειδική Αγωγή: Μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού*. Διδακτορική Διατριβή. Χατζηπέμος θεολόγος. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Χυτήρης Λ., (2001) *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, εκδ. Interbooks.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

<https://www.business.com/articles/management-theory-of-chris-argyris/Management Theory of Chris Argyris by Jeanne Dininni, business.com, Last modified February 22, 2017>

Antoniou, S. (2009). Unhealthy relationships at work and emerging ethical issues. In Antoniou, S., Cooper, C., Chrousos, G., Spieberger, C. & Eysenck, M. (eds). *Handbook of managerial behavior and occupational health*. Northampton: MA, USAQ Edward Elgar.

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

Aspy, D. & Roebuck, F. (1983). Researching person – centered issues in education. In C. Rogers (Eds), *Freedom to learn for 80s* (pp.197-224). Columbus: Charles Mernill.

Avolio, B.J. (1999) *Full Leadership Development : Building the Vital Forces in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Avolio, B.J., & Bass, B.M. (2004). *Manual for the multifactor leadership questionnaire (MLQ-Form SX)* Redwood City, CA: Mindgarden.

Avolio, B.J., & Yammarino, F.J. (2003). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Oxford: Elsevier Press.

Burke, R.J. & Richardsen, A.M. (1996). *Stress, burnout and health*. In C.L.Cooper (Ed.) *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp.101-117). Bocaaton FL: CRC Press.

Bush, T.E. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: Workforce Development Needs Analysis Pack, Links School Improvement Services: The Essentials of School Leadership (pp.4-8). London: Sage.

Bushra, F., Usman, A., & Naveed, A. (2011). Effect of transformational leadership on employees' job satisfaction and organizational commitment in banking sector of Lahore (Pakistan). *International Journal of Business and Social Science*, 2(18), 261-267.

Business Dictionary (2011) <http://www.businessdictionary.com/definition/government.html>

Brewer, E.W. & Clippard, L.F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 169-186.

Caballero Rodriguez, K. (2002). El concepto de satisfacción en el trabajo y su proyección en la enseñanza. *Profesorado*, 6, 1-10.

Centre of Academic Research and Studies, (2016) Ποιοτική έρευνα VS ποσοτική έρευνα/ CE.A.R.S Group <https://cears.edu.gr/νέα/posotiki-vs-poiotiki/>

Cooper C.L., Cooper R.D. & Eaker L.H. (1988), *Living with stress*, London: Penguin Books.

Cope, C.M. (2003). Occupational stress, strain and coping in a professional accounting organization. Thesis in University of South Africa.

Corey, G. (1996). *From Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*.

Crohan, S.E., Antonucci, T.C., Adelman, P.K. & Coleman, L.M. (1989). Job characteristics and well-being at midlife: Ethnic and gender comparisons. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 223–235.

Cullent, F.T., Link, B. G., Wolfe, N.T. & Frank, J., (1985). The social dimensions of correctional officer stress. *Justice Q*, 2, 505-533.

Day, Chr. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Γρηγόρη.

De Cremer, D. (2003). Why inconsistent leadership is regarded as procedurally unfair: The importance of social self-esteem concerns. *European Journal of Social Psychology*, 33, 535-550.

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). (μεταφρ. Κίκιζα, Δ.). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Fayol, H & Grey, I 1984, *General and Industrial Management*, IEEE Press, New York NY.

Follett, MP (1927), *Dynamic administration*, Harper & Brothers Publishers, New York.

- Fottler, M (1981), "Is Management Really Generic?" *The Academy of Management Review*, vol.6, no.1 (Jan, 1981), pp. 1-12.
- Gabassi, P., Cervai, S., Rozbowsky, P., Semerano, A. & Gregori, D. (2002). Burnout syndrome in the helping professions. *Psychological Report*, 90(1), 301-314.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E., (1992), *Job Satisfaction : advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43,495-513.
- Hancer,M.,& George,T.(2003).Job Satisfaction of Restaurant Employees: An Empirical Investigation Using The Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Journal of Hospitality & Tourism Research*,27(1), 85-100.
- Herzberg, F., Mausner, R., Peterson, O. and Capwell, D.F. (1957).*Job attitudes: review of research and opinion*.Pittsburgh: Psychological service of Pittsburgh.
- Hwa, C. (2008). *The impact of principal's transformational democratic leadership style on teacher's job satisfaction and commitment*. Doctor of philosophy, University of Sains Malaysia.
- James P.,(1998) *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας, Μία Εισαγωγή*, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα
- Kanungo, R & Misra, S 1992, "Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills", *Human Relation* , vol.45,no.12,pp,1311-1332.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers : Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory, *Work and Stress*, 11(1), 94-100.
- Karavasilis, I. Samoladas, I. & Nedos, A. 2010, From empiricism to Total Quality Management in Greek education, in M Lytras, P Ordonez De Pablos, D Avison, D Sipior, Q Jin, L Uden, M Thomas, S Cervai & D Horner, *Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform*, ISBN 978-3-642-13165-3, Springer-Verlag Heidelberg, pp 572-583.

Koh, W., Terborg, J.R., & Steers, R.M. (1991). *The impact of transformational leadership on organizational commitment, organizational citizenship behavior, teacher satisfaction and student performance in Singapore*. Paper presented to the Academy of Management, Miami Beach, FL.

Kokkinos, C.M.(2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.

Kondilis et al., (2013) <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23597358>

Koontz, H 1961, “ The management theory jungle”, *The Journal of the Academy of Management*, vol.4,no.3,pp.174-188.

Koustelio, A. & Kousteliou, I. (1998). Relation among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.

Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004) « Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece». *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.

Kreitner, R. & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior*. Irwin.

Kyriacou, C. (1987). Teacher burnout: an international review. *Educational Research*, 29, 146-152.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.

Kyriakou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress : Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Lambert, E. G., Hogan, N.L., & Barton, S.M. (2001) The Impact of job Satisfaction on turnover intent: a test of a structural measurement model using a national Sample of workers. *The Social Science Journal*, 38, 233-250.

Laymen, E. & Guyden, J.A. (1997). Reducing Your Risk of Burnout. *The Health Care Supervisor*, 15(3), 57-69.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Ένα μοντέλο διαμεσολάβησης για την επαγγελματική εξουθένωση. Στο: Αντωνίου, Α.-Σ. (επιμ.). *Burnout : Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη : University Studio Press, 23-51.

- Madlock, P.E. (2008). The link between leadership style, communication competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45, 61-75.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. Στο W. B. Shaufeli, C. Maslach & Marek (eds) Professional Burnout. Recent developments in theory and research. London: Taylor & Francis.
- Maslach, C. ,& Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maxwell, J.C. (2006). *Οι 21 απαραίτητα νόμοι της Ηγεσίας*. Κλειδάριθμος.
- Maxwell, J.C. (2006). *Οι 21 απαραίτητες αρετές του Ηγέτη*. Κλειδάριθμος.
- Menon, M. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job Satisfaction. *Educational Research*, 44(1), 97-110.
- Montana, P. & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Τρίτη Αμερικάνικη Έκδοση. N.Y. USA: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ.Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα : Έκφραση.
- Payne, R., Jick , T. D. & Burke, R. J. (1982). Whither Stress Research? An Agenda for the 1980's. *Journal of Occupational Behaviour*,3, 131-145.
- Perrenoud , P. (1995). Dix non dits ou la face cache du métier d' enseignant. *Recherche et Formation*, 20(1), 107-124.
- Pettinger, R. (1996). *Introduction to Organizational Behavior* – Macmillan Business.
- Pico, B. F. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 311-318.
- Pines, A.M. (1986). *The health of health care professionals*. New York: Brunner and Mazel inc.
- Pride W.M., Hughes R.J., Kapoor J.R. ,*Business*, Houghton Mifflin Company, USA 1996
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). Freedom to learn, 3rd edition. New York: Mernill.

Ross, R. & Altmaier, E.(1994). *Intervention in occupational stress at work*. London : Sage Publications.

Ross R., & Altmaier E., (1994). *Intervention in occupational stress*. Thousand Oaks, CA : Sage Pub.

Rosti, R & Shipper,F 1998, “ A study of the impact of training in a management development program based on 360 feedback”, *Journal of Managerial Psychology*, vol.13, no :1/2, pp.77-89.

Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108.

Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.

Sadeghi, K., & Sa'adatpourvahid, M. (2016).EFL teachers' stress and job satisfaction: What contribution can teacher education make? *Iranian Research*,4(3),75-96.

Sari, H.(2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the Factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.

SCANS Secretary's Commision on Achieving Necessary Skills (1991)
<https://ils.unc.edu/daniel/242/SCANSRept.html>

Schaufeli, W.B., Maslach, C. & Marek, T. (Eds.), (1993). *Professional Burnout : Recent developments in theory and research*. Washington, DC : Taylor & Francis.

Schulze, S. (2006). Factors influencing the job satisfaction of academics in higher. *SAJHE*, 20(2), 318-335.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. (Rev.ed.). New York : McGraw-Hill.

Selye, H. (1993). History of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress : Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., pp 7-17), New York : The Free Press.

Seltzer, J. & Numerof, R.E.(1988). Supervisory leadership and subordinate burnout *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.

Shenhar Aaron, How to define Management : A modular approach **Article (PDF Available)**
in Management Development Review 9(1):25-31 · February 1996
https://www.researchgate.net/publication/235275343_How_to_define_management_A_modular_approach

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010) Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.

Spector, Paul E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*. London : Sage Publications.

Spector, Paul E. (2000). *Industrial & Organizational Psychology : Research and Practice* (Second Edition). New York : John Wiley & Sons.

Steers, M.R. & Black, J.S. (1994). *Organizational Behavior*. Harper Collins College Publishers.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*. 1(8), 256-261.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Walker, W., Garton, B. & Kitchel, Tr. (2004). Job satisfaction and retention of secondary agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(2), 28-38.

Weiss, H. M. & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.

Wright, B.E. & Davis, B.S. (2003). Job Satisfaction in the Public Sector : The Role of the Work Environment. *The American Review of Public Administration*, 33(1), 70-90.

Yosof, J., & Tahir, I. (2011). Spiritual leadership and job satisfaction : A proposed conceptual framework information. *Management and Business Review*, 2(6), 239-245.

Yucl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς*. Αθήνα : Κλειδάριθμος.

ΜΕΡΟΣ Γ΄ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγικό σημείωμα:

Αγαπητοί συνάδελφοι, στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου (ΠΜΣ: Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, στο ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης), διεξάγω έρευνα με θέμα : «Η διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων». Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να αποτυπώσει και να αξιολογήσει το επίπεδο και τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων.

Παρακαλώ λάβετε υπόψη σας ότι το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας εθελοντική. Θα χρειαστείτε 5-6 λεπτά του χρόνου σας, για να το συμπληρώσετε.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση χρειαστείτε.

Με εκτίμηση,

Μαλακάκη Ευγενία ΠΕ0401 Φυσικός

jennymalakaki@gmail.com

Η Διερεύνηση της Επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων.

A. Εκπαιδευτικό σύστημα / Περιβάλλον / Συνθήκες εργασίας

Σε τι βαθμό, καθένα από τα ακόλουθα προκαλούν εργασιακό άγχος στον εκπαιδευτικό;

1) Η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων (δεύτερες αναθέσεις, ελλείψεις καθηγητών κλπ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

2) Το ενδεχόμενο μιας ατομικής αξιολόγησης για το έργο του.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

3) Το ενδεχόμενο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του Σχολείου.

1 2 3 4 5

3) Οι ελλείψεις-κενά στις θέσεις των εκπαιδευτικών/ οι κενές ώρες/ η αστάθεια στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

4) Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα διάφορα προβλήματα στα σχολικά κτίρια/σχολικές εγκαταστάσεις.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

5) Τα πολυπληθή-ανομοιογενή τμήματα

6 / Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Αυτό είναι άλλη ερώτηση!

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

6) Ο μεγάλος όγκος της εξεταστέας ύλης / ο χρόνος λίγος και πιεστικός.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

7) Τα διοικητικά καθήκοντα και ο φόρτος εξωδιδασκτικής εργασίας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

8) Το γραφειοκρατικό καθεστώς.
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

9) Η επαγγελματική ανασφάλεια του εκπαιδευτικού.
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

10) Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει γερές βάσεις και σχεδιασμό.
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

B) Συνάδελφοι / Διευθυντής: Σχέσεις και αποτελέσματα αυτών

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Σε τι βαθμό, καθένα από τα ακόλουθα προκαλούν εργασιακό άγχος στον εκπαιδευτικό;

1) Αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων / απουσία συνεργασίας – συναδελφικότητας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

2) Έλλειψη υποστήριξης από το Διευθυντή του σχολείου.
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

3) Αρνητική κριτική από το Διευθυντή/ο Διευθυντής παρενοχλεί /παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού/ελέγχει τον τρόπο διδασκαλίας του.
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

4) Συγκρούσεις / απειλές από μέρους του Διευθυντή.
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

5) Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς-κηδεμόνες-οικογένειες των μαθητών.
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

6) Τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών/τριών.

Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Γ) Ανεπαρκής εκπαίδευση/ ελλιπής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού/ μικρή εμπειρία/προσωπικοί λόγοι

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Σε τι βαθμό, καθένα από τα ακόλουθα προκαλούν εργασιακό άγχος στον εκπαιδευτικό;

16) Μικρή διδακτική εμπειρία.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

17) Ανεπαρκής εκπαίδευση / έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

18) Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

19) Η προχωρημένη ηλικία δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά του (μεταβολή ορίων συνταξιοδότησης).

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Δ)

Οικονομική

κρίση

Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Σε τι βαθμό, καθένα από τα ακόλουθα προκαλούν εργασιακό άγχος στον εκπαιδευτικό;

20) Οικονομική κρίση, περικοπές μισθών και επιδομάτων για τον εκπαιδευτικό

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

21) Χαμηλός ο μισθός του εκπαιδευτικού συγκριτικά με το μισθό άλλων υπαλλήλων του δημοσίου τομέα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Ε) Επαγγελματικό άγχος/εξουθένωση, ή όχι;

Σε τι βαθμό αισθάνεστε καθένα από τα παρακάτω

1) Νιώθω αναζωογονημένος/χαρούμενος/δραστήριος όταν ξεκινώ για τη δουλειά μου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

2) Θέλω και επιδιώκω να έχω μια καλή σχέση με τους μαθητές μου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

3) Παίρνω δύναμη από τους μαθητές μου. Η σχέση μου με αυτούς είναι σχέση αλληλεπίδρασης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

25) Νιώθω κουρασμένος/εξαντλημένος κάθε πρωί που ξεκινώ για τη δουλειά μου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

26) Αισθάνομαι ότι έχω γίνει πιο απότομος/σκληρός/απρόσιτος στους γύρω μου, αφότου άρχισα αυτή τη δουλειά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

27) Αδιαφορώ εντελώς για τη σχέση μου με τους μαθητές μου. Χρέος και καθήκον μου είναι μόνο να τους διδάσκω.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Z) Δημογραφικά στοιχεία

1) Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άντρας
- Γυναίκα

2) Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μικρότερη των 30
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- Μεγαλύτερη των 60

3) Χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Λιγότερα των 5

- 6-10
- 11-20
- 21-30
- Περισσότερα των 31

31) Να σημειώσετε τον ανώτερο Τίτλο σπουδών σας.
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διδακτορικός τίτλος
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- 2^ο Πτυχίο
- Μετεκπαίδευση

32) Οικογενειακή κατάσταση
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άγαμος/η
 - Έγγαμος/η
 - Διαζευγμένος/η
 - Χήρος/α
-