
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΠΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Μελέτη

ΘΕΜΑ

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΑΤΤΙΚΗΣ»**

**Ελίνα Χαραλάμπους
(hr229203)**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Α. Σαΐτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια –
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Π. Παπαγεωργίου, Καθηγητής – Πανεπιστήμιο Πειραιά

Μ. Βαμβακάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια – Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο

Αθήνα 2012

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΠΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Μελέτη

ΘΕΜΑ

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΑΤΤΙΚΗΣ»**

Ελίνα Χαραλάμπους
(hr229203)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Α. Σαΐτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια-
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Π. Παπαγεωργίου, Καθηγητής – Πανεπιστήμιο Πειραιά

Μ. Βαμβακάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια – Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο

Αθήνα, 2012

Ευχαριστίες

Στο ευχάριστο σημείο της πραγματοποίησης αυτής της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλλαν και βοήθησαν σε αυτήν.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κα Άννα Σαΐτη, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, για την καθοδήγησή της και την πολύτιμη συμβολή της σε κάθε φάση της δημιουργίας της εργασίας, όπως επίσης και την βοηθό της κα Προβατάρη, υποψήφια διδάκτορα, για τις συμβουλές που μου έδωσε.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές και συνάδελφους μου, οι οποίοι βοήθησαν τόσο στη διαλογή, όσο και στην περισυλλογή των ερωτηματολογίων της έρευνας μου, η συνεισφορά των οποίων ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας, όπως επίσης και όλους τους συναδέλφους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα, των οποίων η συμμετοχή ήταν απολύτως απαραίτητη για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας αυτής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην αδερφή μου και στους φίλους μου, που ο καθένας με το δικό του τρόπο με στήριζε, μου συμπαραστεκόταν και έδειχνε κατανόηση καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου, που όλα αυτά τα χρόνια μου συμπαραστέκονται τόσο ηθικά όσο και οικονομικά και διαμορφώνουν γύρω μου ένα άνετο περιβάλλον, μέσα στο οποίο μπορώ να εργαστώ και να επεκτείνω τις γνώσεις μου.

Αθήνα, Φεβρουάριος 2012

Περίληψη

Η μελέτη επιχείρησε να υπολογίσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών (teachers' stress) Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Αττικής και επιπλέον να προσδιορίσει τις επαγγελματικές πηγές στρες, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα αποτελείτο από εκπαιδευτικούς (N=305) δημοσίων και (N=115) ιδιωτικών σχολείων. Τα δεδομένα, συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης για εκπαιδευτικούς και τη Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης – MBI – ES (Maslach, Jackson & Schwab, 1996) και οι αναλύσεις έγιναν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 19.0. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεσαία επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (με βάση τις νόρμες κατηγοριοποίησης των Maslach et al., 1996) και μεσαία επίπεδα στρες, με τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου τομέα να βιώνουν στατιστικά υψηλότερα επίπεδα στρες από τους ιδιωτικούς. Οι τρεις πρώτες επαγγελματικές πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας ήταν: ο ανεπαρκής μισθός, η μη συμμετοχή στις αποφάσεις και η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές/ριες. Η διαβάθμιση σε σοβαρότητα των επαγγελματικών πηγών στρες διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των ιδιωτικών και δημοσίων εκπαιδευτικών. Τέλος, οι επαγγελματικές πηγές στρες μπορούσαν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση, με χαμηλό όμως ποσοστό πρόβλεψης. Τα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν: α) τεκμήρια, για πρόληψη ή και αντιμετώπιση του επαγγελματικού στρες και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, και β) οδηγό εκπόνησης προγραμμάτων σπουδών, από εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία αναφέρονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις Κλειδιά: Επαγγελματικές Πηγές Εκπαιδευτικού Στρες, Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών, MBI – Maslach Burnout Inventory, Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημόσια σχολεία, Ιδιωτικά σχολεία

Abstract

The study attempted to calculate the levels of burnout and occupational stress of the teachers (teachers' stress) of Secondary Education in Attiki and also to identify the sources of occupational stress, as perceived by teachers. The sample consisted of teachers from public (N = 305) and private schools (N = 115). The data was collected by using the Questionnaire Resource Intensity Professional for teachers and the Maslach Burnout Inventory - MBI - ES (Maslach, Jackson & Schwab, 1996) and analysis was made using the statistical package SPSS 19.0. The results indicated that teachers experience middle levels of burnout (based on norms of classification Maslach et al., 1996) and middle levels of stress, with teachers of the public sector experiencing significantly higher stress levels than teachers from the private sector. The first three sources of occupational stress for secondary teachers were: insufficient salary, lack of participation in decisions and lack of interest and motivation by the student/s. The gradient in severity of occupational stress sources varied statistically significant between the private and public teachers. Finally, professional sources of stress could predict burnout, however with a low forecasting rate. These findings may constitute: a) records for prevention or treatment of occupational stress and burnout of teachers, (by the administration of education) and b) a guide for the development of study programs, for educational institutions who refer to potential teachers.

Keywords: Occupational sources of teacher stress, teachers' burnout, MBI - Maslach Burnout Inventory, Secondary School Teachers, Public Schools, Private Schools

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	7
1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	7
1.1 Ορισμοί Άγχος και Στρες	7
1.2 Επαγγελματικό Στρες και Εκπαιδευτικό Στρες	9
1.3 Στρεσογόνοι παράγοντες στους Εκπαιδευτικούς	10
1.4 Γενικές Συνέπειες του Στρες και Συνέπειες του Στρες στους Εκπαιδευτικούς	15
1.5 Διερευνώντας το Εκπαιδευτικό Στρες	17
1.6 Αντιμετώπιση – Διαχείριση του Στρες	18
1.7 Έρευνες σχετικές με το στρες των εκπαιδευτικών	21
2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ – BURNOUT	32
2.1 Ιστορική Αναδρομή και Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης	32
2.2 Οι προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης	34
2.2.1 Συναισθηματική εξάντληση	34
2.2.2 Αποπροσωποποίηση	35
2.2.3 Μειωμένη προσωπική επίτευξη	35
2.2.4 Όργανο Αξιολόγησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στην Εκπαίδευση	36
2.3 Παράγοντες που συμβάλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών	37
2.3.1 Ατομικοί παράγοντες	38
2.3.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	38
2.3.1.1.1 Ηλικία	38
2.3.1.1.2 Φύλο	39
2.3.1.1.3 Άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά	39
2.3.1.2 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας	40
2.3.1.3 Οργανωτικοί παράγοντες	41
2.3.1.4 Παράγοντες συναλλαγής	41
2.4 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	42
2.4.1 Επιπτώσεις στον οργανισμό	43
2.4.2 Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις	43
2.4.3 Επιπτώσεις στο άτομο	44
2.5 Επαγγελματική Εξουθένωση και Εργασιακό Στρες	45
2.6 Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Επαγγελματικού Στρες και του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης	47
2.6.1 Ατομικό επίπεδο	48
2.6.2 Οργανωτικό / διοικητικό επίπεδο	49
2.6.2.1 Πρωτογενής παρέμβαση	49
2.6.2.2 Δευτερογενής παρέμβαση	50
2.6.2.3 Τριτογενής παρέμβαση	51
2.7 Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	52
ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	60
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	60
3.2 Σκοπός, Στόχοι και Υποθέσεις της Έρευνας	60

3.2 Δείγμα της Έρευνας	61
3.3 Ερευνητικά Εργαλεία.....	63
3.3.1 Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών	63
3.3.2 Κλίμακα Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών – (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI – ES), Maslach, Jackson & Schwab, 1996)	64
3.3.3 Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	66
3.4 Διαδικασία	67
3.5 Έλεγχος εργαλείων μέτρησης	69
3.5.1 Αξιοπιστία ερωτηματολογίων.....	69
3.5.2 Παραγοντικές Αναλύσεις Ερωτηματολογίων.....	71
3.5.2.1 Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες Εκπαιδευτικών	71
3.5.2.2. Παραγοντική Ανάλυση του Καταλόγου του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς (Maslach Burnout Inventory - ES, Maslach, Jackson & Schwab, 1996).....	74
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	76
4.1 Επίπεδα επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	76
4.1.1 Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες στους εκπαιδευτικούς δημοσίου και ιδιωτικού τομέα	78
4.2 Επαγγελματικό Στρες των Εκπαιδευτικών: Διαβάθμιση Πηγών Στρες των Εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους.....	80
4.2.2 Παράγοντες Επαγγελματικού Στρες των Δημοσίων και Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών	82
4.3 Συσχέτιση Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών με: α) τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά και β) τους Παράγοντες Επαγγελματικού Στρες.....	83
4.4 Ο Ρόλος των Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών στην πρόβλεψη του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης	85
4.5 Ανακεφαλαίωση των Αποτελεσμάτων	88
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	91
5.1 Τα Επίπεδα Επαγγελματικού Στρες και Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών	91
5.1.1 Τα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Στρες μεταξύ των Εκπαιδευτικών Δημοσίου και Ιδιωτικού τομέα.....	93
5.2 Το Επαγγελματικό Στρες των Εκπαιδευτικών και η σύνδεση του με τις Επαγγελματικές Πηγές Στρες οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους.....	94
5.2.2 Σύγκριση των Επαγγελματικών Παραγόντων Στρες μεταξύ των Δημοσίων και Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών.....	98
5.3 Η Συσχέτιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών με: α) τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά και β) με τους Παράγοντες Επαγγελματικού Στρες	99
5.3.1 Η σχέση βιογραφικών μεταβλητών με τις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	99
5.3.2 Η σχέση των επαγγελματικών παραγόντων στρες με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	101
5.4 Οι Επαγγελματικοί Παράγοντες Στρες ως Παράγοντες Πρόβλεψης του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών	103

5.5 Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας -- Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα και Εφαρμογές της Παρούσας Έρευνας.....	104
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	119

ΠΙΝΑΚΕΣ :

Πίνακας 1 ^α : Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	61
Πίνακας 1β: Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος	665
Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης του ερωτηματολογίου MBI – ES (Maslach et. al., 1996)	65
Πίνακας 3: Σύνολο απασχολούμενων εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία στο Ν. Αττικής.....	68
Πίνακας 4: Συντελεστές αξιοπιστίας (alpha Cronbach) για το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών	69
Πίνακας 5: Συντελεστές αξιοπιστίας (alpha Cronbach) για τον Κατάλογο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996).....	70
Πίνακας 6: Παραγοντική ανάλυση Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες Εκπαιδευτικών.....	773
Πίνακας 7: Επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ν. Αττικής	76
Πίνακας 8: Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ν. Αττικής	77
Πίνακας 9: Συσχέτιση των επιπέδων Επαγγελματικής Εξουθένωσης και επιπέδου στρες.....	78
Πίνακας 10 ^α : Σύγκριση επιπέδων Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με βάση το τύπο εκπαίδευσης (Ιδιωτική – Δημόσια).....	79
Πίνακας 10β: Σύγκριση του επιπέδου Επαγγελματικού Στρες των εκπαιδευτικών με βάση το τύπο εκπαίδευσης (Ιδιωτική – Δημόσια)	79
Πίνακας 11 ^α : Ταξινόμηση Πηγών Επαγγελματικού Στρες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ν. Αττικής με βάση τη σοβαρότητα τους.....	81
Πίνακας 12: Σύγκριση Επαγγελματικών Παραγόντων Στρες για Δημόσιους και Ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς	882
Πίνακας 13 ^α : Συσχετίσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	84
Πίνακας 13β: Συσχετίσεις Επαγγελματικών Πηγών Στρες και Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	85
Πίνακας 14 ^α : Γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συναισθηματική εξάντληση	86
Πίνακας 14β: Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των Επαγγελματικών Παραγόντων Στρες στην συναισθηματική εξάντληση.....	86
Πίνακας 14γ: Γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη προσωπική επίτευξη.....	87
Πίνακας 14δ: Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των Επαγγελματικών Παραγόντων Στρες στην προσωπική επίτευξη.....	87
Πίνακας 14 ^ε : Γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την αποπροσωποποίηση.....	88
Πίνακας 14στ: Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των Επαγγελματικών Παραγόντων Στρες στην αποπροσωποποίηση	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μία από τις αφορμές της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αποτέλεσε το δύσκολο οικονομικά στάδιο που βρίσκεται η οικονομία της Ελλάδος αυτή την περίοδο. Η χώρα υφίσταται οικονομική κρίση και οι πολιτικές αλλαγές που γίνονται με στόχο την ανάπτυξη της οικονομίας, επηρεάζουν εκτός των άλλων και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Οι αλλαγές που γίνονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να αντιμετωπίζουν ένα επιπλέον άγχος, με κίνδυνο να οδηγηθούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο Schultz (1988) ισχυρίζεται ότι η οικονομική ανάπτυξη ενός έθνους, εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης του. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη και είναι θέμα που απασχολεί το διεθνή ανταγωνισμό. Η πιο προσιτή μέθοδος για να πετύχει και να δημιουργήσει ένα παγκόσμιο ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι το κράτος να εκπαιδεύσει και να δημιουργήσει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όχι μόνο θα έχουν διδακτικές ικανότητες, αλλά θα είναι επίσης συναισθηματικά και κοινωνικά δεσμευμένοι στο διδασκαλικό επάγγελμα (Roxas, 2009). Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να εντοπιστούν τα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και οι παράγοντες που τους προκαλούν συναισθηματική ένταση τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ώστε να μπορέσουν οι αρμόδιοι να κάνουν τις αναγκαίες μεταβολές για καλύτερες εργασιακές συνθήκες στην χώρα.

Το στρες που οφείλεται στην εργασία είναι το δεύτερο σε συχνότητα πρόβλημα υγείας και επηρεάζει το 28% (1 στους 3 περίπου) των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Αντωνίου στο ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., 2002). Το πρόβλημα αυτό είναι έντονο για υπαλλήλους και εργοδότες, αφού μπορεί να οδηγήσει σε ασθένεια, απώλεια προσωπικού και μειωμένη αποδοτικότητα (Sutherland & Cooper, 1990). Από μελέτη που έγινε στις ΗΠΑ, υπολογίστηκε ότι υπάρχει μείωση παραγωγικότητας του επιπέδου 4% λόγω απουσιών των εργαζομένων και ότι γύρω στις 15.000 ζωές χάνονται κάθε χρόνο λόγω εργατικών ατυχημάτων, πολλά από τα οποία οφείλονται στις στρεσογόνες εργασιακές συνθήκες (Rosse & Altmaier, 1994). Επιπρόσθετα, το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2002), αναφέρει ότι σύμφωνα με το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (ILO, 2000) οι 15 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στοιχεία 1998), διαθέτουν για ασθένειες που πηγάζουν από το εργασιακό στρες περίπου €265 δισεκατομμύρια ετησίως. Να σημειωθεί ότι όπως αναφέρεται στην Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας, το στρες μπορεί να έχει επιπτώσεις σε οποιονδήποτε

εργαζόμενο και οποιοδήποτε εργασιακό χώρο, ανεξάρτητα από το μέγεθος του οργανισμού ή το πεδίο δραστηριότητας, ωστόσο η διαφορετικότητα του εργατικού δυναμικού θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αντιμετώπιση του (Ε.Γ.Σ.Σ.Ε, 2008-2009). Σύμφωνα επίσης με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η καλή διοίκηση και οργάνωση εργασίας είναι οι καλύτεροι τρόποι για πρόληψη του στρες και εάν οι εργαζόμενοι είναι ήδη στρεσαρισμένοι, η διοίκηση πρέπει να είναι ενήμερη για αυτό και να ξέρουν πώς να βοηθήσουν (WHO, 2004).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελώντας ένα από τα κατεξοχήν κοινωνικό-ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα, θεωρείται από τα πλέον στρεσογόνα επαγγέλματα και συχνά οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και σε όλες τις χώρες του κόσμου, οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2006). Έρευνα αναφορικά με το επαγγελματικό στρες σε 26 επαγγέλματα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν χειρότερα από το μέσο όρο σε φυσική υγεία, ψυχολογική ευημερία και επαγγελματική ικανοποίηση (Johnson et al., 2005). Έτσι, λόγω των σωματικών και ψυχικών επιδράσεων που έχει το στρες στους εκπαιδευτικούς, το θέμα απασχολεί τους ερευνητές τ ο τελευταίο μισό του 20^{ου} αιώνα, με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση του (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Σ ε διεθνές έρευνες διαπιστώνεται ότι το 60-70% περίπου των καθηγητών, παρουσιάζουν σημάδια εξουθένωσης και ένα ποσοστό περίπου 30% όλων των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, παρουσίασαν ξεκάθαρα συμπτώματα εξουθένωσης (Antoniou et al., 2000; Capel, 1992; Kyriacou, 1987; Kytaev-Smyk, 1993 ο.α Αμαραντίδου & Κουστέλιος). Να σημειωθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από επαγγελματική εξουθένωση, επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001).

Ερευνητές ορίζουν το εκπαιδευτικό στρες ως κατάσταση αρνητικών αντιδράσεων (π.χ θυμός), που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (π.χ ταχυπαλμία) και προκύπτουν σας αποτέλεσμα κάποιων απαιτήσεων από τον επαγγελματικό ρόλο του διδάσκοντα, όταν οι απαιτήσεις αυτές γίνονται αντιληπτές ως απειλή για την ψυχολογική και σωματική ευεξία του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Δηλαδή, διαμεσολαβητικό ρόλο παίζει η αντίληψη του κάθε εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό, κατά την ανάλυση του στρες, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπ' όψη η προσωπική αντίληψη του κάθε εργαζομένου αναφορικά με τους στρεσογόνους παράγοντες. Η καταγραφή της υποκειμενικής αντίληψης των εργαζομένων για τους παράγοντες που τους προκαλούν στρες, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του (Cox et al., 2000; LaMontagne et. al., 2007). Στη συνέχεια,

γνωρίζοντας τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς, είναι το κλειδί για να καταλάβουμε την επαγγελματική εξουθένωση (Friedman, 2000).

Η Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout) αποτελεί σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion), αποπροσωποποίησης (depersonalization) και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment) που μπορεί να προκύψει σε άτομα, τα οποία ασχολούνται στον τομέα της παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους (Maslach & Jackson, 1986). Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, ο Hendrickson (1979) την έχει ορίσει ως τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Μέσω του συνδρόμου αυτού, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους παράγοντες οι οποίοι τους αγχώνουν. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και δεν έχουν αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper et al., 1990).

Άλλη αφορμή αποτέλεσε το γεγονός ότι, οι έρευνες δείχνουν πως οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στρες, σε σχέση με άλλους υπαλλήλους (Otto, 1986; Bransgrove, 1994 ο.α Dorman, 2003) και στην Ελλάδα συγκεκριμένα παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κάντας, 1996). Επίσης φαίνεται ότι, οι καθηγητές αστικών περιοχών και συγκεκριμένα της Αθήνας, δηλώνουν περισσότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα, από περιοχές κάθε άλλης περιοχής (Παπαστυλιανού, 1997 ο.α Τσίρος & Παπαπέτρου, 2008). Στην βιβλιογραφία ωστόσο αναφέρεται ότι, λίγες έρευνες έχουν εξετάσει τις επιδράσεις και τις πηγές στρες από την οπτική των εκπαιδευτικών στις αστικές περιοχές (Shernoff et al., 2010). Τέλος, αναφέρεται στην βιβλιογραφία ότι οι έρευνες που αφορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα μιας χώρας, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν δείγμα από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (Eres & Atanasoka, 2011). Στην Ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει μικρός αριθμός ερευνών σχετικά με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής.

Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Νομό Αττικής δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, αναφορικά με τους παράγοντες που τους προκαλούν στρες και το βαθμό επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποτελούν τεκμήρια για τους υπεύθυνους της διοίκησης, ώστε να παίρνουν μέτρα για να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, στόχοι της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι:

1. Να βρεθούν τα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής,
2. να βρεθεί η σχέση μεταξύ επιπέδων στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης,
3. να γίνει σύγκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δημοσίου και ιδιωτικού τομέα ως προς τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και τα επίπεδα στρες,
4. να καταταχθούν με σειρά συχνότητας εμφάνισης και σοβαρότητας οι παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι,
5. να γίνει σύγκριση ανάμεσα στους δημοσίους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς ως προς τη σειρά κατάταξης εμφάνισης και σοβαρότητας των επαγγελματικών παραγόντων στρες,
6. να γίνει συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης α) με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, συνολικά χρόνια στην εκπαίδευση, χρόνια στο παρόν σχολείο, επιπλέον πτυχίο, ωράριο διδασκαλίας, σύμβαση εργασίας) και β) με τους επαγγελματικούς παράγοντες στρες και
7. να βρεθούν ο ρόλος των επαγγελματικών παραγόντων στρες στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι υποθέσεις που γίνονται είναι ότι:

1. οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη),
2. οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς
3. οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες το οποίο συνδέουν με τις επαγγελματικές πηγές στρες, οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους
4. οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες όπως τους αντιλαμβάνονται η δημόσιοι εκπαιδευτικοί, διαφέρουν από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς,
5. τα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη στην εκπαίδευση, έτη στο παρόν σχολείο, επιπλέον πτυχίου, τύπος σχολείου, θέση στο σχολείο, σύμβαση και ωράριο εργασίας) συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης,
6. οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση και

7. οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.

Το πρώτο μέρος της εργασίας ξεκινά με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αναφορικά με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στην Ελλάδα και στο Διεθνή χώρο.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσέγγιση του όρου εκπαιδευτικό στρες, αρχίζοντας από το γενικό στρες των εργαζομένων και των ανθρώπων γενικότερα, συνεχίζοντας με τις πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς και καταλήγοντας στις επιπτώσεις που έχει το στρες στους εργαζομένους. Αναφορά γίνεται και στους τρόπους αντιμετώπισης που προτείνονται για διαχείριση του στρες. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση σε έρευνες σχετικές με το εκπαιδευτικό στρες, παρουσιάζοντας τον τρόπο που διεξάχθηκαν, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα που βρήκαν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται εννοιολογική προσέγγιση του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης, κάνοντας μία ιστορική αναδρομή στο σύνδρομο και συνδέοντας το με το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Στη συνέχεια αναλύονται οι τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη), αναφέρονται οι υπάρχον τρόποι μέτρησης του, με ιδιαίτερη έμφαση στο διαδεδωμένο όργανο μέτρησης το MBI (Maslach Burnout Inventory) και αναλύονται οι παράγοντες που βρέθηκαν ότι συμβάλουν στο σύνδρομο. Αναφέρονται επιπρόσθετα, οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στα άτομα και στον οργανισμό γενικότερα και γίνεται σύγκριση μεταξύ των όρων επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικού στρες. Λίγο πριν το τέλος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αναλύονται οι τρόποι που προτείνονται για διαχείριση του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης και τέλος, γίνεται αναφορά σε έρευνες που έγιναν στον Διεθνή χώρο και στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της εργασίας η οποία ακολουθήθηκε, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με άλλες βιβλιογραφικές και εμπειρικές έρευνες.

Ειδικότερα, στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι σκοποί, οι στόχοι, οι υποθέσεις, περιγράφεται το δείγμα της παρούσας έρευνας, αναλύονται διεξοδικά τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και παράλληλα παρουσιάζεται ο έλεγχος αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων στο δείγμα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους της εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν μετά την στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων και γίνεται ο έλεγχος των υποθέσεων. Στο τέλος του παρόν κεφαλαίου γίνεται ανακεφαλαίωση όλων των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί, δίδοντας πιθανές ερμηνείες των αποτελεσμάτων και συσχετίζοντας τα με σχετικές προηγούμενες βιβλιογραφικές και εμπειρικές αναφορές. Το τελευταίο κεφαλαίο κλείνει με οι περιορισμούς της εργασίας, τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και τις πιθανές εφαρμογές που θα μπορούσε να έχει η παρούσα έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1 Ορισμοί Άγχος και Στρες

Παρόλο που στην καθημερινή ζωή συνηθίζεται η χρήση των όρων στρες και άγχος, οι έννοιες που δηλώνουν δεν είναι ταυτόσημες αλλά ανήκουν σε ομόκεντρους κύκλους σημασιολογικά (Αργυροπούλου, 1998).

Το άγχος αφορά μια εσωτερική κατάσταση ανησυχίας και αγωνίας, η οποία μπορεί να πηγάζει στο έργο, στο ρόλο ή από το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον ή και από τον ίδιο τον οργανισμό και τη στάση του προς αυτό το περιβάλλον (Μαρούδας, 1996). Η Καλαντζή (2007) στην εργασία της αναφέρει ότι, *‘το άγχος αποτελεί φυσιολογική εκδήλωση κάθε ανώτερου ζώντος οργανισμού και οριοθετείται ως μια ειδική ανταλλαγή ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο είδος συστήματος, άτομο-κοινωνία, και σε ένα συγκεκριμένο είδος περιβάλλοντος’* (Αργυροπούλου, 1999).

Ανάλογα με την ένταση και την φύση του άγχους, προκαλεί αρνητικά συναισθήματα όπως πανικό, αγωνία και θυμό και μπορεί να προκαλέσει έμμονες σκέψεις, ανησυχία, αδυναμία συγκέντρωσης κ.α. Η ένταση του εξαρτάται από εξωτερικά ερεθίσματα και από ενδογενείς παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, μια προηγούμενη αγχωτική εμπειρία, η αντίληψη εξωτερικού ερεθίσματος, του τρόπου αντιμετώπισης κτλ. (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999).

Το στρες, αφορά τους τρόπους που αντιδρούν οι άνθρωποι στις εξωτερικές συνθήκες (Μαρούδας, 1996) και ορίζεται ως η ψυχολογική δυσφορία ή ένταση, που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες – καταστάσεις, οι οποίες θέτουν υπέρμετρες απαιτήσεις σε ένα άτομο (Cullent et al., 1985). Τότε, ενεργοποιείται μία αντίδραση του οργανισμού για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Η φύση της αντίδρασης εξαρτάται από τον συνδυασμό διαφόρων επιπέδων, συμπεριλαμβάνοντας την έκταση των απαιτήσεων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τους πόρους αντιμετώπισης του ατόμου, τους περιορισμούς του ατόμου που προσπαθεί να αντιμετωπίσει και την υποστήριξη που δέχεται από τους άλλους (Roxas, 2009).

Το στρες δηλαδή, προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος. Όταν το άτομο αντιληφθεί μία ασυμφωνία ή αντίφαση (πραγματική ή φανταστική) ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλει μία κατάσταση και στα αποθέματα

(βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά) που διαθέτει για να την αντιμετωπίσει, τότε το βιώνει (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999).

Ως προς τη μορφή που απαντάται το στρες, η Αναγνωστοπούλου (2010) αναφέρει ότι διακρίνεται σε δύο μορφές: σε δυσλειτουργικό (distress), όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευσης, θυμού, ανεπάρκειας κτλ.) τα οποία εμποδίζουν το άτομο να συνεχίζει τη δράση του και σε παραγωγικό – δημιουργικό (eustress) όταν κρατά το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για επίτευξη των στόχων του (McKenna, 1994).

Ο πιο ευρέως αποδεκτός ορισμός για το στρες όμως, είναι αυτός που έδωσαν οι Lazarus και Folkman (1984) και περιγράφει το στρες ως τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, η οποία αποτιμάται (appraised) από το άτομο ότι υπερβαίνει ή θέτει σε δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του.

Η διαδικασία της αποτίμησης κατά τους Lazarus & Folkman (1984) πραγματοποιείται σε δυο γνωστικά στάδια: α) Στο πρωταρχικό (primary appraisal) κατά το οποίο το άτομο εκτιμά το κατά πόσο τα ερεθίσματα αποτελούν απειλή και στο β) δευτερέων (secondary appraisal) κατά το οποίο το άτομο προβαίνει σε ανασκόπηση των επιλογών του εφόσον αντιλαμβάνεται την απειλή.

Συγκεκριμένες παραμέτροι της πρωταρχικής και δευτερέων αποτίμησης ισχυρίζονται οι Lazarus και Folkman (1984) ότι οδηγούν σε τρία διαφορετικά είδη στρες: στο βλαβερό (harm), όπου αναφέρεται στην ζημιά (ψυχολογική) ή στην απώλεια που ήδη συνέβηκε, στο απειλητικό (threat), το οποίο είναι η πρόβλεψη του βλαβερού που είναι αναμενόμενο και στο στρες της πρόκλησης (challenge), όπου εμφανίζεται από τις απαιτήσεις που ένα άτομο νιώθει αυτοπεποίθηση ώστε να το χειριστεί. Αυτά τα τρία είδη του ψυχολογικού στρες ενσωματώνουν και συγκεκριμένα είδη συναισθηματικών αντιδράσεων.

Ο Selye (1993) πατέρας του στρες, περιέγραψε τρία στάδια από τα οποία περνά το άτομο όταν βιώνει ένα στρεσογόνο γεγονός, μετά από έρευνα που έκανε σε ζώα και τα οποία ονόμασε Γενικό Προσαρμοστικό Σύνδρομο (general adaptation syndrome - GAS) και είναι τα εξής:

- Συναγερμός (alarm). Στο στάδιο αυτό κινούνται όλοι οι μηχανισμοί για την αντιμετώπιση του στρες, όπως αύξηση στο ρυθμό της αναπνοής, του παλμού ή και της πίεσης του αίματος.

- Αντίσταση (resistance). Στο στάδιο αυτό το άτομο προσπαθεί να προσαρμοστεί και να επιτύχει μια ισορροπία όπως επίσης να διορθώσει ζημιές που δημιουργήθηκαν από το στάδιο του συναγερμού. Σε περίπτωση που οι μηχανισμοί αντιμετώπισης του στρες δεν ανταποκρίνονται, τότε το άτομο οδηγείται στην

Εξάντληση (exhaustion), όπου οι μηχανισμοί καταρρέουν. Η ικανότητα του οργανισμού να αντιστέκεται στο στρες εξαντλείται, τα συμπτώματα του πρώτου σταδίου (συναγερμός) επανεμφανίζονται αλλά η αντίσταση δεν είναι πλέον δυνατή.

Η συγκεκριμένη μελέτη θα βασιστεί στο μοντέλο του Lazarus & Folkman (1984), ότι δηλαδή η υποκειμενική αντίληψη και εκτίμηση των ατόμων για τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος παίζουν ρυθμιστικό ρόλο στις αντιδράσεις τους ως προς το στρες.

1.2 Επαγγελματικό Στρες και Εκπαιδευτικό Στρες

Κάποια επαγγέλματα εμφανίζονται από την φύση τους να είναι περισσότερο στρεσογόνα από κάποια άλλα. Τα επαγγέλματα τα οποία αφορούν παροχή υπηρεσιών σε ανθρώπους, στα οποία αναπτύσσεται σχέση ανάμεσα στον επαγγελματία και στον εξυπηρετούμενο, καθώς και τα επαγγέλματα που χρειάζονται ταχύτητα στην λήψη αποφάσεων, οι οποίες αποφάσεις έχουν σαν συνέπεια σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλου είδους συνέπειες, αποτελούν ιδιαίτερα αγχογόνα επαγγέλματα. Αναφέρεται ότι στα πρώτα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα κατατάσσονται τα επαγγέλματα υγείας (νοσοκόμοι, χειρουργοί κ.α) και τα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α) (Cooper & Eaker, 1988).

Το στρες του εκπαιδευτικού εμπίπτει στην γενική κατηγορία τους άγχους που δημιουργείται από την εργασία, γνωστό ως «εργασιακό στρες» ('occupational stress') ή ως «βιομηχανικό στρες» ('industrial stress').

Ο όρος «βιομηχανικό στρες» αναφέρεται στο στρες του ρόλου, όπου ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει διφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από τους άλλους, ή σε υπερφόρτιση του ρόλου του, όταν η εργασία είναι υπερβολικά δύσκολη ή πάρα πολλή σε ποσότητα, σχετικά με την ικανότητα που πιστεύει ότι αυτός έχει (Παππά, 2006).

Το «εργασιακό στρες» μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η κατάσταση όπου συσσωρεύονται στρεσογόνοι παράγοντες σχετικοί με την εργασία, ή το στρες που προκύπτει από μια συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Ross & Altmaier, 1994). Όταν οι συνθήκες εργασίας βιώνονται ως αγχογόνες και απειλητικές, τότε το άτομο ενεργοποιεί το αμυντικό του σύστημα και προσαρμόζεται ή επιτίθεται ή τρέπεται σε φυγή. Συχνά απουσιάζει από την εργασία και εμφανίζει απροθυμία ανάληψης καθηκόντων ή ακόμα και εγκατάλειψη της θέσης του (Γρέβιας, 1991).

Σύμφωνα επίσης με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία αναφέρει ότι, το εργασιακό στρες αφορά τις συναισθηματικές και ψυχικές αντιδράσεις

σε δυσμενείς καταστάσεις του χώρου εργασίας και αποτελεί τον δεύτερο παράγοντα κινδύνου σε αυτόν (Κεραμίδα, 2004). Υπολογίζεται ότι το 28% (1 στους 3 περίπου) των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση βιώνει εργασιακό στρες (Αντωνίου στο ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., 2002).

Η πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκε ο όρος «Στρες εκπαιδευτικού» σε τίτλο εργασίας ('teacher stress'), ήταν το 1977 στο *Educational Review από τους* Kyriacou και Sutcliffe (Kyriacou, 2001) και μέχρι σήμερα αποτελεί τον πιο συχνά χρησιμοποιούμενο όρο.

Ο Kyriacou (2001) ορίζει το στρες του εκπαιδευτικού ως την δυσάρεστη εμπειρία του εκπαιδευτικού, να βιώνει αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, αγωνία, ένταση, ματαίωση ή κατάθλιψη, που συνοδεύονται από ενδεχόμενες παθολογικές μεταβολές (π.χ ταχυπαλμία), ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στο διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Ομοίως ορίζουν το στρες του εκπαιδευτικού και οι Maslach & Jackson (1984).

Ο Kyriacou αναφέρει στο άρθρο του (2001) επίσης ότι, ο ορισμός του εκπαιδευτικού στρες συνδέεται με ένα μοντέλο που ανέπτυξε στο παρελθόν σχετικά με το εκπαιδευτικό στρες, το οποίο το αντιμετωπίζει ως μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία, η οποία προκύπτει από τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού ότι οι απαιτήσεις της εργασίας τους αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμηση (self-esteem) και την σωματική ευεξία (well-being) τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a ο.α Kyriacou, 2001). Τονίζουν δηλαδή το διαμεσολαβητικό ρόλο που παίζει η αντίληψη των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους επαγγέλματος ότι συνιστούν απειλή για την ευεξία τους και αναφέρονται στους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται για να μειώσουν αυτήν την απειλή (Μπαρμπούτη και συν., 2009).

Έτσι και ο Gaziel (1993) δήλωσε ότι, όλοι οι ορισμοί που αφορούν το εκπαιδευτικό στρες θα πρέπει να είναι εξατομικευμένοι, επειδή το στρες επηρεάζει το κάθε άτομο διαφορετικά. Αναφέρει πως όχι μόνο το στρες μιας κατάστασης διαφέρει από άτομο σε άτομο αλλά διαφέρει και από κάθε χρονική στιγμή σε κάθε άτομο (Fimian, 1982; Fimian & Santora, 1982). Το κάθε άτομο είναι πιθανόν να αντιδράσει διαφορετικά στο στρες σε κάθε χρονική στιγμή ανάλογα με την συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται την εκάστοτε φάση (Worrall & May, 1989), αφού οι σκέψεις του ατόμου σχετικά με τις απαιτήσεις μιας κατάστασης και την ικανότητα του να ανταποκριθεί σε αυτές διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο (Lazarus & Folkman, 1984).

1.3 Στρεσογόνοι παράγοντες στους Εκπαιδευτικούς

Ο Αντωνίου (2001), αναφέρει ότι οι πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς, ονομάζονται στρεσογόνοι παράγοντες και ο όρος αυτός αντιπροσωπεύει αντικειμενικά

περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα που λειτουργούν ως ερεθίσματα σωματικού ή ψυχολογικού χαρακτήρα και προκαλούν ένταση στον άνθρωπο. Οι στρεσογόνοι παράγοντες, είναι δυνατόν να αποδειχθούν ιδιαίτερα σοβαροί και κατά συνέπεια να έχουν μια σχετικά άμεση και εμφανή επίδραση στο άτομο, ή αντίθετα τόσο μηδαμινοί, που ενδεχομένως να περάσουν απαρατήρητοι (ο.α Αναγνωστοπούλου, 2010).

Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978), διαμόρφωσαν ένα μοντέλο για το στρες του εκπαιδευτικού στο οποίο διαχωρίζονται οι στρεσογόνοι παράγοντες σε δυνητικούς και πραγματικούς. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως φόρτος εργασίας, θόρυβος κ.α. μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση του επαγγελματικού στρες εφόσον θεωρηθούν απειλητικά για την αυτο-εκτίμηση και την υγεία τους. Αν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν ότι αδυνατούν να εκπληρώσουν ή να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που τους ασκούνται και αν οι απαιτήσεις αυτές συγκρούονται με πιο δυνατές ανάγκες, οι δυνητικοί στρεσογόνοι παράγοντες μετατρέπονται σε πραγματικούς, αφού οι επιδράσεις τέτοιων στρεσογόνων παραγόντων ρυθμίζονται από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης (Beehr et al., 1976 ο.α στη Μούζουρα, 2005).

Επιπρόσθετα, στο μοντέλο τους για το εκπαιδευτικό στρες, οι Kyriacou και Sutcliffe (1978), διαχώρισαν τους δυνητικούς στρεσογόνους παράγοντες σε φυσικούς, όπως μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις και σε ψυχολογικούς, όπως για παράδειγμα οι φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους. Οι προσπάθειες για αντιμετώπιση μπορεί να συμβάλουν στη διαχείριση τέτοιων πιεστικών καταστάσεων και να μειώσουν το αίσθημα απειλής από αυτές. Αν είναι όμως ακατάλληλοι οι μηχανισμοί αντιμετώπισης, τότε εμφανίζεται το στρες (ο.α. Μούζουρα, 2005)

Μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε έρευνες που έγιναν κατά καιρούς αναφορικά με τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς βρέθηκαν οι ακόλουθοι στρεσογόνοι παράγοντες: 1) Οι αδιάφοροι – χωρίς κίνητρα μαθητές (Jin et al., 2008; Λεοντάρη και συν., 1997 ; Kloska & Raemasut, 1985; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; ASTI, 2007; Μούζουρα, 2005), 2) ο ανεπαρκής μισθός (Center & Callaway, 1999; Long & Gessaroli, 1989; Pithers & Soden, 1998 ο.α Clunies-Ross et al., 2008; Elbing & Dietrich, 1982; Urban, 1985 ο.α Rudow 1999; Λεοντάρη και συν., 1997; Μούζουρα, 2005; Roxa, 2009), 3) οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών (Λεοντάρη και συν., 1997; Μούζουρα, 2005; Roxa, 2009), 4) τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (π.χ. Έλλειψη πειθαρχίας) (Λεοντάρη και συν., 1997; Kloska, A., & Raemasut, A. 1985; Μούζουρα, 2005; Roxa, 2009), 5) οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής (ανάγκη συμμόρφωσης με τις διατάξεις του Υπουργείου) (Temml, 1992 ο.α Rudow 1999; Λεοντάρη και συν., 1997; Μούζουρα, 2005; Barth, 1992), 6) η αδυναμία δράσης στο σχολικό

χώρο – έλλειψη αυτονομίας (Μούζουρα, 2005; Λεοντάρη και συν.,1997), 7) η έλλιπής υλικοτεχνική υποδομή – έλλειψη κατάλληλων συνθηκών στέγασης (Λεοντάρη και συν., 1997; Kloska, A., & Raemasut, A. 1985; ASTI, 2007; Μούζουρα, 2005; Roxas, 2009), 8) η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά (Kloska, A., & Raemasut, A. 1985), 9) η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων (Travers & Cooper, 1996; Benmansour, 1998; Pithers & Soden, 1998 ο.α Kyriacou, 2001; Kloska, A., & Raemasut, A. 1985), 10) τα διοικητικά καθήκοντα (Niemann, 1970 ο.α Rudow 1999; ASTI, 2007), 11) ο μεγάλος φόρτος εργασίας (ASTI, 2007; Jin et al., 2008; Roxas, 2009), 12) η σύγκρουση ρόλων (Center & Callaway, 1999; Long & Gessaroli, 1989; Pithers & Soden, 1998 ο.α Clunies-Ross et al., 2008; Travers & Cooper, 1996; Benmansour, 1998; Pithers & Soden, 1998 ο.α Kyriacou, 2001), 13) η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών (Center & Callaway, 1999; Long & Gessaroli, 1989; Pithers & Soden, 1998 ο.α Clunies-Ross et al., 2008; Tang & Yeung, 1999 ο.α McKennzie, 2009), 14) ο χρόνος που ξοδεύεται στο χώρο εργασίας (Saupe & Moller, 1981; Schafer, 1980 ο.α Rudow 1999), 15) η διοίκηση του οργανισμού (Niemann, 1970; Cooper & Kelly, 1993 ο.α Rudow 1999; Travers & Cooper, 1996; Benmansour, 1998; Pithers & Soden, 1998 ο.α Kyriacou, 2001; ASTI, 2007), 16) η διατήρηση πειθαρχίας (ASTI, 2007; Jin et al., 2008; Roxas, 2009), 17) η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος (Travers & Cooper, 1996; Benmansour, 1998; Pithers & Soden, 1998 ο.α Kyriacou, 2001; Tang & Yeung, 1999 ο.α McKennzie, 2009; Μούζουρα, 2005;ASTI, 2007), 18) η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Jin et al., 2008) 19) οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (για ολοκλήρωση του) (Jin et al., 2008; Μούζουρα, 2005; ASTI, 2007) 20) οι σχολικές συναντήσεις μετά το σχολείο / παραμονή στο χώρο εργασία πέραν του ωραρίου (Jin et al., 2008; Shernoff et al., 2011; Roxas, 2009), 21) ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων (Roxa, 2009).

Ο σύνδεσμος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία (ASTI, 2007) σε έρευνα τους για το στρες στην διδασκαλία, έχει εντοπίσει επιπρόσθετα και τους ακόλουθους παράγοντες ως πηγές στρες των εκπαιδευτικών: τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο, προετοιμασία μαθήματος/ διόρθωση γραπτών, διδασκαλία παιδιών που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, έλλειψη υποστήριξης από την διεύθυνση, μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, έλλειψη προοπτικών καριέρας, έλλειψη πόρων, έλλειψη χρόνου για μη διδακτική εργασία, η διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις, η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και η προετοιμασία για σχολικές επιθεωρήσεις.

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, επιπλέον παράγοντες που βρέθηκαν ότι προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς κατά την Μούζουρα (2005) είναι: οι καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας – εξεταστέας ύλης, η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων, η έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς και η διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων. Στην έρευνα της, διερεύνησε και κατά πόσο η διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών προκαλεί στρες στους εκπαιδευτικούς αλλά δεν βρέθηκε να προκαλεί ιδιαίτερη ένταση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς (μ.ο 2.73). Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου της Μούζουρα χώρισε τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πέντε κατηγορίες και αυτοί είναι οι εξής: α) θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου, β) θέματα σχετικά με τον οργανισμό, γ) θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, δ) θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ε) θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου.

Η McKenzie (2009) αναφέρει μία έρευνα που έγινε στην Αγγλία από τους Brown, Ralph και Brember (2002), σε περίοδο δύο ακαδημαϊκών ετών και αφορούσε 100 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έλλειψη πειθαρχίας από τους μαθητές ήταν ο πρώτος παράγοντας στρες για τους εκπαιδευτικούς, ακολουθώντας η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές.

Άλλες μελέτες οι οποίες διερεύνησαν το στρες των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι, οι δύο κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες ήταν ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η απειθαρχία των μαθητών (Griffith et al., 1999; Cooper & Kelly, 1993; Kyriacou, 1987; McGrath et al., 1989, Whitehead & Ryba, 1995 ο.α Clunies-Ross et al., 2008; McKennzie, 2009). Η έρευνα των Clunies-Ross et al., 2008 σε 97 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέδειξε το ίδιο, αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος γενικά βίωναν μέτριου βαθμού στρες. Έρευνα που έγινε από τον σύνδεσμο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία (ASTI, 2007) σε σχέση με τις εργασιακές συνθήκες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς έδειξε επίσης ότι ο πρώτος στρεσογόνος παράγοντας ήταν ο μεγάλος φόρτος εργασίας (60% των ερωτηθέντων), το 57% δήλωσε ως δεύτερο παράγοντα την προετοιμασία τους για τις σχολικές επιθεωρήσεις και σαν τρίτο στρεσογόνο παράγοντα το γεγονός ότι δίδασκαν σε τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο ικανοτήτων (56% των ερωτηθέντων).

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται περιληπτικά οι πηγές στρες που έχουν βρεθεί ανά διαστήματα στο παρελθόν από διάφορες έρευνες, σε διάφορες χώρες όπως τον έχει παρουσιάσει η Ling (1995):

Πίνακας 1

Περίληψη Πηγών Στρες στους Εκπαιδευτικούς

Πηγή Στρες	Ερενητή(ε)ς	Χώρα
Κακή συμπεριφορά μαθητών	Cox et al. (1978) Kyriacou & Sutcliffe (1978b) Smilansky (1984) Kyriacou (1987) Manso-Pinto (1989) Borg & Riding (1991)	H.B H.B Ισραήλ H.B Χιλή Μάλτα
Κακές εργασιακές συνθήκες	Cox et al. (1978) Kyriacou & Sutcliffe (1978b)	H.B H.B
Έλλειψη πόρων	Clark (1980) Dewe (1986) Bong & Riding (1991)	H.B Ισραήλ Μάλτα
Φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους	Clark (1980) Dewe (1986) Borg & Riding (1990)	H.Π.Α Νέα Ζηλανδία Μάλτα
Υπερφόρτωση διδασκαλίας	Wahlund & Nerell (1976) Cox et al. (1978) Kyriacou & Sutcliffe (1978b) Clark (1980) Smilansky (1984) Dewe (1986) Payne & Frunham (1987) Borg & Riding (1991)	Σουηδία H.B H.B H.Π.Α Ισραήλ Νέα Ζηλανδία Μπαρμπάντος Μάλτα
Υπερφόρτωση μη διδακτικών καθηκόντων	Cox et al. (1978) Farber (1984) Dewe (1986)	U.K U.S.A New Zealand
Μειωμένη υποστήριξη από τη διοίκηση	Cox et al. (1978) Kyriacou & Sutcliffe (1978b)	H.B H.B
Επαγγελματική ανεπάρκεια	Cox et al. (1978) Clark (1980) Farber (1984) Dewe (1986) Manso-Pinto (1989)	H.B H.Π.Α H.Π.Α Νέα Ζηλανδία Χιλή

Πηγή: Προσαρμογή από Ling S. O., (1995), Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation, p. 8

Ο Kyriacou (2001) τονίζει πως είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη ότι, οι κυριότερες πηγές στρες που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικές για αυτόν και εξαρτώνται από τον συνδυασμό αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικότητας, των αξιών, των ικανοτήτων του και των συνθηκών. Επίσης συμπληρώνει ότι, ανάμεσα στις διάφορες χώρες υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τους στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίες διαφορές βασίζονται στα ακριβή χαρακτηριστικά του κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στις ακριβείς συνθήκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων και στις επικρατούσες τάσεις και αξίες των εκπαιδευτικών και των σχολείων σε μία κοινωνία συνολικά.

Ο Gaziel (1993) ισχυρίζεται ότι, η πηγές του στρες επηρεάζονται περισσότερο από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως εσωστρέφεια-εξωστρέφεια, κοινωνικότητα, είδος ελέγχου κ.α παρά από δημογραφικά στοιχεία όπως ηλικία, φύλο κ.α. Στην διεθνή έρευνα (Brown & Ralph, 1998; Sadri & Marcoulides, 1997; Travers & Cooper, 1996 ο.α. στους Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002) φαίνεται ότι η προσωπικότητα Τύπου Α (ανταγωνιστικότητα, φιλοδοξία κτλ) και η προσωπικότητα εξωτερικού κέντρου ελέγχου (απόδοση καταστάσεων στην τύχη) έχουν μεγάλη ροπή προς το στρες. Τα αποτελέσματα των Τσιάκκιρος & Πασιαρδής (2002) αναφορικά με το στρες των Κυπρίων εκπαιδευτικών ενισχύουν αυτή την άποψη, αφού βρήκαν ότι τα άτομα με προσωπικότητα τύπου Α, βίωναν μεγαλύτερο βαθμό άγχους από τα άτομα με προσωπικότητα τύπου Β.

Η Bachkirova (2005), διεξήγαγε έρευνα σε 36 δασκάλους σχολείου και 36 λέκτορες πανεπιστημίου για να συσχετίσει το εκπαιδευτικό στρες με τις προσωπικές αξίες του καθενός και ισχυρίζεται στην εργασία της ότι, τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου παρουσιάζονται να έχουν λιγότερο στρες και ότι ίσως δεν είναι όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που έχουν συσχέτιση με το στρες αλλά κάποια από αυτά. Ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που πιστεύει ότι έχει ιδιαίτερη σχέση με το εκπαιδευτικό στρες είναι η φιλοδοξία, αφού είναι μία αξία που επηρεάζει όλο το σύστημα αξιών του ανθρώπου. Αναφέρει επιπλέον την τελειομανία, η οποία θεωρείται μία μορφή φιλοδοξίας ως πηγή στρες και την χαμηλή αυτοπεποίθηση.

1.4 Γενικές Συνέπειες του Στρες και Συνέπειες του Στρες στους Εκπαιδευτικούς

Όπως αναφέρει το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2002) και ο Θελερίτης (2002), τα συμπτώματα του στρες εμφανίζονται: α) σωματικά (πόννοι στο στήθος, πιασμένος αυχένας, εφίδρωση κτλ.) β) πνευματικά (αδυναμία συγκέντρωσης, ασθενής μνήμη, σύγχυση κτλ.) γ) συμπεριφορά (έντονο κάπνισμα, αλκοόλ, αγοραφοβία, προβλήματα

στις σχέσεις κτλ.). (ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α., 2002; Θελερίτης, 2010) (βλέπε επίσης Κεφ. 2.4). Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα συμπτώματα που έχουν βρεθεί να εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ως αντίδραση τους στο στρες, σε διάφορες χώρες στο παρελθόν, όπως τα έχει παρουσιάσει η Ling (1995):

Πίνακας 2

Περίληψη επιδράσεων του εκπαιδευτικού στρες

Επιδράσεις του Στρες	Ερευνητή(ες)	Χώρα του δείγματος
Ψυχολογική εξουθένωση	Maslach (1976) Cunningham (1983) Burke & Greenglass (1989, 1993)	Η.Π.Α Η.Β Καναδάς
Ψυχολογικό δυσλειτουργικό στρες (distress)	Schonfeld (1990b)	Η.Π.Α
Φυσικά, συναισθηματικά, συμπεριφορικά και πνευματικά συμπτώματα	Dunham (1992)	Η.Β

Πηγή: Προσαρμογή από Ling S. O., (1995), Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation, p.p 10

Οι Maslach & Jackson (1981) αναφέρουν επίσης ότι, όταν το άτομο συνεχίζει να δουλεύει σε ένα στρεσογόνο περιβάλλον κάτω από στρεσογόνες συνθήκες, τότε μπορεί να αυξηθούν οι απουσίες, να μειωθεί η αυτοεκτίμηση και να μειωθεί η αποδοτικότητα στην εργασία.

Το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2002), αναφέρει ότι σύμφωνα με το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (ILO, 2000) οι 15 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στοιχεία 1998), διαθέτουν για ασθένειες που πηγάζουν από το εργασιακό στρες περίπου €265 δισεκατομμύρια ετησίως, δηλαδή τα 3-4% κατά μέσο όρο του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (ΑΕΠ) των χωρών και επιπρόσθετα, ποσοστό 50%-60% των χαμένων ημερών εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση βρέθηκε ότι κατά κάποιο τρόπο σχετίζονται με το στρες.

Στην εργασία της η McKenzie (2009) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν ένα σημαντικό βαθμό στρες, έχουν χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και υψηλά επίπεδα αρνητικού στρες (Finlay-Jones, 1986; Hammen & de Mayo, 1982 ο.α. McKenzie, 2009). Αναφέρει επίσης ότι, το εκπαιδευτικό στρες αποτελεί κύριο πρόβλημα για την εκπαίδευση, αφού το στρες μπορεί να τους οδηγήσει σε μειωμένη πνευματική και φυσική υγεία και

επιπλέον επηρεάζει την απόδοση τους στο σχολείο και την ποιότητα στην διδασκαλία τους. Το στρες προσθέτει, επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής του εκπαιδευτικού: τις σχέσεις του με τους μαθητές, τους συναδέλφους, την διοίκηση, την οικογένεια και τους φίλους (Kyriacou & Pratt, 1985 ο.α. McKenzie, 2009).

Ο Μαρούδας (1996) σημειώνει ότι, το στρες στους εκπαιδευτικούς μπορεί να εκδηλωθεί με αυξανόμενη απαισιοδοξία ως προς τη δυσμενή προοπτική για επαγγελματική ικανοποίηση, ή και με την πρόθεση εγκατάλειψης της εργασιακής θέσης όταν δοθεί η ευκαιρία, καθώς και με συνοδευτικά συναισθήματα ματαίωσης και εξάντλησης. Αυτή η κατάσταση έχει ως συνέπεια να επηρεάζεται αρνητικά το περιβάλλον της τάξης, η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Το αποκορύφωμα της εκδήλωσης του στρες αποτελεί το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, με αρνητικές επιπτώσεις τόσο για το άτομο όσο και για την εργασία του (Μπαρμπούτη και συν., 2009). Το σύνδρομο έχει τρεις βασικές διαστάσεις: α) την συναισθηματική εξάντληση, β) την αποπροσωποποίηση, γ) το αίσθημα των μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων (Maslach & Jackson, 1981) (βλ. Κεφ. 2.2).

1.5 Διερευνώντας το Εκπαιδευτικό Στρες

Ο Kyriacou (2001) αναφέρει ότι η πιο διαδεδομένη μέθοδος υπολογισμού του εκπαιδευτικού στρες είναι τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Από την μία, είναι αυτά που ανέπτυξαν ένα μονιδιάστατο μοντέλο υπολογισμού όπου ρωτούν τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν το συνολικό τους στρες σε μία μονής απάντησης κλίμακα. Οι Kyriacou & Sutcliffe (1978b) έχουν χρησιμοποιήσει σε έρευνα τους αυτό τον τρόπο υπολογισμού, όπου ρωτούσαν τους εκπαιδευτικούς «Γενικά, πόσο στρεσογόνο θεωρείτε το επάγγελμά σας ως εκπαιδευτικοί», με τετρα-βάθμια κλίμακα από το ‘ελαφρά στρεσογόνο’ μέχρι ‘υπερβολικά στρεσογόνο’. Από την άλλη, είναι αυτά που αθροίζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μία λίστα από παράγοντες. Ένα παράδειγμα συνεχίζει ο Kyriacou (2001) είναι το ‘teacher-event stress inventory’, όπου βασίζεται στο άθροισμα και των δύο, της συχνότητας που εμφανίζονται οι στρεσογόνοι παράγοντες μαζί με τον βαθμό που τους προκαλεί στρες (Kyriacou & Pratt, 1985). Αυτόν τον τρόπο μέτρησης θα χρησιμοποιήσουμε και στην παρούσα έρευνα για να διερευνήσουμε τις υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που τους προκαλούν στρες στην εργασία τους, χρησιμοποιώντας ως βάση το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασε η Μούζούνα (2005) βασισμένη στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Ανά διαστήματα έχουν χρησιμοποιηθεί σε διεθνή έρευνες διάφορα παρόμοια ερωτηματολόγια που διερευνούν το στρες στους εκπαιδευτικούς και τους παράγοντες που

συντελούν σε αυτό όπως, του Oshrat, 1989 (Yagil, 1998), του Boyle, 1995 (Samad et al., 2010), των Travers και Cooper 1996 (Zurlo, et al., 2007), και του Rajenddran, 1998 (Ravichandran & Rajendran, 2007).

Κάποιες άλλες έρευνες σημειώνει ο Kyriacou (2001) έχουν χρησιμοποιήσει μετρήσεις της πνευματικής και φυσικής ασθένειας (όπως ερωτηματολόγια της γενικής υγείας και της πρόωρης συνταξιοδότησης οφειλόμενης στην ασθένεια), συμπεριφορικές ενδείξεις του στρες (όπως απουσίες, αϋπνίες και έλλειψη ψυχραιμίας) και φυσιολογικές ενδείξεις (όπως τα επίπεδα ορμονών στα ούρα που σχετίζονται με το στρες και τα επίπεδα του χτύπου της καρδιάς κατά την διάρκεια μαθημάτων). Άλλοι ερευνητές συνεχίζει, συμπεριέλαβαν στις έρευνες τους συνεντεύξεις, περιπτώσεις κτλ.

1.6 Αντιμετώπιση – Διαχείριση του Στρες

Όταν το άτομο βιώνει στρες, στη συνέχεια κινεί μια διαδικασία αντιμετώπισης του (coping process), η οποία κατά τους Lazarus & Folkman (1984) ορίζεται ως «*οι συνεχείς, τροποποιητικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες που στοχεύουν στο χειρισμό καθορισμένων εξωτερικών ή εσωτερικών απαιτήσεων (και συγκρούσεων μεταξύ τους) που αποτιμώνται ότι υπερβαίνουν τους πόρους του ατόμου*» (pp. 141).

Μία γνωστή προσέγγιση η οποία προωθήθηκε από τους Lazarus και Folkman (1984), κινείται μεταξύ της αντιμετώπισης εστιασμένης στο πρόβλημα (problem focused) και εστιασμένης στο συναίσθημα (emotion focused). Υποστήριξαν ότι αποτελούν δύο ευρύτερες κατηγορίες, όπου μπορούν να ενταχθούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης, τις οποίες υιοθετεί το κάθε άτομο. Η πρώτη είναι μία κεντρική δράση όπου η προβληματική σχέση ατόμου – περιβάλλοντος αλλάζει μέσω οργανωτικών δράσεων (ηρεμία, εκλογίκευση και εσκεμμένες προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος). Αυτές οι δράσεις, δεν χρειάζεται απαραίτητα να είναι επιτυχείς και μπορεί ακόμα και να έχουν καταστρεπτικές παρενέργειες. Ωστόσο, η προσπάθεια είναι που μετράει. Αντίθετα, το δεύτερο είδος αντιμετώπισης περιλαμβάνει κυρίως γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης (αποστασιοποίηση, αυτοέλεγχος, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, απόδραση, αποδοχή ευθύνης και θετική επανεκτίμηση) οι οποίες δεν αλλάζουν άμεσα την πραγματική κατάσταση, αλλά βοηθούν στο να δοθεί ένα καινούριο νόημα σε αυτήν. Δεν είναι παθητικές, αλλά μπορεί να απαιτούν εσωτερικές αναδιαρθρώσεις και μπορεί να χρειαστούν σημαντικές προσπάθειες.

Η Μούζουρα (2005) αναφέρει ότι οι στρατηγικές για συναισθηματική ρύθμιση, όπως η άρνηση μιας κατάστασης που προκαλεί στρες, μπορεί να ανακουφίσει προσωρινά ούτως ώστε

να μπορέσει το άτομο να λάβει μέτρα για αποτελεσματικό χειρισμό της κατάστασης. Ωστόσο, η χρήση στρατηγικών ανακούφισης (π.χ άρνηση) μακροχρόνια, μπλοκάρει την αποτελεσματική διαχείριση και καθηλώνει το άτομο στην αδράνεια (Levine et al., 1987; Suls & Fletcher, 1985). Τα αποτελέσματα στην έρευνα της (Μούζουρα, 2005) έδειξαν ότι, η αντιμετώπιση με επικέντρωση στη συναισθηματική ρύθμιση δεν οδηγεί σε αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων αλλά πυροδοτεί συναισθηματικές αντιδράσεις και τότε το άτομο οδηγείται στη συναισθηματική εξάντληση. Όσον αφορά την αντιμετώπιση επικεντρωμένη στην επίλυση του προβλήματος, τα αποτελέσματα στην έρευνα της Μουζούρα (2005) έδειξαν ότι, αποτρέπεται η εμφάνιση της αποπροσωποποίησης και οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, αφού μάλλον οδηγεί σε αποτελεσματική διαχείριση των πηγών του στρες και των επαγγελματικών προβλημάτων και έτσι το άτομο δεν καταφεύγει σε αναποτελεσματικούς μηχανισμούς αυτοπροστασίας όπως είναι η αποπροσωποποίηση (Maslach, 1981).

Οι ατομικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες κατά τον Kyriacou (2001) χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες: στις τεχνικές άμεσης δράσης (για το τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να ελαχιστοποιήσει τις πηγές στρες) και στις παρηγορητικές (palliative) τεχνικές (στοχεύουν να ελαχιστοποιήσουν το αίσθημα του στρες που παρουσιάστηκε). Οι δεύτερες χωρίζονται σε πνευματικές στρατηγικές, όπου ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αλλάξει τον τρόπο αποτίμησης μιας κατάστασης και σε φυσικές στρατηγικές, όπου περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να χαλαρώσει, μειώνοντας την ένταση και την αγωνία που νιώθει (Kyriacou, 2001). Όταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης του ατόμου είναι επιτυχείς τότε, τονώνεται η εμπιστοσύνη του στου εαυτό του, μειώνεται το άγχος του και υπάρχει μία αίσθηση προσωπικής ευημερίας (Lazarus & Folkman, 1984).

Η Ling (1995) αναφέρει παρόμοια ότι, οι στρατηγικές που βρέθηκαν σε έρευνες να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν το στρες είναι: η κοινωνική υποστήριξη, η άμεση και η έμμεση δράση και τις έχει συνοψίσει ως ακολούθως στο Πίνακα 3:

Πίνακας 3

Περίληψη στρατηγικών διαχείρισης των εκπαιδευτικών

Στρατηγική Διαχείρισης	Ερευνητή(ε)ς	Χώρα
Κοινωνική υποστήριξη	Kyriacou (1980, 1981) Dunham (1984) Kloska & Ramasut (1985) Schonfeld (1990a)	H.B H.B Σουηδία Η.Π.Α
Άμεση δράση	Brenner et al. (1985)	Σουηδία

	Schonfeld (1990b)	H.Π.A
Έμμεση μέθοδος	Jenkins & Calhoun (1991)	H.Π.A

Πηγή: Προσαρμογή από Ling S. O., (1995), Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation, p.p 13

Ο Μαρούδας (1996) πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι, οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες χωρίζονται σε τρεις επιμέρους τομείς: 1) στις προσωπικές στρατηγικές (σωστές διαδικασίες εργασίας, θετικές στάσεις, εκδήλωση συναισθημάτων, εξωσχολικές δραστηριότητες κ.α) 2) στις διαπροσωπικές στρατηγικές (καλές οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, συμμετοχή σε συλλόγους κ.α) και 3) στις οργανωτικές στρατηγικές (τη συνεργασία με συναδέλφους, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, υποστήριξη από τη διοίκηση κ.α).

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να χρησιμοποιούν και τις τρεις στρατηγικές αντιμετώπισης. Αποτελέσματα έρευνας έδειξαν ότι στην προσπάθεια τους να διαχειρισθούν το άγχος, χρησιμοποιούν τις εξής στρατηγικές: α) τη δημιουργία σχέσεων ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης με τους γονείς, β) τη συζήτηση με το σύζυγο, φίλους και συναδέλφους, γ) τη συνεργασία με συναδέλφους που είναι και φίλοι, δ) τον καλό και έγκαιρο προγραμματισμό, ε) την εύρεση θετικών στοιχείων σε μία κατάσταση. Η στρατηγική που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι η συζήτηση με οικογένεια, φίλους και συναδέλφους και στη συνέχεια ο πολύ καλός και έγκαιρος προγραμματισμός (Τσιάκκιρος & Πασσιαρδής, 2002).

Άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης που μπορούν να εφαρμοσθούν από τους εκπαιδευτικούς για μείωση του στρες είναι: η αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν τα παιδιά κάθε τάξης, η εξασφάλιση αυτού του περιβάλλοντος, αντιμετώπιση κάθε μαθητή ξεχωριστά, ανάπτυξη του αισθήματος «ανήκειν», δικαιοσύνη, να δίδονται υπευθυνότητες σε όλους, συνέπεια, φιλικότητα, ενθάρρυνση, κατανόηση των δυσκολιών των παιδιών και χιούμορ (Χατζηχρίστου, 2004 ο.α Παππά).

Έρευνα σε 320 Ιταλούς εκπαιδευτικούς ως προς τις μεθόδους αντιμετώπισης τους στρες όπου χρησιμοποιούν, ανέφεραν πρώτη την προσπάθεια τους να κάνουν την εργασία τους πιο ενδιαφέρουσα (καινοτόμες στρατηγικές) και δεύτερη την αποτελεσματική διαχείριση χρόνου (Zurlo et al., 2007).

Οι Δημητρόπουλος, Καλούρη και Αθανασούλα (2003), (ο.α Μπαρμπούτη και συν., 2009), προτείνουν για την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού στρες ένα συστημικό μοντέλο παρακολούθησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από την είσοδο μέχρι την έξοδο τους στο επάγγελμα. Τα μέτρα που προτείνουν είναι έμμεσης και άμεσης παρέμβασης. Τα πρώτα

αφορούν εξωτερικές πηγές στρες προερχόμενες από το περιβάλλον των εκπαιδευτικών (π.χ βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής, αναβάθμιση του επαγγελματικού κύρους κτλ), ενώ τα δεύτερα αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (π.χ. αύξηση των αποδοχών, επιμόρφωση) και επιπρόσθετα εντάσσονται τα μέτρα που μπορούν να ληφθούν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για βελτίωση αυτοαντίληψης αλλά και τα μέτρα που μπορεί να λάβει το σχολείο και η διοίκηση. Τέλος, προτείνουν την ιδέα του μέντορα για τους νέους συναδέλφους, την ομάδα υποστήριξης συναδέλφων ή και την μάθηση τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Όπως αναφέρει ο Τούκας (2010) στο άρθρο του σχετικά με το στρες στο περιοδικό Υγιεινή και Ασφάλεια Εργασίας, η επιλογή της στρατηγικής όπως και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν οι παρεμβατικές ενέργειες, καθορίζονται αφού αναλυθεί η επικινδυνότητα του εργασιακού στρες, δίδοντας έμφαση στην υποκειμενική αντίληψη του εργαζομένου αναφορικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες του στρες, αφού η ικανότητα αντίστασης στο στρες διαφέρει από άτομο σε άτομο. Οι αιτιολογικοί παράγοντες του στρες θα κατευθύνουν τη λήψη των κατάλληλων παρεμβατικών μέτρων. Λόγω όμως του γεγονότος ότι οι παράγοντες που οδηγούν στο στρες είναι πολλοί και διαφορετικοί και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν όλοι ταυτόχρονα, οι στρατηγικές παρεμβάσεις μπορούν να διαχωριστούν σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς παρεμβάσεις (βλ. Κεφ. 2.6).

Τέλος, να τονίσουμε ότι μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελούν και οι στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, για αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους, αφού οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με όλο και περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις (Fink & Janssen, 1993; Χατζηχρήστου, 2004 ο.α. Παππά).

1.7 Έρευνες σχετικές με το στρες των εκπαιδευτικών

Οι Zurlo, Pes και Cooper (2007), ερεύνησαν τις πηγές του στρες σε 320 εκπαιδευτικούς στην Ιταλία, μαζί με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης του, την προσωπικότητα τύπου Α και τα αποτελέσματα του στρες (επαγγελματική ικανοποίηση και πνευματική ασθένεια), μέσω του *Teacher Stress Questionnaire* των Travers και Cooper (1996). Οι δέκα κυριότερες πηγές πίεσης που ανέφεραν οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί ήταν: 1) η έλλειψη υποστήριξης από την διοίκηση, 2) η ελλιπής πληροφόρηση ως προς τον τρόπο εκτέλεσης των αλλαγών, 3) ο ανεπαρκής μισθός, 4) η αίσθηση ότι η απουσία τους θα δημιουργήσει προβλήματα στο υπόλοιπο προσωπικό, 5) η έλλειψη χρόνου για επίλυση προβλημάτων ξεχωριστά για κάθε

μαθητή, 6) η μειωμένη κοινωνική αναγνώριση ως προς το επάγγελμα τους, 7) η μειωμένη αξία που δίδεται στην διδασκαλία, 8) η έλλειψη υποστήριξης από τη σχολική διοίκηση, 9) η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς για θέματα πειθαρχίας και 10) ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις.

Οι ίδιοι (Zurlo et al., 2007) αναφέρουν στην μελέτη τους, τους δέκα παράγοντες στρες που βρήκαν στην έρευνα τους οι Travers και Cooper (1996) σε εκπαιδευτικούς στην Αγγλία, αφού έκαναν την μέθοδο της παραγοντοποίησης (factor analysis) και ήταν οι εξής: 1) αλληλεπίδραση μαθητή – εκπαιδευτικού, 2) διοίκηση / οργάνωση του σχολείου, 3) μέγεθος τάξεων / υπερπληθυσμός, 4) εκπαιδευτικές αλλαγές, 5) αποτίμηση των εκπαιδευτικών, 6) απόψεις της διοίκησης, 7) μειωμένο στάτους / ευκαιρίες προώθησης, 8) ‘κάλυψη’ και ελλείψεις προσωπικού, 9) ανασφάλεια εργασίας και 10) ασάφεια ρόλου του εκπαιδευτικού.

Την ίδια χρονιά (2007) δημοσιεύτηκε μία άλλη έρευνα από τους Revichandran και Rajendran με σκοπό να διαπιστωθεί η σχέση των δημογραφικών μεταβλητών με τις πηγές στρες των εκπαιδευτικών. Το δείγμα τους αποτελείτο από 200 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χρησιμοποίησαν το ‘teacher’s stress inventory’ του Rajendran (1998), το οποίο περιλαμβάνει 65 πηγές στρες και στη συνέχεια μετά από παραγοντοποίηση διαιρείται σε 8 ανεξάρτητους παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι προσωπικές μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και το είδος του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις των διαφόρων πηγών στρες για τους εκπαιδευτικούς.

Σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, σε έρευνα που διεξάχθηκε από τους Τσιάκκικος και Πασιαρδής (2002) βρέθηκαν οι ακόλουθοι στρεσογόνοι παράγοντες: Σχέσεις με τους γονείς (ευθύνη απέναντι τους, απαιτήσεις, παρεμβάσεις τους), σχέσεις με συναδέλφους ή με το διευθυντή (συμβιβασμός νεότερων, προσέγγιση διευθυντή), έλλειψη ή πίεση χρόνου (ύλη, προετοιμασία), θεσμός του επιθεωρητή, ασάφεια οδηγιών Υπουργείου Παιδείας, αλλαγή χώρου εργασίας, προβλήματα πειθαρχίας, μεγάλος αριθμός μαθητών και επίπεδο μαθητών.

Η Yagil (1998) στο Ισραήλ, διερεύνησε τις πηγές στρες όπως τους αντιλαμβάνονται οι μη έμπειροι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους έμπειρους (κριτήριο εμπειρίας θεωρήθηκαν τα 3 έτη και άνω). Το δείγμα αποτελείτο από 69 γυναίκες εκπαιδευτικούς σε γυμνάσια και νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι μη έμπειρες εκπαιδευτικοί βίωναν μεγαλύτερο συνολικό βαθμό στρες (μ.ο 3.74) από τις έμπειρες εκπαιδευτικούς (μ.ο 3.24) και οι κυριότερες πηγές στρες για τις μη – έμπειρες ήταν, η αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών και ο φόρτος εργασίας.

Οι Yahaya, Hashim και Kim (2006), ερεύνησαν τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στο στρες και τα επίπεδα του επαγγελματικού στρες, σε 92 εκπαιδευτικούς τεχνικών σχολείων σε τρεις πολιτείες της Μαλαισίας, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιώντας το TSI ερωτηματολόγιο των Boyle et al., (1995). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, στο συνολικό στρες των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν μέτριου βαθμού (μ.ο=3.02) και ο κυριότερος παράγοντας στρες ήταν η κακή συμπεριφορά των μαθητών (μη πολιτισμένη συμπεριφορά ή κοροϊδία, χειρισμός προβληματικών μαθητών κτλ) με μέσο όρο 3.43, ακολουθώντας η υπερφόρτωση εργασίας (υπευθυνότητα για να επιτύχουν οι μαθητές, διοικητικά καθήκοντα κτλ) με μέσο όρο 3, οι δυσκολίες χρόνου και πόρων (μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις, ολοκλήρωση αναλυτικού προγράμματος, έλλειψη υλικών πόρων κτλ.) με μέσο όρο 2.97, η αναγνώριση (μειωμένη αναγνώριση για την εργασία τους από την διοίκηση, μειωμένες ευκαιρίες προαγωγής κτλ) με μέσο όρο 2.90 και οι διαπροσωπικές σχέσεις (ασαφείς οδηγίες από την διοίκηση, παρακολούθηση από τους προϊστάμενους, μειωμένη συνεργασία με τους συναδέλφους κτλ.) με μέσο όρο 2.85. Σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, διδακτική εμπειρία, ακαδημαϊκά προσόντα και μηνιαίο μισθό) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με το επαγγελματικό στρες.

Οι Jin, Yeung, Tand & Low (2008), προσπάθησαν να εντοπίσουν τη σχέση μεταξύ των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και των πηγών στρες σε εκπαιδευτικούς του Χονγκ Κονγκ. Το δείγμα αποτελείτο από 259 εκπαιδευτικούς από 13 λύκεια και για τους σκοπούς της έρευνας κατασκεύασαν ερωτηματολόγιο με τις πηγές του στρες, βασισμένοι στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγιο με ψυχοσωματικά συμπτώματα τα οποία προκύπτουν από το στρες και μία ερώτηση για το συνολικό στρες που βιώνουν ως εκπαιδευτικοί. Το 24.5% των ερωτώμενων βαθμολόγησαν την εργασία τους πολύ ως εξαιρετικά στρεσογόνα και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν μεγαλύτερο συνολικό στρες από τους άντρες συναδέλφους τους ενώ δεν βρέθηκαν συσχετίσεις αναφορικά με την ηλικία. Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου με τις πηγές στρες, εντόπισε έξι πηγές εκπαιδευτικού στρες: συμπεριφορά των μαθητών, πίεση από άλλους όπως προϊστάμενοι και επιθεωρητές, αναλυτικό πρόγραμμα και απαιτήσεις των εξετάσεων, μη διδακτικά καθήκοντα, διδακτική υπερφόρτωση εργασίας και μειωμένη αναγνώριση. Αυτές οι πηγές στρες, συσχετίστηκαν θετικά με τη συνολική μέτρηση του στρες όπως επίσης συσχετίστηκαν και με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα του στρες. Συγκεκριμένα, η διδακτική υπερφόρτωση εργασίας είχε την υψηλότερη συσχέτιση με την υγεία τους και έτσι προτείνουν ως μέτρα αντιμετώπισης, την μείωση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις ή την αύξηση του αριθμού των

εκπαιδευτικών. Τονίζουν ακόμα την σημασία της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιπτώσεις που έχουν οι πηγές στρες στην πνευματική ευεξία τους και την προσφορά της πολιτείας να απομακρύνει αυτά τα προβλήματα.

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η συμπεριφορά των μαθητών είναι από τους κυριότερους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς (McKennzie, 2009; Jin et al., 2008; Yahaya et al., 2006). Η Geving (2007) στην έρευνα της, ξεχώρισε τους τύπους συμπεριφοράς των μαθητών που προκαλούν στρες σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη συνέχεια εξέτασε ποιοι από αυτούς μπορεί να προβλέψουν το στρες. Μετά από παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου με τις στρεσογόνες συμπεριφορές δημιουργήθηκαν οι εξής 10 κατηγορίες: 1) κακομεταχείριση της περιουσίας του σχολείου, 2) εχθρότητα απέναντι σε άλλους μαθητές, 3) να έρχονται στην τάξη απροετοίμαστοι, 4) εχθρότητα απέναντι στον εκπαιδευτικό, 5) να μην είναι προσεκτικοί / επιμελείς στην τάξη, 6) έλλειψη προσπάθειας στην τάξη, 7) υπερκινητικότητα, 8) να δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον στην μάθηση, 9) φασαρία και 10) να μην τηρούν τους σχολικούς κανόνες. Η ανάλυση έδειξε ότι η συμπεριφορά που συσχετιζόταν πιο πολύ και μπορούσε να προβλέψει το εκπαιδευτικό στρες, ήταν η μειωμένη προσπάθεια των μαθητών στην τάξη. Η εξήγηση που έδωσαν σε αυτό το αποτέλεσμα ήταν ότι, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να νιώθουν ότι έχουν μικρή επιρροή για να πιάσουν τους μαθητές να προσπαθήσουν στην τάξη και αυτό τους προκαλεί στρες, ειδικά στα άτομα που νιώθουν ότι δεν έχουν έλεγχο στους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Μία άλλη εξήγηση που δίνουν είναι ότι, οι εκπαιδευτικοί συχνά βασίζονται το αίσθημα της αποδοτικότητας τους στο πόσο μαθαίνουν οι μαθητές και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία, έτσι η έλλειψη προσπάθειας από μέρους των μαθητών τους προκαλεί στρες.

Τους μήνες Δεκέμβριο 2009 και Ιανουάριο του 2010 ερωτήθηκαν, από ομάδα ερευνητών του Πανεπιστημίου Saint Mary, 879 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία στην Σκοτία για το εργασιακό στρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο φόρτος εργασίας ήταν ο πιο συχνά αναφερόμενος στρεσογόνος παράγοντας (79.3%), ακολουθώντας οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος που έπρεπε να καλύψουν, οι καινούριες πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και οι ατομικές ανάγκες των μαθητών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επίσης συμπεριέλαβαν σχόλια για το πόσο στρεσογόνο είναι να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Συχνά αναφερόταν και η ύπαρξη αγένειας από μέρους της σχολικής διοίκησης, των συναδέλφων, των μαθητών και των γονιών, ειδικά μέσω της αμφισβήτησης της κρίσης τους. Σχεδόν το 25% των ερωτώμενων ανέφερε το λιγότερο μία δράση φυσικής βίας από μαθητές μεταξύ των μηνών Δεκεμβρίου 2009 και Ιανουαρίου 2010. Ανέφεραν όμως, υψηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης από συναδέλφους και οικογένεια /

φίλους, ότι προσπαθούν να κάνουν ένα υγιεινό τρόπο ζωής και ότι προσπαθούν να αποφεύγουν την εκδήλωση των ψυχολογικών και σωματικών αντιδράσεων, που συχνά είναι αποτέλεσμα της μακροχρόνιας έκθεσης τους στους παράγοντες στρες (Francis, Scott, Kelloway – Cn Centre of Occupational Health and Safety).

Η Roxas (2009) ερευνήσε το στρες σε 320 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων στις Φιλιππίνες την σχολική χρονιά 2008-2009 και βρήκε ότι, το στρες των δημοσίων δασκάλων κυμαίνεται στα κανονικά επίπεδα. Στην έρευνα εντόπισαν τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς και οι κυριότεροι ήταν: ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις, η υπερβολική γραφειοκρατία, η ανεπάρκεια πόρων, υλικών και εξοπλισμού για να κάνουν την δουλειά τους, η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας στις τάξεις, ο ανεπαρκής μισθός και κίνητρα. Γενικά όμως, η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζουν σημαντικά το επαγγελματικό στρες των δασκάλων.

Πρόσφατη έρευνα που διεξάχθηκε στην Μαλαισία σε 272 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποίησαν για να εντοπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες και τον βαθμό στρες των εκπαιδευτικών το ερωτηματολόγιο ‘Teacher Stress Inventory’ (Boyle et. al., 1995) και βρήκαν ότι το 71.7% των δασκάλων βίωναν μέτριου βαθμού στρες. Δεν βρήκαν καμία σημαντική συσχέτισης ανάμεσα στο στρες και στην επαγγελματική εμπειρία, στην υπευθυνότητα της εργασίας, στην οικογενειακή κατάσταση, στο φύλο και στο εκπαιδευτικό επίπεδο ($p > 0.05$). Το 12.1% αυτών ανέφεραν παράπονα σχετικά με την κατάσταση της πνευματικής τους υγείας και αυτό σημειώνουν οι ερευνητές δείχνει ότι, το μέτριου επιπέδου στρες επηρεάζει τα χαμηλά παράπονα για την πνευματική κατάσταση. Ο κυριότερος παράγοντας που βρέθηκε ότι προκαλεί στρες στους δασκάλους ήταν, η κακή συμπεριφορά των μαθητών και ακολούθησαν: η έλλειψη χρόνου και πόρων, η υπερφόρτωση εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η αναγνώριση (Samad et al., 2010).

Την ίδια χρονική περίοδο (2010) δημοσιεύθηκε έρευνα που έγινε στην Κίνα σε 101 εκπαιδευτικούς χημείας σε 15 σχολεία για τις πηγές που τους προκαλούν στρες και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι δέκα πρώτοι στρεσογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς χημείας στην Κίνα ήταν: 1) ο ανεπαρκής μισθός και επιβράβευση, 2) οι προσδοκίες της κοινωνίας και των γονέων, 3) η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ώστε να αντεπεξέλθουν στις καινούριες απαιτήσεις, 4) το σύστημα αξιολόγησης το οποίο βασίζεται κυρίως στα αποτελέσματα των εξετάσεων των μαθητών, 5) ο περιορισμένος χρόνος που έχουν για να εκτελέσουν τις εντολές των διευθυντών, 6) η έλλειψη ανθρώπινου ενδιαφέροντος στο σχολείο, 7) οι αυξημένες απαιτήσεις των γονιών και 8) οι αλλαγές των κινήτρων των μαθητών και των

ενδιαφερόντων μάθησης (ισοψηφία με τον παράγοντα 7), 9) οι πολλοί μαθητές και ο λίγος χώρος για πειράματα και 10) οι πολλές διαφορετικές ικανότητες των μαθητών για να μαθαίνουν (Yazhua, Qing & Ygui, 2010).

Σε πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκπαιδευτικούς, έγινε έρευνα στην Νιγηρία σχετικά με τις πηγές στρες, τα συμπτώματα και τους τρόπους αντιμετώπισης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας από τους ερευνητές και μοιράστηκε σε 624 εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση έδειξε ότι οι κύριες πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς ήταν οι συνάδελφοι, το αναλυτικό πρόγραμμα, η βαθμολογία, οι γονείς, οι μαθητές, η σχολική εξουσία, η κοινωνία, η εποπτεία / διδασκαλία, το περιβάλλον διδασκαλίας και οι μισθοί. Πρώτη πηγή στρες αποτελούσε η κοινωνία. Τα συμπτώματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί ήταν στην πλειονότητα οι πονοκέφαλοι (73%) και άλλα προβλήματα υγείας όπως αρθρίτιδα, διαβήτη, καρδιακά προβλήματα κτλ. Αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες το 61.9% ανέφερε ότι παρακολουθεί προγράμματα στην τηλεόραση, το 58.9% ακούει μουσική, το 53.3% μιλά με φίλους και το 51.7% προσεύχεται. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο ως προς την ηλικία και το φύλο και όχι ως προς την εργασιακή εμπειρία και την εκπαίδευση. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εργασιακές συνθήκες χρειάζονται βελτίωση και εισηγούνται την προμήθεια κοινωνικών ανέσεων όπως δορυφορική τηλεόραση, υπολογιστές με ίντερνετ, ώστε να τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ως στρατηγική αντιμετώπισης του στρες. Αναφέρουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν χρόνο για τον εαυτό τους, να χαλαρώνουν και να αποκτήσουν χόμπι, ως τρόπους αντιμετώπισης του στρες. Επιπρόσθετα συμπληρώνουν ότι, το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αναδιοργανωθεί και να συμπεριλαμβάνει δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές δραστηριότητες και ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία θα πρέπει να έχουν γενικές γνώσεις της υγείας ώστε να μπορούν να προσέχουν την ευεξία τους στην εργασία και πέρα από αυτήν (Lanre Olaitan et al., 2010).

Η μεταπτυχιακή διατριβή της Collie (2010), η οποία διεξάχθηκε στον Καναδά σε 664 εκπαιδευτικούς μέσω online ερωτηματολογίων, είχε σκοπό να εξετάσει τις συνδέσεις που έχουν το εκπαιδευτικού στρες (μέσω TSI ερωτηματολογίου, Boyle et al., 1995), η επαγγελματική ικανοποίηση και η αίσθηση της αποδοτικότητας σε σχέση με το σχολικό κλίμα και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, το θετικό σχολικό κλίμα (ειδικά οι θετικές σχέσεις με τους μαθητές) οι καλύτεροι σχολικοί πόροι και η μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, προέβλεπαν την μείωση του εκπαιδευτικού στρες. Η σχέση που είχε το εκπαιδευτικό στρες με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση δεν ήταν ξεκάθαρη.

Από τους Chan, Chen και Elaine (2010), διεξήχθη έρευνα σε 1,710 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες, στρες στην ζωή και τα επίπεδα στρες στους εκπαιδευτικούς στο Χονγκ Κονγκ όπως επίσης και την διερεύνηση των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, τα επίπεδα στρες αυξήθηκαν συγκριτικά με ένα χρόνο και πέντε χρόνια πριν και ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βίωναν υψηλότερα επίπεδα στρες από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως λόγω των μειώσεων των τάξεων και το πλεόνασμα των δασκάλων που δημιουργείτο. Δε βρέθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές στα επίπεδα στρες, σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία και συγκεκριμένα με το φύλο και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν είχαν πτυχίο δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα στρες. Οι κυριότερες πηγές που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς βρέθηκαν να είναι: η υπερφόρτωση εργασίας και η πίεση του χρόνου (95.1%), οι εκπαιδευτικές αλλαγές (86.8%), οι εξωτερικές σχολικές επιθεωρήσεις (70.1%), η πίεση για περαιτέρω εκπαίδευση (60.9%) και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και η μάθηση (57.6%). Οι διαφορές στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης ήταν ότι, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας ανέφεραν συχνότερα ως πηγές στρες, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και την μάθηση, και τις οδηγίες και την πειθαρχία στην εργασία. Ο πιο συχνά αναφερόμενος παράγοντας για το στρες της ζωής και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης ήταν η ασταθής οικονομία. Αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, οι τέσσερις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες δραστηριότητες που αναφέρθηκαν ήταν ο ύπνος (57.5%), η συζήτηση με γείτονες και φίλους (57.1%), η ατομική χαλάρωση (44%) και η παρακολούθηση τηλεόρασης (42.2%).

Ακόμα μία πιο πρόσφατη έρευνα έγινε από τους Mageed, Zia-ur-Rehman και Rashid (2011) σε 100 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Πακιστάν, όπου έκαναν σύγκριση του στρες των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων και των ιδιωτικών όπως επίσης και των εκπαιδευτικών της επαρχίας με της πόλης και βρήκαν ότι, οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων βίωναν μεγαλύτερο βαθμό στρες από ότι των ιδιωτικών και το ίδιο οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας (μεγαλύτερο στρες από τους εκπαιδευτικούς της πόλης). Όσον αφορά τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς, κατασκεύασαν ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε όσο το δυνατό περισσότερους στρεσογόνους παράγοντες και οι οποίοι χωρίστηκαν στις εξής κατηγορίες: υπερφόρτωση εργασίας, εργασιακό περιβάλλον, συμπεριφορά των μαθητών και διοίκηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 'εργασιακό περιβάλλον', το οποίο συμπεριελάμβανε τις ελλειπείς εργασιακές συνθήκες, τον μεγάλο αριθμό μαθητών στις τάξεις, την έλλειψη διδακτικών μέσων και την ασφάλεια εργασίας, προκαλούσαν

μεγάλη ένταση στους εκπαιδευτικούς (μεγαλύτερο από 3 - όρισαν σαν μέσο όρο το 3). Η στατιστική ανάλυση αναφορικά με την 'υπερφόρτωση εργασίας', ο οποίος παράγοντας συμπεριελάμβανε την δημόσια στάση και παρανόηση σχετικά με δευτερεύουσες εργασίες, τις επιπλέον διοικητικές εργασίες, τα πολλά αντικείμενα διδασκαλίας, να προλάβουν τις προθεσμίες και τη διόρθωση, προκαλούσαν επίσης μεγάλο στρες στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας (>3). Το ίδιο και οι παράγοντες που περιλαμβάνονταν στον παράγοντα 'συμπεριφορά των μαθητών', οι οποίοι ήταν: οι χωρίς κίνητρα μαθητές, η κακή συμπεριφορά των μαθητών και η μειωμένη ανταποδοτικότητα γνώσης (>3). Για τον παράγοντα 'διοίκηση' βρήκαν δύο περιπτώσεις που προκαλούσαν έντονο στρες και αυτές ήταν: οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και η έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Όσον αφορά τις διαφορές στο στρες των εκπαιδευτικών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, αυτό που στρέσαρε ιδιαίτερώς τους δημόσιους εκπαιδευτικούς ήταν οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής με βαθμό 4 (μέσος όρος 3), ωστόσο οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί είχαν επίσης μεγαλύτερο του 3 βαθμό (3.4250) αλλά είναι λιγότερο από των ιδιωτικών.

Το 2011 δημοσιεύτηκε επίσης ποιοτική έρευνα που διεξάχθηκε σε 14 εκπαιδευτικούς αστικής περιοχής από τρία σχολεία με υψηλό κίνδυνο φτώχειας στην πολιτεία Midwestern της Αμερικής. Σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπίσει μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πηγές και τις επιδράσεις του στρες, όπως επίσης και τους πόρους που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τους στρεσογόνους παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικές πηγές στρες αποτελούσαν: η έλλειψη υλικών (π.χ. βιβλία, χαρτιά, φωτοτυπικό, υπολογιστές κτλ) και ανθρώπινων πόρων (π.χ. ασφάλεια, νοσοκόμοι, μέντορες, ειδικοί κτλ), η υπερφόρτωση εργασίας (π.χ αναλυτικό πρόγραμμα, προετοιμασία τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα κτλ), η αποδιοργάνωση του σχολείου (π.χ έλλειψη υποστήριξης από τους προϊστάμενους, ελλειπή επικοινωνία σχετικά με τις πολιτικές αλλαγές, έλλειψη πειθαρχικών πολιτικών κτλ), η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. λεκτική και σωματική βία, μη συμμόρφωση κτλ.), οι πολιτικές ευθύνες (π.χ. έλεγχος και αυστηρή εποπτεία από τους προϊστάμενους, οι επιδόσεις των μαθητών στα διαγωνίσματα) και η διδασκαλία μαθητών διαφορετικού επιπέδου μάθησης (π.χ. διδάσκουν πολλές φορές το ίδιο μάθημα μέχρι να το μάθουν όλοι). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, το επαγγελματικό στρες επιδρούσε στις προσωπικές τους σχέσεις (μειωμένη υπομονή με την οικογένεια, δυσκολία διατήρησης φίλων κτλ) και στην φυσική τους υγεία (συχνές αρρώστιες, δυσκολίες ύπνου, ανθυγιεινή διατροφή και εξουθένωση) και επιπλέον θεωρούσαν ως τον σημαντικότερο παράγοντα για μείωση του στρες, τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους (Shernoff et al., 2011).

Συγκριτική μελέτη για το εκπαιδευτικό στρες μεταξύ Τουρκίας και πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας (Π.Γ.Δ.Μ) διεξάχθηκε κατά την σχολική χρονιά 2009-10 από τους Eres και Atanasoska (2011), με σκοπό να ορίσουν και να συγκρίνουν τα επίπεδα στρες σε εκπαιδευτικούς που διαμένουν σε διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Το δείγμα αποτελείτο από 416 εκπαιδευτικούς της Τουρκίας και 213 εκπαιδευτικούς της Π.Γ.Δ.Μ και τα αποτελέσματα έδειξαν όσον αφορά τους Τούρκους συμμετέχοντες ότι, το στρες που σχετιζόταν με την συμπεριφορά των διευθυντών των σχολείων, τους γονείς και την κακή συμπεριφορά των μαθητών, την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική ανάπτυξη και το επαγγελματικό κύρος ήταν ελαφριού επιπέδου και το στρες που σχετιζόταν με φτωχικές συναδελφικές σχέσεις ήταν μέτριου επιπέδου. Το στρες των συμμετεχόντων από την Π.Γ.Δ.Μ που σχετιζόταν με την συμπεριφορά των διευθυντών των σχολείων, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την επαγγελματική ανάπτυξη ήταν μέτριου επιπέδου. Ενώ το στρες που σχετιζόταν με τους γονείς και την κακή συμπεριφορά των μαθητών και το επαγγελματικό κύρος ήταν ελαφριού επιπέδου. Το γενικό στρες των εκπαιδευτικών της Π.Γ.Δ.Μ ήταν υψηλότερο από των Τούρκων, με μέσο όρο μέτριου και ελαφριού επιπέδου στρες αντίστοιχα. Αναφέρουν επίσης ότι, το στρες των Τούρκων εκπαιδευτικών γενικά είναι χαμηλότερο συγκρινόμενο με άλλες χώρες, παρόλο που στην έρευνα PISA 2006 το Τουρκικό Εκπαιδευτικό Σύστημα είχε πολύ χαμηλό επίπεδο επιτυχίας (κάτω από το μέσο όρο των ΟΟΣΑ). Προσθέτουν επίσης ότι, στην Π.Γ.Δ.Μ το εκπαιδευτικό σύστημα υφίσταται σε σημαντικές αλλαγές και έτσι εξηγείται το στρες των εκπαιδευτικών, αφού έρχονται αντιμέτωποι με καινούριες καταστάσεις, νέους ρόλους και υψηλές προσδοκίες από αυτούς.

Στην βιβλιογραφία δεν αναφέρονται πολλές έρευνες που να έχουν ασχοληθεί με το στρες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Οι Τσιάκιρος και Πασιαρδής (2002), αναφέρουν στο άρθρο τους έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, με εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Αλεξόπουλου (1990) και βρέθηκε ότι οι πηγές που προκαλούν στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ήταν: η ανεπάρκεια πειθαρχικών κυρώσεων, η πίεση χρόνου, οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, ο επαγγελματικός χαρακτήρας, οι σχέσεις με το άμεσο περιβάλλον, η συμπεριφορά των μαθητών και το σχολικό περιβάλλον.

Επόμενη έρευνα που έγινε στη Ελλάδα από τους Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς (2002) κατά την περίοδο 1997-1998, σε δείγμα 477 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να διερευνηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (δημογραφικά και ψυχολογικά) και το επαγγελματικό άγχος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: το 45.7% του δείγματος βρέθηκε να έχει χαμηλό άγχος, το 47% μέτριο άγχος και

ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 7.3% είχε υψηλό άγχος. Εξετάζοντας το φύλο, παρατήρησαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (μ.ο γυναικών= 18.74, μ.ο αντρών= 15.88). Σε σχέση με διάφορα δημογραφικά στοιχεία βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς την περιοχή του σχολείου και συγκεκριμένα ότι, οι εκπαιδευτικοί αγροτικών περιοχών δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε ημιαστικές και αστικές περιοχές. Σε σχέση με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ως προς τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά διαπιστώθηκαν σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις του άγχους με: τη γενική αυτοεκτίμηση, τον προσωπικό και διαπροσωπικό έλεγχο (εσωτερικό κέντρο ελέγχου) αλλά όχι με το κοινωνικό-πολιτικό έλεγχο. Η εξήγηση που δίνουν για το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι, τα άτομα του δείγματος ίσως έχουν την πεποίθηση πως δε διαθέτουν ικανότητες οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα και τους θεσμούς.

Οι Antoniou, Polychroni και Walters (2000) παρουσίασαν σε Διεθνές Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης (International Special Education) στο Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ, πιλοτική έρευνα αναφορικά με τις πηγές στρες και την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Το δείγμα αποτελείτο από 110 ειδικούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονταν σε ειδικές τάξεις και σχολεία στην περιοχή της Αθήνας. Τα αποτελέσματα όσον αφορά το στρες, έδειξαν ότι οι Έλληνες ειδικής αγωγής εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια έως υψηλά επίπεδα στρες. Οι κυριότεροι παράγοντες στρες που αναφέρθηκαν ήταν, οι δυσκολίες στο να διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες λόγω της μικρής προόδου, το μειωμένο ενδιαφέρον τους, η υπερφόρτωση εργασίας και η μειωμένη βοήθεια από την κυβέρνηση ο οποίος παράγοντας σχετίζεται με την έλλειψη πόρων / εξοπλισμού, τους πολλούς μαθητές στις τάξεις και την μειωμένη υποστήριξη. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου για τους στρεσογόνους παράγοντες εμφάνισε τρεις κύριες κατηγορίες: 1) η διαχείριση δύσκολων μαθητών, 2) η υπερφόρτωση εργασίας / έλλειψη χρόνου και 3) η μειωμένη υποστήριξη από την κυβέρνηση. Όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες, μερικές φορές παρουσιάζουν διάφορες συμπεριφορές οι οποίες είναι πιθανόν να δημιουργήσουν αρνητικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς τους. Η ενόχληση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν δεν μπορούν να επιδράσουν στην κατάσταση αυτών των παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και τελικά στην επαγγελματική εξουθένωση. Σχετικά με την μειωμένη υποστήριξη από την κυβέρνηση, οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι πόροι στα σχολεία είναι λίγοι έως ανύπαρκτοι, όπως οι βιβλιοθήκες με πρόσφατη βιβλιογραφία για

μαθητές και προσωπικό, συγκεκριμένοι εξοπλισμοί για διαφορετικές αναπηρίες κλπ. Σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, μέτρια έως υψηλή συναισθηματική εξάντληση και μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης (βλ. Κεφ. 2.7)

Ο Lazarus (2006) δημοσίευσε στο British Journal of Special Education έρευνα που έκανε σε 70 εκπαιδευτικούς γενικής (v=36) και ειδικής αγωγής (v=34) στην Θεσσαλονίκη με σκοπό να εντοπίσει τις διαφορές τους στα επίπεδα στρες. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το επαγγελματικό στρες, τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, τους οργανωτικούς περιορισμούς, τον φόρτο εργασίας, τα εργασιακά αρνητικά συναισθήματα και τα αποτελέσματα στην υγεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς γενικής σε όλους τους υπολογισμούς του στρες και των φυσικών συμπτωμάτων, εκτός από τα αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την εργασία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διέφεραν από τους γενικούς εκπαιδευτικούς, στην σχετική κλίμακα για τους οργανωτικούς περιορισμούς (π.χ. οργανωσιακοί νόμοι και προσεγγίσεις, άλλοι υπάλληλοι, προϊστάμενοι, έλλειψη πληροφόρησης ως προς το είδος και τον τρόπο εκτέλεσης καθηκόντων, ανεπαρκής βοήθεια από τους άλλους και λανθασμένες οδηγίες). Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις και η ποσότητα του φόρτου εργασίας συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη παθήσεων της υγείας. Ο Lazarus εισηγείται ότι για να προστατέψει η πολιτεία την υγεία των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να στοχεύσουν στην μείωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, μέσω διαφόρων τεχνικών και στη μείωση του φόρτου εργασίας, μέσω επανασχεδιασμού των απαιτήσεων και των υπευθυνοτήτων.

Ένα μέρος της διδακτορικής διατριβής της Μούζουρα (2005), αφορούσε τους παράγοντες που προκαλούν συναισθηματική ένταση στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την ίδια για σκοπούς της έρευνας βασιζόμενη στην διεθνή βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη τα ελληνικά δεδομένα. Το δείγμα αποτελείτο από 363 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δέκα κυριότεροι παράγοντες στρες που βρέθηκαν ήταν: 1) α) η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από μαθητές (μ.ο 3.97), β) οι καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας – εξεταστέας ύλης (μ.ο. 3.97), 2) η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν (μ.ο 3.92), 3) οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών (μ.ο 3.85), 4) η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων (μ.ο 3.83), 5) η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου (3.80), 6) α) τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών (μ.ο 3.78), β) οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής (μ.ο 3.78), 7) οι μειωμένες ευκαιρίες

επιμόρφωσης (μ.ο 3.75), 8) η έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (μ.ο 3.70), 9) οι συγκρούσεις με συναδέλφους, με διεύθυνση σχολείου (μ.ο 3.69) και 10) τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κ.α). Στην έρευνα ελέγχθηκαν οι διαφορές στα επίπεδα στρες, μετά την παραγοντική ανάλυση των πηγών, για τα δύο φύλα και φάνηκε ότι οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα σε όλους τους παράγοντες στρες από τους άντρες εκπαιδευτικούς (για τους δύο τελευταίους παράγοντες η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική), αφού οι γυναίκες έχουν πολλαπλούς ρόλους να εκπληρώσουν στην κοινωνία. Οι παράγοντες οι οποίοι προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση των πηγών του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών ήταν: 1) θέματα τα οποία αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου, 2) θέματα σχετικά με τον οργανισμό, 3) θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, 4) θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και 5) θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου.

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ – BURNOUT

2.1 Ιστορική Αναδρομή και Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Στην άτυπη καθημερινή γλώσσα, οι ειδικοί χρησιμοποίησαν τον όρο ‘burn-out’ για πρώτη φορά το 1960 για να περιγράψουν τα αποτελέσματα της χρόνιας χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Pedersen, 1998). Αυτός όμως που ανέδειξε το σύνδρομο είναι ο Κλινικός Ψυχολόγος Herbert Freudenberger το 1974, όταν εργαζόταν σε κλινική απεξάρτησης τοξικομανών, για να περιγράψει ένα σύνδρομο που θεώρησε αρκετά σύνηθες κατά την εργασιακή εμπειρία του ίδιου και των συναδέλφων του. Συγκεκριμένα παρατήρησε ότι πολλοί από αυτούς, κατά την επαφή με τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, βίωναν μειωμένη ενεργητικότητα, υποκίνηση και δέσμευση, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους και τους πελάτες, οι οποίες συχνά εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά συμπτώματα. Αργότερα το 1980, ο Freudenberger την περιέγραψε ως μια κατάσταση κόπωσης και απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Κατά καιρούς προσπάθησαν να δοθούν διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση, οι οποίοι χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: α) στους ορισμούς που την περιγράφουν

ως κατάσταση (Maslach & Jackson, 1986; Pines & Aronson, 1988; Brill, 1984) και β) στους ορισμούς που την περιγράφουν ως δυναμική διαδικασία (Cherniss, 1980b; 1980a; Edelwich & Brodsky, 1980; Etzion, 1987).

Οι ορισμοί που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως κατάσταση, παρουσιάζουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: δίδεται έμφαση στα ψυχικά συμπτώματα και στη συμπεριφορά, συμπτώματα όπως συναισθηματική εξάντληση, κούραση και κατάθλιψη τα οποία σχετίζονται με την εργασία. Επιπλέον, υπάρχει το αίσθημα μειωμένης αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής απόδοσης, το οποίο δεν οφείλεται στην ανικανότητα του ατόμου, αλλά στην αρνητική στάση και συμπεριφορά του (Schaufeli & Buunk, 1996).

Σχετικά με τους ορισμούς που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως διαδικασία, η κατάληξη είναι αλλαγή στη συμπεριφορά των εργαζομένων και επέρχεται από κάποια στάδια τα οποία έχουν σαν αφετηρία τους το εργασιακό στρες, δηλαδή της ανισορροπίας των απαιτήσεων της εργασίας και των ψυχικών αποθεμάτων του ατόμου.

Οι Maslach & Schaufeli (1993) την περιγράφουν ως μια σταδιακή μείωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον όπου το επαγγελματικό στρες διαρκώς αυξάνεται, αναφέροντας συγχρόνως ότι η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό στρες οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο πιο διαδεδομένος σήμερα ίσως ορισμός για την επαγγελματική εξουθένωση, είναι αυτός που έδωσαν οι Maslach και Jackson (1986) ότι αποτελεί ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion), αποπροσωποποίησης (depersonalization) και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment) το οποίο μπορεί να προκύψει σε άτομα τα οποία ασχολούνται στον τομέα της παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών ο Hendrickson (1979) την έχει ορίσει ως τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Μέσω του συνδρόμου αυτού, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους παράγοντες οι οποίοι τους αγχώνουν. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και δεν έχουν αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper et al., 1990).

Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Recharlsen, 1996).

2.2 Οι προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Κάνοντας μία αναδρομή στην βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να μελετηθεί ανάλογα με το μοντέλο που θα αποφασίσει να ακολουθήσει ο κάθε ερευνητής. Κατά τα χρόνια έχουν προταθεί τέσσερα μοντέλα με σκοπό να προσεγγίσουν την επαγγελματική εξουθένωση και είναι τα ακόλουθα: α) Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982), (το οποίο και θα αναλύσουμε στη συνέχεια λόγω του ότι η έρευνα μας, όπως και οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, θα βασιστεί στο συγκεκριμένο μοντέλο), β) το μοντέλο των Edelman & Brodsky (1980), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα στάδια ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης τα οποία ονομαστικά είναι: i) του «Ενθουσιασμού», ii) της «Αμφιβολίας και αδράνειας» iii) της «Απογοήτευσης και ματαίωσης» και iv) της «Απάθειας». γ) το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το οποίο αποτελείται από τρεις φάσεις: την φάση του «εργασιακού στρες», της «εξάντλησης» και της «αμυντικής κατάληξης» και δ) το μοντέλο της Pines (1988), όπου αξιολογεί την επαγγελματική εξουθένωση από μία μόνο κλίμακα που δίνει μία συνολική βαθμολογία (burnout measure).

Βάση του ορισμού των Maslach και Jackson (1986) που αναφέρθηκε παραπάνω, προκύπτουν τρεις κύριες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων και αναλυτικά είναι οι εξής:

2.2.1 Συναισθηματική εξάντληση

Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας και από την αίσθηση ότι έχουν εξαντληθεί τα συναισθηματικά αποθέματα του εργαζομένου, χωρίς να υπάρχουν πηγές ανανέωσης. Όσο η συναισθηματική εξάντληση αναπτύσσεται, τα άτομα νιώθουν ότι δεν είναι πλέον ικανά να δώσουν κάτι από τον εαυτό τους στους άλλους ή να είναι τόσο υπεύθυνα στην εργασία τους όσο και στο παρελθόν. Πολλές φορές συνυπάρχει η αίσθηση των διαψευσμένων προσδοκιών του ατόμου (Maslach, 1982) και έχει βρεθεί ότι η συναισθηματική εξάντληση συσχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα απαιτήσεων, τα οποία προέρχονται τόσο από τον χώρο της εργασίας, όσο και από το ίδιο το άτομο (Cordes & Dougherty, 1993). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί όταν βιώνουν συναισθηματική εξάντληση, νιώθουν ότι δεν μπορούν να δίνουν άλλο από τον εαυτό τους στους μαθητές όπως έκαναν κάποτε (Maslach, Jackson & Leiter, 1997).

Ένα κοινό σύμπτωμα της συναισθηματικής εξάντλησης είναι το άτομο να μην θέλει να ξαναπάει στην εργασία του (Κάντας, 1995). Οι Maslach & Jackson (1986) αναφέρουν ότι είναι ένα αίσθημα ψυχικής κόπωσης και καθιστά τον επαγγελματία ανίκανο να συγκεντρωθεί στα καθήκοντα της εργασίας του.

Οι ίδιοι το 1984 υποστήριξαν ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, που οδηγεί σε αποπροσωποποίηση και έλλειψη προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson 1984) αν και υπάρχει και η αντίθετη άποψη των Golembiewski & Munzenrider et al. (1986) οι οποίοι πιστεύουν πως η αποπροσωποποίηση προηγείται των άλλων δύο.

2.2.2 Αποπροσωποποίηση

Η αποπροσωποποίηση αποτελεί συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και ένα μηχανισμό άμυνας έναντι αυτής (Κάντας 1995). Είναι μια διαδικασία απεμπλοκής του εργαζομένου από το στρες, την πίεση και την κόπωση που βιώνει και ως εκ τούτου αντιπροσωπεύει ένα μηχανισμό προσαρμογής ή διαχείρισης των αρχέτυπων πηγών (Cherniss, 1980). Αναφέρεται στην ανάπτυξη ουδέτερων ή ακόμη και αρνητικών αισθημάτων και την απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζονται υποτιμητικά (Maslach & Jackson, 1986). Αυτή η αρνητική διάθεση ίσως μεταφράζεται σε αγένεια, έλλειψη ευαισθησίας ή και ακατάλληλη συμπεριφορά (Maslach, 1989; Maslach & Leiter, 1997). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, όταν βιώνουν τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, τότε δεν αισθάνονται πλέον θετικά συναισθήματα για τους μαθητές τους, διατηρούν αρνητική στάση απέναντί τους και φυσικές αποστάσεις από αυτούς όπως για παράδειγμα να κάθονται πίσω από την έδρα ή να τους αποκαλούν «όλους ζώα» (Maslach et al., 1997).

Η ανάπτυξη της αποπροσωποποίησης σχετίζεται με την συναισθηματική εξάντληση και η συνέχεια που ακολουθεί είναι, τα αποτελέσματα αυτά να δημιουργούν στο άτομο αισθήματα αποτυχίας και μειωμένης επίτευξης (Maslach, 1982).

2.2.3 Μειωμένη προσωπική επίτευξη

Το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης αναφέρεται στο μειωμένο επιθυμητό και επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του (Jimmieson, 2000). Είναι η τάση αρνητικής αποτίμησης του εαυτού σε σχέση με την εργασία του, όπου τα άτομα

αισθάνονται δυστυχισμένα και απογοητευμένα για τα επιτεύγματα τους (Κάντα, 1995), με αποτέλεσμα να επιβάλλουν στον εαυτό τους την άποψη ότι είναι αποτυχημένοι. Έτσι καθώς μειώνεται η αυτοεκτίμηση, αρχίζει βαθμιαία η κατάθλιψη που μπορεί να οδηγήσει είτε στην αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ειδικό, είτε στην εγκατάλειψη της εργασίας που περιλαμβάνει στενή επαφή με τους ανθρώπους (Maslach, 1982). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης από την εργασία τους, αφορά τις προσδοκίες τους όταν μπαίνουν στο επάγγελμα, όπου επιθυμούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να μεγαλώσουν και τελικά νιώθουν ότι δεν μπορούν να το επιτύχουν αυτό (Maslach et al., 1997).

Οι Maslach & Schaufeli (1993) την περιγράφουν ως μια σταδιακή μείωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον όπου το επαγγελματικό στρες διαρκώς αυξάνεται αναφέροντας συγχρόνως ότι η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό στρες οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

2.2.4 Όργανο Αξιολόγησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στην Εκπαίδευση

Όργανο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης γενικά είναι το ερωτηματολόγιο της Maslach (Maslach Burnout Inventory – MBI) (Maslach & Jackson, 1986; Maslach, Jackson & Schwab, 1996), αποτελούμενο από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, 9 για την συναισθηματική εξάντληση, 5 για την αποπροσωποποίηση και 8 για την προσωπική επίτευξη. Για χρήση του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς, υπάρχει τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου MBI (Form Ed), στο οποίο έχει γίνει αντικατάσταση της λέξης «αποδέκτης των υπηρεσιών» του αρχικού ερωτηματολογίου με τη λέξη «μαθητής» (Κάντας, 1996).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις και αξιολογεί σε 7-βάθμια κλίμακα, με δηλώσεις «ποτέ» έως «κάθε μέρα», τις τρεις παραπάνω διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, τόσο υψηλότερα και τα επίπεδα εξουθένωσης, ενώ όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης, τότε είναι υψηλότερη η επαγγελματική εξουθένωση.

Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που δίνονται από τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου για κάθε επιμέρους κλίμακα είναι: για την Συναισθηματική Εξάντληση 0.90, για την Αποπροσωποποίηση 0.79 και 0.71 για την Προσωπική Εξάντληση (Maslach & Jackson, 1986).

Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε και στο Ελληνικό δείγμα όπως αναφέρει ο Κάντας (1996), πρώτα από τους Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου (1992) και στην συνέχεια επαληθεύτηκε και από τον ίδιο χρησιμοποιώντας δείγμα από διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες (νοσηλεύτες, ιατροί, κοινωνικοί λειτουργοί, εργασιοθεραπευτές, δασκάλους και καθηγητές δευτεροβάθμιας) στον ελληνικό πληθυσμό, όπως έγινε και του πρωτότυπου και οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν: για την συναισθηματική εξάντληση $\alpha=0.82$, για την αποπροσωποποίηση $\alpha=0.66$ και για την προσωπική επίτευξη $\alpha=0.77$. Αν και οι δείκτες ήταν ελαφρώς κατώτεροι από αυτούς του πρωτότυπου ερωτηματολογίου συνεχίζει ο Κάντας (1996), είναι μέσα στα όρια που έχουν βρεθεί από άλλες έρευνες (Byrne, 1994a).

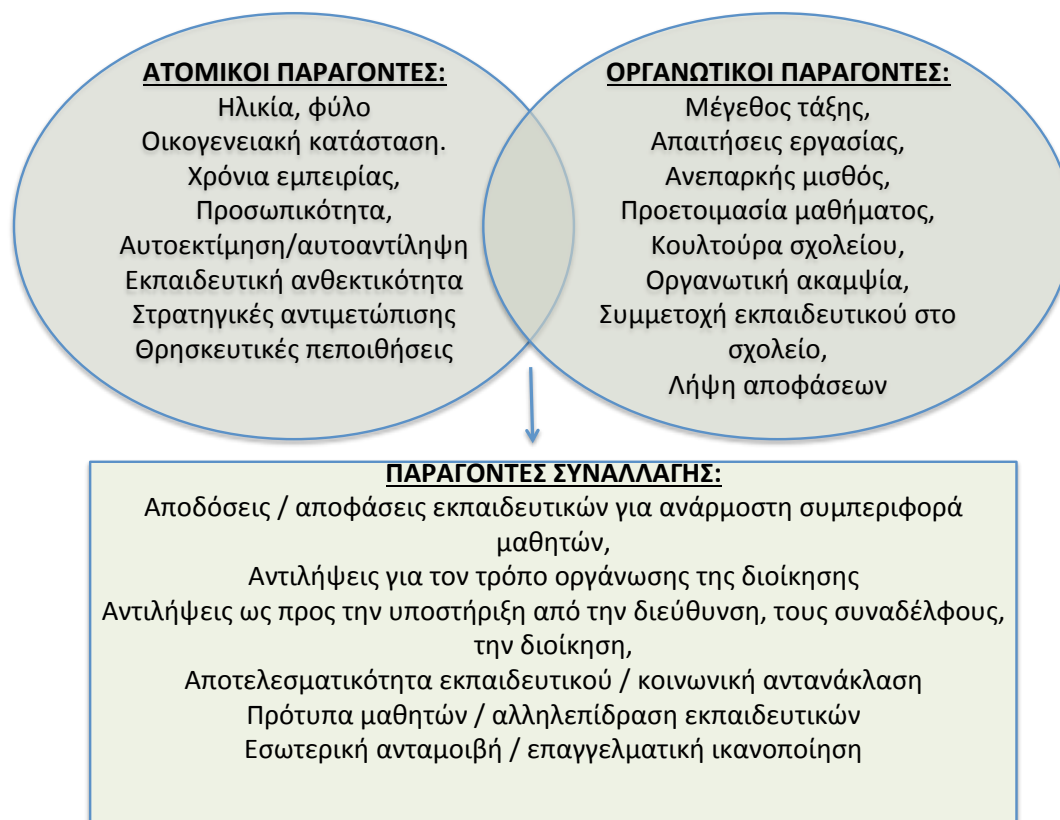
2.3 Παράγοντες που συμβάλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Οι παράγοντες της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πιστεύεται ότι είναι πολύπλευροι (Maslach et al. 2001). Ο Chang (2009) τους έχει κατατάξει σε τρεις κύριες κατηγορίες με βάση τις έρευνες που έγιναν για να εντοπιστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: στους ατομικούς παράγοντες (Individual factors), στους οργανωτικούς παράγοντες (Organizational factors) και στους παράγοντες συναλλαγής (Transactional factors).

Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ειδικότερα περιλαμβάνουν, την ηλικία, το φύλο, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, την προσωπικότητα κτλ. (Friedman & Faber 1992; Greenglass & Burke, 1998; Maslach & Jackson, 1981 ο.α Chang 2009). Οι οργανωτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα θεσμικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως: κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου, υποστήριξη από την διοίκηση, μεγάλες απαιτήσεις της εργασίας κτλ. (Brissie et al. 1998; Evers et al. 2004; Farber 1984; Maslach et al. 2001 ο.α Chang 2009).

Ο Chang (2009) αναφέρει στο άρθρο του ότι, με αφορμή το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, απέδειξαν ότι η εξουθένωση τους είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων, βασιζόμενος στο μοντέλο συναλλαγής που πρότειναν οι Lazarus & Folkman το 1984, ονόμασε τον τρίτο παράγοντα ως παράγοντα συναλλαγής. Οι παράγοντες συναλλαγής αναφέρει, περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις των ατομικών παραγόντων με τους οργανωτικούς ή/και τους κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι οι αντιλήψεις των εργαζομένων για το στυλ της διοίκησης, την στάση των εκπαιδευτικών ως προς την απειθαρχία των μαθητών

κλπ.» (Bibou-nakou et al. 1999; Evers et al. 2004; Friedman 1995; Van Horn et al 1999). Στο σχήμα 1 που ακολουθεί, το σημείο τομής των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων αντιπροσωπεύει τους παράγοντες συναλλαγής οφειλόμενος στην αλληλεπίδραση των δύο.



Σχήμα 1: Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών

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

2.3.1 Ατομικοί παράγοντες

2.3.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

2.3.1.1.1 Ηλικία

Σε σχέση με τα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αυτό που φαίνεται να έχει την υψηλότερη συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η ηλικία (Maslach, 1982).

Έρευνες οι οποίες συσχέτισαν την ηλικία των εργαζομένων με την επαγγελματική εξουθένωση έδειξαν ότι, οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί μεταξύ 20 και 30 ετών, έχουν μεγαλύτερη ροπή προς την επαγγελματική εξουθένωση (Farber 1984; Friedman and Farber

1992), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας μεταξύ 30 και 40 ετών (Schaufeli & Enzmann, 1998), ειδικά στον τομέα της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 45 ανέφεραν χαμηλότερα σημαντικά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Friedman & Farber, 1992; Gold 1985).

Μια εξήγηση που δίνεται από τον Cherniss (1980b) αναφορικά με την σχέση ηλικίας και επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα, έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία και ως εκ τούτου η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται νωρίς στην καριέρα τους.

Παρόλα αυτά όμως, τα ευρήματα όσον αφορά την ηλικία ως προγνωστικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν είναι πολύ σταθερά στην βιβλιογραφία, αφού υπάρχουν κάποιες έρευνες οι οποίες δεν βρήκαν καμία σχέση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Brissie et al. 1998; Zabel & Zabel, 2001). Άλλωστε και οι Maslach et al. (2001) τονίζουν ότι τα αποτελέσματα αυτά θα πρέπει να εξάγονται με προσοχή, διότι τα άτομα με εξουθένωση ίσως να εγκαταλείπουν νωρίς το επάγγελμα τους και έτσι τελικά να παραμένουν στην εργασία άτομα με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση.

2.3.1.1.2 Φύλο

Όσον αφορά το φύλο τα αποτελέσματα στην βιβλιογραφία είναι επίσης συγκεχυμένα. Από την μία, αρκετές έρευνες δεν έδειξαν καθόλου διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο (Farber, 1984; Kahn et al., 2006), ενώ κάποιες άλλες έρευνες βρήκαν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Bibou-nakou et al., 1999; Burke & Greenglass, 1993).

Ανάμεσα στις μελέτες στις οποίες βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, ευρήματα έδειξαν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης ενώ οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Gold, 1985; Burke & Greenglass, 1993; Schaufeli & Enzmann, 1998; Sari 2004).

Η Maslach (1982), επισημαίνει ότι οι όποιες διαφορές μπορεί να οφείλονται σε στερεότυπα σχετικά με τον ρόλο των δύο φύλων.

2.3.1.1.3 Άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά που βρέθηκαν ότι συσχετίζεται η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβάνεται η οικογενειακή τους κατάσταση, με τις

ελεύθερες γυναίκες να είναι πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση (Maslach & Jackson, 1982; Gold 1985), η δυσαρέσκεια στον γάμο για τις γυναίκες (Greenglass & Burke, 1988), η λιγότερο από 5 χρόνια διδακτική εμπειρία (Capel, 1991) ή η άνω των 15 ετών (Friedman, 1991) τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης (Maslach & Jackson, 1981) και η εργασιακή ανασφάλεια (Tsigilis et al, 2004 ο.α Κιπένη, 2011). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι σταθερά στις έρευνες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Carson, 2006 ο.α Chang, 2009).

2.3.1.2 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Αναφέρεται σε έρευνες ότι οι καλύτεροι και οι πιο ιδεαλιστές επαγγελματίες είναι επιρρεπείς στη επαγγελματική εξουθένωση, επειδή είναι αφιερωμένοι στην εργασία τους και καταλήγουν να κάνουν πάρα πολλά για να υποστηρίξουν τα ιδανικά τους. Αν δεν πετύχουν τους στόχους, τότε νιώθουν ότι οι θυσίες τους δεν ήταν αρκετές (Maslach et al., 2001).

Άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τα οποία μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση είναι η χαμηλή ανθεκτικότητα των ατόμων δηλαδή η χαμηλή εμπλοκή στις δραστηριότητες, η λιγότερη διάθεση για αλλαγές κτλ (Maslach et al., 2001; Chan, 2003), η προσωπικότητα τύπου Α (ανταγωνιστικότητα, πιεσμένος τρόπος ζωής, έντονη ανάγκη για έλεγχο) (Cherniss, 1980a; Maslach et al. 2001), η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Poulin & Walter, 1993; Maslach et al., 2001), και οι υψηλές προσδοκίες (Maslach et al., 2001).

Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να είναι υψηλότερη στα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου, δηλαδή τα άτομα που αποδίδουν τα γεγονότα ή τις επιτυχίες τους σε τρίτα πρόσωπα ή στην τύχη, παρά στα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου, τα άτομα δηλαδή που αποδίδουν τα γεγονότα της ζωής τους στις δικές τους ικανότητες και προσπάθειες. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν τα άτομα που αντιμετωπίζουν τις στρεσογόνες καταστάσεις με παθητικό και αμυντικό τρόπο (Semmer 1996, ο.α Maslach et al., 2001).

Σε έρευνες αναφέρεται επίσης ότι η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με το μοντέλο προσωπικότητας «Big Five» και συγκεκριμένα με την διάσταση του νευρωτισμού ο οποίος περιλαμβάνει τα στοιχεία της ανησυχίας, της εχθρότητας, της κατάθλιψης, της αυτοεπίγνωσης και της ευπάθειας (Maslach et al., 2001; Zellars et al., 2004; Cano-Garcia et al., 2005).

Τέλος, σε έρευνα βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ αισιοδοξίας και επαγγελματικής εξουθένωσης. Η συσχέτιση ήταν ακόμη μεγαλύτερη και από αυτήν που έχει η επαγγελματική εξουθένωση με το στρες (Chang et al., 2000).

2.3.1.3 Οργανωτικοί παράγοντες

Η Chang (2009) αναφέρει στην έρευνα της πως στους παράγοντες τους οποίους θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβάνονται η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους και την διοίκηση (Burke & Greenglass, 1993; Brissie et al. 1988; Maslach et al. 2001), το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου, η οργανωτική ακαμψία (Brissie et al. 1988), οι υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, ο ανεπαρκής μισθός ή πόροι (Milstein et al., 1984), η ανεπαρκής εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας των μαθητών, η ανεπαρκής προετοιμασία του εκπαιδευτικού (Farber 1984; Gold & Bachelor 1988), η μειωμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (Brissie et al. 1988) και άλλοι φυσικοί παράγοντες όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις και οι κακές συνθήκες εργασίας (Carson, 2006).

2.3.1.4 Παράγοντες συναλλαγής

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, οι παράγοντες συναλλαγής αφορούν τους παράγοντες που δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση των ατομικών και των οργανωτικών παραγόντων.

Διάφορες έρευνες έχουν εξετάσει τους παράγοντες συναλλαγής ως πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοεικόνα τους (Huges, 1987), η αυτοαποτελεσματικότητα τους (Brouwer et al., 1999; Chan, 2006), η εικόνα που αντανακλούν στην κοινωνία (Friedman & Farber, 1992), η απόδοση τους ως προς την απειθαρχία των μαθητών (Friedman, 1995; Bibou-nakou et al., 1999), η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή (Blasé, 1982) και οι εσωτερικές ανταμοιβές ή η επαγγελματική ικανοποίηση (Maslach & Jackson, 1982; Farber, 1984; Friedman & Farber, 1992; Piko, 2006).

Έρευνα που έγινε από τους Hastin & Bham (2003) σε 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία έδειξε ότι, η ασεβής συμπεριφορά των μαθητών μπορούσε να προβλέψει την συναισθηματική εξάντληση και γενικά οι προβληματική συμπεριφορά των μαθητών προέβλεπε την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς (ο.α Clunies-Ross et. al., 2008).

Έρευνες συσχέτισαν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και βρήκαν ότι, οι εκπαιδευτικοί που δεν παίρνουν επί προσωπικού επιπέδου την ανυπακοή των μαθητών, αλλά αποδίδουν την ανυπακοή σε

εσωτερικούς παράγοντες των ιδίων των μαθητών, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bibou-bakou et al., 1999; Evers et al., 2004; Pines 2001). Συγκεκριμένα, οι ενέργειες για τιμωρία των μαθητών συσχετίστηκαν με μειωμένη προσωπική επίτευξη. Η Pines (2001), υποστηρίζει ότι η διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών στρεσάρει τους εκπαιδευτικούς, διότι η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές και η ελλιπείς προσοχή τους στο μάθημα, τους κάνει να νιώθουν ότι είναι ασήμαντοι και θεωρούν τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να έχει συσχέτιση με την εξουθένωση. Η θετική κοινωνική υποστήριξη συσχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, διότι αντανακλάται σε θετική επικοινωνία. Ωστόσο, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτύχουν αν η επικοινωνία επικεντρώνεται σε αρνητικά σημεία και τότε τα επίπεδα εξουθένωσης να αυξηθούν (Kahn et al., 2006).

Επιπλέον οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις (μαθητές, συνάδελφοι, σχολείο) συσχετίζονται με την εξουθένωση. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι επενδύουν περισσότερο από ότι παίρνουν πίσω από τα σχολεία ή όταν οι αποδόσεις των μαθητών είναι χαμηλότερες από ότι προσδοκούσαν τότε εμφανίζεται η επαγγελματική εξουθένωση (Van Horn et al., 1999; Taris et al., 2004).

Συνοπτικά, έρευνες που μελέτησαν τους παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς όπως αναφέρονται στο άρθρο των Sas και συν. (2011) είναι οι εξής: η απειθαρχία των μαθητών (Krieger et al., 1976), ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις (Schuh, 1962), τα διοικητικά καθήκοντα (Niemann, 1970), ο θόρυβος (Scheuch et al., 1978), ο χρόνος που ξοδεύεται στην εργασία (Saupe & Moller, 1981; Schafer, 1980), η διοίκηση του οργανισμού (Niemann, 1970; Cooper & Kelly, 1993), το ωρολόγιο πρόγραμμα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Barth, 1992; Temml, 1992), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Barth, 1992; Temml, 1992), και ο μισθός (Elbing & Dietrich, 1982; Urban, 1985).

Να σημειωθεί ότι, καμία πηγή δεν είναι από μόνη της αιτία του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, έτσι το σύνδρομο θα πρέπει να εξετάζεται ως αποτέλεσμα πολλών αιτιών, κάποια από τα οποία επηρεάζουν περισσότερο και άλλα λιγότερο (Maslach, 1989).

2.4 Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχουμε χωρίσει τις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρεις κατηγορίες: επιπτώσεις στον οργανισμό, επιπτώσεις στις

διαπροσωπικές σχέσεις και επιπτώσεις στο άτομο (σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις).

2.4.1 Επιπτώσεις στον οργανισμό

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει συσχετισθεί με διάφορες μορφές αρνητικών στάσεων της εργασίας, όπως είναι η εθελούσια αποχώρηση από την εργασία, η καταγραφή πολλαπλών απουσιών, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, η μειωμένη αφοσίωση προς το επάγγελμα, η χαμηλή εργασιακή παραγωγικότητα και αποδοτικότητα (Maslach & Jackson, 1981), η αδυναμία συγκέντρωσης στην εργασία (Pines, 1993 ο.α Hogan & McKnight, 2007), τα υψηλά κόστη για την υγεία και η χαμηλή δημιουργικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και καινοτομίες (Halbesleben & Buckley, 2004; Shirom, 2003 ο.α στους Hogan & McKnight, 2007).

Σε έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς, τα συμπτώματα που σημειώθηκαν από την επαγγελματική εξουθένωση ήταν: η εκδήλωση μειωμένης ποιότητας στην διδασκαλία, η συνεχής ενασχόληση με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), ο μειωμένος ενθουσιασμός και ενδιαφέρον, τα αισθήματα δυσαρέσκειας και αποξένωσης και το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακής δέσμευσης (Dunham & Varma, 1998 ο.α Hogan & McKnight, 2007).

2.4.2 Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις

Τα άτομα που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση έχουν επιπτώσεις και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επιδρούν αρνητικά στους συναδέλφους τους, προκαλώντας προσωπικές συγκρούσεις και αποσπώντας τους από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Pines & Malsach, 1978). Εκτός όμως από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους, επηρεάζεται επίσης η προσωπική και κοινωνική ζωή του εργαζομένου, αφού μεταφέρει τα προβλήματα της εργασίας του στην οικογένεια και στον κοινωνικό του περίγυρο, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του και να μειώνεται το ενδιαφέρον για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith et al., 1999).

Άλλες επιπτώσεις που αναφέρονται στην βιβλιογραφία αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων με επαγγελματική εξουθένωση είναι, η τάση να ρίχνουν ευθύνες στους άλλους, η ανάπτυξη κυνικής στάσης (Pines, 1993 ο.α Hogan & McKnight, 2007), να αποσύρονται από τους φίλους τους, να μειώνουν την κοινωνικότητα τους,

να δαπανούν λιγότερο χρόνο για τα κοινά και να συνάπτουν επιφανειακές σχέσεις με τους συνεργάτες τους (Malsach & Jackson, 1985).

2.4.3 Επιπτώσεις στο άτομο

Οι επιπτώσεις από την επαγγελματική εξουθένωση στο άτομο είναι: α) σωματικές και περιλαμβάνουν τις τυπικές εκδηλώσεις του στρες στη σωματική υγεία όπως: αϋπνίες, πονοκεφάλους, γαστρεντερικά προβλήματα, αίσθημα σωματικής κόπωσης, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές διατροφής, υπερένταση κ.α (Tyler & Cushway, 1998), β) ψυχολογικές όπως: άγχος, κατάθλιψη, μειωμένη αυτοεκτίμηση (Maslach et al., 2001) και γ) συμπεριφορικές, όπου περιλαμβάνονται οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις όπως αναφέρθηκαν πιο πάνω, αλλά και κάποιες άλλες συμπεριφορές όπως, η υπερβολική χρήση αλκοόλ, φαρμάκων, η εργασιομανία κ.α. Στον πίνακα 4 αναφέρονται οι επιπτώσεις στο άτομο ανά κατηγορία, όπως προσαρμόστηκαν από τον Don Unger (1980).

Πίνακας 4

Συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Σωματικά	Ψυχολογικά	Συμπεριφορικά
Σωματική εξάντληση / κούραση	Δυσκαμψία στις αλλαγές / έλλειψη ελαστικότητας	Χαμηλή εργασιακή απόδοση / χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση
Κατάθλιψη	Έλλειψη ενδιαφέροντος και συναισθημάτων / απάθεια	Μειωμένη επικοινωνία / παραίτηση
Αϋπνία ή υπερβολικός ύπνος	Κυνισμός / αρνητική διάθεση	Υψηλά επίπεδα παραίτησης
Πονοκέφαλοι	Συναισθηματική εξάντληση / έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου	Αυξημένα επίπεδα απουσιών
Γαστρεντερικά προβλήματα / έλκος	Χαμηλό “ηθικό” / αίσθηση ματαιότητας	Έλλειψη ενθουσιασμού για την εργασία
Παρατεταμένη ασθένεια / συχνές ασθένειες κρυολογήματα	Έλλειψη υπομονής / ευερεθιστικότητα	Αυξημένη χρήση φαρμάκων

Αύξηση ή μείωση βάρους	Αδυναμία αντιμετώπισης ανεπιθύμητων καταστάσεων	Αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις
Αναπνευστικά προβλήματα	Στρες	Υπερβολική χρήση αλκοόλ
Υπερένταση	Ανία	Αδυναμία συγκέντρωσης / αδυναμία καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων
Αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης	Μειωμένη αυτοπεποίθηση	Ροπή σε ατυχήματα
Στεφανιαία νόσος	Αποπροσωποποίηση ασθενών	Αυξημένα παράπονα για την εργασία
Διαταραχές ομιλίας	Εκνευρισμός	Εργασιομανία
Σεξουαλική δυσλειτουργία	Αδυναμία λήψης αποφάσεων	
	Αισθήματα αδυναμίας	
	Καχυποψία	
	Αποξένωση	
	Αυξημένη ανησυχία	
	Υπερβολική αυτοπεποίθηση / λήψη ασυνήθιστα υψηλών ρίσκων	
	Αποτελμάτωση	

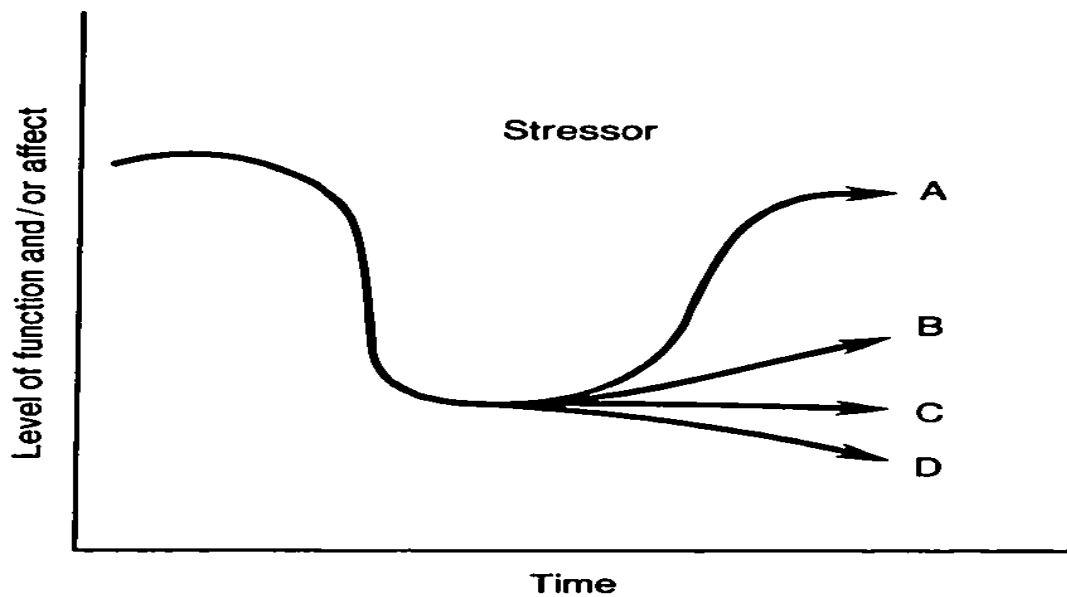
Πηγή: Προσαρμογή από τον Don Unger, “Superintendent Burnout: Myth or Reality”
(1980)

2.5 Επαγγελματική Εξουθένωση και Εργασιακό Στρες

Η διαφοροποίηση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και του στρες είναι δύσκολη και κάποιοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τις δύο έννοιες ως συνώνυμες. Το στρες μπορεί να οδηγήσει στην εξουθένωση, αλλά δεν είναι οδηγούνται όλα τα άτομα που βιώνουν στρες σε αυτήν (Bril, 1984). Οι Maslach και Schaufelli (1993) στο άρθρο τους σχετικά με την ιστορική και εννοιολογική ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης, αναφέρουν ότι μία σχετική διάκριση της με το στρες, μπορεί να γίνει λαμβάνοντας υπόψη το χρόνο. Η

επαγγελματική εξουθένωση, μπορεί να θεωρηθεί ως το παρατεταμένο εργασιακό στρες, για παράδειγμα στις απαιτήσεις της εργασίας οι οποίες υπερβαίνουν τις δυνατότητες των ατόμων. Προσθέτουν επίσης ότι, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια μακρόχρονη διαδικασία και αναφέρουν την θέση του Seyle (1963) σχετικά με το στρες, ότι η έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες οδηγεί στο γενικό προσαρμοστικό σύνδρομο το οποίο αποτελείται από τρεις φάσεις: το συναγερμό, την αντίσταση και την εξουθένωση (βλ. Κεφ. 1.1). Στο τελικό στάδιο, μετά από μακρόχρονη έκθεση στο στρες, οι ψυχολογικοί πόροι εξασθενούν και προκαλείται ζημιά στον οργανισμό.

Ο Bril (1984) υποστηρίζει ότι το στρες μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μειωμένης απόδοσης, δυσφορίας ή φυσικής συμπτωματολογίας, όπου μπορεί να μείνει είτε σταθερό, είτε να βελτιωθεί. Η εξουθένωση όμως διαφέρει από το στρες στο ότι, μπορεί να χειροτερεύει ή να αποτυγχάνει ο οργανισμός να προσαρμοστεί χωρίς εξωτερική βοήθεια ή περιβαλλοντικές αναπροσαρμογές. Τη διαφορά μπορούμε να την κατανοήσουμε καλύτερα μέσω του σχήματος 2, σε σχέση με τα επίπεδα λειτουργίας ή/και επίδρασης του οργανισμού σε συνάρτηση με το χρόνο. Οι γραμμές Α και Β παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του στρες. Η γραμμή Α αναπαριστά την επιστροφή στα φυσιολογικά επίπεδα λειτουργίας του οργανισμού και η κλίση της γραμμής Β δείχνει προς τα πάνω, δηλαδή προς την προσαρμογή (adaptation) που θα έχει ως αποτέλεσμα την επιστροφή στα φυσιολογικά του επίπεδα. Η επαγγελματική εξουθένωση αναπαριστάται από τις γραμμές C και D. Η γραμμή C δε δείχνει κίνηση προς την προσαρμογή και η γραμμή D αναπαριστά την φθορά (decay). Έτσι, βλέπουμε παραστατικά πως το εργασιακό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση μπορούν να διαφοροποιηθούν όταν λάβουμε υπόψη το χρονικό πλαίσιο. Οι Maslach & Schaufeli (1993) συμπεραίνουν επίσης ότι το στρες και η εξουθένωση δεν μπορούν να διακριθούν στη βάση των συμπτωμάτων τους, αλλά μόνο στην βάση της διαδικασίας τους, δηλαδή ανάλογα με το αν το άτομο έχει ή όχι επιστρέψει στα φυσιολογικά επίπεδα λειτουργίας του.



Σχήμα 2: Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση σε συνάρτηση με το χρόνο

Πηγή: Bril P. L, (1984), The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Stress*, 6 (4), p. 21.

Σχετικά με τις διαφορές της επαγγελματικής εξουθένωσης και του εργασιακού στρες, η Pines (1993) υποστηρίζει επιπλέον ότι στρες μπορεί να βιώσει ο καθένας, ενώ επαγγελματική εξουθένωση συμβαίνει μόνο σε ανθρώπους που μπαίνουν στο επάγγελμα με υψηλούς στόχους, προσδοκίες και κίνητρα και που προσδοκούν να αποκομίσουν μία αίσθηση σημαντικότητας μέσα από την εργασία τους. Τα άτομα που δεν έχουν αυτές τις προσδοκίες, μπορεί να βιώσουν στρες αλλά όχι επαγγελματική εξουθένωση. Επιπρόσθετα, συμπληρώνει ότι σε κάθε τύπο εργασίας μπορεί να εμφανιστεί το στρες, αλλά η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται συνήθως σε επαγγέλματα που έχουν επαφή και αλληλεπίδραση με ανθρώπους και ότι το στρες από μόνο του δεν οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, τονίζει πως τα άτομα μπορεί να είναι αποτελεσματικά σε στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα αν πιστεύουν ότι η εργασία τους είναι σημαντική (Τσίτσος & Παπαπέτρου, 2008).

2.6 Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Επαγγελματικού Στρες και του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Οι Wood και McCarthy (2004) σημειώνουν ότι είναι μακράν καλύτερο όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση να εξαλειφτεί το σύνδρομο προτού εμφανιστεί (Hogan &

McKnight, 2007). Η εξουθένωση θεωρείται ένα είδος χρόνιας αντίδρασης στο μακροχρόνιο επαγγελματικό στρες (Capel, 1987; Maslach, 1999) όταν ξεπερνιούνται τα όρια αντοχής του ατόμου ή οι δυνατότητες του να το αντιμετωπίσει (Κάντας, 1996), που σημαίνει ότι οι παρεμβάσεις πρόληψης αφορούν πρώτα την αντιμετώπιση του εργασιακού στρες.

Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) σε άρθρο τους στο Επιστημονικό Βήμα εισηγούνται ότι, η πολιτεία θα πρέπει να λάβει τα κατάλληλα προληπτικά αλλά και θεραπευτικά μέτρα ώστε να προφυλάξει τους εκπαιδευτικούς της, παρεμβαίνοντας σε ατομικό επίπεδο (με έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων κ.α.) και σε οργανωτικό/διοικητικό επίπεδο (με ίδρυση υπηρεσίας ετοιμότητας, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, με επιμόρφωση κ.α.).

2.6.1 Ατομικό επίπεδο

Οι Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλος (1999) ως στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης των νοσηλευτών αναφέρουν τις εξής τακτικές, οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού:

- ο Έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων που δείχνουν ότι ο εργαζόμενος βιώνει στρες, ώστε να ασχοληθεί με τον εαυτό του πριν οδηγηθεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Το άτομο όταν αναγνωρίσει τα συμπτώματα καλείται να αναθεωρήσει ορισμένες επιλογές και συνήθειες που έχει υιοθετήσει στην ζωή του.
- ο Επανεκτίμηση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον εαυτό του, τους μαθητές, τους συναδέλφους και την διοίκηση, αφού οι προσωπικές προσδοκίες, ανάγκες και στόχοι του κάθε επαγγελματία επηρεάζουν την συμπεριφορά του και αποτελούν από τις σημαντικότερες πηγές πρόκλησης στρες.
- ο Αναγνώριση των στρατηγικών αντιμετώπισης οι οποίες έχουν αποτελεσματικό αντίκτυπο στην ρύθμιση των συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στον επαγγελματικό χώρο (βλ. Κεφ. 1.6)
- ο Αναζήτηση υποστήριξης από φίλους, συνεργάτες ή και από επαγγελματίες ψυχικής υγείας μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι σημαντικό να υπάρχει ένα υποστηρικτικό δίκτυο και ταυτόχρονα να γίνεται από το άτομο κάποιος προγραμματισμός χρόνου αποσυμπίεσης ή δραστηριότητας όπως κάποιο χόμπι, βόλτα κ.λ.π.
- ο Σωστή διατροφή, άσκηση καθώς και η επάρκεια ανάπαυσης συμβάλουν στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και στην προστασία από το στρες.

- ο Προσωπική επιλογή της συγκεκριμένης εργασίας ή η αλλαγή χώρου εργασίας αυξάνει την αίσθηση προσωπικού ελέγχου και έτσι ο επαγγελματίας νιώθει ο ίδιος υπεύθυνος για τις αποφάσεις του. Η αλλαγή χώρου εργασίας αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο αντιμετώπισης, όταν όμως δεν γίνεται παρορμητικά σαν αντίδραση φυγής, αλλά μετά από διεργασία αυτογνωσίας.

Ο Kyriacou (2001), τονίζει ότι το πιο σημαντικό σημείο στην αναγνώριση της πιο αποτελεσματικής στρατηγικής διαχείρισης, είναι το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανακαλύψει ποιες στρατηγικές λειτουργούν καλύτερα για τους ίδιους.

2.6.2 Οργανωτικό / διοικητικό επίπεδο

Οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης θα πρέπει να συμβαδίζουν με στόχο την βελτίωση των συστημάτων κοινωνικής υποστήριξης και τη μείωση της δράσης των στρεσογόνων παραγόντων. Στα προληπτικά μέτρα συμπεριλαμβάνονται οι διαλέξεις σχετικά με το εργασιακό στρες και τον τρόπο αντιμετώπισης του, η εκπαίδευση των επαγγελματιών και των στελεχών διοίκησης στο πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης, η απομάκρυνση του εργαζομένου από τον εργασιακό χώρο για αρκετό χρονικό διάστημα και η υποστήριξη του από την ομάδα, αποτελούν τα βασικότερα μέτρα αντιμετώπισης του συνδρόμου, όπως αναφέρει η Αδάλη στο άρθρο της για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των νοσηλευτών. Σε κάθε περίπτωση, οι διοικήσεις μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αλλαγές μετά από έρευνα. Η έρευνα αυτή να αποτελείται από συστηματική συλλογή στοιχείων που να αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση, τη λήψη μέτρων για την πρόληψη του συνδρόμου και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων από τα εφαρμοζόμενα μέτρα με τη συλλογή επιπρόσθετων δεδομένων. (Αδάλη, 2002).

Ο Murphy (2003), αναφέρει τρεις προσεγγίσεις όσον αφορά την διαχείριση και αντιμετώπιση του επαγγελματικού στρες και κατά συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης. Την πρωτογενή, την δευτερογενή και την τριτογενή παρέμβαση (Πίνακας 2).

2.6.2.1 Πρωτογενής παρέμβαση

Η πρωτογενής παρέμβαση, αφού όπως αναφέραμε η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται μετά από χρόνια έκθεση του ατόμου στους παράγοντες στρες (Capel, 1987; Maslach, 1999), αφορά την αναγνώριση και την μείωση των πηγών που προκαλούν στρες

στους εργαζόμενους και επικεντρώνεται στην προσπάθεια εξάλειψης αυτών των παραγόντων (Burke & Greenglass, 1993; Hepburn et al. 1997).

Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης και διαχείρισης θεωρεί την επαγγελματική εξουθένωση ως επακόλουθο της έλλειψης προσαρμογής των ατόμων στο περιβάλλον. Έτσι, βασικός στόχος της πρωτογενούς παρέμβασης είναι η αποκατάσταση μιας υγιούς σχέσης ανάμεσα στο δύο μέρη (Elkin & Rosch, 1990) και η προσέγγιση μπορεί να είναι είτε αντιδραστική (reactive), δηλαδή να χειρίζεται ένα ήδη υπάρχον πρόβλημα του στρες, είτε προληπτική (proactive), δηλαδή να εμποδίζει τις στρεσογόνες συνθήκες εργασίας από το να μετατραπούν σε πρόβλημα, αλλά χειρίζεται κατευθείαν τους πηγές του στρες και όχι μόνο το αποτέλεσμα αυτών (Murphy, 2003 ο.α «Handbook of Work and Health Psychology», 2003).

Άλλες πρωτογενείς παρεμβάσεις στο περιβάλλον εργασίας, εκτός από την απομάκρυνση των στρεσογόνων παραγόντων που έχουμε ήδη αναφέρει είναι, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ο επανασχεδιασμός της εργασίας, ο προγραμματισμός και εμπλουτισμός της και οι αυτόνομες ομάδες εργασίας (Schafer, 1996; Karasek & Theorell, 1990).

2.6.2.2 Δευτερογενής παρέμβαση

Η δευτερογενής παρέμβαση αφορά την εκπαίδευση των ατόμων στην διαχείριση του στρες (Stress Management) και της επαγγελματικής εξουθένωσης και είναι επικεντρωμένη στην προσπάθεια μείωσης των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί το στρες, μέσω σωματικής άσκησης, τεχνικών χαλάρωσης (Hepburn et al. 1997), γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων έντασης, οργάνωσης του χρόνου, υποστήριξης, ενθάρρυνσης για την παρατήρηση οργανικών λειτουργιών (Cartwright & Cooper, 1994) όπως επίσης και η εκπαίδευση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Nicolaou & Tsaousis, 2002).

Επιπλέον, τμήμα ενός σταδίου δευτερογενών παρεμβάσεων αποτελούν τα προγράμματα βελτίωσης της υγείας τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να τροποποιηθούν τα επιβλαβή μοντέλα συμπεριφοράς, όπως η εισαγωγή προγραμμάτων καρδιαγγειακής ευεξίας, τα προγράμματα διακοπής του καπνίσματος και η συμβουλευτική για το χειρισμό του ενδεδειγμένου τρόπου ζωής (Cooper et al., 2001).

Πρόσφατα, έρευνα που έγινε από τους L.perez, Bola.o και Mario.o (2010) σε 1,386 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία, ώστε να προσδιορίσουν τους προβλεπτικούς παράγοντες για την επαγγελματική δυσφορία (στρες, επαγγελματική εξουθένωση και δυσαρέσκεια) και βρήκαν ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως αισιοδοξία και ανθεκτικότητα και η κοινωνική υποστήριξη από συναδέλφους και οικογένεια,

είναι προστατευτικοί παράγοντες απέναντι στο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι, εισηγούνται ότι θα πρέπει να προωθούνται στα σχολεία δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, η ανάπτυξη διαπροσωπικών ικανοτήτων και η βελτίωση επικοινωνιακών ικανοτήτων.

2.6.2.3 Τριτογενής παρέμβαση

Η τριτογενής παρέμβαση αποτελεί την πιο κοινή προσέγγιση αντιμετώπισης όπως αναφέρει ο Murphy (2003), η οποία προσέγγιση παρέχει υπηρεσίες θεραπείας στους ήδη πάσχοντες εργαζομένους, συνήθως με την μορφή προγραμμάτων βοήθειας. Είναι μία αντιδραστική (reactive approach) προσέγγιση, η οποία εφαρμόζεται όταν τα προβλήματα υγείας έχουν ήδη εμφανιστεί (Murphy, 2003) και οι προσπάθειες εστιάζονται στην θεραπεία της υγείας του εργαζομένου, μέσω της παροχής βοήθειας από ειδικούς (Herburn et al. 1997).

Οι περισσότερες οργανωσιακές παρεμβάσεις αφορούν το δευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο επίπεδο, ως πιο εύκολες και με μικρότερο κόστος (Cartwright & Cooper, 1994), είναι επικεντρωμένες δηλαδή στην εκπαίδευση και διαχείριση του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης ή στην συμβουλευτική και την προώθηση της υγείας. Τα προγράμματα προώθησης/εκπαίδευσης της υγείας έχουν ως στόχο να μειώσουν τους παράγοντες κινδύνου που απορρέουν από τη συμπεριφορά και οδηγούν σε ασθένειες, ενώ τα αντίστοιχα προγράμματα προστασίας της υγείας ασχολούνται με τη διάγνωση και τον εντοπισμό των ήδη υπάρχων προβλημάτων. Όλες αυτές οι δραστηριότητες είναι δυνατόν να περιλαμβάνουν παροχή συμβούλων για τη διατήρηση της καλής υγείας, διαιτολογικούς κανόνες, προγράμματα καρδιαγγειακής υγείας, μαθήματα χαλάρωσης και άσκησης, εκπαίδευση και διαχείριση του εργασιακού στρες ή συστηματική συμβουλευτική ή ακόμα και συνδυασμό όλων αυτών (Cartwright & Cooper, 1997). Ωστόσο, τα ερευνητικά αποτελέσματα τονίζουν ότι οι παρεμβάσεις θα πρέπει να αφορούν την απομάκρυνση των πηγών στρες από τον οργανισμό (Burke & Greenglass, 1993).

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται τα τρία επίπεδα πρόληψης συνοπτικά, αναφέροντας τους τρόπους πρόληψης του εργασιακού στρες από την εταιρία, το άτομο ή και από τους δύο, όπως το έχει αναρτήσει η Χαρίλα Τ. στην ιστοσελίδα του Κέντρου Ψυχοθεραπείας Ατόμου και Οικογένειας, σε άρθρο σχετικό με την εργασιακή υγεία.

Πίνακας 5

Διαχείριση και Αντιμετώπιση Επαγγελματικού Στρες και Εξουθένωσης

<i>Επίπεδο πρόληψης</i>	<i>Πρωτογενής πρόληψη</i>	<i>Δευτερογενής πρόληψη</i>	<i>Τριτογενής πρόληψη</i>
Εταιρία	Βελτίωση περιεχομένου εργασίας, ανάπτυξη καριέρας,	Βελτίωση επικοινωνίας & λήψης αποφάσεων, διαχείριση συγκρούσεων	Επαγγελματική επανένταξη
Ατομο/Εταιρία	Διαχείριση χρόνου, Βελτίωση διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ισορροπία εργασίας-οικογένειας	Ομάδες υποστήριξης, συμβουλευτική, σχεδιασμός καριέρας	Προγράμματα θεραπείας για μετα-τραυματικό stress, ομαδική ψυχοθεραπεία
Ατομο	Ιατρικές εξετάσεις πριν την πρόσληψη, διδακτική διαχείριση του stress	τεχνικές χαλάρωσης	Αποκατάσταση, ατομική ψυχοθεραπεία
<i>Επίπεδα πρόληψης για το Εργασιακό Stress</i>			

Πηγή: <http://www.kepsy.gr/ergasiakiygeia>

2.7 Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Ο Dorman (2003) ερευνήσε τους παράγοντες που προβλέπουν τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, βασισμένος στο μοντέλο του Byrne (1994), λαμβάνοντας υπόψη τις οργανωσιακές και προσωπικότητας μεταβλητές. Η έρευνα διεξάχθηκε στην Αυστραλία, σε 246 εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, το περιβάλλον το σχολικό και της τάξης, η πίεση της εργασίας, ο υπερφορτωμένος ρόλος, η σύγκρουση ρόλων, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η αυτοεκτίμηση και το εξωτερικό κέντρο ελέγχου είναι προγνωστικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα βρήκαν ότι, ο υπερφορτωμένος ρόλος επηρεάζει την πίεση της εργασίας και οδηγεί στην συναισθηματική εξάντληση. Η σύγκρουση ρόλων προέβλεπε αρνητικά το σχολικό περιβάλλον και το οποίο οδηγεί στην αποπροσωποποίηση. Το περιβάλλον της τάξης είχε θετική συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Οι τρεις μεταβλητές της προσωπικότητας (αποτελεσματικότητα διδασκαλίας, εξωτερικό κέντρο ελέγχου και αυτοεκτίμηση) ήταν όλες προβλεπτικές της προσωπικής επίτευξης. Συγκεκριμένα η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας έχει απευθείας επίδραση στην προσωπική επίτευξη και έμμεση επίδραση μέσω της αυτοεκτίμησης, το εξωτερικό κέντρο ελέγχου έχει μόνο έμμεση

επίδραση μέσω της αυτοεκτίμησης και η αυτοεκτίμηση έχει αρνητικές επιδράσεις στην επαγγελματική εξουθένωση και στην αποπροσωποποίηση.

Ο Ozdemir (2007) εξέτασε τον βαθμό που η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, η οικογενειακή κατάσταση, το φύλο και η διδακτική εμπειρία μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση σε 523 εκπαιδευτικούς γυμνασίου στην Τουρκία. Τα αποτελέσματα, για την κάθε συνιστώσα της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεχωριστά, έδειξαν ότι: η αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης, η οικογενειακή κατάσταση και η εμπειρία, μπορούν να θεωρηθούν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την συναισθηματική εξάντληση. Δηλαδή, οι ελεύθεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά τους στην διαχείριση της τάξης και οι έμπειροι, τείνουν να βιώνουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση και αντίστροφα. Σχετικά με την συνιστώσα της αποπροσωποποίησης φάνηκε ότι, η αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης και η οικογενειακή κατάσταση μπορούσαν να την προβλέψουν. Δηλαδή, οι ελεύθεροι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης, παρουσίαζαν μεγαλύτερη αποπροσωποποίηση. Και τέλος, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, το φύλο και η εμπειρία ήταν προβλεπτικοί παράγοντες για την προσωπική επίτευξη, με θετικές συσχετίσεις που σημαίνει ότι, όσο αυξάνεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της τάξης και τα χρόνια εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης φαίνεται να είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού εξηγεί το 13% της διακύμανσης της συναισθηματικής εξάντλησης, το 14% της διακύμανσης της αποπροσωποποίησης και το 27% της διακύμανσης της προσωπικής επίτευξης.

Έρευνα στο Χονγκ Κόνγκ σε 40 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε σκοπό να προσδιορίσει τους παράγοντες στρες που επιδρούν στις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι θετικές συσχετίσεις με την συναισθηματική εξάντληση, έχουν το στρες που δημιουργείται από: τις οδηγίες εργασίας, την υπερφόρτωση εργασίας, τη διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών, τις εργασιακές σχέσεις και τη διδακτική εμπειρία κάτω των 10 ετών. Επίσης θετικές συσχετίσεις με την αποπροσωποποίηση βρέθηκαν να έχουν: η σχολική διοίκηση, η διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών και οι εργασιακές σχέσεις. Γενικά, ο συνολικός βαθμός στρες συσχετίστηκε με την επαγγελματική εξουθένωση συνολικά (<http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php>).

Οι Genoud, Brodard και Reicherts (2009) εξέτασαν την σχέση που έχουν οι τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση,

αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη) και τις σχέσεις τους με τους παράγοντες στρες όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα αποτελείτο από 787 δασκάλους δημοτικών σχολείων στην Γαλλία και βρήκαν ότι η προσωπική επίτευξη προσδιορίζεται ευθέως από την συναισθηματική εξάντληση και έμμεσα μέσω της αποπροσωποποίησης. Η αποπροσωποποίηση επηρεάζεται αρνητικά από τη σχέση με τους γονείς ενώ οι υπόλοιπες πηγές στρες επηρεάζουν κατευθείαν την συναισθηματική εξάντληση.

Έρευνα που διεξάχθηκε στην Αμερική σε 171 πλήρους απασχόλησης εκπαιδευτικούς, σε ένα δημόσιο και δύο ιδιωτικά σχολεία για την επαγγελματική εξουθένωση, χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο BMI-Ed των Maslach, Jackson και Schwab, έδειξε ότι οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί βίωναν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων. Σε συνέντευξη που έδωσαν οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν δυσαρέσκεια ως προς: τη γραφειοκρατία, τη διοίκηση, τις συναντήσεις, το φυσικό περιβάλλον (κτίρια, φωτισμός, θόρυβος κτλ.), τις αλλαγές, τη συνεργασία των γονιών, τη μη αυτονομία και τον ανεπαρκή μισθό. Σχετικά με τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και των δημογραφικών στοιχείων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: όσο περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποίησης ανέφεραν, οι άντρες εκπαιδευτικοί σημείωναν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες και οι γυναίκες σημείωσαν μεγαλύτερο σκορ προσωπικής επίτευξης. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι παντρεμένοι ένιωθαν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση από τους ανύπαντρους εκπαιδευτικούς και η αποπροσωποποίηση συσχετίστηκε επίσης με τον μεγάλο αριθμό μαθητών (25-29) στις τάξεις (Pedersen, 1998).

Οι Cano-Garcia, Padilla-Munoz και Carrasco-Ortiz (2005) διερεύνησαν τον ρόλο της προσωπικότητας (π.χ νευρωτισμός, ενδοστρέφεια, ψυχωτισμός κτλ.) σε συνδυασμό με κάποιες επιλεγμένες συμφραζόμενες (contextual) μεταβλητές (αυτές που έχουν σχέση με την εργασία και τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά π.χ στρεσογόνοι ρόλοι, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, σχέσεις με συναδέλφους κτλ.) για να περιγράψουν και να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτελείτο από 99 εκπαιδευτικούς (42 ειδικής και 57 δημοτικής εκπαίδευσης), οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα στην Ισπανία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως νευρωτισμός και ενδοστρέφεια, σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Αναφορικά όμως με την σχέση των συμφραζόμενων μεταβλητών και την επαγγελματική εξουθένωση, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός των μεταβλητών προσωπικότητας και συμφραζόμενων,

προβλέπουν την συναισθηματική εξάντληση και την προσωπική επίτευξη, αλλά όχι την αποπροσωποποίηση. Συγκεκριμένα, ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για τη συναισθηματική εξάντληση ήταν ο συνδυασμός, της ελλιπής σχέσης με την διοίκηση, του νευρωτισμού, της μειωμένης ευκαιρίας για προαγωγή, της χαμηλής εικόνας για το επάγγελμα, της κατοχής ίδιας θέσης για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι λίγοι μαθητές. Την ιδιαιτερότητα του ευρήματος τους όσον αφορά τους λίγους μαθητές, την δικαιολογούν με το γεγονός ότι ίσως οι πιο δύσκολοι μαθητές ομαδοποιούνται σε μικρότερες τάξεις. Προσθέτουν επίσης ότι, υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης βασίζονταν σε χαμηλά επίπεδα τερπνότητας (agreeableness) των εκπαιδευτικών, ειδικά αυτών που εργάζονταν σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα και αυτό δείχνει την σημαντικότητα της σχέσης με τους μαθητές.

Οι Goddard R. και Goddard M. (2006), εξέτασαν την σχέση που έχει η επαγγελματική εξουθένωση με τις προθέσεις να εγκαταλείψουν το επάγγελμα οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 112 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν το πολύ δύο χρόνια προϋπηρεσία στην Αυστραλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των σοβαρών προθέσεων για εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους και των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού τα άτομα που δήλωσαν ότι είχαν την πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, από αυτούς που δεν είχαν την πρόθεση να το εγκαταλείψουν. Επιπρόσθετα, τα άτομα με προθέσεις εγκατάλειψης του επαγγέλματος, σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων, ωστόσο οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Σικάγο, διερεύνησε την σχέση του εκπαιδευτικού στρες (μέσω του 'teacher stress inventory by Fimian, 1984), της εργασιακής εξουθένωσης και του χιούμορ, ως τρόπου αντιμετώπισης του στρες και βρέθηκε ότι το εκπαιδευτικό στρες ήταν στατιστικά σημαντικά συσχετισμένο με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης και επίσης ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν το χιούμορ ως στρατηγική αντιμετώπισης, έτειναν να παρουσιάζουν ελαφρύ με μέτριο στρες και υψηλότερη αποπροσωποποίηση (McKenzie, 2009).

Στην Ελλάδα δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία πολλές έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ένας από τους πρώτους ερευνητές που εξέτασαν το σύνδρομο στην Ελλάδα είναι Κάντας (1996), ο οποίος ερεύνησε την επαγγελματική εξουθένωση σε διάφορες επαγγελματικές ομάδες, ανάμεσα τους και εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας (143) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (74). Τα αποτελέσματα

έδειξαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, στο 17% των δασκάλων και στο 25% των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αποπροσωποποίησης παρουσίασε το 3% των δασκάλων και το 5% των καθηγητών και τέλος, το 7% των δασκάλων και το 15% καθηγητών ανέφεραν χαμηλή προσωπική επίτευξη.

Στη συνέχεια, έρευνα η οποία διεξήχθη από τους Κολιάδη και συν. (2000) σε 320 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τις τρεις διαστάσεις της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη), έδειξε ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική εξάντληση και τα συναισθήματα αποπροσωποποίησης. Ωστόσο, οι σχέσεις προσωπικής επίτευξης με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, δε φαίνονται να είναι ισχυρές (Γραμματικού, 2010)

Οι Antoniou, Polychroni και Walters (2000) παρουσίασαν σε Διεθνές Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης (International Special Education) στο Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ, πιλοτική έρευνα αναφορικά με τις πηγές στρες (βλ. κεφ. 1.7) και την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Το δείγμα αποτελείτο από 110 ειδικούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονταν σε ειδικές τάξεις και σχολεία στην περιοχή της Αθήνας. Τα αποτελέσματα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, μέτρια έως υψηλή συναισθηματική εξάντληση και μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι, η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί σημείο κλειδί για την επαγγελματική εξουθένωση και ότι τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα σε αυτήν δεν είναι πλέον ικανά να δίνουν τον εαυτό τους σε ψυχολογικό επίπεδο. Σημαντικά ήταν επίσης τα ευρήματα της έρευνας, σχετικά με τους προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων ειδικής αγωγής εκπαιδευτικών και τονίζουν ότι, η αναγνώριση που παίρνουν για το επάγγελμά τους από την κοινωνία, συσχετίστηκε με τα αισθήματα αποπροσωποποίησης και προσωπικής επίτευξης. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως το γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν απολαμβάνουν τον απαραίτητο σεβασμό από την κοινωνία, τους απογοητεύει και τους δημιουργεί αισθήματα χαμηλής αξίας και ηθικού. Σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, όσον αφορά την ηλικία τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όσο η ηλικία αυξάνεται το αίσθημα της αποπροσωποποίησης μειώνεται. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση έδειξαν ότι, οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλότερους μέσους όρους στην προσωπική επίτευξη και σχετικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας φάνηκε ότι, όσο τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας αυξάνονταν, τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης αυξάνονταν ενώ της αποπροσωποποίησης μειώνονταν.

Οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) μελέτησαν το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση σε 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (56) και δευτεροβάθμιας (44) εκπαίδευσης στην Θεσσαλονίκη και βρήκαν ότι ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι χαμηλός σύμφωνα με τις νόρμες των Maslach και Jackson (1986). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, υπάρχουν μέτριες συσχετίσεις ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση και ότι ο μόνος προβλεπτικός παράγοντας για την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση ήταν η ίδια η δουλειά, με χαμηλό όμως ποσοστό πρόβλεψης (12-11% αντίστοιχα). Αναφορικά με την πρόβλεψη των προσωπικών επιτευγμάτων συνέβαλαν οι εξής τρεις προβλεπτικοί παράγοντες: η ίδια η δουλειά, οι προαγωγές και ο οργανισμός ως μια ολότητα, με συνολικό ποσοστό πρόβλεψης 41%.

Σε έρευνα των Παγοροπούλου, Κουμπιά, & Γιαβρίμη (2002) σε ένα δείγμα 411 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο λεκανοπέδιο της Αττικής, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους μέσους όρους και των τριών διαστάσεων σχετικά με τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας, παρουσίασαν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και αίσθημα αποπροσωποποίησης για τους μαθητές τους και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν βασικές σπουδές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το αίσθημα της αποπροσωποποίησης ήταν επίσης αυξημένο στους εκπαιδευτικούς που ήταν ανύπαντροι και δίδασκαν στις μικρές τάξεις (Α', Β', Γ'). Ωστόσο, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητος φύλου, είχαν μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης από τους ανύπαντρους συναδέλφους τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που θα επέλεγαν οικειοθελώς να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσίασαν μικρότερη συναισθηματική εξάντληση από τους συναδέλφους τους που θα επέλεγαν διαφορετικό επάγγελμα, αν τους δινόταν η δυνατότητα (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2002).

Έρευνα που παρουσιάστηκε σε συνέδριο στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων από τους Πολυχρονόπουλος και Παπαστυλιανού το 2007, για την ψυχική υγεία 562 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους Νομούς Αττικής, Κορινθίας και Αρκαδίας έδειξε ότι: η προσωπική επίτευξη, η επίτευξη στόχων, οι θετικές συναδελφικές σχέσεις, η υποστήριξη από την διεύθυνση, ο έλεγχος του θυμού, τα χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου, η οικογένεια και τα υψηλά επίπεδα συντροφικότητας, ασκούν προστατευτική δράση απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα, ο παράγοντας εργασιακών συνθηκών και ειδικότερα η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, όπως η ασέβεια, ειρωνεία, επιθετικότητα,

συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας ταυτόχρονα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές. Σημειώνουν όμως ότι, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συγκρινόμενοι με άλλων χωρών, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, κατάθλιψης, σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου.

Χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης παρουσιάζουν και οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, έδειξε έρευνα του Κόκκινου (2005). Το δείγμα αποτελείτο από 447 εκπαιδευτικούς και δε παρουσιάστηκαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα στις συνιστώσες της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης. Υψηλά επίπεδα παρουσίασαν από την άλλη, στη συνιστώσα της συναισθηματικής εξάντλησης (Γραμματικού, 2010).

Άλλη έρευνα η οποία διερεύνησε το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση από διάφορες πτυχές στην Ελλάδα αποτελεί η διδακτορική διατριβή της Μούζουρα (2005), με δείγμα 362 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις στατιστικές αναλύσεις για την πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης, οι παράγοντες οι οποίοι την προέβλεπαν ήταν: ο παράγοντας στρες, ο οποίος περιελάμβανε θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου (κοινωνικές συνθήκες) και από τα ατομικά χαρακτηριστικά, αρνητικά στατιστικώς σημαντικά συνδέονταν η γενική αυτοεκτίμηση και η κοινωνική αυτοεκτίμηση. Στις παλινδρομήσεις για την πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης οι παράγοντες που βρέθηκαν να την προβλέπουν αρνητικά ήταν από τα ατομικά χαρακτηριστικά, η γενική αυτοεκτίμηση και ο ψυχωτισμός. Όσον αφορά την πρόβλεψη της προσωπικής εκπλήρωσης, οι παράγοντες οι οποίοι φάνηκαν να την προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά ήταν η γενική αυτοεκτίμηση, η κοινωνική αυτοεκτίμηση και με αρνητική σχέση η εξωτερική εστία ελέγχου. Η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίστηκε και με διάφορα δημογραφικά στοιχεία. Σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι, διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά για την συναισθηματική εξάντληση και την προσωπική εκπλήρωση. Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής εκπλήρωσης, από τους άντρες συναδέλφους τους. Η ηλικία και τα έτη διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με την προσωπική εκπλήρωση. Ο αριθμός των μαθημάτων τα οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να συσχετίζεται με την αποπροσωποποίηση. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία της επαρχίας, παρουσίασαν υψηλότερα στατιστικώς σημαντικά επίπεδα προσωπικής εκπλήρωσης, από αυτούς που εργάζονταν σε σχολεία της πόλης. Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν μετεκπαίδευση, παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και όσοι εργάζονταν στον τόπο διαμονής παρουσίασαν χαμηλότερη προσωπική

επίτευξη. Σχετικά με το ωράριο εργασίας, οι εκπαιδευτικοί χωρίς πλήρες ωράριο παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από τους εκπαιδευτικούς με πλήρες ωράριο. Συσχετίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης έγιναν στην έρευνα και με την κατάσταση της υγείας των εκπαιδευτικών και φάνηκε ότι, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν μόνο με την συναισθηματική εξάντληση και συγκεκριμένα με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δήλωσαν να αντιμετωπίζουν μέτρια και σοβαρά προβλήματα υγείας. Τα έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο, ο χρόνος ο οποίος απαιτείται για την μετάβαση των εκπαιδευτικών στον τόπο εργασίας, η θέση η οποία κατέχουν στο σχολείο, ο αριθμός απουσιών, ο τύπος σχολείου (γυμνάσιο, λύκειο), η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, το επίπεδο σπουδών και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασαν με καμία από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Στην έρευνα ελέγχθηκε επίσης η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τους τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων οι οποίες προκαλούν ένταση και φάνηκε ότι: η αντιμετώπιση με επικέντρωση στην επίλυση προβλήματος, σχετίστηκε αρνητικά στατιστικώς σημαντικά με την αποπροσωποποίηση και στατιστικώς σημαντικά με την προσωπική εκπλήρωση, ενώ η αντιμετώπιση με επικέντρωση στη συναισθηματική ρύθμιση, σχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά μόνο με την συναισθηματική εξάντληση.

Στη συνέχεια ακολουθεί η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα παρουσιάζεται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η διαδικασία της έρευνας και ο έλεγχος των εργαλείων μέτρησης, για την επίτευξη του σκοπού που τέθηκε αρχικά και αφορά τους παράγοντες εκπαιδευτικού στρες και το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.2 Σκοπός, Στόχοι και Υποθέσεις της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να εξετάσει τη σειρά εμφάνισης και σοβαρότητας των πηγών επαγγελματικού στρες όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες των εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Ειδικότερα, στοχεύει να κατατάξει σε σειρά σημαντικότητας τους εκπαιδευτικούς παράγοντες στρες και να εξετάσει ποιοι από αυτούς συμβάλλουν στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και την συσχέτιση του συνδρόμου με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, συνολικά χρόνια στην εκπαίδευση, χρόνια στο παρόν σχολείο, επιπλέον πτυχίο, ωράριο διδασκαλίας, σύμβαση εργασίας). Τέλος, έχει ως στόχο να εντοπίσει τις διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων εκπαιδευτικών ως προς της σειρά κατάταξης της εμφάνισης των επαγγελματικών παραγόντων στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και τις διαφορές ως προς τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε κάθε τομέα απασχόλησης.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που γίνονται είναι ότι:

1. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη),
2. οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς,
3. οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες το οποίο συνδέουν με τις επαγγελματικές πηγές στρες, οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους,

4. οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες όπως τους αντιλαμβάνονται η δημόσιοι εκπαιδευτικοί, διαφέρουν από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς,
5. τα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη στην εκπαίδευση, έτη στο παρόν σχολείο, επιπλέον πτυχίου, τύπος σχολείου, θέση στο σχολείο, σύμβαση και ωράριο εργασίας) συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης,
6. οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση και
7. οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.

3.2 Δείγμα της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 420 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίου και Λυκείου) από την περιφέρεια Αττικής. Οι 305 (72,6%) ήταν εκπαιδευτικοί που απασχολούνταν σε δημόσια σχολεία και οι υπόλοιποι 115 (27,4%) εργάζονταν σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Τα δημογραφικά τους στοιχεία (Πίνακας 1α) αφορούν τα εξής: οι 223 ήταν γυναίκες (53,1%) και οι 197 άντρες (46,9%). Η ηλικία τους κυμαινόταν από 22-65 ετών, με μέση ηλικία 42,9 (Τ.Α. 9,9) και επικρατούσα τιμή την ηλικία των 50 ετών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (N=265) ήταν παντρεμένοι/ες με ποσοστό 63,1% και το υπόλοιπο 36,9% ήταν ελεύθεροι (N=155).

Πίνακας 1^α

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=420)

Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Άντρες	197	46,9
Γυναίκες	223	53,1
Σύνολα	420	
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμος/η	265	63,1

Άγαμος/η	155	36,9
Σύνολα	420	
Ηλικία	M.O.	T.A.
	42,9	9,9

Ως προς τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν συνολική διδακτική υπηρεσία από 0-36 χρόνια (M.O. = 15,6 χρόνια), ενώ τα έτη υπηρεσίας τους στο σχολείο το οποίο εργάζονταν κατά την διεξαγωγή της έρευνας κυμαίνονταν από 0-35 (M.O. = 8,1). Ο μεγαλύτερος αριθμός του δείγματος εργάζονταν σε Γυμνάσιο (69%) ενώ το 14,3% σε Λύκειο και το υπόλοιπο 16,7% εργαζόταν και στους δύο τύπους σχολείου παράλληλα. Οι 232 (55,2%) εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν επιπλέον πτυχίο εκτός του βασικού τους (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) ενώ οι υπόλοιποι 188 (44,8%) κατείχαν μόνο το πρώτο τους πτυχίο. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (94,5%) κατείχε τη θέση του/της καθηγητή/ριας ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,5% κατείχε θέση Διευθυντή/ριας ή Υποδιευθυντή/ριας. Όσον αφορά την σύμβαση εργασίας τους στο δημόσιο, οι 271 (64,5% του συνολικού δείγματος) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και μόνο οι 34 (8,1% του συνολικού δείγματος) είχαν σύμβαση ορισμένου χρόνου (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι κτλ). Παρόμοιες ήταν οι συμβάσεις και στον ιδιωτικό τομέα, όπου οι 94 (22,4% του συνολικού δείγματος) εκπαιδευτικοί είχαν σύμβαση αορίστου χρόνου ενώ οι 21 (5,5% του συνολικού δείγματος) είχαν σύμβαση ορισμένου χρόνου (Πίνακας 1β).

Πίνακας 1β
Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=420)

Χαρακτηριστικά	N	%	Χαρακτηριστικά	N	%
Είδος σχολείου			Επιπλέον πτυχίο		
Γυμνάσιο	290	69	Ναι	232	55,2
Λύκειο	60	14,3	Όχι	188	44,8
Και στα δυο	70	16,7	Θέση στο		
			σχολείο		
Τύπος σχολείου			Καθηγητής/ρια	397	94,5
Ιδιωτικό	115	27,4	Διεύθυνση /	23	5,5
			Υποδιεύθυνση		

Δημόσιο	305	72,6	Σύμβαση εργασίας στο δημόσιο		
Χρόνια στην εκπαίδευση	M.O. 15,6	T.A. 9,4	Μόνιμος	271	88,8
			Ορισμένου χρόνου	34	11,2
Χρόνια στο παρόν σχολείο	M.O. 8,1	T.A. 8,1	Σύμβαση εργασίας στο ιδιωτικό		
			Αορίστου χρόνου	94	80,3
			Ορισμένου χρόνου	21	18,2

3.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Έπειτα από διεξοδική βιβλιογραφική διερεύνηση, για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια. Ένα ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των επαγγελματικών παραγόντων που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας, ένα για την μέτρηση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης κατάλληλο για εκπαιδευτικούς και τέλος ένα ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (Παράρτημα Ι). Αναλυτικά στη συνέχεια περιγράφονται τα χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια.

3.3.1 Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών

Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προκαλούν στρες όπως τους αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε σαν βάση, το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, το οποίο κατασκεύασε η Μούζουρα (2005) και σε αυτό, μέσα από την βιβλιογραφία, προστέθηκαν από την ερευνήτρια τρεις επιπλέον παράγοντες στρες. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου αναφέρει η Μούζουρα (2005), είναι βασισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία (Davison & Cooper, 1983; Fimian, 1984; Hui & Chaw, 1996; Kyriacou & Satcliffe, 1978b; Okebucola & Jejede, 1989; Κάντας, 1996; Kantas & Vasilaki, 1997; Payne & Furhan, 1987; Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997) και συμπεριλαμβάνονται πιθανές ιδιαιτερότητες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

μετά από τη συλλογή διερευνητικών ερωτηματολογίων, συζητήσεων και της εκπαιδευτικής εμπειρίας της ίδιας της κατασκευάστριας. Οι δηλώσεις που έχει προσθέσει εξολοκλήρου η κατασκευάστρια του ερωτηματολογίου, μετά από τη διερευνητική της εργασία και τις συζητήσεις της με εκπαιδευτικούς είναι οι εξής: - έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς, - προβλήματα υποδομής κτιρίων, θέρμανσης κ.α., - μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων καθηγητών/ριων, - καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας – εξεταστέας ύλης, - διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων και - διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών. Η κατασκευάστρια του ερωτηματολογίου Μούζουρα (2005) αναφέρει επίσης ότι, τη βάση για την κατασκευή του εν λόγω ερωτηματολογίου αποτέλεσαν τα ερωτηματολόγια των Hui & Chan (1996), των Kyriacou & Satchell (1978) και των Okebucola & Jejede (1989). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας οι δηλώσεις 35, 36, 37 προστέθηκαν στο ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια και αντιστοιχούν αντίστοιχα στις εξής δηλώσεις: Εργασιακή ανασφάλεια (Zurlo et al., 2007), ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων (Roxas, 2009; Cartwright & Cooper, 1997) και παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου / σαββατοκύριακα (Shernoff et al., 2011). Το τελικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 37 δηλώσεις πηγών στρες, με δυνατότητα επιλογής απαντήσεων σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το 1= Καθόλου στρες μέχρι το 5= Υπερβολικό στρες.

3.3.2 Κλίμακα Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών – (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI – ES), Maslach, Jackson and Schwab, 1996)

Στην παρούσα έρευνα, για να διερευνηθεί το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory MBI - ES, Maslach et al., 1996) και συγκεκριμένα η τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου MBI (form Ed), η οποία είναι κατάλληλη για αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα του στο ελληνικό δείγμα από παλαιότερους ερευνητές (Κάντας, 1996; Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992 ο.α Κάντας, 1996; Μούζουρα, 2005; Kokkinos, 2006 ο.α Galanakis et al., 2009). Στην συγκεκριμένη τροποποιημένη έκδοση έχει γίνει αντικατάσταση της λέξης «αποδέκτης των υπηρεσιών» της αρχικής έκδοσης, με τη λέξη «μαθητής» (Maslach et al., 1996).

Η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν μία κατάσταση ή ένα συναίσθημα. Για

παράδειγμα, «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου». Στη συνέχεια οι δηλώσεις αυτές διαιρούνται σε τρεις υποκλίμακες: στην συναισθηματική εξάντληση (9 δηλώσεις), στην μειωμένη προσωπική επίτευξη (8 δηλώσεις) και στην αποπροσωποποίηση (5 δηλώσεις). Η κάθε δήλωση αξιολογεί σε 7-βάθμια κλίμακα, με απαντήσεις από 0=ποτέ ως 6=κάθε μέρα, τις τρεις παραπάνω διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, τόσο υψηλότερα και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης, τότε είναι υψηλότερη η επαγγελματική εξουθένωση (Πίνακας 2) (Maslach et al., 1996). Ο βαθμός για κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες υπολογίζεται ξεχωριστά για το κάθε άτομο και όχι συνολικά, όπως εισηγούνται οι Maslach et al., (1996). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες αντιστοιχούν στους αριθμούς: 38, 39, 40, 43, 45, 50, 51, 53, 57 αποτελούν το τμήμα της συναισθηματικής εξάντλησης, της προσωπικής επίτευξης αποτελούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με αριθμούς: 41, 44, 46, 49, 54, 55, 56, 58 και οι υπόλοιπες ερωτήσεις αποτελούν το τμήμα της αποπροσωποποίησης. Οι Maslach et al., (1996), εισηγούνται επίσης στους ερευνητές της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα ερωτηματολόγια να είναι ανώνυμα, οι ερωτώμενοι να τα συμπληρώνουν μόνοι τους και να μην γνωρίζουν ότι τους μετρούν το σύνδρομο, αλλά να τους ενημερώνουν ότι μετρούν συγκεκριμένες στάσεις ως προς την εργασία τους, ώστε να μειωθεί η προκατάληψη στις απαντήσεις. Για αυτό το λόγο, το ερωτηματολόγιο ονομάστηκε: «Στάσεις και συναισθήματα ως προς την εργασία σας» (Παράρτημα Ι)

Πίνακας 2

Κατηγοριοποίηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης του ερωτηματολογίου MBI – ES (Maslach et. al., 1996)

	Υψηλή	Μέση	Χαμηλή
Συναισθηματική Εξάντληση	≥ 27	17-26	0-16
Αποπροσωποποίηση	≥ 14	9-13	0-8
Προσωπική Επίτευξη	0-30	31-36	≥ 37

* Τα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης υπολογίζονται στην αντίθετη κατεύθυνση από την Συναισθηματική Εξάντληση και την Αποπροσωποποίηση

Πηγή: Προσαρμογή από τους Walter et al., (2009). *An Assessment of Burnout in Undergraduate Athletic Training Education Program Directors*

Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που δίνονται από τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου για κάθε επιμέρους κλίμακα είναι: για την Συναισθηματική Εξάντληση 0.90, για την Αποπροσωποποίηση 0.79 και 0.71 για την Προσωπική Εξάντληση (Maslach & Jackson, 1986). Στο ελληνικό δείγμα οι δείκτες αξιοπιστίας είναι λίγο χαμηλότεροι αλλά αυτό δεν δημιουργεί πρόβλημα (Κάντας, 1996).

Η παραπάνω κλίμακα θεωρείται ως η δημοφιλέστερη και περισσότερο χρησιμοποιημένη μέτρηση του συνδρόμου των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Dorman, 2003; Ozdemir, 2007; Genoud et al., 2009; Pedersen, 1998; Cano-Garcia et al., 2005; Goddard & Goddard, 2006; McKenzie, 2009; Κάντας, 1996; Antoniou et al., 2000; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Παπαγοροπούλου και συν., 2002; Πολυχρονόπουλος & Παπαστυλιανού, 2007; Μούζουρα, 2005) διεθνώς, αφού έχει μεταφραστεί σε διάφορες γλώσσες (Galanakis, Moraitou, Garivaldis & Stalikas, 2009). Το γεγονός αυτό καθιστά δυνατές τις συγκρίσεις ανάμεσα στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε διαφορετικές χώρες.

3.3.3 Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Δημογραφικών χαρακτηριστικών

Το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, για καταγραφή των εργασιακών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών όπως: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη διδακτικής εμπειρίας, έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο, τύπος και βαθμίδα σχολείου, ωράριο, αριθμός μαθημάτων τα οποία διδάσκει, θέση στο σχολείο και επιπλέον πτυχίο. Τα δημογραφικά αυτά στοιχεία φαίνεται από προηγούμενες έρευνες, ότι συσχετίζονται με το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση (Μούζουρα, 2005; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Revichandran & Rajendran, 2007; Yagil, 1998; Yahaya et al., 2006; Lanre Olaitan et al., 2010; Pedersen, 1998; Ozdemir, 2007) και για αυτό τον σκοπό συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ώστε να ελεγχθεί η σχέση τους με τις προς εξέταση μεταβλητές. Να σημειωθεί ότι η ανοιχτού τύπου ερώτηση με αριθμό 69 του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά τον αριθμό των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί φέτος, δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση, για το λόγο ότι οι ερωτώμενοι τις περισσότερες φορές απαντούσαν με τριψήφιο αριθμό, ο οποίος δεν αντιστοιχεί σε έγκυρη απάντηση προς την προαναφερθείσα ερώτηση.

3.4 Διαδικασία

Η δειγματοληπτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία των ερωτηματολογίων για διαστρωματομένο τυχαίο δείγμα, όπου με αυτό τον τρόπο συγκεντρώθηκαν πρωτογενή στοιχεία, τα οποία επιτρέπουν την καταγραφή υποκειμενικών αντιλήψεων του δείγματος. Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τους μήνες Ιούνιο και Σεπτέμβριο - Δεκέμβριο 2011, (κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο οι καθηγητές σχολείων βρίσκονται σε καλοκαιρινές διακοπές). Αφού επιλέχθηκε η περιοχή στόχος (Νομός Αττικής), διαμοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο σε ιδιωτικά όσο και σε δημόσια σχολεία, είτε προσωπικά από την ερευνήτρια είτε μέσω εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα σχολεία (δίνοντας τους πρώτα τις κατάλληλες οδηγίες), 400 ερωτηματολόγια μαζί με επιστολή στην οποία συμπεριλαμβανόταν ο σκοπός της έρευνας, οι οδηγίες και ο χρόνος συμπλήρωσης (ο χρόνος υπολογίστηκε στα 5-8 λεπτά) και οι ευχαριστίες για τη συμμετοχή. Σε όσους συμμετέχοντες της έρευνας επιθυμούσαν, προτάθηκε να συμπληρώσουν το ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο ώστε να τους αποσταλούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Στους ερωτώμενους διευκρινίστηκε επίσης ότι οι απαντήσεις τους θα είναι ανώνυμες, τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για σκοπούς έρευνας και ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική.

Με αυτό τον τρόπο συλλογής, συλλέχθηκαν τελικά 280 ερωτηματολόγια (ποσοστό επιστροφής 70%). Έξι ερωτηματολόγια δεν συμπεριλήφθηκαν καθόλου στο δείγμα διότι ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα, έτσι χρησιμοποιήθηκαν προς στατιστική ανάλυση τα 274 ερωτηματολόγια, τα οποία αντιστοιχούν στο 65,23% του τελικού δείγματος. Ο αρχικός αριθμός ερωτηματολογίων που καθορίστηκε να συλλεχθεί για το σκοπό της έρευνας ήταν τα 300 ερωτηματολόγια (150 δημόσια και 150 ιδιωτικά). Δυσκολία παρουσιάστηκε κατά την συλλογή των ερωτηματολογίων που αφορούσαν τα ιδιωτικά σχολεία, όπου υπήρξε αντίσταση από τους διευθυντές των σχολείων, με την εξήγηση του μεγάλου φόρτου εργασίας των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, με εξαίρεση τα ιδιωτικά σχολεία στα οποία εργαζόταν κατά το παρελθόν η ερευνήτρια, όπου υπήρξε και η μεγαλύτερη συμμετοχή. Στα ιδιωτικά σχολεία όπου παρουσιάστηκε αντίσταση από τους διευθυντές, δεν μοιράστηκαν καθόλου ερωτηματολόγια.

Με σκοπό την συμπλήρωση του αριθμού του δείγματος, διεξάχθηκε επιπρόσθετα διαδικτυακή έρευνα (e-survey) κατά τους μήνες Οκτώβριο – Δεκέμβριο 2011, μέσω της web εφαρμογής του Google Form. Για τη συμπλήρωση του online ερωτηματολογίου, αποστάλθηκε ο μοναδικός ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου, ο οποίος ήταν απαραίτητος για

την πρόσβαση στα ερωτηματολόγια και τη συμμετοχή στην έρευνα, μαζί με το ενημερωτικό σημείωμα σε σχέση με την έρευνα, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε γυμνάσια και λύκεια στην περιφέρεια Αττικής, σε συνδέσμους εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ηλεκτρονικά ταχυδρομεία ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων και επιπλέον αναρτίστηκε σε ιστοσελίδες τις οποίες επισκέπτονται εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και σε ομάδες εκπαιδευτικών σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, τονίζοντας ότι κριτήρια για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν, οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής. Επιπλέον, εκτός από τα κριτήρια συμμετοχής, στο ενημερωτικό σημείωμα αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, οι οδηγίες και ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Παρόλα τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η διαδικτυακή έρευνα (εξοικονόμηση πόρων, αποτελεσματικότητα, εξασφάλιση ανωνυμίας κτλ) όπως αναφέρουν οι Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος και Καλησπεράτη (2011), παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα όπως πιθανά σφάλματα κάλυψης του πληθυσμού, δυσκολία στον καθορισμού του δείγματος και στην αντιπροσωπευτικότητα αυτού, απουσία προσωπικής επαφής με τον ερωτώμενο, δυσκολία ελέγχου του δείγματος κτλ (Van Selm et al., 2006; Metha et al., 1995; Smith 1997; Medlin et al., 1999; Brenan et al., 1999).

Μέσω της προαναφερόμενης διαδικασίας, συλλέχθηκαν ακόμη 146 ερωτηματολόγια (34,76%), έχοντας τελικά το δείγμα των 420 εκπαιδευτικών. Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στο Ν. Αττικής με βάση τα στατιστικά στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε, όπως αναφέρει η Σολάκη (2008), για το σχολικό έτος 2006-2007 φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 3:

Πίνακας 3

Σύνολο απασχολούμενων εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία στο Ν. Αττικής

Είδος σχολείου	Αριθμός εκπαιδευτικών	Παρατηρήσεις
Δημόσιο	10,347	315
Ιδιωτικό	1,036	115
Σύνολο	11,383	420

Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε., (2006-2007), προσαρμοσμένο ο.α Σολάκη (2008)

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, περιελάμβανε την κωδικοποίηση των απαντήσεων και την καταγραφή τους στο Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 19.0 (Statistical Package for the Social Sciences) για περαιτέρω στατιστική ανάλυση. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: η περιγραφική στατιστική (descriptive statistics), με σκοπό να οργανωθούν και να περιγραφούν τα δεδομένα, η επαγωγική στατιστική (inferential statistics) για εξαγωγή συμπερασμάτων και οι παραμετρικές μέθοδοι (parametric statistics), συγκεκριμένα το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο της παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (factor analysis of variance), ώστε να μελετηθούν οι επιδράσεις περισσότερων από μία ανεξάρτητων μεταβλητών. Ειδικότερα, για την αλληλεξάρτηση των μεταβλητών μας χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή του δείκτη Pearson r και για την περιγραφή αιτιώδη σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που συσχετίστηκαν ώστε να γίνουν προβλέψεις, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση απλής (simple) και πολλαπλής (multiple) ευθύγραμμης (linear) παλινδρόμησης (regression analysis). Για την πραγματοποίηση συγκρίσεων μεταξύ των μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα (T-test Independent samples).

3.5 Έλεγχος εργαλείων μέτρησης

3.5.1 Αξιοπιστία ερωτηματολογίων

Τα εργαλεία μέτρησης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη υποβλήθηκαν σε ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach. Στο σύνολο των στοιχείων του, το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία .89 και για τους έξι παράγοντες χωριστά ο συντελεστής αξιοπιστίας κυμάνθηκε από .69 έως .86 (Πίνακας 4). Ανάλογα, η κατασκευάστρια της βάσης του ερωτηματολογίου (Μούζουρα, 2005) αναφέρει αξιοπιστία .91 για το σύνολο των στοιχείων του ερωτηματολογίου και για τους πέντε παράγοντες που δημιούργησε χωριστά ο συντελεστής αξιοπιστίας κυμάνθηκε από .57 έως .85

Πίνακας 4

*Συντελεστές αξιοπιστίας (alpha Cronbach) για το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού
Στρες των Εκπαιδευτικών*

Εργαλεία Μέτρησης	Alpha
Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών συνολικά	.89
1 ^{ος} Παράγοντας στρες: Θέματα σχετικά με την διοίκηση / οργάνωση	.86
2 ^{ος} Παράγοντας στρες: θέματα που αφορούν φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	.83
3 ^{ος} Παράγοντας στρες: Θέματα σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού	.81
4 ^{ος} Παράγοντας στρες: Θέματα σχετικά με τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις	.80
5 ^{ος} Παράγοντας στρες: Θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών	.69
6 ^{ος} Παράγοντας στρες: Θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών	.71

Η αξιοπιστία για τις τρεις διαστάσεις του καταλόγου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών των Maslach et al., (MBI, Maslach et al., 1996) ήταν για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης .85, για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης .82 και για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης .67 (Πίνακας 5). Σε αντίστοιχη έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς η αξιοπιστία για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης υπολογίστηκε .79, για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης .85 και για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης .64 (Μούζουρα, 2005). Ανάλογα, για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης έχει υπολογιστεί η αξιοπιστία από τους Maslach και Jackson (1986) ως .90, για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης .71 και για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης .79 (N=11.000).

Πίνακας 5

Συντελεστές αξιοπιστίας (alpha Cronbach) για τον Κατάλογο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996)

Εργαλεία Μέτρησης	Alpha
Κατάλογος Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών	
Συναισθηματική εξάντληση	.85
Προσωπική Εκπλήρωση	.82
Αποπροσωποποίηση	.67

3.5.2 Παραγοντικές Αναλύσεις Ερωτηματολογίων

3.5.2.1 Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες Εκπαιδευτικών

Για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων του Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών ελέγχθηκε αρχικά εάν μπορεί να εφαρμοστεί παραγοντική ανάλυση στα δεδομένα, εξετάζοντας αν αυτά έχουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, μετρώντας τη δειγματοληπτική επάρκεια (ΚΜΟ) των μεταβλητών και ελέγχοντας τη μοναδιαία φύση του πίνακα συσχετίσεων μέσω του ελέγχου σφαιρικότητας (Barlett's test of sphericity). Το αποτέλεσμα έδειξε ότι, ο δείκτης συσχέτισης των δεδομένων ήταν αρκετά υψηλός (ΚΜΟ= .89) και ότι η υπόθεση του μοναδιαίου πίνακα ($\chi^2= 6072.69$) απορρίπτεται και έτσι στη συνέχεια έγινε η παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών (factor principal components analysis). Τέλος, με τη βοήθεια του Scree Plot επιλέχθηκαν έξι παράγοντες και με ιδιοτιμή (eigenvalues) μεγαλύτερη της μονάδας, από τους 8 που δημιουργήθηκαν αρχικά, οι οποίοι έξι παράγοντες εξηγούν το 55.26% του συνολικού ποσοστού διασποράς των αρχικών μεταβλητών. Ένας άλλος λόγος δημιουργίας έξι παραγόντων αντί των οκτώ ήταν ότι, ο παράγοντας 7 (διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών) και 8 (ανεπαρκής μισθός) περιελάμβανε μόνο μία μεταβλητή και ως εκ τούτου δεν θα μπορούσε να αποτελέσουν ανεξάρτητο παράγοντα. Να σημειωθεί όμως ότι, επειδή η μεταβλητή του παράγοντα 8 (ανεπαρκής μισθός), είχε φορτίο $> .40$ (τιμή η οποία είχαμε ορίσει ως επίπεδο σημαντικότητας για τα παραγοντικά φορτία) και στον παράγοντα ένα, τελικά συμπεριλήφθηκε σε αυτόν και επίσης ότι η μεταβλητή με αριθμό 8 (έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /

συμπεριφοράς) δεν συμπεριλήφθηκε σε κανένα παράγοντα. Οι έξι τελικοί παράγοντες στρες που δημιουργήθηκαν στην παρούσα μελέτη, είναι παρόμοιοι με αυτούς που βρήκε η αρχική κατασκευάστρια της βάσης του ερωτηματολογίου Μούζουρα (2005), η οποία όμως δημιούργησε πέντε παράγοντες στρες. Στη συνέχεια ακολούθησε παραγοντική ανάλυση (factor analysis) με περιστροφή των αξόνων κατά 180 μοίρες (Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization) όπου ορίστηκαν οι 6 παράγοντες (Πίνακας 6) οι οποίοι συμφωνούν εν μέρη με της Μούζουρα (2005) όπως και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και είναι οι εξής:

1^{ος} Παράγοντας: θέματα σχετικά με τη διοίκηση / οργάνωση της εκπαίδευσης (ιδιοτιμή = 4.29, ερμηνεύει το 11.59% της συνολικής διακύμανσης) και συμφωνεί με τους Majeed et al. (2011), τους Travers και Coopers (1996) με τον 2^ο παράγοντα της Μούζουρα (2005) «θέματα σχετικά με τον οργανισμό» και με των Shernoff et al., (2011) «αποδιοργάνωση του σχολείου».

2^{ος} Παράγοντας: θέματα τα οποία αφορούν φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου (ιδιοτιμή= 3.96, ερμηνεύει το 10.69% της συνολικής διακύμανσης) και συμφωνεί με τον 1^ο παράγοντα της Μούζουρα (2005), με τους Antoniou et al., (2000) και με τους Yahaya et al., (2006). Οι τελευταίοι ερευνητές τον χώρισαν σε δύο παράγοντες, στην «υπερφόρτωση εργασίας» και στις «δυσκολίες χρόνου και πόρων», το ίδιο και οι Samad et al., (2010) «έλλειψη χρόνου και πόρων» και «υπερφόρτωση εργασίας» και τέλος συμφωνεί επίσης με τους Majeed et al., (2011) «υπερφόρτωση εργασίας».

3^{ος} Παράγοντας: θέματα σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (ιδιοτιμή =3.55, ερμηνεύει το 9.60% της συνολικής διακύμανσης) ο οποίος παράγοντας συμφωνεί με τους Yahaya et al., (2006), τους Jin et al., (2008), τους Samad et al. (2010) τους Zurlo et al., (2007). Εναρμονίζεται επίσης με τους Travers και Cooper (1996), οι οποίοι τον ονόμασαν «μειωμένο στάτους / ευκαιρίες προώθησης» και τέλος, συμφωνεί στην πλειονότητα των μεταβλητών με τον 4^ο παράγοντα της Μούζουρα (2005) «θέματα σχετικά με την έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού».

4^{ος} Παράγοντας: θέματα που αφορούν τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις (ιδιοτιμή = 3.39, ερμηνεύει το 9.17% της συνολικής διακύμανσης) και συμφωνεί με τους Yahaya et al., (2006) και Samad et al., (2010) με την ονομασία «Διαπροσωπικές σχέσεις».

5^{ος} Παράγοντας: θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών (ιδιοτιμή =2.57, ερμηνεύει 6.94% της συνολικής διακύμανσης) και συμφωνεί με τους Shernoff et al., (2011) «διδασκαλία μαθητών διαφορετικού επιπέδου μάθησης» και εν μέρη με τον 3^ο παράγοντα της Μούζουρα (2005) «θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών».

6^{ος} Παράγοντας: θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (ιδιοτιμή =2.45, ερμηνεύει το 6.63% της συνολικής διακύμανσης) και συμφωνεί με τους Jin et al., (2008), τους

Yahaya et al., (2006), τους Majeed et al., (2011) και εν μέρη με τον 3^ο παράγοντα της Μούζουρα (2005) «θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών».

Πίνακας 6

Παραγοντική ανάλυση Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες Εκπαιδευτικών

A/A	Πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Παρ. 1 ^{ος}	Παρ. 2 ^{ος}	Παρ. 3 ^{ος}	Παρ. 4 ^{ος}	Παρ. 5 ^{ος}	Παρ. 6 ^{ος}
22	Μη έγκαιρη τοποθέτηση αναπληρωτών, αποσπασμένων	.80					
23	Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης	.79					
19	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	.71					
18	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης)	.65					
14	Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικός σύμβουλος)	.55					
25	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	.49					
24	Εποπτεία μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	.46					
21	Ανεπαρκής μισθός	.43					
15	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	.41					
32	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι		.78				
28	Μεγάλος φόρτος εργασίας		.74				
29	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος		.71				
30	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών		.71				
33	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων		.65				
31	Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)		.54				
37	Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/σαββατοκυρίακα		.43				
12	Έλλειψη προοπτικών καριέρας			.73			
13	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης			.72			
11	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου			.71			
17	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος			.60			
16	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού			.47			
9	Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριων				.63		
10	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν				.56		
20	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο				.48		
26	Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση				.73		
35	Εργασιακή ανασφάλεια				.61		

36	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	.69					
5	Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο	.69					
4	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	.68					
6	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	.66					
7	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς	.53					
1	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	.81					
2	Τιμωρία/πειθαρχία μαθητών	.73					
3	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	.61					
27	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	.44					
	Ιδιοτιμή	4.29	3.96	3.55	3.39	2.57	2.45
	% επί της διακύμανσης	11.59	10.69	9.60	9.17	6.94	6.63

Παράγοντας 1^{ος}: θέματα σχετικά με τη διοίκηση / οργάνωση της εκπαίδευσης

Παράγοντας 2^{ος}: θέματα που αφορούν φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου

Παράγοντας 3^{ος}: θέματα σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού

Παράγοντας 4^{ος}: θέματα σχετικά με τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις

Παράγοντας 5^{ος}: θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών

Παράγοντας 6^{ος}: θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών

3.5.2.2. Παραγοντική Ανάλυση του Καταλόγου του Συνδρόμου

Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς (Maslach Burnout

Inventory - ES, Maslach, Jackson & Schwab, 1996)

Ο Κατάλογος του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996) αποτελεί την πιο πρόσφατη μέθοδο για τη διερεύνηση του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς στη Ελλάδα και στη διεθνή βιβλιογραφία (Dorman, 2003; Ozdemir, 2007; Genoud et al., 2009; Pedersen, 1998; Cano-Garcia et al., 2005; Goddard & Goddard, 2006; McKenzie, 2009; Κάντας, 1996; Antoniou et al., 2000; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Παπαγοροπούλου και συν., 2002; Πολυχρονόπουλος & Παπαστυλιανού, 2007; Μούζουρα, 2005).

Η θεματική σύνθεση των τριών παραγόντων και οι συσχετίσεις μεταξύ τους επιβεβαιώθηκαν στην Ελληνική εκδοχή του και είναι παρόμοιες με την Αμερικάνική, όσον αφορά τουλάχιστον τη χρήση του σε νοσηλευτικό προσωπικό (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992 ο.α Μούζουρα, 2005) και χρησιμοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997; Κάντας, 1997 ο.α Μούζουρα, 2005; Antoniou et al., 2000; Κάντας, 1996) και Κύπρο σε δείγμα 771 εκπαιδευτικών (Kokkinos, 2006 ο.α Galanakis et al., (2009).

Το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τη δειγματοληπτική επάρκεια ($KMO = .87$) των μεταβλητών και μέσω του ελέγχου σφαιρικότητας (Barlett's test of sphericity) είναι κατάλληλο για παραγοντική ανάλυση. Στη συνέχεια της παραγοντικής ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο του Kaiser (Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization) και με φορτίο μεγαλύτερο του 40 ($>.40$), επιβεβαιώθηκε κατά κάποιο τρόπο η λύση των τριών παραγόντων που προτείνουν οι κατασκευαστές του εργαλείου, με κάποιες διαφορές ως προς τις μεταβλητές που συνιστούν τους παράγοντες.

Αρχικά δημιουργήθηκαν τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, ο οποίος τέταρτος παράγοντας εξηγούσε το 54.75% της συνολικής διακύμανσης, όμως συμπεριελάμβανε μόνο δύο μεταβλητές. Το γεγονός αυτό οδήγησε στο αποτέλεσμα να έμεναν τρεις τελικοί παράγοντες όπως εισηγούνται οι κατασκευαστές. Συγκεκριμένα, η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης περιελάμβανε 7 αντί για 9 μεταβλητές, της αποπροσωποποίησης 4 αντί για 5 και την προσωπικής επίτευξης όπως εισηγούνται, δηλαδή 8. Μία μεταβλητή δεν συμπεριλήφθηκε σε κανένα παράγοντα (αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους), όπως και έξω έμειναν οι δύο μεταβλητές που είχαν δημιουργήσει αρχικά τον τέταρτο παράγοντα.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ωστόσο, δεν είναι η επαλήθευση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου στο δείγμα, αλλά η χρησιμοποίηση του ως αναγνωρισμένο εργαλείο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, όπως και για τη συσχέτιση του συνδρόμου με διάφορες μεταβλητές και για αυτό τον λόγο δημιουργήθηκαν οι παράγοντες από τις μεταβλητές που αποτελούν το σύνδρομο, όπως εισηγούνται οι κατασκευαστές και άλλοι χρήστες του ερωτηματολογίου, για συγκρίσιμα αποτελέσματα. Χρήσιμο θα ήταν η μελλοντική έρευνα να επικεντρωθεί στην επαλήθευση των τριών συνιστωσών του ερωτηματολογίου για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και εργασιακές συνθήκες και στάσεις οι οποίες ίσως διαφοροποιούν τη λειτουργία του ερωτηματολογίου όπως εισηγούνται και άλλοι ερευνητές (Μούζουρα, 2005).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Επίπεδα επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Υπόθεση 1: οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της.

Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να μετρηθούν τα επίπεδα επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Για τη μέτρηση του επαγγελματικού στρες, χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών. Με βάση τη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για διαβάθμιση των πηγών στρες καθορίστηκαν τα επίπεδα στρες όπως τα αντιλαμβάνονται υποκειμενικά οι εκπαιδευτικοί, με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής. Για παράδειγμα, ο αριθμός 3 αναφέρεται σε μέτριου επιπέδου στρες στην κλίμακα likert και ως εκ τούτου, μέσοι όροι μικρότεροι του 3 (<3) θα αναφέρονται σε λίγο ως καθόλου στρες και μέσοι όροι μεγαλύτεροι του 3 (>3) θα αναφέρονται σε πολύ ως υπερβολικό στρες. Ο μέσος όρος του επιπέδου στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ($N = 360$) όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ήταν 3.1 ($M.O = 3.1$, $T.A. = 0.63$), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής βιώνουν στρες σε μέτρια επίπεδα (Πίνακας 7). Παρόμοια, βρέθηκε το επίπεδο στρες σε 92 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Μαλαισία, το οποίο επίσης κυμαινόταν σε μέτρια επίπεδα, με μέσο όρο 3.02 (Yahaya et al., 2006).

Πίνακας 7

Επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ν. Αττικής

	N	M.O.	T.A.
Επίπεδα Στρες	360	3.09	0.63

Σε ότι αφορά επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, υπολογίστηκαν με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και βρέθηκε ότι ο μέσος όρος της

συναισθηματικής εξάντλησης του δείγματος ($N = 419$) είναι 17.77 (T.A. =9.86), της προσωπικής επίτευξης 35.39 (T.A. =7.16) με δείγμα 419 ατόμων και της αποπροσωποποίησης 4.91 (T.A. =4.36) με 417 άτομα δείγμα. Συγκεκριμένα, με βάση τις νόρμες κατηγοριοποίησης των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Πίνακας 2) των Maslach et al., (1996), οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής βιώνουν μεσαία επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μεσαία επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ν. Αττικής

Υποκλίμακα	N	M.O.	T.A.	Βαθμός υποκλίμακας
Συναισθηματική Εξάντληση	419	17.77	9.86	Μεσαία
Αποπροσωποποίηση	417	4.91	4.36	Χαμηλά
Προσωπική Επίτευξη	419	35.39	7.16	Μεσαία

Προκειμένου να ελεγχθεί η πρώτη υπόθεση, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στρες, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r και επαληθεύθηκε εν μέρη η υπόθεση. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι, το επίπεδο στρες, συσχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την αποπροσωποποίηση $r(359)=.215$, $p<0.01$, με τη συναισθηματική εξάντληση $r(360)= 0.364$, $p<0.01$ και σχετίζεται αρνητικά αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με την προσωπική επίτευξη $r(360)= - 0.72$ (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και του επιπέδου στρες

	Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Επίπεδο Στρες	.364**	.215**	-.072

Σημείωση: ** $p < 0.01$

4.1.1 Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες στους εκπαιδευτικούς δημοσίου και ιδιωτικού τομέα

Υπόθεση 2: οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς.

Προκειμένου να ελεγχθεί η δεύτερη υπόθεση της έρευνας, δηλαδή εάν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ισότητας μέσων τιμών σε ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test). Όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ο τομέας εργασίας των εκπαιδευτικών είτε ήταν στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, δεν έδωσε στατιστικώς σημαντική διαφορά και συνεπώς το πρώτο μέρος της υπόθεσης δεν επιβεβαιώνεται. Όμως, οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (M.O. =4.83, T.A. =4.30) σε σχέση με τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (M.O. =5.13, T.A. =4.55), $t(417) = -0.631$, $p = .529$, $a = .05$, χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (M.O. =35.01, T.A. =7.36) από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (M.O. =35.43, T.A. =6.58), $t(417) = -0.020$, $p = .984$, $a = .05$ και σχεδόν ίσα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (M.O. =17.77, T.A. =9.80) με τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (M.O. =17.79, T.A. =10.08), $t(415) = -1.810$, $p = .071$, $a = .05$ (Πίνακας 10α). Αναφορικά με τα επίπεδα επαγγελματικού στρες σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων, οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στρες (M.O. =3.16, T.A. = .58) από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (M.O. =2.89, T.A. = .73),

$t(358)=3.30$, $p= .001$, $a= .05$ (Πίνακας 10β) και συνεπώς τα δεδομένα επιβεβαιώνουν το δεύτερο σκέλος της υπόθεσης.

Πίνακας 10^α

Σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με βάση τον τύπο σχολείου που εργάζονταν (Δημόσιο – Ιδιωτικό)

Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης	Τύπος σχολείου	M.O	T.A	t	df	p
Αποπροσωποποίηση	Δημόσιο	4.83	4.30	-.631	417	.529
	Ιδιωτικό	5.13	4.55			
Συναισθηματική Εξάντληση	Δημόσιο	17.77	9.80	-.020	417	.984
	Ιδιωτικό	17.79	10.08			
Προσωπική Επίτευξη	Δημόσιο	35.01	7.36	-1.810	415	.071
	Ιδιωτικό	36.43	6.58			

Πίνακας 10β

Σύγκριση του επιπέδου επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών με βάση τον τύπο σχολείου που εργάζονταν (Δημόσιο – Ιδιωτικό)

Επίπεδα στρες	Τύπος σχολείου	M.O	T.A	t	df	p
Στρες	Δημόσιο	3.16	.58	3.301	358	.001
	Ιδιωτικό	2.89	.73			

4.2 Επαγγελματικό Στρες των Εκπαιδευτικών: Διαβάθμιση Πηγών Στρες των Εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους

Υπόθεση 3α: Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες το οποίο συνδέουν με τις επαγγελματικές πηγές στρες, οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες, το οποίο συνδέουν με τις πηγές στρες, οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών. Από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο επιβεβαιώθηκε το πρώτο σκέλος της υπόθεσης, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες, το οποίο συνδέουν με τις πηγές στρες.

Οι πηγές στρες όπως τις δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, ταξινομήθηκαν με βάση τη σοβαρότητα και τη θέση τους σε κάθε παράγοντα (Πίνακας 11α) και έτσι επιβεβαιώθηκε και το δεύτερο σκέλος της υπόθεσης, ότι δηλαδή οι επαγγελματικές πηγές στρες των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους. Έτσι, οι τρεις πρώτες πηγές στρες όπως αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη σοβαρότητα τους είναι οι εξής: 1) Ανεπαρκής μισθός (M.O. =3.61, T.A. =1.21), 2) η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς (M.O. =3.56, T.A. =1.15) και 3) η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές (M.O. =3.51, T.A. = .98). Ενώ, οι τρεις πηγές οι οποίες ταξινομήθηκαν τελευταίες ως λιγότερο σοβαρές σύμφωνα με του/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος μας ήταν οι εξής: 1) ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων (M.O. =2.51, T.A. =1.28), 2) οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο (M.O. =2.41, T.A. =1.31) και 3) διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (M.O. =2.39, T.A. =1.25).

Πίνακας 11^α

*Ταξινόμηση Πηγών Επαγγελματικού Στρες Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν.
Αττικής με βάση τη σοβαρότητα τους*

Βαθμός Σοβαρότητας	Πηγές Επαγγελματικού δείγματος	Στρες	Εκπαιδευτικών	N	M.O	T.A
1	Ανεπαρκής μισθός			417	3.61	1.22
2	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς			416	3.56	1.15
3	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές			419	3.51	.98
4	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου			418	3.50	1.18
5	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής			418	3.48	1.12
6	Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας, εξεταστέας ύλης			417	3.45	1.34
7	Εργασιακή ανασφάλεια			416	3.40	1.40
8	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς			415	3.37	1.05
9	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών			419	3.23	1.18
10	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών			416	3.28	1.10
11	Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικός ψυχολόγος)			416	3.27	1.23
12	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης			419	3.23	1.18
13	Μεγάλος φόρτος εργασίας			416	3.20	1.12
14	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος			416	3.19	1.11
15	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις			415	3.17	1.19
16	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας			417	3.15	1.18
17	Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου			417	3.11	1.31
18	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος			417	3.10	1.35
18	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού			418	3.10	1.17
19	Μη έγκαιρη τοποθέτηση αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων			416	3.08	1.36
20	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς			416	3.04	1.08
21	Εποπτεία μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)			420	3.03	1.25
22	Έλλειψη προοπτικών καριέρας			418	3.01	1.28
23	Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο			420	2.94	1.03
24	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος / διόρθωση γραπτών			415	2.93	1.12
25	Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών			414	2.91	0.95
26	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης)			418	2.89	1.25
26	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς			417	2.89	1.07
27	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών			420	2.85	.98
28	Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου / σαββατοκυρίακα			416	2.82	1.38
29	Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριών			412	2.77	1.20
30	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων			411	2.75	1.30
31	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι			413	2.69	1.19
32	Μη διδακτική εργασία			410	2.60	1.17
33	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων			415	2.51	1.28
34	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο			412	2.41	1.31
35	Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών			412	2.39	1.25

4.2.2 Παράγοντες Επαγγελματικού Στρες των Δημοσίων και Ιδιωτικών

Εκπαιδευτικών

Υπόθεση 3β: Οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες όπως τους αντιλαμβάνονται οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί, διαφέρουν από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση ως προς το αν διαφέρουν οι επαγγελματικοί παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), μεταξύ των δύο τομέων εκπαίδευσης ως προς τους έξι παράγοντες στρες. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει το δεύτερο σκέλος της τρίτης υπόθεσης (Πίνακας 12) και συγκεκριμένα, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σοβαρότητα εμφάνισης των παραγόντων επαγγελματικού στρες σε κάθε τομέα εκπαίδευσης βρέθηκαν να είναι: α) στα θέματα σχετικά με την οργάνωση / διοίκηση της εκπαίδευσης, αποτελώντας μεγαλύτερη πηγή στρες για τους δημόσιους εκπαιδευτικούς (M.O. =3.42, T.A. = .74) από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (M.O. =2.58, T.A. = .89), $t(400)=8.727$, $p=.000$, $\alpha=.05$, β) στα θέματα σχετικά με την αναγνώριση ως προς το επάγγελμα, τα οποία απασχολούσαν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς του δημόσιου τομέα (M.O. = 3.27, T.A. =.88) παρά του ιδιωτικού τομέα (M.O. =3.00, T.A. =1.04), $t(408)=2.413$, $p=.017$, $\alpha=.05$, και γ) στα θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών, με τους δημόσιους εκπαιδευτικούς να αποτελεί μεγαλύτερη πηγή στρες (M.O. =3.32, T.A. =.73) από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (M.O. =2.95, T.A. =.82), $t(404)=4.169$, $p=.000$, $\alpha=.05$.

Πίνακας 12

Σύγκριση Επαγγελματικών Παραγόντων Στρες για Δημόσιους και Ιδιωτικούς Εκπαιδευτικούς

Παράγοντας Στρες	Τύπος σχολείου	M.O.	T.A	t	df	p
Οργάνωση / Διοίκηση	Δημόσιο	3.42	.74	8.72	400	.000
	Ιδιωτικό	2.58	.89			
Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	Δημόσιο	3.32	.73	4.169	404	.000
	Ιδιωτικό	2.95	.82			
Αναγνώριση Επαγγέλματος	Δημόσιο	3.27	.88	2.413	408	.017
	Ιδιωτικό	3.00	1.04			

Μαθησιακά προβλήματα	Δημόσιο	3.14	.72	2.380	413	.018
	Ιδιωτικό	2.95	.75			
Διαπροσωπικοί παράγοντες / εργασιακές σχέσεις	Δημόσιο	2.95	.87	-.736	400	.462
	Ιδιωτικό	3.03	1.00			
Μεγάλος Φόρτος Εργασίας / Έλλειψη χρόνου	Δημόσιο	2.87	.83	-.645	402	.519
	Ιδιωτικό	2.93	.87			

4.3 Συσχέτιση Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών με: α) τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά και β) τους Παράγοντες Επαγγελματικού Στρες

Υπόθεση 4α: Τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τύπος σχολείου, έτη στην εκπαίδευση, έτη στο σχολείο, απόκτηση επιπλέον πτυχίου, είδος του σχολείου, θέση στο σχολείο, σύμβαση εργασίας, ωράριο εργασίας) των ατόμων, συσχετίζονται με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Με σκοπό να ελεγχθεί η τέταρτη υπόθεση για τις συσχετίσεις που έχουν να δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι παράγοντες επαγγελματικού στρες με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r (Πίνακας 13α). Ο συντελεστής συσχέτισης έδειξε ότι η συναισθηματική εξάντληση δε συσχετίζεται με κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό. Στατιστικές σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκε να έχει όμως η ηλικία με την προσωπική επίτευξη ($r=.099$, $p<.05$) και αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση ($r=-.149$, $p<.01$). Τα έτη διδακτικής εμπειρίας φάνηκε να έχουν αρνητική σχέση με την αποπροσωποποίηση ($r=-.122$, $p<.05$) και θετική σχέση με την προσωπική επίτευξη ($r=.107$, $p<.05$). Με την προσωπική επίτευξη παρουσιάστηκαν επίσης σημαντικές συσχετίσεις με τις συμβάσεις εργασίας στο δημόσιο ($r=.107$, $p=.05$), δηλαδή τα άτομα που εργάζονταν με μόνιμη σύμβαση στο δημόσιο παρουσίασαν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη από τα άτομα με σύμβαση ορισμένου χρόνου (αναπληρωτές, ωρομίσθιους) και αρνητικές σχέσεις με το ωράριο εργασίας στο δημόσιο ($r=-.110$, $p<.05$). Επιπρόσθετα, με την αποπροσωποποίηση φάνηκε να συνδέεται στατιστικά και αρνητικά σημαντικά τα έτη εργασίας στο παρόν σχολείο που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί ($r=-.104$, $p<.05$). Ως εκ τούτου επιβεβαιώνεται μερικώς το πρώτο σκέλος της υπόθεσης, αφού δεν συνδέονται όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, παρά

μόνο κάποια από αυτά (ηλικία, έτη στην εκπαίδευση, έτη στο σχολείο, ωράριο εργασίας στο δημόσιο, σύμβαση εργασίας στο δημόσιο) συνδέονται με την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση.

Πίνακας 13α

Συσχετίσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Δημογραφικών Χαρακτηριστικών (N=420)

	Ηλικία	Διδακτική Εμπειρία	Έτη στο παρόν σχολείο	Σύμβαση εργασίας (δημόσιο)	Ωράριο εργασίας (δημόσιο)
Προσωπική επίτευξη	.099*	.107*		.107*	-.110*
Αποπροσωποποίηση	-.149**	-.122 *	-.104*		

*p<.05, **p<.01

Υπόθεση 4β: Οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση εάν οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r (Πίνακας 13β) και το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει μερικώς την υπόθεση. Τα αποτελέσματα όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση έδειξαν ότι, όλοι οι παράγοντες στρες συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση συσχετίζεται με: α) τα θέματα οργάνωσης / διοίκησης ($r=.175$, $p=.01$), β) με τα θέματα που αφορούν φόρτο εργασίας και έλλειψη χρόνου ($r=.416$, $p=.01$), γ) με τα θέματα σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ($r=.231$, $p=.01$), δ) με τους διαπροσωπικούς παράγοντες και τις εργασιακές σχέσεις ($r=.299$, $r=.01$), ε) με τα μαθησιακά προβλήματα ($r=.410$, $p=.01$) και στ) με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ($r=.175$, $p=.01$). Αναφορικά με την αποπροσωποποίηση σημαντικές στατιστικές συσχετίσεις φάνηκε να έχει: α) με τα θέματα που αφορούν την αναγνώριση του επαγγέλματος ($r=.118$, $p=.05$), β) με το μεγάλο φόρτο εργασίας και τις ελλείψεις χρόνου ($r=.200$, $p=.01$), γ) με τους διαπροσωπικούς παράγοντες ($r=.202$, $p=.01$) και δ) με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ($r=.252$, $p=.01$). Τέλος, η προσωπική επίτευξη φάνηκε να έχει σημαντικά στατιστικά αρνητική συσχέτιση μόνο με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ($r=-.492$, $p=.01$), δηλαδή όταν αυξάνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, μειώνεται η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών.

Ως εκ τούτου επιβεβαιώνεται μερικώς το δεύτερο σκέλος της υπόθεσης ότι κάποιοι από τους επαγγελματικούς παράγοντες στρες συσχετίζονται με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 13β

Συσχετίσεις Επαγγελματικών Πηγών Στρες και Επαγγελματικής Εξουθένωσης

	Οργάνωση / Διοίκηση	Μεγάλος φόρτος εργασίας / έλλειψη χρόνου	Αναγνώριση Επαγγέλμα- τος	Διαπροσωπικοί παράγοντες / εργασιακές σχέσεις	Μαθησιακά προβλήματα	Προβλήματα συμπεριφο- ράς
Συναισθηματική Εξάντληση	.175**	.416**	.231**	.299**	.410**	.472**
Προσωπική επίτευξη						-.171**
Αποπροσωποποίη- ση		.200**	.118*	.202**		.252**

* $p < .05$, ** $p < .01$

4.4 Ο Ρόλος των Επαγγελματικών Παραγόντων Στρες των Εκπαιδευτικών στην πρόβλεψη του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Υπόθεση 5: Οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.

Προκειμένου να ελεγχθεί η πέμπτη υπόθεση ότι οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν παλινδρομήσεις απλές και πολλαπλές (simple – multiple linear regressions) με χρήση της μεθόδου Enter, βασιζόμενοι στις συσχετίσεις των παραγόντων στρες και των τριών μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης που έδειξε ο δείκτης συσχέτισης Pearson.

Στην πρώτη γραμμική πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη την συναισθηματική εξάντληση ελέγχθηκε η επίδραση και των έξι παραγόντων στρες και το μοντέλο φάνηκε στατιστικώς σημαντικό ($F=20.40$, $p=.000$). Συνεπώς, οι έξι παράγοντες στρες εξηγούν το 24,1% της διακύμανσης της συναισθηματικής εξάντλησης (Πίνακας 14^α) και οι παράγοντες οι

οποίοι φάνηκαν να προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά τη συναισθηματική εξάντληση είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας και οι ελλείψεις χρόνου ($Beta=.316$, $t=5.764$, $p=.000$), οι παράγοντες που αφορούν την αναγνώριση του επαγγέλματος ($Beta=.158$, $t=2.488$, $p=.013$), τα μαθησιακά προβλήματα ($Beta=-.205$, $t=-3.700$, $p=.000$) και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ($Beta=.304$, $t=5.388$, $p=.000$) (Πίνακας 14β).

Πίνακας 14^α

*Γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συναισθηματική εξάντληση
(N=366)*

Μεταβλητές ελέγχου	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	F	p
Οργάνωση / Διοίκηση Μεγάλος φόρτος εργασίας/ελλείψεις χρόνου Αναγνώριση επαγγέλματος Διαπροσωπικοί παράγοντες/εργασιακές σχέσεις Μαθησιακά προβλήματα Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών	.254	.241	20.400	.000

Πίνακας 14β

*Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των επαγγελματικών παραγόντων στρες στην
συναισθηματική εξάντληση*

Μεταβλητές ελέγχου	Beta	t
Οργάνωση / Διοίκηση	-.12	-1.87
Μεγάλος φόρτος εργασίας/ελλείψεις χρόνου	.32	5.76***
Αναγνώριση επαγγέλματος	.16	2.49*
Διαπροσωπικοί παράγοντες/εργασιακές σχέσεις	.05	.85
Μαθησιακά προβλήματα	-.21	-3.70***
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών	.30	5.39***

*** $p<.001$, * $p<.05$

Beta: τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης

Στην συνέχεια ακολούθησε απλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την προσωπική επίτευξη και ανεξάρτητη τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Το μοντέλο φάνηκε στατιστικώς σημαντικό ($F=12.17$, $p=.001$) και τα προβλήματα συμπεριφοράς εξηγούν το 2,7% της συνολικής διακύμανσης στην προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 14γ) και ο παράγοντας με τα θέματα που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών προβλέπουν την προσωπική επίτευξη ($Beta=-.171$, $t=-3.488$, $p=.001$) (Πίνακας 14δ).

Πίνακας 14^γ

Γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη προσωπική επίτευξη ($N=403$)

Μεταβλητή ελέγχου	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	F	p
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών	.029	.027	12.165	.001

Πίνακας 14δ

Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των επαγγελματικών παραγόντων στρες στην προσωπική επίτευξη

Μεταβλητή ελέγχου	Beta	t
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών	-.17	-3.49**

** $p<.01$

Beta: τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης

Η τελευταία πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση είχε εξαρτημένη την αποπροσωποποίηση και ανεξάρτητη τους παράγοντες που αφορούσαν τα θέματα σχετικά με την αναγνώριση του επαγγέλματος, το μεγάλο φόρτο εργασίας και την έλλειψη χρόνου και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Το αποτέλεσμα της παλινδρόμησης έδειξε ότι το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό ($F=11.18$, $p=.000$) και ότι οι τρεις προαναφερθείσες παράγοντες στρες ερμηνεύουν το 7.3% της συνολικής διακύμανσης της αποπροσωποποίησης (Πίνακας 14γ). Συγκεκριμένα, οι παράγοντες οι οποίοι προβλέπουν την αποπροσωποποίηση

είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ($Beta=.203$, $t=3.763$, $p=.000$) και ο μεγάλος φόρτος εργασίας και οι ελλείψεις χρόνου ($Beta=.120$, $t=2.184$, $p=.030$) (Πίνακας 14στ). Επομένως, επιβεβαιώνεται η τελευταία υπόθεση αφού κάποιοι από τους παράγοντες στρες μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση.

Πίνακας 14^ε

Γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την αποπροσωποποίηση (N=387)

Μεταβλητές ελέγχου	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	F	p
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών Μεγάλος φόρτος εργασίας/ελλείψεις χρόνου Αναγνώριση επαγγέλματος	.080	.073	11.18	.000

Πίνακας 14στ

Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των επαγγελματικών παραγόντων στρες στην αποπροσωποποίηση

Μεταβλητές ελέγχου	Beta	t
Μεγάλος φόρτος εργασίας/ελλείψεις χρόνου	.12	2.18*
Αναγνώριση επαγγέλματος	.03	.50
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών	.20	3.76***

*** $p<.001$, * $p<.05$

Beta: τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης

4.5 Ανακεφαλαίωση των Αποτελεσμάτων

Α) Επίπεδα επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Τα επίπεδα του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις τρεις διαστάσεις

της επαγγελματικής εξουθένωσης τα επίπεδα, σύμφωνα με τις νόρμες των Maslach et al., (1996), ήταν μέτρια για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης και χαμηλά για τη διάσταση της αποπροσωποποίησης.

Οι συσχετίσεις των επιπέδων στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης έδειξαν ότι, τα υψηλά επίπεδα στρες συσχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, τα υψηλά επίπεδα στρες συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και αρνητικά αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με την προσωπική επίτευξη.

B) Σύγκριση επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες στους εκπαιδευτικούς δημοσίου και ιδιωτικού τομέα

Οι εκπαιδευτικοί δημοσίου τομέα βιώνουν υψηλότερα στατιστικά σημαντικά επίπεδα στρες από τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα, αλλά όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των δύο τομέων, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Γ) Επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, επαγγελματικές πηγές στρες και διαβάθμισή τους

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες το οποίο συνδέουν με τις επαγγελματικές πηγές στρες οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους. Ως τρεις πρώτες πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν οι εξής: 1^η) ο ανεπαρκής μισθός, 2^η) η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα τα οποία αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς και 3^η) η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές. Ενώ, οι τρεις λιγότερο πιεστικές πηγές στρες ήταν οι εξής: 1^η) ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων, 2^η) οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο και 3^η) η διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών.

Γ) Διαφορές στους παράγοντες επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία

Παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς τη σοβαρότητα εμφάνισης των παραγόντων επαγγελματικού στρες μεταξύ των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα και συγκεκριμένα στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στα θέματα σχετικά με: α) την

οργάνωση / διοίκηση της εκπαίδευσης, β) την αναγνώριση ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και γ) τη συμπεριφορά των μαθητών, αποτελώντας μεγαλύτερες πηγές στρες για τους δημόσιους εκπαιδευτικούς παρά για τους ιδιωτικούς.

Δ) Η συσχέτιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών: α) με δημογραφικά στοιχεία και β) με τους παράγοντες επαγγελματικού στρες

α) Μερικά από τη δημογραφικά στοιχεία συνδέθηκαν με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης: η ηλικία των εκπαιδευτικών με υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και αρνητική σχέση με τα επίπεδα αποπροσωποποίησης, τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και θετικά με τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, η μόνιμη θέση στο δημόσιο με υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, το ωράριο εργασίας στο δημόσιο τομέα επίσης με υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης αλλά με αρνητική σχέση και τα έτη εργασίας που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί στο παρόν σχολείο όταν συμμετείχαν στην έρευνα, συσχετίστηκαν αρνητικά με την αποπροσωποποίηση. Κανένα από τα δημογραφικά στοιχεία δεν συσχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά με την συναισθηματική εξάντληση.

β) Οι παράγοντες επαγγελματικού στρες φάνηκαν να συσχετίζονται με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, με τη συναισθηματική εξάντληση συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά όλοι οι παράγοντες επαγγελματικού στρες. Ειδικότερα, συσχετίστηκαν οι παράγοντες που αφορούν τα θέματα οργάνωσης / διοίκησης, το μεγάλο φόρτο εργασίας και ελλείψεων χρόνου, την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, τους διαπροσωπικούς παράγοντες και τις εργασιακές σχέσεις, τα μαθησιακά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Με την αποπροσωποποίηση συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά οι παράγοντες που αφορούν την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, το μεγάλο φόρτο εργασίας και τις ελλείψεις χρόνου, τους διαπροσωπικούς παράγοντες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Τέλος, με την προσωπική επίτευξη συσχετίστηκαν αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά μόνο οι παράγοντες που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Ε) Οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες οι οποίοι οδηγούν στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Όλοι οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες οι οποίοι συσχετίζονται με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να το προβλέψουν, με μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, η οποία διάσταση συσχετίζεται με όλους τους επαγγελματικούς παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η συζήτηση που ακολουθεί στοχεύει: α) στην προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων της έρευνας και την αναζήτηση σχέσεων με τα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία τα οποία παρέχει η σχετική βιβλιογραφία, β) στον προβληματισμό σχετικά με τους περιορισμούς αυτής της έρευνας, γ) στην παρουσίαση των πιθανών εφαρμογών των αποτελεσμάτων της έρευνας και δ) στη διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα με στόχο τον έλεγχο και τη διεύρυνση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου με τη χρήση ποικίλων ερευνητικών μεθόδων.

5.1 Τα Επίπεδα Επαγγελματικού Στρες και Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Μέσω του Ερωτηματολογίου των Πηγών του Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών και της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996), υπολογίστηκαν αντίστοιχα, τα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Αττικής και στη συνέχεια έγιναν συσχετίσεις μεταξύ των δύο επιπέδων. Με αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην παρούσα μελέτη, βιώνουν στρες προερχόμενο από τις επαγγελματικές πηγές ή αλλιώς συνθήκες εργασίας (Ross & Altmaier, 1994), το οποίο κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Το αποτέλεσμα αυτό μας βρίσκει σύμφωνους και με άλλες έρευνες που μέτρησαν το στρες σε εκπαιδευτικούς, στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, στο διεθνή χώρο (Yahaya et al., 2006; Roxas, 2009; Samad et al., 2010; Eres & Atanasoka, 2011) αλλά και στην Ελλάδα (Λεοντάρη και συν., 2002; Antoniou et al., 2000).

Στην παρούσα μελέτη, μετρήθηκε το στρες των εκπαιδευτικών προερχόμενο από τις επαγγελματικές τους συνθήκες όπως το αντιλαμβάνονται υποκειμενικά οι εκπαιδευτικοί, αφού όπως αναφέρει ο Kyriacou (2001), το εκπαιδευτικό στρες προκύπτει από τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού ως προς τις απαιτήσεις της εργασίας τους και παρόμοια όπως αναφέρουν οι Lazarous και Folkman (1984) ότι, αποφασιστικό ρόλο στο εργασιακό στρες διαδραματίζουν οι σκέψεις του κάθε ατόμου σχετικά με τις απαιτήσεις μιας κατάστασης και την ικανότητα του να ανταποκριθεί σε αυτές. Το στρες του εκπαιδευτικού αποτελεί για αυτόν μία δυσάρεστη εμπειρία, όπου βιώνει αρνητικά συναισθήματα θυμού, αγωνίας, έντασης, ματαίωσης ή κατάθλιψης, συνοδευόμενα από ενδεχόμενες παθολογικές φυσιολογικές μεταβολές όπως ταχυπαλμία, ως αποτέλεσμα των απαιτήσεων και του ρόλου του διδάσκοντα (Kyriacou, 2001; Maslach & Jackson, 1984). Το αποκορύφωμα της εκδήλωσης του εργασιακού στρες αποτελεί η επαγγελματική εξουθένωση (Μπαραμπούτη και συν., 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Η συναισθηματική εξάντληση αφορά την έλλειψη ενέργειας και την αίσθηση της εξάντλησης των συναισθηματικών αποθεμάτων του εργαζομένου (Maslach, 1982). Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην ανάπτυξη ουδέτερων ή αρνητικών αισθημάτων και στην απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζονται υποτιμητικά (Maslach & Jackson, 1986) και η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται στο μειωμένο επιθυμητό και επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του (Jimmieson, 2000) και στην απογοήτευση των ατόμων για τα επιτεύγματα τους (Κάντας, 1995).

Όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος, υπολογίστηκαν να είναι σε μέτρια επίπεδα, σύμφωνα με τις νόρμες των Maslach et al., (1996). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να βιώνουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Τα αποτελέσματα όσον αφορά το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στις έρευνες στην Ελλάδα δίστανται. Έρευνα που διεξάχθηκε, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το παρελθόν στη Θεσσαλονίκη έδειξε ότι, ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωναν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις αμερικάνικες νόρμες ήταν χαμηλός (Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001). Σε αντίθεση οι Antoniou et al. (2000), στην έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Αθήνα, βρήκαν ότι η συναισθηματική εξάντληση του δείγματος τους κυμαινόταν σε μέτρια έως υψηλά επίπεδα, σε μέτρια επίπεδα η αποπροσωποποίηση και χαμηλά επίπεδα η προσωπική επίτευξη. Ωστόσο, το χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας

συγκρινόμενο με άλλες χώρες έχει αναφερθεί και σε παλαιότερες έρευνες (Πολυχρονόπουλος και Παπαστυλιανού, 2007) και το εύρημα αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται από τις διαφορές στα πολιτισμικά δεδομένα και στα εκπαιδευτικά συστήματα της κάθε χώρας. Επίσης, οι αντιθέσεις στο βαθμό εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς εντός της Ελλάδος πιθανό να οφείλονται στις διαφορετικές χρονικές περιόδους που γίνονται οι έρευνες και στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των επιπέδων του στρες και των τριών συνιστωσών της επαγγελματικής εξουθένωσης, έδειξαν ότι τα επίπεδα στρες συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση και σχετίζονται επίσης αρνητικά με την προσωπική επίτευξη αλλά όχι στατιστικώς σημαντικά. Δηλαδή όσο αυξάνονται τα επίπεδα στρες, αυξάνονται η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση, αλλά η προσωπική επίτευξη μειώνεται, που σημαίνει ότι με αυτό τον τρόπο αυξάνουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συνολικά. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια σταδιακή μείωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον όπου το επαγγελματικό στρες διαρκώς αυξάνεται (Maslach & Schaufeli, 1993) όπως επίσης και με άλλες έρευνες οι οποίες έχουν αποδείξει αυτήν την συσχέτιση (McKenzie, 2009; www.ukessays.com).

5.1.1 Τα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Στρες μεταξύ των Εκπαιδευτικών Δημοσίου και Ιδιωτικού τομέα

Κατά τη σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών τομέων ήταν σχεδόν ίσα και οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου τομέα παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης αλλά και προσωπικής επίτευξης από τους συναδέλφους τους στον ιδιωτικό τομέα, χωρίς αυτές οι διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές. Σε αντίθεση, έρευνα που διεξάχθηκε στην Αμερική σε δείγμα 171 εκπαιδευτικών, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δημοσίου τομέα βίωναν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων. Οι διαφορές στα ευρήματα όμως, μπορεί να οφείλονται στις διαφορές στο δείγμα, αφού η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε ένα δημόσιο και δύο ιδιωτικά σχολεία (Pedersen, 1998).

Όσον αφορά τη σύγκριση του επιπέδου στρες προερχόμενο από επαγγελματικές πηγές μεταξύ των δύο τομέων, οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στρες από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς. Το ίδιο αποτέλεσμα φάνηκε και σε πρόσφατη έρευνα που αφορούσε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Πακιστάν (Majeed et al., 2011).

5.2 Το Επαγγελματικό Στρες των Εκπαιδευτικών και η σύνδεση του με τις Επαγγελματικές Πηγές Στρες οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα τους

Στο Ερωτηματολόγιο των Πηγών του Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τις επαγγελματικές τους συνθήκες με βάση τη σοβαρότητα τους, οι οποίες σύμφωνα με αυτούς αποτελούν πηγές επαγγελματικού στρες. Από τις 37 πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών οι οποίες ελέγχθηκαν, οι αντιλαμβανόμενες από τους εκπαιδευτικούς ως οι τρεις πρώτες πηγές επαγγελματικού στρες ήταν κατά σειρά σοβαρότητας οι εξής: 1) ο ανεπαρκής μισθός, 2) η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς και 3) η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία, όπου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Cooper & Eaker, 1988) και ότι το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών οφείλεται στα χαρακτηριστικά της εργασίας τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

Ως βασικότερη πηγή στρες για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναφέρεται ο ανεπαρκής μισθός. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού η χώρα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο όπου διεξάχθηκε η παρούσα έρευνα, βρίσκεται σε περίοδο οικονομικής κρίσης και οι ήδη χαμηλοί μισθοί των εκπαιδευτικών συνεχίζουν να μειώνονται. Παρόλο που οι μειώσεις των μισθών αποτελούν ένα φαινόμενο της δύσκολης οικονομικής εποχής, ο ανεπαρκής μισθός αναφέρθηκε και στο παρελθόν ως πηγή επαγγελματικού στρες από τους εκπαιδευτικούς, σε έρευνες στην Ελλάδα (Λεοντάρη και συν., 1997; Μούζουρα, 2005) αλλά και στο διεθνή χώρο (Center & Callaway, 1999; Long & Gessaroli, 1989; Pithers & Soden, 1998 ο.α Clunies-Ross et al., 2008; Elbing & Dietrich, 1982; Urban, 1985 ο.α Rudow 1999; Roxa, 2009; Zurlo et al., 2007; Yazhua et al., 2010; Lanre Olaitan et al., 2010). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι, πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν πως προσφέρουν πολύ περισσότερα στην εργασία τους από ότι

αμείβονται από αυτήν (Zurlo et al., 2007) και ειδικά αφού το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε άλλες χώρες αμείβεται πολύ υψηλότερα, όπως αναφέρεται στον ΟΟΣΑ (2007), όπου ο μισθός της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στοιχεία του 2005) στην Ελλάδα, βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις μεταξύ των υπολοίπων χωρών. Μία άλλη ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στο αποτέλεσμα είναι από το γεγονός ότι, σε πολλές έρευνες αναφέρεται ως μια από τις κυριότερες πηγές στρες η υπερφόρτωση εργασίας (Antonioni et al., 2000; Yahaya et al., 2006; ASTI, 2007; Jin et al., 2008; Samad et al., 2010; Chan et al., 2010; Majeed et al., 2011; Shernoff et al., 2011) και η μειωμένη κοινωνική αναγνώριση για τον επάγγελμα το εκπαιδευτικού (Zurlo et al., 2007; Yahaya et al., 2006; ASTI, 2007; Jin et al., 2008; Samad et al., 2010). Αυτά τα δύο μαζί αλλά και ξεχωριστά, ίσως συνδέονται με τον ανεπαρκή μισθό ως κυριότερη πηγή στρες για τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ίσως από την μία πως ο φόρτος εργασίας τους, είναι δυσανάλογος με τις απολαβές τους και από την άλλη ότι, το μειωμένο κύρος που απολαμβάνουν από την κοινωνία, οφείλεται στις μειωμένες τους αποδοχές.

Η κατάταξη της μη συμμετοχής σε λήψη αποφάσεων για θέματα τα οποία αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς, ως δεύτερης σε σοβαρότητα πηγής επαγγελματικού στρες από τους/τις εκπαιδευτικούς, μας βρίσκει σύμφωνους με τη δεύτερη επίσης σε κατάταξη σοβαρότητας πηγή στρες στην έρευνα της Μούζουρα (2005) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία εξηγεί ότι ίσως όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα τα οποία τους αφορούν, τότε προάγεται το αίσθημα ελέγχου και αυτονομίας, με αποτέλεσμα να προάγεται η επαγγελματική ικανοποίηση και να προστατεύονται από το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Kloep et al., 1994). Το εύρημα αυτό μας βρίσκει σύμφωνους και με άλλες έρευνες στο διεθνή χώρο, που βρήκαν ότι η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποτελεί πηγή στρες στους εκπαιδευτικούς (ASTI, 2007; Eres & Atanasoska, 2011). Σε άλλη έρευνα φάνηκε επιπροσθέτως ότι, η μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, προέβλεπε τη μείωση του εκπαιδευτικού στρες (Collie, 2010). Το εύρημα μας αυτό είναι πιθανό ακόμα να συνδέεται και με τις αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία πηγή στρες κατατάχθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στις πρώτες θέσεις κατά σειρά σοβαρότητας. Ίσως δημιουργείται η αίσθηση στους εκπαιδευτικούς ότι οι αλλαγές που γίνονται από την εκπαιδευτική πολιτική, ενώ τους αφορούν, δε συμμετέχουν σε αυτές. Η συγκεκριμένη επαγγελματική πηγή στρες έχει αναφερθεί και σε παλαιότερες έρευνες από τους εκπαιδευτικούς (Travers & Cooper, 1996 ο.α Zurlo et al., 2007; Chan et al., 2010; Lanre Olaitan et al., 2010; Shernoff et al., 2011).

Όσον αφορά την τρίτη κατά σειρά σοβαρότητας πηγή επαγγελματικού στρες για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας, δηλαδή την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους

μαθητές, το εύρημα αυτό συμφωνεί με ανάλογα ευρήματα ερευνών στην Ελλάδα (Antoniou et al., 2000; Μούζουρα, 2005; Ζαφειροπούλου και Μάτη, 1997 ο.α Μούζουρα, 2005) και στο διεθνή χώρο (Kloska & Racemasut, 1985; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; ASTI, 2007; Geving, 2007; Jin et al., 2008; Yazhua et al., 2010; Majeed et al., 2011). Στην έρευνα της Μούζουρα (2005), η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές/ριες ταξινομήθηκε ως πρώτη σε σοβαρότητας πηγή του επαγγελματικού στρες από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ερμηνεία που δόθηκε ήταν επικεντρωμένη στη βαρύτητα την οποία δίδουν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών/ριών τους, για την επαγγελματική τους δραστηριότητα. Από τη στιγμή που η μαθησιακή διδασκαλία αποτελεί αλληλεπίδραση μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών, το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών/ριών αναφέρει η ερευνήτρια, αφορούν βασικές επαγγελματικές παραμέτρους του διδασκαλικού επαγγέλματος ως πυρήνα της εκπαίδευσης, όπου όταν δεν υπάρχει συντονισμένη προσπάθεια, δεν υπάρχουν ούτε μαθησιακά αποτελέσματα. Συμπληρώνει επίσης ότι, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε αρνητική ανατροφοδότηση και σε αισθήματα ματαίωσης, λόγω της έλλειψης κινήτρων και ενδιαφέροντος από τους μαθητές/ριές και ότι για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί προθάλαμο για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια, αυξάνεται η σημασία του ενδιαφέροντος και των κινήτρων (Μούζουρα, 2005).

Ερευνητικά έχει αποδειχθεί επίσης ότι, η μειωμένη προσπάθεια των μαθητών στη τάξη, ήταν η συμπεριφορά που εκτός του ότι συσχετιζόταν πιο πολύ με το εκπαιδευτικό στρες ήταν και αυτή που μπορούσε να το προβλέψει. Οι εκπαιδευτικοί, στις περιπτώσεις μειωμένου ενδιαφέροντος και κινήτρων από μέρους των μαθητών, νιώθουν ότι έχουν μικρή επιρροή για να τους πείσουν να προσπαθήσουν στην τάξη και πολλές φορές βασίζουν το αίσθημα της αποδοτικότητας τους, στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, με συνέπεια όταν υπάρχει έλλειψη προσπάθειας από μέρους των μαθητών να βιώνουν στρες. (Geving, 2007).

Το γεγονός ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων ταξινομήθηκαν ως τρίτη από το τέλος, ως προς τη σοβαρότητα τους, πηγή επαγγελματικού στρες, μας βρίσκει σε αντίθεση με έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία, όπου οι συνάδελφοι για τους εκπαιδευτικούς αποτελούσαν μία από τις κυριότερες πηγές στρες (Lanre Olaitan et al., 2010). Η διαφορά ίσως να οφείλεται στη βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και σε άλλες πολιτισμικές και δημογραφικές διαφορές μεταξύ των δειγμάτων. Για παράδειγμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος μας, κατείχε μόνιμες συμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, γεγονός που μειώνει το αίσθημα ανασφάλειας και ανταγωνισμού στους εκπαιδευτικούς.

Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο ως προτελευταία από το τέλος σε κατάταξη πηγή επαγγελματικού στρες, μας βρίσκει σύμφωνους με την τρίτη από το τέλος ως προς τη η σοβαρότητα τους, πηγή επαγγελματικού στρες στην αντίστοιχη έρευνα της Μούζουρα (2005), η οποία ερευνήτρια ερμηνεύει το αποτέλεσμα ως αναμενόμενο αφού η συγκεκριμένη επαγγελματική πηγή στρες αποτελεί αναγκαία συνέπεια του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και εκτός αυτού, συνήθως τις δυσκολίες μετάβασης τις αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι/ες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν μεγαλύτερες αντοχές. Επιπλέον, επειδή το δείγμα μας αφορούσε εκπαιδευτικούς που απασχολούνταν στο Ν. Αττικής, η δυσκολία στη μετάβαση στα σχολεία δε θεωρείται δύσκολη, αφού υπάρχουν εξελιγμένα μαζικά μέσα μεταφοράς στο συγκεκριμένο νομό, ως πρωτεύουσα της Ελλάδος. Επιπρόσθετα, από τη μεγάλη διδακτική προϋπηρεσία που είχε το δείγμα μας, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν διοριστεί πλέον κοντά στα σπίτια τους ή μετοικήσει κοντά στο χώρο εργασίας τους.

Η διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών, ταξινομήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς ως η χαμηλότερη πηγή επαγγελματικού στρες στην παρούσα έρευνα όπως και στην αντίστοιχη έρευνα της Μούζουρα (2005). Η ερμηνεία που δόθηκε από την ερευνήτρια αφορά το γεγονός ότι το δείγμα της επίσης αποτελείτο από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ίσως επειδή τα παιδιά οικονομικών μεταναστών τα οποία φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να έχουν περάσει από την πρωτοβάθμια, με αποτέλεσμα να έχουν προσαρμοστεί στο Ελληνικό σχολείο. Ειδικά για τα παιδιά τα οποία φοιτούν στο Λύκειο, πιθανόν να έχουν φοιτήσει επιτυχώς στο Γυμνάσιο και έτσι να μην υπάρχουν ούτε δυσκολίες γλωσσικής επικοινωνίας. Αναφέρει επιπλέον το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχουν αντιδράσει αμυντικά στην ερώτηση, από φόβο μήπως χαρακτηριστούν ρατσιστές (Μούζουρα, 2005). Κάποιοι από τους ερωτώμενους της παρούσας μελέτης, σχολίασαν στην ερευνήτρια ότι για αυτούς ‘δεν παίζει ρόλο η χώρα προέλευσης των μαθητών/ριών τους, αρκεί να ενδιαφέρονται για το μάθημα και να μην τους δημιουργούν προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος’. Αυτό το σχόλιο επιβεβαιώνεται από την τρίτη σε σειρά κατάταξης πηγή στρες που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές/ριες.

5.2.2 Σύγκριση των Επαγγελματικών Παραγόντων Στρες μεταξύ των Δημοσίων και Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών

Οι μέσοι όροι των επαγγελματικών παραγόντων στρες των εκπαιδευτικών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα φάνηκε ότι διέφεραν μεταξύ τους. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι οι οποίοι διέφεραν στατιστικώς σημαντικά και παρουσιάστηκαν να είναι μεγαλύτερης έντασης για τους δημόσιους εκπαιδευτικούς από τους ιδιωτικούς ήταν: 1) τα θέματα σχετικά με την οργάνωση / διοίκηση της εκπαίδευσης, 2) τα θέματα σχετικά με την αναγνώριση ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και 3) τα θέματα που αφορούσαν τη συμπεριφορά των μαθητών. Να σημειωθεί ότι και οι υπόλοιποι επαγγελματικοί παράγοντες στρες είχαν μέσους όρους υψηλότερους για τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου αλλά, οι διαφορές μεταξύ των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, δεν κρίθηκαν στατιστικώς σημαντικές. Να αναφέρουμε ότι, παρόλο που παρατηρούνται διαφορές ως προς τους δύο τομείς εκπαίδευσης, στην βιβλιογραφία υπάρχει έλλειψη από εμπειρικά στοιχεία.

Η διαφορά των μέσων όρων στα θέματα σχετικά με την οργάνωση / διοίκηση της εκπαίδευσης, με μεγαλύτερη ένταση στους δημόσιους εκπαιδευτικούς, δείχνει ότι τα δημόσια σχολεία υστερούν σε οργάνωση και διοίκηση από τα ιδιωτικά. Η διαφορά ίσως να οφείλεται στο ότι τα διοικητικά καθήκοντα στα δημόσια σχολεία, εκτελούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο δεν ισχύει και στα ιδιωτικά σχολεία, όπου απασχολούνται ειδικευμένα άτομα για κάθε διοικητική δραστηριότητα που απαιτείται. Να σημειωθεί επίσης ότι, στον παράγοντα οργάνωση / διοίκηση, περιλαμβάνονταν θέματα όπως η μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας, εξεταστέας ύλης, η μη έγκαιρη τοποθέτηση αναπληρωτών, αποσπασμένων κτλ., θέματα τα οποία δεν απασχολούν ιδιαίτερα την ιδιωτική εκπαίδευση της οποίας η διοίκηση σε αυτούς τους τομείς θεωρείται αποκεντρωτική. Τα διοικητικά καθήκοντα φάνηκαν σε διάφορες έρευνες να αποτελούν πηγή στρες στους εκπαιδευτικούς (Yahaya et al., 2006; Jin et al., 2008; Majeed et al., 2011).

Αναφορικά με τη διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο τομέων απασχόλησης, στα θέματα που σχετίζονται με την αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αποτελώντας μεγαλύτερη πηγή έντασης για τους δημόσιους εκπαιδευτικούς, υποθέτουμε ότι το εύρημα αυτό ίσως να αφορά από τη μία την αναγνώριση που απολαμβάνουν οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί από τη διοίκηση των ιδιωτικών σχολείων, όπου πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να επιβραβεύονται για το έργο τους, δίδοντας τους με αυτό τον τρόπο περισσότερα κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη (Yahaya et al., 2006) και από την άλλη, πιθανόν οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί να εκλαμβάνουν μεγαλύτερη αναγνώριση και από τους γονείς των μαθητών, οι

οποίοι ίσως δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως προς την εξέλιξη των παιδιών τους. Η ελλιπής επικοινωνία με τους γονείς έχει χαρακτηριστεί στο παρελθόν ως μεγάλης έντασης πηγή στρες (Majeed et al., 2011). Η διαφορά ίσως να οφείλεται επιπλέον και στο διαφορετικό τρόπο πρόσληψης των δημόσιων από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς, στον οποίο οι δεύτεροι λόγω συναγωνισμού, ίσως έχουν περισσότερα επαγγελματικά προσόντα. Ενδιαφέρον θα είχε η εμπειρική διερεύνηση ως προς τις διαφορές στα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών στους δύο τομείς.

Όσον αφορά τον τελευταίο επαγγελματικό παράγοντα στρες, με στατιστική διαφορά στους μέσους όρους των δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών, ο οποίος αφορά τα θέματα σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και παρουσιάζεται ως μεγαλύτερη πηγή στρες για τους δημόσιους εκπαιδευτικούς, πιθανόν να ερμηνεύεται βάση του μεγαλύτερου αριθμού μαθητών στις τάξεις των δημοσίων σχολείων (πηγή η οποία περιλαμβάνεται στον παράγοντα), γεγονός που καθιστά πιο δύσκολη τη διατήρηση πειθαρχίας μέσα στις τάξεις. Η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας στις τάξεις αποδείχθηκε σε έρευνες, σημαντική πηγή στρες στους εκπαιδευτικούς (Roxas, 2009; Jin et al., 2008; ASTI, 2007). Η διαφορά επίσης ίσως να ερμηνεύεται βάση της έλλειψης υποστήριξης από τη σχολική διοίκηση και τους γονείς σε θέματα πειθαρχίας. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις, η έλλειψη υποστήριξης από τη σχολική διοίκηση και η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς σε θέματα πειθαρχίας, έχουν αναφερθεί σε έρευνες ως κύριες πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς (Zurlo et al., 2007; Shernoff et al., 2011; Roxa, 2009; Λεοντάρη και συν., 1997; Μούζουρα, 2005).

5.3 Η Συσχέτιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών με: α) τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά και β) με τους Παράγοντες Επαγγελματικού Στρες

5.3.1 Η σχέση βιογραφικών μεταβλητών με τις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η ηλικία των εκπαιδευτικών και τα έτη διδακτικής εμπειρίας σχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την προσωπική επίτευξη και αρνητικά με την αποπροσωποποίηση. Άρα όσο αυξάνονται η ηλικία και τα έτη εμπειρίας, μειώνεται η επαγγελματική εξουθένωση, εύρημα το οποίο πιθανόν να ερμηνεύεται από την καλύτερη διαχείριση της τάξης καθώς

αυξάνεται η διδακτική εμπειρία. Έχει αποδειχθεί ότι η εμπειρία και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την προσωπική επίτευξη με θετικές συσχετίσεις που σημαίνει ότι, όσο αυξάνονται τα χρόνια εμπειρίας και ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της τάξης, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη (Ozdemir, 2007). Σε ότι αφορά την αποπροσωποποίηση και την ηλικία, το εύρημα μας βρίσκει σύμφωνους με έρευνα στην Ελλάδα, όπου βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μειώνεται το αίσθημα της αποπροσωποποίησης (Antonίου et al., 2000) αλλά αντίθετους με άλλη έρευνα σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, όπου σχετίστηκαν με υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Pedersen, 1998). Η Μούζουρα (2005), αναφέρει ότι τα ευρήματα για τη σχέση εμπειρίας και επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι ασαφή και ασταθή, πιθανόν ως αποτέλεσμα διαφορετικών συνθηκών, μεθοδολογίας ή / και πολιτισμικών παραγόντων (Kyriacou, 1987; Manlove, 1993).

Τα άτομα με μόνιμη σύμβαση στο δημόσιο σχετίστηκαν θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την προσωπική επίτευξη. Η μόνιμη θέση στο δημόσιο τομέα, η οποία συνεπάγεται από το αίσθημα ασφάλειας απέναντι στην εργασία, προσφέρει ικανοποίηση άρα και αισθήματα προσωπικής επίτευξης για την εργασία τους (Zurlo et al., 2007).

Το ωράριο εργασίας στο δημόσιο σχετίστηκε αρνητικά με την προσωπική επίτευξη. Δηλαδή τα άτομα με λίγες διδακτικές ώρες στο δημόσιο, τα οποία ίσως να είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ή και ωρομίσθιοι, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής εκπλήρωσης, αφού πιθανό να νιώθουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να αρχίζει βαθμιαία η κατάθλιψη (Maslach, 1982) και επιπλέον, από τις λίγες ώρες εργασίας τους να μη πετυχαίνουν το επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία τους (Jimmieson, 2000). Στην αντίθετη πορεία της συσχέτισης, τα άτομα με πολλές διδακτικές ώρες στο δημόσιο, παρουσίασαν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο μεγάλο φόρτο εργασίας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί με πολλές διδακτικές ώρες την ημέρα, με αποτέλεσμα να μειώνεται το αίσθημα ικανοποίησης που νιώθουν από την εργασία τους, αφού η πίεση εργασίας και ο υπερφορτωμένος ρόλος φάνηκαν να είναι προγνωστικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης (Dorman, 2003) και παράγοντες μειωμένης ικανοποίησης (Zurlo et al., 2007).

Τα έτη εργασίας στο παρόν σχολείο που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί όταν συμμετείχαν στην έρευνα σχετίζονται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με την αποπροσωποποίηση. Δηλαδή όσο αυξάνονται τα έτη εργασίας στο παρόν σχολείο, μειώνεται η αποπροσωποποίηση. Το εύρημα αυτό ίσως να εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται πολλά χρόνια στον ίδιο σχολικό χώρο αναπτύσσουν στενές και φιλικές σχέσεις με το επαγγελματικό

περιβάλλον τους και έχουν ήδη προσαρμοστεί. Σε έρευνες έχει συνδεθεί η επαγγελματική εξουθένωση με λιγότερα χρόνια στην παρούσα θέση (Capel, 1987, 1991; Mc Intyre, 1984 ο.α Μούζουρα, 2005), ωστόσο στην έρευνα που πραγματοποίησε η Μούζουρα (2005), τα χρόνια εργασίας στο παρόν σχολείο, δε φάνηκαν να έχουν σημαντική στατιστικά συσχέτιση με καμία από τις διαστάσεις του συνδρόμου.

5.3.2 Η σχέση των επαγγελματικών παραγόντων στρες με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τη σχέση των επαγγελματικών παραγόντων στρες με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης έδειξαν ότι: 1) τα θέματα σχετικά με το μεγάλο φόρτο εργασίας / έλλειψη χρόνου, 2) τα θέματα σχετικά με τη μειωμένη αναγνώριση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, 3) τα θέματα που αφορούν διαπροσωπικούς παράγοντες / εργασιακές σχέσεις, σχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, 4) τα θέματα που αφορούν τα μαθησιακά προβλήματα και 5) τα θέματα που αφορούν την οργάνωση / διοίκηση της εκπαίδευσης, σχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά μόνο με τη συναισθηματική εξάντληση και 6) τα θέματα σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών σχετίστηκαν με όλο το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης συνολικά, δηλαδή θετικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και αρνητικά με την προσωπική επίτευξη.

Όσον αφορά τα θέματα που αφορούν το μεγάλο φόρτο εργασίας / ελλείψεις χρόνου και τη συσχέτιση τους με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, μας βρίσκει σύμφωνους με έρευνα που έχει δείξει ότι ο φόρτος εργασίας αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης (Dorman, 2003) και με άλλη έρευνα που έχει δείξει ότι ο μεγάλος φόρτος εργασίας, με την μορφή πολλών μαθητών στις τάξεις, συσχετίστηκε με την αποπροσωποποίηση (Pedersen, 1998).

Σχετικά με τον παράγοντα που αφορά τη μειωμένη αναγνώριση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τη συσχέτιση του με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, ενδεχομένως να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι, όταν δεν απολαμβάνουν τη απαραίτητη που θεωρούν αναγνώριση για το επάγγελμά τους, απογοητεύονται και τους δημιουργούνται αισθήματα χαμηλής αξίας και ηθικού, οδηγώντας τους στην πρώτη διάσταση του συνδρόμου, την συναισθηματική εξάντληση (Antonioni et al., 2000). Στη συνέχεια, η κόπωση που νιώθουν από τη συναισθηματική εξάντληση, τους δημιουργεί τη πρόθεση να

εγκαταλείψουν το επάγγελμα, παράγοντας ο οποίος έχει συσχετιστεί στο παρελθόν με υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Goddard et al., 2006). Στην βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης ότι, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να συσχετίζονται με την εξουθένωση και συγκεκριμένα η θετική κοινωνική υποστήριξη συσχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, διότι αντανακλάται σε θετική επικοινωνία (Kahn et al., 2006).

Τα θέματα που αφορούν τους διαπροσωπικούς παράγοντες / εργασιακές σχέσεις, σχετίστηκαν επίσης στατιστικώς σημαντικά με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Ενδεχομένως, εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν απολαμβάνουν θετικές συναδελφικές σχέσεις και υπάρχουν συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού οι θετικές συναδελφικές σχέσεις και η υποστήριξη από τη διεύθυνση έχουν βρεθεί να ασκούν προστατευτική δράση, σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση (Πολυχρονόπουλος & Παπαστυλιανού, 2007). Επιπλέον στην βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, μέσα στους παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους και τη διοίκηση (Burke & Greenglass, 1993; Brissie et al., 1998; Maslach et al., 2001 ο.α Chang, 2009).

Αναφορικά με τα θέματα που αφορούν τα μαθησιακά προβλήματα και τα θέματα που αφορούν την οργάνωση / διοίκηση της εκπαίδευσης τα οποία σχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά με τη συναισθηματική εξάντληση, μας βρίσκουν σύμφωνους με έρευνα που αφορούσε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας στο Χονγκ Κόνγκ, όπου οι οδηγίες εργασίας από τη διοίκηση και η υπερφόρτωση εργασίας συσχετίστηκαν επίσης με τη συναισθηματική εξάντληση (www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php). Σχετικά με το παράγοντα που αφορά τα μαθησιακά προβλήματα, ίσως να τα αισθάνονται ως υπερφόρτωση εργασίας, αφού πιθανόν είναι να διδάσκουν πολλές φορές το ίδιο μάθημα μέχρι να το μάθουν όλοι, όταν υπάρχουν πολλοί μαθητές με διαφορετικά επίπεδα μάθησης (Shernoff et al., 2011), με αποτέλεσμα να εξαντλούνται συναισθηματικά.

Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα με τα θέματα που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τα οποία σχετίστηκαν με όλο το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή θετικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και αρνητικά με την προσωπική επίτευξη, ερμηνεύεται ενδεχομένως από το γεγονός ότι ο παράγοντας με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, θεωρείται ένας από τους πιο συχνά αναφερόμενους παράγοντες στρες για τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις χώρες

(McKenzie, 2009; Jin et al., 2008; Yahaya et al., 2006) και γενικότερα, το εκπαιδευτικό στρες αποδείχθηκε στατιστικά συσχετισμένο με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης στην παρούσα έρευνα αλλά και σε άλλες (Goddard R. & Goddard M., 2006).

5.4 Οι Επαγγελματικοί Παράγοντες Στρες ως Παράγοντες Πρόβλεψης του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν από τις αναλύσεις παλινδρόμησης σχετικά με τους επαγγελματικούς παράγοντες στρες ως παράγοντες πρόβλεψης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι τη πρώτη διάσταση του συνδρόμου, τη συναισθηματική εξάντληση, μπορούν να την προβλέψουν όλοι οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες (οργάνωση / διοίκηση, μεγάλος φόρτος εργασίας / ελλείψεις χρόνου, διαπροσωπικοί παράγοντες / εργασιακές σχέσεις, χαμηλή αναγνώριση από το επάγγελμα, μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών). Φαίνεται δηλαδή ότι, καθώς συσσωρεύεται επαγγελματικό στρες από τις διάφορες επαγγελματικές πηγές στρες, το οποίο αν υφίσταται για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση των πηγών και της ενέργειας του ατόμου και να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση (Μούζουρα, 2005). Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με διάφορες έρευνες, στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο, στις οποίες εμπλέκονται οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Antonioni et al., 2000; Maslach & Jackson, 1984; Μούζουρα 2005; Dorman, 2003; Ozdemir, 2007; Geroud et al., 2009; Cano-Garcia et al., 2005; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Η δεύτερη διάσταση του συνδρόμου, η αποπροσωποποίηση, μπορεί να προβλεφθεί από τους παράγοντες στρες που αφορούν το μεγάλο φόρτο εργασίας / ελλείψεις χρόνου, τη μειωμένη αναγνώριση του επαγγέλματος και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλο φόρτο εργασίας και έλλειψη χρόνου, που αισθάνονταν μειωμένη αναγνώριση από το επάγγελμα τους και που αντιμετώπιζαν προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές ως πηγές στρες, παρουσίασαν μεγαλύτερα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Πιθανόν, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι επενδύουν περισσότερα από ότι παίρνουν πίσω από τα σχολεία και την κοινωνία ή όταν η συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι η προσδοκώμενη (Van Horn et al., 1999; Taris et al., 2004), τότε εμφανίζεται η αποπροσωποποίηση, ως μηχανισμός αυτοπροστασίας (Maslach, 1981 ο.α Μούζουρα, 2005). Οι παραπάνω παράγοντες στρες έχουν αναφερθεί και στο παρελθόν από έρευνες ως

προβλεπτικοί παράγοντες για το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Krieger et al., 1976; Dorman, 2003; Ozdemir, 2007; Antoniou et al., 2000).

Όσον αφορά την πρόβλεψη της προσωπικής εκπλήρωσης, η απλή παλινδρόμηση με τον παράγοντα που αφορά τη προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, έδειξε ότι το μοντέλο ήταν στατιστικώς σημαντικό, με πολύ χαμηλό όμως ποσοστό πρόβλεψης και αρνητική σχέση. Δηλαδή όσο αυξάνονταν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, μειώνονταν τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και έτσι οι εκπαιδευτικοί οδηγούνταν στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ίσως, οι εκπαιδευτικοί που δεν καταφέρνουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, να αισθάνονται χαμηλή αυτοεκτίμηση και να νιώθουν αποτυχημένοι (Κάντας, 1995; Maslach, 1982) με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Μάλλον, κάποιοι εκπαιδευτικοί παίρνουν επί προσωπικού επιπέδου την ανυπακοή των μαθητών και αποδίδουν την ανυπακοή αυτή στους εαυτούς τους, νιώθοντας ασήμαντοι και αποτυχημένοι, παρουσιάζοντας έτσι υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bibou-bakou et al., 1999; Evers et al., 2004; Pines 2001).

5.5 Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας -- Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα και Εφαρμογές της Παρούσας Έρευνας

Η έρευνα αυτή υφίσταται κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες οι οποίες πιθανόν να απορρέουν από τη μέθοδο συλλογής δεδομένων η οποία χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Η φύση αυτού του εργαλείου, ως μέτρηση αυτό-αναφοράς, υπόκειται σε αδυναμίες και επιφυλάξεις για τέτοιου είδους μεθόδους, ωστόσο η πλειοψηφία των εργαλείων τα οποία μετρούν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, ανήκουν στις μεθόδους αυτό-αναφοράς και ειδικότερα της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach (MBI - Maslach Burnout Inventory), η οποία κλίμακα καθιστά δυνατή τη σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των διαφόρων επαγγελμάτων και μεταξύ διαφορετικών χωρών, αφού αποτελεί διεθνώς τη πιο συχνή χρησιμοποιούμενη μέθοδο για τη μέτρηση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Dorman, 2003; Ozdemir, 2007; Genoud et al., 2009; Pedersen, 1998; Cano-Garcia et al., 2005; Goddard & Goddard, 2006; McKenzie, 2009; Κάντας, 1996; Antoniou et al., 2000; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Παπαγοροπούλου και συν., 2002; Πολυχρονόπουλος & Παπαστυλιανού, 2007; Μούζουρα, 2005).

Το ίδιο ισχύει και για τον υπολογισμό και την διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού στρες. Δηλαδή παρόλο που τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς υπόκεινται σε περιορισμούς, η πιο διαδεδομένη μέθοδος υπολογισμού και διερεύνησης του εκπαιδευτικού στρες είναι τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (Kyriacou, 2001), είτε αναπτύσσοντας ένα μονοδιάστατο μοντέλο υπολογισμού του στρες, στο οποίο όμως ερευνάται μόνο το επίπεδο στρες όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είτε ερευνώντας τις πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς μαζί με το βαθμό στρες που τους προκαλείται, όπως και έγινε στη συγκεκριμένη μελέτη αλλά και σε άλλες (Kyriacou & Pratt, 1985; Yagil, 1998; Samad et al., 2010; Zurlo et al., 2007; Ravichandran & Rajendran, 2007).

Χρήσιμο θα ήταν σε μελλοντικές μελέτες, προτού διερευνηθούν οι επαγγελματικές πηγές στρες σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, να διενεργηθεί προκαταρκτική ποιοτική έρευνα με τη μορφή της συνέντευξης, ώστε να συλλεχθούν οι παράγοντες στρες όπως τους αντιλαμβάνεται ο πληθυσμός ο οποίος θα μελετηθεί, αφού υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τους στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίες οφείλονται στα ακριβή χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, στις ακριβείς συνθήκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων και στις επικρατούσες τάσεις και αξίες των εκπαιδευτικών και των σχολείων σε μία κοινωνία συνολικά (Kyriacou, 2001).

Η παραπάνω πρόταση, θα μπορούσε ειδικότερα να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων, ώστε να διερευνηθούν οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών αυτών, αφού τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες για τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς διαφέρουν από τους δημόσιους εκπαιδευτικούς και η βιβλιογραφία είναι ανεπαρκής όσον αφορά τα ιδιωτικά σχολεία. Επιπλέον, αφού καθοριστούν οι παράγοντες στρες για τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να γίνει συσχέτιση με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και στη συνέχεια να βρεθούν ποιοι από αυτούς μπορούν να προβλέψουν το σύνδρομο.

Στην παρούσα μελέτη, ίσως η χρησιμοποίηση του ίδιου ερωτηματολογίου επαγγελματικών πηγών στρες για διερεύνηση των πηγών για δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς να αποτελεί ένα άλλο περιορισμό, ωστόσο στόχος ήταν όχι μόνο να μετρηθούν τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και να προσδιοριστούν οι διαφορές των δύο τομέων εκπαίδευσης ως προς τους αντιλαμβανόμενους επαγγελματικούς παράγοντες στρες.

Ένας άλλος περιορισμός που ίσως υπόκειται η έρευνα ως προς τη μεθοδολογία είναι η χρήση της διαδικτυακής έρευνας (e- survey), ως τρόπου συλλογής των ερωτηματολογίων. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής των ερωτηματολογίων παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα

όπως, πιθανά σφάλματα κάλυψης του πληθυσμού, δυσκολία καθορισμού του δείγματος και αντιπροσωπευτικότητα αυτού, απουσία προσωπικής επαφής με τους ερωτώμενους, δυσκολία ελέγχου του δείγματος κτλ. Ωστόσο, παρουσιάζει και πλεονεκτήματα όπως η εξασφάλιση ανωνυμίας, εξοικονόμηση πόρων, αποτελεσματικότητα (Van Selm et al., 2006; Metha et al., 1995; Smith 1997; Medlin et al., 1999; Brenan et al., 1999 ο.α Λιναρδής και συν., 2011). Όσον αφορά όμως τη μέτρηση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, η διαδικτυακή έρευνα ίσως αποτελεί πλεονέκτημα, αφού οι κατασκευαστές αναφέρουν πως είναι καλύτερο για να αποφευχθούν οι προκαταλήψεις στις απαντήσεις, οι συμμετέχοντες να συμπληρώνουν τη κλίμακα στα σπίτι τους, χωρίς να ξέρουν τι απαντούν οι άλλοι συμμετέχοντες και να αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα (Maslach et al., 1996).

Ένας επιπλέον περιορισμός της μελέτης αναφορικά με τη μέτρηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, ίσως αποτελεί το γεγονός ότι τα επίπεδα του συνδρόμου της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μετρήθηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όταν τελείωσαν δηλαδή τα μαθήματα και στην αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς, δηλαδή αμέσως μετά τις καλοκαιρινές διακοπές και η μέτρηση κράτησε μέχρι και το μήνα Δεκέμβριο. Μέτρηση του επιπέδου του συνδρόμου δεν πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπου ίσως τα επίπεδα στρες και εξουθένωσης να αυξάνονται.

Χρήσιμο επομένως θα ήταν, μελλοντικές έρευνες να μετρήσουν τα επίπεδα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στις διάφορες χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς για να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τα επίπεδα συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της χώρας και παράλληλα απαραίτητο θα ήταν να επαληθευθεί εκ νέου η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης των Maslach et al., 1996, στο ελληνικό δείγμα.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να έχει εφαρμογή από τη πολιτεία και συγκεκριμένα τη διοίκηση εκπαίδευσης, για πρόληψη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, με έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων και εξάλειψη των επαγγελματικών παραγόντων στρες στους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ένα είδος χρόνιας αντίδρασης στο μακροχρόνιο επαγγελματικό στρες (Capel, 1987; Maslach, 1999) και η καλύτερη αντιμετώπιση είναι η πρόληψη. Για να προληφθεί η εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης θα πρέπει η διοίκηση της εκπαίδευσης, να βελτιώσει τα συστήματα κοινωνικής υποστήριξης και να μειώσει τη δράση των στρεσογόνων παραγόντων (Αδαλή, 2002). Οι διοικήσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, σε επίπεδο περιφέρειας ή και σχολείου, ώστε να εντοπιστούν και στη συνέχεια να εξαλειφθούν

οι επαγγελματικοί παράγοντες στρες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς τους και αποτελούν τροχοπέδη στην αποδοτικότητα τους (Burke & Greenglass, 1993; Hepburn et al., 1997), με δυσμενή συνέπειες στους εαυτούς τους, στους μαθητές αλλά και στο σύνολο της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα μπορούσε να γίνει αντιδραστική προσέγγιση και να χειριστεί η εκπαιδευτική πολιτική, κατευθείαν τις πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς τους (Murphy, 2003). Συγκεκριμένα, οι προτάσεις που γίνονται, ως απόρροια των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναφορικά με τη μείωση και την πρόληψη του στρες και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι:

- 1) Η αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών ή επιβράβευση της υψηλής αποδοτικότητας ή του επιπλέον προσφερόμενου έργου με χρηματικό βραβείο,
- 2) η μεγαλύτερη αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τη διοίκηση, την κοινωνία και τους γονείς,
- 3) η μεγαλύτερη εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων,
- 4) η προετοιμασία τους αλλά και η επιμόρφωση τους στο χειρισμό δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών και σε τρόπους έγερσης των ενδιαφερόντων τους σε συνδυασμό με την υποστήριξη από τη διοίκηση και τους γονείς των μαθητών,
- 5) η μείωση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις ώστε να υπάρχει δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης και μικρότερος φόρτος εργασίας,
- 6) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής και
- 7) η καλύτερη οργάνωση από μέρους της δημόσιας διοίκησης, με έγκαιρη αποστολή βιβλίων και τοποθέτηση αναπληρωτών (Μούζουρα, 2005; Yahaya et al., 2006; Majeed et al., 2011; Zurlo et al., 2007; Sherfnoff et al., 2011; Roxa, 2009; Λεοντάρη και συν., 1997).

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν επίσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία αναφέρονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ενημερώνοντας τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, μειώνοντας με αυτό το τρόπο τις υψηλές προσδοκίες, εκπαιδύοντας τους σε θέματα διαχείρισης τάξης, παρέχοντας τους τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται το διδασκαλικό επάγγελμα και ενημερώνοντας τους για τις τεχνικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Άλλα συγκεκριμένα θέματα τα οποία θα ήταν χρήσιμο να ενταχθούν στα προγράμματα σπουδών είναι η διαχείριση του στρες, οργάνωσης χρόνου, γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων έντασης κτλ. (Hepburn et al., 1997; Cartwright & Cooper, 1994).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *International Special Education Congress 2000*, University of Manchester: 24-28th July, 2000. In: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm (assessed 24/11/2011)
- Association of Secondary Teachers Ireland (ASTI) Stress Survey 2007. ASTI Survey: Stress in Teaching, Ireland.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher Stress and Personal Values. An Exploratory Study – Oxford Brookes University. *School Psychology International*. 26, 340-351. <http://spi.sagepub.com/content/26/3/340> (assessed 10/5/2011)
- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6 (4), 12-24.
- Bibou-nakou I., Stogiannidou A. & Kiosseoglou G (1999). The relation between teacher burnout and teachers attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*. 20, 209-217
- Brissie J.S, Hoover-Dempsey K.V & Bassler O.C (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research* 82 (2) 106-112.
- Burk, R.J & Rechardsen, A.M (1996). Stress, burnout and health. In C.L. Cooper (Eds). *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-107). Boca Raton FL: CRC Press.
- Burk, R. & Greenglass E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers, *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Cano-Garcia, F.J., Padilla-Munoz, E.M. & Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and individual differences*. 38, 929-940.
- Capel, S.A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45
- Capel, S.A (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 179-288.
- Chan, A.H.S., Chen, K. & Chong, E.Y.L. (2010). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong, *Proceeding of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists, IMECS 2010*, Hong Kong: 17-19 March.

- Chang E.C., Rand, K.L. & Strunk, D.R. (2000). Optimism and Risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Chang M.L (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21:193-218
- Cartwright, S.A. & Cooper, C.L. (1994). *No hassle: Taking the stress out of workplace situations*. London: Century Business.
- Cartwright, S. and Cooper, C.L. (1997), *Managing Workplace Stress*, Sage:London.
- Cherniss, C (1980a). *Professional Burnout in the Human Services*. Beverly Hills. CA: Sage Publications
- Cherniss, C (1980b). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Clunies_Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28, 693-710
- Cooper, C.L. & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill-health. *Journal of Occupational Psychology*, 49 , 11-28.
- Cooper, C. L, Dewe, P. J and O'Driscoll, M .P (2001) *Organisational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Sage:London.
- Cooper, C. L., Cooper, R. D., & Eaker, L. H. (1988). *Living with stress*. London: Penguin Books.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review*, 18 (4) 621-656.
- Collie, R.I, (2010). *Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy*. Thesis, Master of Arts in The Faculty of Graduate Studies (Human Development, Learning and Culture). The University of British Columbia: May, 2010.
- Cullent, F.T., Link, B.G., Wolfe, N.T. & Frank, J. (1985). The social dimensions of correctional officer stress. *Justice Q*, 2, 505-533
- Cox, T., Griffiths, A. & Rial-Gonz. Lez E. (2000). *Research on work-related stress*. Luxemburg: European agency for safety and health at work
- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 3, 35-47

- Don E. Unger, "Superintendent Burnout: Myth or Reality"(Ph.D dissertation, The Ohio State University, Columbus, 1980)
- Evers W.J.G., Tomic W., & Brouwers A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25 (2) 131-148
- Eres, F. & Atanasoka, T. (2011). Occupational Stress of Teachers: A Comparative Study Between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (7), 59-65
- Etzion, D. (1987). Burnout: The hidden agenda of human distress. Faculty of Management, Tel Aviv University
- Edelwich, J. And Brodsky, A. (1980). Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions. New York: Human Services Press
- Farber B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331
- Francis, L., Scott, N. & Kelloway, K. (Executive Summary). *Stress and Strain in the Nova Scotia Teachers's Union Membership: Teacher's Report*. Halifax NS: Saint Mary's University, CN Centre of Occupational Health and Safety.
- Freudenberger, H.J (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1) 159-165
- Freudenberger, H.J (1980) *Burnout*. New York: Doubleday.
- Friedman, I.A. (1991). High- and low- burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Education Research*, 84, 325-333
- Friedman I.A., (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of educational Research*, 88 (5) 281.
- Friedman, I.A (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 595-606.
- Friedman, I.A & Farber B.A (1992). Professional self-concept as a predictor to teacher burnout. *Journal of Educational Reasearch*, 88 (5) 281
- Hendrichson, B (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning* 7 (5) 37-39
- Hepburn, C.G., Loughlin, C.A. & Barling, J. (1992). Coping with chronic work stress. In H.B. Gotlieb (Ed.) *Coping with chronic stress* (pp.343-366). New York: Plenum press
- Hogan, R.L & McKnight M.A, (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *Internet and Higher Education* 10 , 117-124

- Hughes, R.E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.
- Galanakis M., Moraitou M., Garivaldis F. & Stalikas A. (2009). Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory (MBI) in Greek Midwives. *Europe's Journal of Psychology* 52-70.
- Gaziel, H. (1993). Coping with occupational stress among teachers. A cross-cultural study. *Comparative Education*, 29(1), 63-79.
- Genoud, P.A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l' école primaire – Stress factors and burnout in elementary school teachers. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 37-45.
- Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning Teachers Burnout in Queensland Schools: Association with Serious Intentions to Leave. *The Australian Education Researcher*, 33(2), 61-75.
- Golembiewski, RT, Munzenrider RF, Stevenson JG. (1986). *Stress in Organizations. Toward a phase model burnout*. New York: Praeger
- Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and solutions. *Clearinghouse*, 58, 210-212.
- Greenglass, E.R. & Burke R.J (1988). Career orientations and psychological burnout teachers. *Psychological Reports*, 63, 107-116
- Griffith, J., Steptoe A. & Cropley M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress. *British Journal of Educational Psychology*, 6 (4), 517-531.
- Jimmieson, N.L., (2000). Employee reactions to behavioral control under conditions of stress: the moderating role of self efficacy. *Work & Stress*, 14 (3) 262-280
- Jin, P., Yeung, A.S., Tang, T. & Low R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research* 65, 357-362.
- Johnson, S., Cooper, C., Catwright, S., Donald, I, Taylor, P. & Millet, C. (2005), Observations Piece – The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178-187.
- Kahn, J.H., Schneider, K.T., Jenkins-Henkelman, T.M., & Moyle, L.L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793-807
- Karasek, R.A., & Theorell, T. (1990). Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York: Basic Books

- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lanre Olaitan, O., Oyerinde, O.O., Obiyemi, O. & Kayode, O. (2010). Prevalence of Job stress among primary school teachers in South-west, Nigeria. *African Journal of Microbiology Research*, 4 (5), 339-342.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaption*. London: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 204-209.
- La.Montagne, AD., Keegel, T., Louie A.M., Ostry, A. & Landsbergis PA. (2007). A Systematic review of the job-stress intervention evaluation literature, 1990-2005. *International Journal Occupational Environment Health*, 13, 268-280
- L.ppez, J.M.O, Bola.a, C.C. & Mari.o, M.J.S., (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (1), 107-123.
- Ling S. O., (1995), *Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation*. Faculty of Social Sciences. Hong Kong: Lingnan College.
- Majeed, S. S., Zia-ur-Rehman, M. & Rashid, M. (2011). Leading Stress Factor among School Teachers (An empirical Study of Pakistani school teachers). *World Review of Business Research*, 1 (3), 179-191.
- Maslach C., (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall Inc.
- Maslach C. & Jackson, S.E (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Maslach, C. & Jackson, S.E (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.

- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1986). Maslach Burnout Inventory: Manual Research Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach C., (1989). «Stress, Burnout and Workaholism». R Kilburg (Ed.), *Professional in Distress*, Washington, American Psychological Association, pp. 53-75
- Maslach C. & Schaufeli W., (1993). Historical and conceptual development of burnout. W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds). Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 309-330). Washington: Taylor & Frances.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). Στο C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), MBI Manual. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach C, Jackson SE, & Leiter, M.P. (1997). Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Στο: Zalaquett C. P. & Wood R. J. (Επιμ.). *Evaluating Stress – A Book of Resources* (1997). Lanham, Md., & London: The Scarecrow Press
- Maslach C., & Leiter M., (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. New York: Jossey Bass.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A.M Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-223). UK: Cambridge University Press.
- Maslach C., Schaufeli W.B, & Leiter M.P (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1) 397.
- MacGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You don't have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- McKenzie, K.E., (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy. Capella University
- Murphy, L.R. (2003), *Stress Management at Work: Secondary Prevention of Stress*, Στο: M.J., Schabracq, J.A.M Winnubst, , C.L.Cooper (επιμ.), *Handbook of Work and Health Psychology* (2nd ed), West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, p.p 533-548
- Nicolaou, I. & Tsaousis, I., (2002). Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organization commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*. 10 (4),327-342.
- Ozdemir, Y., (2007). The role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *International Journal of Human and Social Sciences*, 2(4), 256-262
- Pedersen S., 1998. *Teacher Burn-out in America: A study of One Public and Two Private Schools in Iowa*. A thesis Presented to the Department of English. The Norwegian University of Science and Technology

- Pines, A.M and Malsach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital Community psychiatry* 29, 233-237.
- Pines, A. and Aronson, E. (1988). Career Burnout: Causes and cures. Free Press, New York.
- Pines, A.M., (2002). Teacher burnout. A psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching*, 8(2) 121-140.
- Poulin, J. & Walter, C. (1993). Social worker burnout: A longitudinal study. *Social Work Research and Abstracts*, 29, 5-11
- Ravichandran, R. & Rajendran, R. (2007). Perceived Sources of Stress among the Teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33 (1), 133-136.
- Ross, R.R., & Altmaier, E.M. (1994). *Interventions in occupational stress: A hand-book of Counselling for Stress at Work*. London: Sage Publications.
- Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38– 58). New York: Cambridge University Press.
- Samad, N.I.A., Hashim, Z., Moin, S. & Abdullah, H. (2010). Assessment of Stress and Its Risk Factors among Primary School Teachers in the Klang Valley, Malaysia. *Global Journal of Health Science*, 2(2), 163-171.
- Sas, C., Boros D., & Bonchis E. (2011). Aspects of the burnout syndrome within the teaching staff. *Social and Behavioral Sciences*. 11, 266-270.
- Schaufeli, W.B. & Buunk, B.P. (1996). Professional Burnout. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L Cooper (Eds.) *Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 331-346).
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schafer, W. (1996). Stress management for wellness (3rd edn). London: Harcourt Brace
- 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.
- Shernoff, E.S., Mehata, T.G, Atkins, M.S, Torf, R. & Spencer, J. (2011). A qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69.

- Sutherland, V. & Cooper, C.L. (1990). *Understanding stress a psychological perspective for health professionals*. London: Chapman and Hall Publishing.
- Taris, T.W., Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1) 103-122
- Tyler, P. & Cushway D. (1998). Stress and well-being in health-care staff: the role of negative affectivity, and perceptions of job demand and discretion. *Stress Medicine*, 14, 99-107.
- Van Horn J.E., Schaufeli W.B & Enzmann D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1) 91-108
- Yashuan, L., Qing, Z. & Ygui, Z. (2010). An investigation into sources of stress among high school chemistry teachers in China. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1658-1665.
- Yahaya, A.H, Hashim, S., & Kim, T.S. (2006) *Occupational stress Among Technical teachers In Technical School in Johore, Melacca and Negeri Sembilan*. unspecified . pp. 1-9. (Unpublished), University of Technology Malaysia, Faculty of Education
- Zabel, R.H., & Zabel, M.K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24 (2)128-139
- Zellars, K. L., Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Hoffman, N. & Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (5), 887-911
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*. 23, 231-241
- Walter J., Van Lunen B., Walker S., Ismaeli Z. & Onate J. (2009). An Assessment of Burnout in Undergraduated Athletic Training Education Program Directors. *Journal Athletic Training*, 44(2), 199-196
- Worrall, N. & May, D. (1989). Towards a person-in-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.
- World Health Organization (2004). *Work Organization & Stress – Systematic Problem Approaches for Employers, Managers and Trade Union Representatives*, by Leka S., Griffiths A. & Cox T.

Ελληνική

- Αδάλη, Ε. (2002). Πρόληψη - Αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης Νοσηλευτών. *Νοσηλευτική*, 41(2), 169-173.

- Αμαραντίδου, Σ. & Κουστέλιος, Α. Διαφορές στα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ασάφειας Ρόλων και Σύγκρουσης Ρόλων, σε Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής – Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Αθλητισμού – Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής 6(2), 20-33
- Αναγνωστοπούλου, Θ. (2010). *Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Ικανοποίηση Αστυνομικών Υπαλλήλων. Μια πρόταση συμβουλευτικής παρέμβασης*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή Εργασία στο ΠΜΣ "Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός".
- Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της Υγείας* (3^η εκδ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αργυροπούλου, Κ. (1998). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101-104
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή εργασία στο ΠΜΣ: «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Γρέβιας, Δ. (1991). Άγχος και Εργασία. *Ιατρική της εργασίας* 3(3), 136-144.
- Θελερίτης, Χ., (2010). Σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burnout syndrome). *Εγκέφαλος*, 47(4), 193-198
- Κάντας Α. (1995). Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία. Μέρος 3^ο. *Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή Κουλτούρας, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ 105-108
- Κάντας, Α., (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3 (2), 71-85
- Καλαντζή, Φ. (2007). *Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία*. Αθήνα: Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ: Οργανωτική και οικονομική ψυχολογία, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κεραμίδα, Π. (2004). *Οργανωτικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες στον καθορισμό του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης στο νοσηλευτικό προσωπικό*. Πάτρα: Διπλωματική Εργασία στο ΕΑΠ.
- Κιπένης Ν., (2011). «Συναισθήματα, Ενδυνάμωση και Επαγγελματική Εξουθένωση των Ιπτάμενων στην Ελληνική Πολεμική Αεροπορία». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστήμων – Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Επιχειρήσεων για στελέχη επιχειρήσεων.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι., (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*. 8 (1), 30-39

- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά θέματα*, 7(2-3), 139-152.
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161
- Λιναρδής Α., Παπαγιαννόπουλος Κ. & Καλησπεράτη Ε. (2011). *Η Διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μαρούδας, Η. (1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178
- Μούζουρα Ε. (2005). «Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης». Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- ΟΟΣΑ., (2007), *Μια Ματιά στην Εκπαίδευση*, Περίληψη στα Ελληνικά, ΟΟΣΑ
- Πατσαλής, Χ. & Παπουτσάκη Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14.
- Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. & Παπαστυλιανού, Α. *Εμπειρική μελέτη παραγόντων της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. σσ.1056-1083 Στο συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Επιμ. Καψάλης, Γ.Δ & Κατσίκης, Α.Ν. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής, 17-20 Μαΐου, 2007
- Σολάκη Μ. (2008). «Οι μισθολογικές διαφορές των εκπαιδευτικών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία». Αθήνα: Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ «Βιώσιμη ανάπτυξη», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Τσιάκκιρος, Α, & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Τσίρος, Χ. & Παπαέτρου, Σ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του «Αισθητηριακού Τύπου» (Ερευνητική Μελέτη Περίπτωσης). *Πρακτικά συνεδρίου: «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – αποτελέσματα – προοπτικές»*. Βόλος: 19 & 20 Ιουνίου, 2008

- Τούκας, Δ. (2010). Ο ρόλος των εργαζομένων στις στρατηγικές ανάλυσης και διαχείρισης της επικινδυνότητας του εργασιακού στρες. *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας*, 43, 9-12.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία (2002), Αντωνίου Σ., Στο <http://www.elinyae.gr/el/order.jsp> (προσπελάστηκε στις 9/11/2011)
- Μπαρμπούτη, Ξ., Κουτσούρα, Π., Βλαχάκη, Θ., και Χριστοδουλίδου, Ε. (2009). *Το Επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ρόπτρο*, 29. Στο: www.didaskaleiodlinos.gr
- Παπάμης, Ε. & Γιαβρίμης Π. (2002). Ανάπτυξη Κλίμακας Μέτρησης Επαγγελματικής Προσαρμογής των Εκπαιδευτικών, στο: <http://intl.feedfury.com/content/8279526-.html> (προσπελάστηκε στις 17/11/2011)
- Χαρίλα Τ. *Εργασιακή υγεία*. Στο: <http://www.kepsy.gr/ergasiakiygeia> (προσπελάστηκε στις 7/11/2011)
- The problem of teacher stress was a great concern in Hong Kong. As in many media also mention that nowadays teachers are suffers from great pressure. In: <http://www.ukessays.com/essays/teaching/teacher-stress.php> (assessed at 25/11/2011).
- ΕΘΝΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΜΒΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΤΩΝ 2008 ΚΑΙ 2009 <http://www.taxheaven.gr/default/pages/library/id/8/load/9396> (προσπελάστηκε στις 28/11/2011)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΠΜΣ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγράψει τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και τα συναισθήματά τους ως προς την εργασία τους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη, είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωση του είναι 5-8 λεπτά. Απαντήστε αυθόρμητα στις ερωτήσεις που ακολουθούν με βάση την κλίμακα και να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις για να μπορεί να αξιοποιηθεί η συμμετοχή σας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων

Ελίνα Χαραλάμπους

Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΗΓΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ (ΣΤΡΕΣ)ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΓΙΑ ΣΕΝΑ, ΩΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗ/ΡΙΑ ΠΟΣΟ ΜΕΓΑΛΗ ΠΗΓΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ (ΣΤΡΕΣ) ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΟΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ; ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΞΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑ:

Καθόλου: 1, Λίγο: 2, Μέτρια: 3, Πολύ: 4, Υπερβολικά: 5

1.	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ)	1	2	3	4	5
2.	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1	2	3	4	5
3.	Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών	1	2	3	4	5
4.	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	1	2	3	4	5
5.	Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο	1	2	3	4	5
6.	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	1	2	3	4	5
7.	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
8.	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
9.	Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/ριων	1	2	3	4	5
10.	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1	2	3	4	5
11.	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/ριων	1	2	3	4	5
12.	Έλλειψη προοπτικών καριέρας	1	2	3	4	5
13.	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
14.	Μη υποστήριξη από ειδικούς (πχ. σχολικού ψυχολόγου κ.α)	1	2	3	4	5
15.	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1	2	3	4	5
16.	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
17.	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος σας	1	2	3	4	5
18.	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α)	1	2	3	4	5
19.	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	1	2	3	4	5
20.	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	1	2	3	4	5
21.	Ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
22.	Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων	1	2	3	4	5
23.	Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας / εξεταστέας ύλης	1	2	3	4	5
24.	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1	2	3	4	5
25.	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	1	2	3	4	5
26.	Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
27.	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
28.	Μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
29.	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5

30.	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών	1	2	3	4	5
31.	Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	1	2	3	4	5
32.	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1	2	3	4	5
33.	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1	2	3	4	5
34.	Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)	1	2	3	4	5
35.	Εργασιακή Ανεσφάλεια	1	2	3	4	5
36.	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5
37.	Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/σαββατοκύριακα	1	2	3	4	5

Β. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ - ΣΤΑΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ (Maslach, Jackson & Schwab, 1996)

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

Ποτέ: 0 Μερικές φορές το χρόνο: 1. Μια φορά το μήνα: 2.....
Μερικές φορές το μήνα: 3 Μια φορά την εβδομάδα: 4
Μερικές φορές την εβδομάδα: 5..... Κάθε μέρα: 6

38.	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	
39.	Νιώθω «άδειος/α» μετά από τη δουλειά μου	
40.	Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	
41.	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου	
42.	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	
43.	Είναι πολύ κουραστικό συναισθήμα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	
44.	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	
45.	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	
46.	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	
47.	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/η με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	
48.	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/η	
49.	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	
50.	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	
51.	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	
52.	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	
53.	Μου δημιουργεί πολύ στρές το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	
54.	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	
55.	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου	
56.	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	
57.	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	
58.	Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	
59.	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	

Γ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ημερομηνία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου:

/ /

60. Φύλο :

Αντρας

☐

Γυναίκα

☐

61. Ηλικία :

62. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η

☐

Έγγαμος/η

☐

63. Εργάζεστε σε;

Ιδιωτικό Σχολείο

☐

Δημόσιο Σχολείο

☐

64. Πόσο χρονικό διάστημα εργάζεστε στην εκπαίδευση;

65. Πόσο χρονικό διάστημα εργάζεστε στο σχολείο που είστε φέτος;

66. Σημειώστε εάν έχετε επιπλέον πτυχίο :

Δεύτερο Πτυχίο

☐

Μεταπτυχιακό

☐

Διδακτορικό

☐

67. Είδος σχολείου που εργάζεστε φέτος :

Γυμνάσιο

☐

Λύκειο

☐

68. Θέση στο σχολείο: Καθηγητής/ρια

☐

Υποδιεύθυνση

☐

Διεύθυνση

☐

69. Αριθμός μαθημάτων που διδάσκετε φέτος

70. Αν εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο είστε:

Μόνιμος/η

☐

Αναπληρωτής/ρια πλήρως ωραρίου

☐

Αναπληρωτής/ρια

μειωμένου ωραρίου

☐

Ωρομίσθιος/α

☐

71. Ωράριο διδασκαλίας στο δημόσιο (διδασκτικές ώρες):

72. Αν εργάζεστε σε ιδιωτικό σχολείο έχετε σύμβαση:

Αορίστου χρόνου

☐

Εξαετίας

☐

Τετραετίας

☐

Διετίας

☐

Αναπληρωτής/ρια

☐

73. Ωράριο διδασκαλίας στο Ιδιωτικό (διδασκτικές ώρες):