



Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

Διπλωματική Εργασία

«Πηγές επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης»

«Θεόδωρος Μπαρής»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

<p>Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος, Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	
<p>Α΄ Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια</p> <p>Δρ. Ζωή Καρανικόλα,</p> <p>Διδάσκουσα</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</p> <p>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	<p>Β΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Δρ. Γεώργιος Παναγιωτόπουλος,</p> <p>Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</p> <p>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>

Πάτρα, Ιούλιος 2018

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.

«Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Μητρόπουλο Ιωάννη, κύριο επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, για τον χρόνο που μου αφιέρωσε για την ερευνητική και επιστημονική καθοδήγηση. Οι ουσιαστικές του παρατηρήσεις και παρεμβάσεις βοήθησαν καταλυτικά στο να ολοκληρωθεί με επιτυχία αυτή η εργασία. Τις ευχαριστίες μου οφείλω και στους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Παναγιωτόπουλο Γεώργιο και την κ. Καρανικόλα Ζωή για τις χρήσιμες και υποβοηθητικές παρατηρήσεις τους. Ευχαριστίες οφείλω στη Γιούλη, την Αιμιλία και την Έλενα για την πολύτιμη βοήθειά τους»

*Την εργασία την αφιερώνω στη μοναδική Μαρέβα
που σε μια χρονιά ιδιαίτερα απαιτητική γι' αυτήν
αποτέλεσε και πάλι την έμπνευσή μου!*

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Εισαγωγή	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΤΡΕΣ	12
1.1 Άγχος και στρες - εννοιολογική αποσαφήνιση όρων.....	12
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις και διαστάσεις του στρες	13
1.3 Εργασιακό στρες	16
1.4 Μοντέλα εργασιακού στρες	18
1.5 Στρες εκπαιδευτικών	18
1.6 Συνέπειες του στρες των εκπαιδευτικών	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΗΓΕΣ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	22
2.1 Ταξινόμηση στρεσογόνων παραγόντων για τους εκπαιδευτικούς.....	22
2.2 Στρες εκπαιδευτικών και προσωπικότητα	24
2.3 Οι εργασιακές συνθήκες και στρες εκπαιδευτικών	28
2.4 Οι μαθητές και η σχολική τάξη ως παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών	32
2.5 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στρεσογόνοι παράγοντες	33
2.6 Πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	35
2.7 Αντιμετώπιση στρες των εκπαιδευτικών	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	38
3.1. Σκοπός της έρευνας	38
3.2. Επιμέρους στόχοι	38
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	38
3.4 Δείγμα έρευνας	39
3.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	44
3.6. Ζητήματα δεοντολογίας.....	45
3.7 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων.....	45
3.7.1 Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών.....	46
3.7.2 Ενότητες/άξονες του Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών	49
3.7.3 Ερωτηματολόγιο καταγραφής δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	52
3.8 Αξιοπιστία εργαλείων	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	54
4.1 Επίπεδο επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών	54
4.2 Επαγγελματικό στρες των Εκπαιδευτικών: Διαβάθμιση Πηγών στρες των Εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους	55
4.3 Επαγγελματικό στρες των Εκπαιδευτικών: Ενότητες/άξονες στρες των Εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους	58
4.4 Συσχέτιση των επιπέδων του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	59
4.5 Συσχετίσεις μεταξύ των ενοτήτων/αξόνων του ερωτηματολογίου	61
4.6 Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (oneway Anova) των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις ενότητες/άξονες του επαγγελματικού στρες.....	63
4.7 Επίδραση του φύλου εκπαιδευτικών στις ενότητες/άξονες του επαγγελματικού στρες	67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	68
5.1 Συμπεράσματα	68
5.2 Συμβολή της παρούσας έρευνας	71
5.3 Περιορισμοί έρευνας.....	73
5.4 Προτάσεις	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	87

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα γοητευτικό αλλά ιδιαίτερα απαιτητικό και σύνθετο έργο, το οποίο δεν είναι ορατό σε όλες του τις πτυχές και δύσκολα κατανοείται από ανθρώπους εκτός της εκπαίδευσης. Καθημερινά καλείται να ανταποκριθεί σε πολλές προκλήσεις και να διαχειριστεί ποικιλία σύνθετων ζητημάτων σε ένα περιβάλλον που δεν είναι βοηθητικό στην άσκηση του έργου του. Οι ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν παρατηρήσει μια επιτάχυνση της εργασιακής ταχύτητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και έναν αυξανόμενο αριθμό των εργασιακών αναθέσεων τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα να έχουν λιγότερο χρόνο για ξεκούραση και ανάκαμψη.

Ο εργασιακός φόρτος, ο αυξημένος αριθμός ευθυνών, ο ανεπαρκής μισθός, η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής αποτελούν κάποιους στρεσογόνους παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται σε προβλήματα με τη ψυχολογική τους ευημερία και τη σωματική τους υγεία. Η παρούσα εργασία διερευνά τις πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε δημόσια σχολεία, στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που περιλάμβανε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από δημογραφικά στοιχεία και το δεύτερο από έναν κατάλογο με 41 μεταβλητές πηγών επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο εστάλη στους εκπαιδευτικούς με ηλεκτρονικό τρόπο αξιοποιώντας τις φόρμες της google. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια επίπεδα στρες στο εργασιακό τους περιβάλλον. Υπάρχουν βέβαια παράγοντες που φαίνεται να είναι περισσότερο στρεσογόνοι από κάποιους άλλους και αυτοί επηρεάζονται από δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά.

Οι τρεις πρώτες πηγές επαγγελματικού στρες φαίνεται να είναι: α) η μη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από ειδικούς, β) οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές και γ) ο ανεπαρκής μισθός. Η βιβλιογραφία έχει καταδείξει τη σχέση του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση και την αποτελεσματικότητά τους. Επομένως η γνώση των πηγών επαγγελματικού στρες θα

μπορούσε να αξιοποιηθεί για την πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη λήψη των αναγκαίων μέτρων για την αντιμετώπισή της με απώτερο σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις – Κλειδιά: Επαγγελματικό στρες, άγχος, εκπαιδευτικοί, παράγοντες, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The teacher exerts a charming but highly demanding and complex work, which is not visible in all its aspects and hardly understood by people outside of education. Daily called to respond to many challenges and to manage a variety of complex issues in an environment that is not ancillary to the exercise of his work. Education researchers have noticed an acceleration of speed work between teachers and a growing number of working assignments in recent years and as a result have less time for rest and recovery. The working load, the increased number of responsibilities, inadequate wages, the non-recognition of the education profession and the lack of proper infrastructure are some stressors leading teachers of primary training to be swamped by negative feelings in the exercising of their profession.

The working load, the increased number of responsibilities, inadequate wages, the non-recognition of the education profession and the lack of proper infrastructure are some stressors leading teachers of primary training to be swamped by negative feelings in the exercising of their profession. As a result, teachers are led to problems with the psychological well-being and physical health. This paper explores the sources of occupational stress of teachers in primary education, public schools, in the region of Western Greece. For the collection of data was exploited a self-relative primary school teachers questionnaire that consisted of two parts. The first part consists of demographics and the second from a list of 41 Professional sources stress variables of training. The questionnaire was sent to teachers electronically leveraging of google forms. The results show that generally teachers experiencing moderate stress levels in their working environment. There are of course factors that seem to be more stress than others and these are affected by demographic and employment characteristics.

The first three sources of occupational stress seems to be: a) the non-support of the educational work by experts, b) frequent educational change and c) insufficient salary. The literature has demonstrated the relationship of occupational stress of teachers

with Burnout and their effectiveness. Therefore the knowledge of the sources of occupational stress could be used for the prediction of burnout and take the necessary steps to deal with it with a view to increasing the effectiveness of teachers.

Keywords

Professional stress, anxiety, teachers, actors, primary education

Εισαγωγή

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία καταγράφει υψηλά επίπεδα στρες στα οριζόμενα ως κοινωνικά επαγγέλματα (χώρο υγείας, εκπαίδευσης και άλλα). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σύνθετο και απαιτητικό. Οι δύσκολες συνθήκες εργασίας, η έλλειψη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, ο φόρτος εργασίας, οι ανεπαρκείς μισθοί ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών, η χαμηλή θέση στην κοινωνία αλλά και οι πολυσύνθετες ανάγκες των μαθητών, οι αυξημένες προσδοκίες των γονιών, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, η προσαρμογή σε διαρκείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες συχνά προωθούνται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η άποψη, η γνώση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η διαχείριση των εκρηκτικά αυξανόμενων νέων πληροφοριών, οι αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και η παρακολούθηση της τεχνολογικής εξέλιξης διαμορφώνουν ένα περιβάλλον εργασίας ιδιαίτερα στρεσογόνο.

Στις αντίξοες συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών προστίθενται και παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου, όπως η βαθιά οικονομική και κοινωνική κρίση που πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, καθώς η Ελλάδα για αρκετά χρόνια βιώνει τις συνέπειες αυτής της κρίσης. Οι κυβερνήσεις της χώρας στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν και να οδηγήσουν σε σταθεροποίηση και οικονομική ανάπτυξη επιχειρούν αλλαγές οι οποίες, εκτός των άλλων, επηρεάζουν και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Οι αλλαγές που επιχειρούνται στην εκπαίδευση έχουν ως αποτέλεσμα να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να αντιμετωπίζουν επιπλέον στρες.

Η οικονομική ανάπτυξη ενός τόπου εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσής του. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, όπου οι εκπαιδευτικοί θα είναι δεσμευμένοι συναισθηματικά και κοινωνικά στο διδασκαλικό επάγγελμα, είναι ο πλέον ασφαλής τρόπος για να δημιουργηθεί ένα παγκόσμιο, ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα (Roxas, 2009).

Ο εκπαιδευτικός, λόγω της καίριας θέσης που κατέχει στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί το επίκεντρο ενός πλέγματος ανθρώπινων σχέσεων όπου εμπλέκονται οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, οι διοικήσεις αλλά και η ευρύτερη κοινότητα. Καλείται, λοιπόν, να επωμιστεί ένα μεγάλο όγκο αιτημάτων, τα οποία μεταφράζονται σε συναισθηματικό φόρτο, οξύνοντας και επισωρεύοντας στρες.

Η εργασία του εκπαιδευτικού σήμερα είναι πολύπλευρη, δεδομένου, ότι αναλαμβάνει όχι μόνο τη διδασκαλία, αλλά και θέματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, τους μαθητές, τους γονείς, τη σχολική κοινότητα και τις διάφορες τμηματικές πρωτοβουλίες. Αποτέλεσμα αυτών των δύσκολων συνθηκών εργασίας είναι το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση του διδακτικού προσωπικού, με άμεσες συνέπειες στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη μετέπειτα επίτευξη των μαθητών.

Το στρες των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική λειτουργία τους και σε σημαντικό βαθμό μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση με άμεσες επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους. Οι πηγές που ευθύνονται για το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς.

Η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει μια σειρά παραγόντων που ευθύνονται για το στρες των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο. Υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που παρατηρούνται σε διαφορετικές μελέτες, αλλά ταυτόχρονα παρατηρούνται και διαφοροποιήσεις οφειλόμενες κυρίως στο διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε περιοχής και εποχής (Farber, 1991; Friedman, 2006; Κυγιακού, 2001).

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, να καταγραφούν οι βασικότεροι παράγοντες που ευθύνονται για το στρες των εκπαιδευτικών και να συσχετισθούν με διάφορα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, να προταθούν τρόποι πρόληψης και διαχείρισης του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών.

Για τη συλλογή των δεδομένων, της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία ενώ στο δεύτερο μέρος να τοποθετηθούν σε 41 δηλώσεις πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τις προσωπικές μας παρατηρήσεις.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε σχετική φόρμα που διαθέτει η google και προωθήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων και στις τρεις Περιφερειακές Ενότητες (Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας) της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Η προώθηση έγινε στην προσωπική διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου.

Τα αποτελέσματα της εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν από πολλούς και διαφορετικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση. Καταρχήν, θα προκύψει νέα γνώση που θα αφορά τις πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε περίοδο που η χώρα και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σημαντικές αλλαγές, χρήσιμη για τις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να λάβουν υπόψη τους τα αποτελέσματα της έρευνας με σκοπό να διαχειριστούν τις πηγές επαγγελματικού στρες προς όφελος των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, στο 1ο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση των πηγών επαγγελματικού στρες με ιδιαίτερη έμφαση στους εκπαιδευτικούς. Στο 2ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις που έγιναν μετά την βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο 3ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη Μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα στη Μεθοδολογία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων καθώς και στις μεθόδους και τεχνικές ανάλυσης αυτών των δεδομένων. Στο 4ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και τέλος στο 5ο κεφάλαιο παρατίθενται κάποια συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΤΡΕΣ

1.1 Άγχος και στρες - εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Το άγχος και το στρες είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της σύγχρονης εποχής. Οι έννοιες στις οποίες αναφέρονται μοιάζουν μεταξύ τους, όμως περιλαμβάνονται σε διαφορετικούς σημασιολογικά ομόκεντρους κύκλους (Αργυροπούλου, 1998).

Το άγχος σχετίζεται με μία εσωτερική κατάσταση αγωνίας που μπορεί να βιώνει το άτομο λόγω του έργου, του ρόλου και της στάσης του απέναντι στο κοινωνικό του περιβάλλον (Μαρούδας 1996). *«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).

Το στρες ορίζεται ως μια διεργασία ψυχολογικής δυσανασχέτησης ή έντασης που νιώθει το άτομο λόγω υπερβολικών απαιτήσεων από το περιβάλλον του (Cullent et al., 1985) κατά την οποία ο οργανισμός του αντιδρά για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Αυτή η αντίδραση εμπλέκει τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, το μέγεθος των απαιτήσεων, τους διάφορους περιορισμούς κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς του να αντιμετωπίσει την κατάσταση καθώς και την υποστήριξη που του παρέχεται από το περιβάλλον του (Roxas, 2009).

Ο ρυθμός της ζωής του ανθρώπου, η συνεχώς αυξανόμενη ροή πληροφοριών και δημιουργία διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων σε συνδυασμό με τα περιορισμένα χρονικά όρια δημιουργούν υψηλά επίπεδα στρες. Πρόκειται για μια ψυχική δραστηριότητα η οποία εμφανίζεται στην επαγγελματική και προσωπική ζωή, υπό συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με συγκρουσιακές καταστάσεις (Sokolov, Polachin & Belova, 1983 στη Μούζουρα, 2005).

Οι μελέτες αναφορικά με το στρες είναι επίκαιρες λόγω του ότι τα τελευταία χρόνια αποτελεί πληγή για τον σύγχρονο άνθρωπο καθώς έχει δυσμενείς συνέπειες στην ψυχή και το σώμα του (Herbet & Cohen, 1993; O'Leary, 1990).

Αποτελώντας απειλή για την υγεία και την προσωπική ζωή του ατόμου, πλήττει παράλληλα και την οικονομία λόγω έλλειψης παραγωγικότητας, κόστους ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και νοσηλείας και χαμηλής ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται. Συνεπώς, παίρνει τη μορφή κοινωνικού προβλήματος. Στις σύγχρονες κοινωνίες το τεράστιο κόστος που απορρέει από το στρες λογίζεται ως εργατικά ατυχήματα, έλλειψη δημιουργικότητας, απουσία κινήτρων, η χαμηλή

ποιότητα εργασίας, ο αλκοολισμός ακόμα και η χρήση ουσιών (Beech, Bums & Sheffield, 1982; Cartwright & Cooper, 1996).

Οι αντιδράσεις των ατόμων σε διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις μπορεί να είναι πραγματικές ή φανταστικές. Η εικόνα που θα σχηματίσει ένα άτομο για το πόσο αγχογόνος είναι μια κατάσταση και για τον βαθμό που αυτή θα βλάψει την ψυχική και σωματική του υγεία εξαρτάται από περίπλοκες διεργασίες που συνδέονται με τις προσωπικές του εμπειρίες και τις περιβαλλοντικές συνθήκες (Otto, 1982, 1985, 1996 στη Μούζουρα, 2005). Το στρες θεωρείται *«ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον»* (Costa, Somerfield & Rae, 1996, σ.47) και αυτό έχει ως επακόλουθο το ότι το στρες που βιώνει κάποιος δε διαμορφώνεται από έναν μόνο παράγοντα, αλλά πρόκειται για ένα συνδυασμό στοιχείων (Kennerlay, 1999).

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις και διαστάσεις του στρες

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις του στρες οι οποίες σχετίζονται με τους εξωτερικούς και εσωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες που προκύπτουν από την επιζήμια σχέση το ατόμου και του περιβάλλοντός του, την αξιολόγηση για τον βαθμό σοβαρότητας μιας απειλητικής κατάστασης, τις γνωστικές και οργανικές διεργασίες αντιμετώπισης σε περιπτώσεις αγχογόνων απαιτήσεων και το περίπλοκο μοτίβο όλων των ψυχοσωματικών επακόλουθων που αναφέρονται ως αντίδραση στο στρες (Lazarus, 1993).

Κατά τον Schwarzer (1986), το στρες ορίζεται ως *«ένα δυσάρεστο συναισθηματικό επίπεδο ή συνθήκη σηματοδεδεμένη από ανησυχία»* (Schwarzer, 1986, σ.19) και στη Μούζουρα (2005) αναφέρεται η θεωρία του N. Endler (1989) κατά την οποία το στρες είναι ένα σχήμα το οποίο δημιουργείται από την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στο πρόσωπο και την κατάσταση, καθώς αποτελεί κομμάτι της ζωής και γενικεύεται από μεταβαλλόμενες καταστάσεις, διαχειριζόμενες από το άτομο. Επίσης, σύμφωνα με τον Spielberger το στρες είναι *«ένα δυσάρεστο συναισθηματικό επίπεδο, κατάσταση ή συνθήκη η οποία χαρακτηρίζεται από υποκειμενικά αισθήματα έντασης, φόβου και ανησυχίας και από δραστηριότητα ή διέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος»* (Spielberger, 1972, στη Μούζουρα, 2005).

Αυτή η ψυχολογική κατάσταση είναι πιθανό να έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη είναι η εμπειρική, όπου το άτομο αισθάνεται όλο και πιο ανεπαρκές λόγω της έκθεσής του σε διαρκείς πιεστικές καταστάσεις με επιβλαβή αποτελέσματα για την εσωτερική του

ισορροπία (Μούζουρα, 2005). Κατά συνέπεια, υπάρχουν πιθανότητες κατάθλιψης, επιθετικότητας και αποδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων (Kyriacou & Sutcliffe, 1977). Η νευρική ανησυχία και τα αισθήματα στρες θέτουν σε δοκιμασία τις προσαρμοστικές δυνατότητες του ατόμου (Greenberg, 1984; Fontana, 1989) «τα οποία αν συνεχιστούν οδηγούν σε ψυχική εξάντληση» (Selye, 1976). Η δεύτερη διάσταση είναι η σωματική, όπου το άτομο κινητοποιεί όλα τα απαραίτητα συστήματα ως αντίδραση σε απειλητικές καταστάσεις με σκοπό την αντιμετώπιση ή την απόδραση από τον κίνδυνο (Μούζουρα 2005). Εδώ το στρες εκδηλώνεται με σωματικά συμπτώματα όπως καρδιαγγειακές παθήσεις και πεπτικά έλκη.

Πρόκειται δηλαδή για «ένα παράγωγο μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών αναγκών, των πηγών στήριξης του ατόμου και των απαιτήσεων και περιορισμών του περιβάλλοντος» (Handy, 1986, στη Μούζουρα, 2005).

Σύμφωνα με τους Lazarous και Folkman (1984), είναι μια διεργασία γνωστικής πράξης εξισορρόπησης όπου σταθμίζονται οι απαιτήσεις, όπου έχει αντιληφθεί το άτομο για ένα απειλητικό γεγονός, απέναντι στην ικανότητά του να ανταπεξέλθει σε αυτές. Το άτομο αντιλαμβάνεται στρες καθώς αυτές οι δυνητικές απειλές δημιουργούν μια αλυσίδα φυσιολογικών και ψυχολογικών αλλαγών οι οποίες θέτουν υπό σοβαρή αμφισβήτηση τις ικανότητές του. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό για την παραμονή του στρες είναι η σκέψη ότι το άτομο δεν έχει επαρκείς πηγές αντιμετώπισης για να χειριστεί απαιτητικά γεγονότα της ζωής του.

Συνεπώς, η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον είναι πιθανόν να οδηγήσουν στο στρες, το οποίο βιώνει το άτομο στην περίπτωση που συνειδητοποιήσει μια πραγματική ή φανταστική ασυμφωνία ανάμεσα σε ένα γεγονός και στους διαθέσιμους πόρους που διαθέτει για να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999).

Σύμφωνα με τους Beech et al. (1982), το στρες περιλαμβάνει τρία επίπεδα: το φυσιολογικό, το συμπεριφορικό και το γνωστικό. Ο βαθμός του στρες που μπορεί να βιώσει ένα άτομο εξαρτάται από την πολυπλοκότητα, τη φύση, τη διάρκεια, την ένταση, το εύρος καθώς και τη συχνότητα των παραγόντων. Από αυτή την οπτική, το στρες είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις συνθήκες μέσα στις οποίες εμφανίζεται, την προσωπικότητα του ατόμου και το κατά πόσο μπορεί να αντιλαμβάνεται την ενδεχόμενη απειλή (Beech et al., 1982).

Όπως αναφέρεται στη Μούζουρα (2005), ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται μια απειλή είναι πολύ σημαντικός από ψυχολογική άποψη και

θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση του στρες, καθώς αυτή η κατάσταση έχει τις ρίζες της στην ίδια την ανθρώπινη φύση (Rolo, 1999).

Ο Selye (1976) ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την έννοια του στρες και περιέγραψε τη διαδικασία που ονόμασε Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής. Υποστήριξε ότι η αντίδραση του ανθρώπου σε στρεσογόνα ερεθίσματα είναι φυσιολογική- σωματική. Σύμφωνα με το Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής όταν το άτομο αντιμετωπίζει μια απειλητική κατάσταση περνάει από τρεις φάσεις. Η πρώτη είναι η αντίδραση συναγερμού (fight or flight stage), ακολουθεί η φάση της αντίστασης και τελευταία είναι η φάση της εξάντλησης. Επακόλουθα της εκτεταμένης εξάντλησης μπορεί είναι οι αϋπνίες, η άσχημη ποιότητα εργασίας, η έλλειψη δημιουργικότητας, η χρήση ουσιών, η επιθετικότητα και η ανυπομονησία, οι βουλιμικές τάσεις και η υψηλή αρτηριακή πίεση (Selye 1974).

Παράλληλα, οι Lazarus και Folkman (1984) θεωρούν ότι το στρες οδηγεί το άτομο στην υπέρβαση των διαθέσιμων πόρων του προκειμένου να ανταποκριθεί στη σχέση του με το περιβάλλον του, έχοντας σαν αποτέλεσμα να θέτει σε κίνδυνο τη σωματική και ψυχική του υγεία. Αυτή η διεργασία συντελείται στο πρωταρχικό στάδιο, όπου το άτομο εξετάζει αν τα εξωτερικά ερεθίσματα είναι απειλητικά, και στο δευτερεύον στάδιο, όπου πραγματοποιείται συλλογισμός για τις επιλογές που υπάρχουν προκειμένου να αντιμετωπιστεί η αντιλαμβανόμενη απειλή. Αυτή η αποτίμηση οδηγεί σε τρεις διαφορετικούς τύπους στρες. Στο βλαβερό, όπου σχετίζεται με απώλεια ή ψυχική ζημιά, στο απειλητικό, το οποίο περιλαμβάνει εικασία για το αναμενόμενο βλαβερό, και το στρες της πρόκλησης, το οποίο είναι συνδεδεμένο με το βαθμό αυτοπεποίθησης που αισθάνεται ένα άτομο ώστε να το αντιμετωπίσει.

Παρόλα αυτά το στρες δεν είναι μια καθ' εαυτού αρνητική έννοια εφόσον διακρίνεται σε δύο μορφές. Σε δυσλειτουργικό (distress), σε περιπτώσεις άσχημων συναισθημάτων και σε διαβρωτικών σωματικά και ψυχολογικά επιπτώσεων, οι οποίες εμποδίζουν το άτομο να δράσει, και σε δημιουργικό (eustress), όπου διατηρεί το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί έτσι ώστε να πετύχει τους στόχους του (Χαραλάμπους, 2012).

Πάνω σε αυτό το θέμα οι γνώμες των ερευνητών δίστανται. Σύμφωνα με τους Kyriakou, Sutcliffe (1978a) το στρες είναι μια αρνητική ψυχική κατάσταση και παράλληλα μπορεί να πάρει μορφή ερεθίσματος, απάντησης ή συναλλαγής (Lazarus & Folkman, 1984). Όταν σχετίζεται με έναν εξωτερικό παράγοντα που δημιουργεί ταραχή και ανησυχία τότε προσλαμβάνεται ως ερέθισμα και είναι πιθανό να οδηγήσει

το άτομο σε συναισθηματική κατάρρευση αν δεν έχει τη δύναμη να αντισταθεί. Όταν το στρες αναφέρεται σε σωματικό επίπεδο ορίζεται ως απάντηση και όταν θέτει ως κέντρο τον τρόπο αντίληψης του ατόμου για μια αγχωτική κατάσταση όσον αφορά τα γεγονότα που προκαλούν ένταση και την επάρκεια των προσωπικών του πόρων, τότε ορίζεται ως συναλλαγή. Η συναλλακτική αλληλενέργεια ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον έχει ως επίκεντρο τις σκέψεις οι οποίες επιδρούν στη συνολική, πνευματική και σωματική, ανταπόκριση του ατόμου στο στρες και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις που υπάρχουν μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και των αντιδράσεων στα στρεσογόνα γεγονότα (McKenzie, 2009; Van Dick & Wagner, 2001).

Παράλληλα το στρες σύμφωνα με τον Gaziel (1993) έχει διαφορετική επίδραση σε κάθε άνθρωπο, συνεπώς ποικίλλει διατομικά αλλά ταυτόχρονα και ενδοατομικά, δηλαδή διαφοροποιείται μέσα στον ίδιο τον άνθρωπο με την πάροδο του χρόνου (Fimian, 1982).

1.3 Εργασιακό στρες

Το εργασιακό στρες, το οποίο αναπτύσσεται στο εργασιακό περιβάλλον όπου το άτομο περνά ένα μεγάλο μέρος της ζωής του, θεωρείται χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης εποχής και δεν εμφανίζεται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα επαγγέλματα. Οι εργαζόμενοι στρεσάρονται λόγω των πολλαπλών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στον επαγγελματικό τους χώρο και στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν. Πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί τα τελευταία χρόνια με τη διερεύνηση του εργασιακού στρες καθώς αυτό έχει μεγάλη επίδραση στη σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων (Elahi & Aroorva, 2012).

Θεωρείται λογικό κάποιες εργασίες να προκαλούν περισσότερο στρες από κάποιες άλλες. Η συνεχής έκθεση του ανθρώπου σε στρεσογόνες καταστάσεις είναι πιθανό να ελαττώσει την αποτελεσματικότητά του στην εργασία του και να έχει σοβαρές επιπτώσεις σε θέματα που αφορούν την υγεία του, την προσωπική του ζωή και την επαγγελματική του πρόοδο (Hayward, 1993).

Τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα είναι συνήθως αυτά που χρειάζονται ταχύτητα στη λήψη σοβαρών κοινωνικών και οικονομικών αποφάσεων και αυτά που σχετίζονται με την παροχή υπηρεσιών σε ανθρώπους, καθώς δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα στον επαγγελματία και τον εξυπηρετούμενο. Τα επαγγέλματα που σχετίζονται με την υγεία (ιατροί, χειρουργοί, νοσοκόμοι κ.ά.) και τις κοινωνικές υπηρεσίες (εκπαιδευτικοί,

κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.) θεωρούνται ότι βρίσκονται ψηλά στην κατάταξη στρεσογόνων επαγγελμάτων (Cooper & Eaker, 1988).

Ο Jamal (1999) θεωρεί ότι το εργασιακό άγχος συνδέεται με το ψυχολογικό στρες που αντιμετωπίζει κάποιος στη δουλειά του, εφόσον επιδρά στην ικανότητά του να διαχειριστεί μία σοβαρή κατάσταση στο εργασιακό του περιβάλλον. Παράλληλα σύμφωνα με τον Sager (1991), το εργασιακό στρες γίνεται αντιληπτό από τους ανθρώπους ως μια ψυχολογική κατάσταση που δημιουργείται σε περιπτώσεις που έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικές απαιτήσεις στον επαγγελματικό τους χώρο, οι οποίες σχετίζονται με την εργασιακή τους πορεία. Στην περίπτωση φυσικά που οι συγκεκριμένες απαιτήσεις δε συνάδουν με τις ικανότητες και δυνατότητές τους για αναπόκριση, τότε αντιδρούν σωματικά και συναισθηματικά στην πίεση που ασκείται από το εργασιακό του περιβάλλον (Κάντας, 2001). Επιπλέον, στους Πάτσαλη & Παπουτσάκη (2010) αναφέρεται η άποψη του Selye κατά την οποία το επαγγελματικό στρες είναι η συνολική αντίδραση του οργανισμού σε μια δύσκολη κατάσταση και ορίζεται ως αποτέλεσμα της σύγκυσης μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού επαγγελματικού περιβάλλοντος, η οποία δημιουργείται όταν το άτομο δεν έχει αρκετούς διαθέσιμους πόρους έτσι ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στους προσωπικούς του στόχους και στα ζητήματα του εργασιακού του περιβάλλοντος (Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης, 2005).

Το επαγγελματικό στρες αφορά το στρες που δημιουργείται από την επαγγελματική ζωή του ατόμου και είναι γνωστό ως «εργασιακό» ή ως «βιομηχανικό». Το βιομηχανικό στρες συνδέεται με την υπερφόρτωση του εργαζόμενου από τον εργασιακό του ρόλο και τις συγκρουόμενες απαιτήσεις που έχουν οι άλλοι από αυτόν στην επαγγελματική του καθημερινότητα (Παππά, 2006) και το εργασιακό στρες σχετίζεται με την συσσώρευση στρεσογόνων εργασιακών παραγόντων (Ross & Altmaier, 1994).

Ο άνθρωπος έχει την τάση να κινητοποιεί τις άμυνες του οργανισμού του όταν νιώθει ότι οι συνθήκες εργασίας γίνονται αγχογόνες και απειλητικές με αποτέλεσμα να εγκαταλείπει ή να επιτίθεται. Αυτή η κατάσταση τον οδηγεί είτε να απουσιάζει συχνά από τη δουλειά του ή ακόμα και να υποβάλει την παραίτησή του είτε να μην έχει διάθεση να αναλάβει διάφορα εργασιακά καθήκοντα (Γρέβιας, 1991). Επίσης, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία ορίζει το εργασιακό στρες ως συναισθηματικές και ψυχολογικές αντιδράσεις σε άσχημες καταστάσεις στον επαγγελματικό χώρο (Κεραμίδα, 2004).

1.4 Μοντέλα εργασιακού στρες

Προκειμένου να διαφωτιστεί το φαινόμενο του εργασιακού στρες, η επιστημονική κοινότητα έχει καταλήξει σε διάφορα μοντέλα. Κάποια από αυτά είναι: το Μοντέλο της Διαδικασίας, το Μοντέλο του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας του Πανεπιστημίου του Michigan, το Μοντέλο Επικέντρωσης στο Συναίσθημα (Ζουγανέλη, 2016), το Εννοιολογικό Μοντέλο (Beehr & Newman, 1978) και το Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων- Ελέγχου (Karasek, 1979). Σε όλα τα παραπάνω μοντέλα υπάρχουν τρία επίπεδα με βάση τα οποία διερευνάται η αντιμετώπιση του εργασιακού στρες: ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό- οργανωτικό.

Ο Edwards (1996), μελετώντας το Μοντέλο του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας του Πανεπιστημίου του Michigan, διατύπωσε ότι το εν λόγω μοντέλο ερευνά τη διασύνδεση μεταξύ του ατόμου και του εργασιακού περιβάλλοντος. Μελετά δηλαδή το ίδιο το άτομο και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται το περιβάλλον του, ενώ ταυτόχρονα συγκρίνει τις προσωπικές απαιτήσεις του εργαζόμενου με τις παροχές, οι οποίες πηγάζουν από αυτό. Τα υπόλοιπα μοντέλα τις περισσότερες φορές δε λαμβάνουν υπόψη τους το παραπάνω στοιχείο μη διαφοροποιώντας τους εργαζόμενους ως προς τον διαφορετικό τρόπο αντίδρασης απέναντι σε κάποια εργασιακή κατάσταση (Edwards, 1996). Όσον αφορά στο Μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων- Ελέγχου του Karasek (1979) υφίσταται ένας συνδυασμός δυο διαστάσεων, των ψυχολογικών απαιτήσεων της εργασιακής συνθήκης και του βαθμού που οι εργαζόμενοι είναι ικανοί να έχουν τον έλεγχο στην εργασία τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στις παραπάνω απαιτήσεις. Καθώς το συγκεκριμένο μοντέλο πιθανώς αδυνατεί να εφαρμοστεί σε έναν ομοιογενή εργασιακό χώρο, έχει δεχτεί έντονες κριτικές. Οι κριτικές αφορούν το ότι δεν συνυπολογίζονται λεπτές πτυχές της επαγγελματικής κατάστασης όπως είναι ο βαθμός που το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επιδρά στις διαφορές που ανιχνεύονται μεταξύ των εργαζομένων.

1.5 Στρες εκπαιδευτικών

Το στρες του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στην κατηγορία του επαγγελματικού άγχους, όπου ο εργαζόμενος είτε έρχεται αντιμέτωπος με αμφίσημες περιβαλλοντικές απαιτήσεις είτε αισθάνεται υπερφορτωμένος με τον εργασιακό του ρόλο (Παππά, 2006). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός είναι εκτεθειμένος σε μακρόχρονες αγχογόνες καταστάσεις που τον εξαντλούν φυσικά και συναισθηματικά (Brown & Nagel, 2004).

Έρευνες αναφέρουν ότι περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται ότι η εργασία τους είναι μια αρκετά στρεσογόνο κατάσταση με αποτέλεσμα την εμφάνιση υψηλών ποσοστών στρες σε σχέση με άλλους επαγγελματίες παρουσιάζοντας το επάγγελμά τους ως βασικό παράγοντα στρες στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή (Jepson & Forrest, 2006).

Στην Χαραλάμπους (2012) αναφέρεται ότι οι Kyriakou και Sutcliffe ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «Στρες εκπαιδευτικού» (“teacher stress”) στο Educational Review και από τότε χρησιμοποιείται πολύ συχνά στις μελέτες. Σύμφωνα με τον Kyriakou (2001), το στρες του εκπαιδευτικού είναι η δυσμενής εμπειρία του να βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα όπως ένταση, αγωνία, ματαίωση, θυμό, αγανάκτηση ή κατάθλιψη και συνοδεύεται από πιθανές φυσιολογικές μεταβολές, ως επακόλουθο απαιτήσεων στον διδάσκοντα όσον αφορά τον εργασιακό του ρόλο. Παράλληλα υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό στρες σχετίζεται με μία δυσμενή συναισθηματική εμπειρία, η οποία προκύπτει από το πώς ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι εργασιακές απαιτήσεις συνιστούν απειλή για την σωματική του υγεία και την αυτοεικόνα του (Kyriakou & Sutcliffe, 1978a; Kyriakou, 2001). Σημειώνουν το πόσο σημαντικό είναι το να αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον βαθμό που απειλούνται από τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους τον τρόπο κινητοποίησης των μηχανισμών αντιμετώπισης προκειμένου να ελαττώσουν την όποια απειλή (Μπαρμπούτη και συν. 2009)

Παράλληλα ο Gaziel (1993) ισχυρίζεται ότι το στρες είναι διαφορετικό για κάθε άνθρωπο, επομένως οι ορισμοί που συνδέονται με το εκπαιδευτικό στρες χρειάζεται να είναι εξατομικευμένοι. Το στρες δε διαφέρει μόνο από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό αλλά και από κάθε χρονική στιγμή σε κάθε εκπαιδευτικό (Χαραλάμπους, 2012). Δηλαδή δεν αντιδρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο σε μια στρεσογόνο κατάσταση αλλά αυτή η αντίδραση εξαρτάται από τη συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που βρίσκεται στην εκάστοτε περίπτωση, τις αντιλήψεις του σχετικά με τις απαιτήσεις του έργου που καλείται να αντιμετωπίσει, τη χρονική στιγμή και το βαθμό ικανότητας που του επιτρέπει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κατάστασης (Lazarus & Folkman, 1984).

1.6 Συνέπειες του στρες των εκπαιδευτικών

Σε αρκετές ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου διαπιστώνονται σοβαρά ερευνητικά πεδία για το εκπαιδευτικό στρες καθώς μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών απουσιάζει από την εργασία του, νεοπροσλαμβανόμενοι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν σχετικά γρήγορα το επάγγελμα και αντικαθίστανται από άλλους, έμπειροι εκπαιδευτικοί συνταξιοδοτούνται πρόωρα και εγκαταλείπουν το επάγγελμα και το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται για την είσοδο καινούριων εκπαιδευτικών στον τομέα της εκπαίδευσης είναι σχετικά μικρό (Brown & Ralph, 1994; Kyriacou & Coulthard, 2000). Οι Boe, Cook & Sunderland (2008) ορίζουν την οριστική εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ή την αλλαγή της σχολικής μονάδας εργασίας ως ‘κύκλο εργασιών’. Αυτό το φαινόμενο του ‘κύκλου εργασιών’ είναι σε έξαρση τα τελευταία χρόνια σε χώρες όπως οι ΗΠΑ (Tsoloumpas, Russell, Matthews & Barber, 2010). Το συγκεκριμένο επάγγελμα μοιάζει με μια περιστρεφόμενη πόρτα (Boe et al., 2008) και έχει ως αποτέλεσμα τη μεγάλη ζήτηση ακλόνητων και αφοσιωμένων εκπαιδευτικών (Ingersoll, 2001).

Το γεγονός ότι τα επακόλουθα του στρες απευθύνονται τόσο ατομικά στους εκπαιδευτικούς όσο και στους σχολικούς οργανισμούς, καθιστά αναγκαία και επίκαιρη την διεξαγωγή ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Όσον αφορά το ατομικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, οι συνέπειες συνδέονται με προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας καθώς και με ζητήματα αυτοεκτίμησης και φθοράς των διαπροσωπικών σχέσεων (Howard & Johnson, 2004). Σύμφωνα με έρευνες το εργασιακό στρες σχετίζεται με μεγάλο αριθμό αναρρωτικών αδειών των εκπαιδευτικών λόγω ιογενών λοιμώξεων, αδιαθεσίας και διαταραχών στο πεπτικό σύστημα (Montgomery & Rupp, 2005; Travers & Cooper, 1996).

Όπως αναφέρεται στη Χαραλάμπους (2012), το (ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α, 2002) και ο Θελερίτης (2010) παρουσιάζουν τις παρακάτω ενδείξεις του στρες: σωματικές (εφίδρωση, δυσκολία στην αναπνοή, πόνοι στο στήθος κ.τ.λ.), ψυχολογικές (αναστάτωση, ασθενές μνημονικό σύστημα, δυσκολία συγκέντρωσης), συμπεριφορικές (χρήση ουσιών, κάπνισμα, αλκοολισμός, προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις κ.τ.λ.). Επιπλέον, το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (ILO, 2000) τονίζει ότι 15 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στοιχεία 1998), παρέχουν για νοσήματα που προέρχονται από το εργασιακό στρες περίπου €265 δισεκατομμύρια ετησίως, δηλαδή τα 3- 4% κατά μέσο όρο του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος των χωρών. Επιπλέον 50%- 60% των χαμένων ημερών συνδέθηκε με το εργασιακό στρες (Χαραλάμπους, 2012). Η

McKenzie (2009) συσχετίζει το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί με τη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, αναφέροντας παράλληλα ότι είναι σοβαρό ζήτημα για την εκπαίδευση καθώς προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ελαττωμένη φυσική και ψυχολογική υγεία επιδρώντας αρνητικά στην απόδοσή τους και την ποιότητα της διδασκαλίας τους και επηρεάζοντας τις σχέσεις τους με τους μαθητές, συναδέλφους, οικογένεια και φίλους (Χαραλάμπους, 2012). Στον Μαρούδα (1996) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εμφανίσουν σημάδια στρες με το να έχουν αρνητική προοπτική για εργασιακή ικανοποίηση ή και με το να εγκαταλείπουν την εργασία τους με την κατάλληλη ευκαιρία έχοντας έντονα συναισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης. Αυτή η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός είναι φυσικό να επιδρά αρνητικά στο κλίμα της τάξης, στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην ολοκλήρωση των παιδαγωγικών στόχων (Μπαρμπούτη και συν. 2009). Συμπληρώνοντας, οι Maslach και Jackson (1981) τονίζουν με τη σειρά τους ότι όταν το άτομο δουλεύει σε παρατεταμένο στρεσογόνο περιβάλλον καταλήγει με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποδοτικότητα στη δουλειά.

Επιπρόσθετα, σοβαρά προβλήματα δημιουργούνται και στους σχολικούς οργανισμούς καθώς υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών με πείρα λόγω του ότι είτε οδηγούνται στην εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους είτε συνταξιοδοτούνται πρόωρα. Επιπλέον, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που συνεχίζουν να εργάζονται επηρεάζονται από το καθημερινό στρες και διακρίνονται από χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας και δημιουργικότητας (Howard & Johnson, 2004). Παράλληλα, δεν είναι ικανοί να διαχειριστούν σωστά την τάξη και δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας την εκτέλεση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών καθηκόντων τους (Kaiser & Polozynski, 1982). Είναι αξιοσημείωτο ότι το ένα τρίτο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δηλώνει σοβαρά επίπεδα στρες ή ακόμα και επαγγελματική εξουθένωση (Jin, Yeung, Tang, & Low, 2008; Kyriacou, 2001; Borg, Riding, & Falzon, 1991; Tuetteman & Punch, 1990).

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών διαταράσσονται λόγω του αυξανόμενου εκπαιδευτικού στρες έχοντας σαν αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα της διδασκαλίας και το είδος της δέσμευσης που δημιουργούν με το επάγγελμά τους (Γιαννακίδου, 2014). Δηλαδή η συνολική απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το στρες. Όσον αφορά το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, πολλές έρευνες έχουν δείξει υψηλά επίπεδα ψυχικής δυσανασχέτησης και χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμα (Finlay-Jones,

1986; Hammen & de Mayo, 1982). Οι επιζήμιες επιπτώσεις του στρες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα σοβαρό κοινωνικό ζήτημα που θέτει σε κίνδυνο τόσο την ποιότητα της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής του σύγχρονου εκπαιδευτικού όσο και την οικονομία γενικότερα καθώς ανεβαίνουν τα επίπεδα του κόστους λόγω της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και νοσηλείας. Παρατηρείται επίσης, χαμηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και πιθανώς συντελεί στη χρήση ουσιών και αύξηση εξαρτήσεων με άσχημες συνέπειες (Μούζουρα, 2005).

Καθώς το επάγγελμα των εκπαιδευτικών αξιολογείται από τους ερευνητές ως ιδιαίτερα στρεσογόνο (Farber, 1991), το ερώτημα είναι γιατί υπάρχει αυτή η έντονη διασύνδεση μεταξύ του στρες και των εκπαιδευτικών και ποιοι είναι οι κύριοι παράγοντες που οδηγούν σε αυτού του είδους το στρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΗΓΕΣ ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1 Ταξινόμηση στρεσογόνων παραγόντων για τους εκπαιδευτικούς

Οι παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς ονομάζονται στρεσογόνοι και με τον όρο αυτό εννοούμε αντικειμενικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα που λειτουργούν ως ερεθίσματα σωματικού ή ψυχολογικού χαρακτήρα και προκαλούν ένταση στον άνθρωπο (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000). Είναι πιθανό να εξελιχθούν ως ιδιαίτερα σοβαροί επιδρώντας στο άτομο ή αντίθετα να αποδειχθούν εντελώς αδιάφοροι περνώντας απαρατήρητοι (Αναγνωστοπούλου, 2010).

Στον Κυριακού (2001) αναφέρεται ότι η αξιολόγηση του βαθμού σημασίας των στρεσογόνων παραγόντων δεν πραγματοποιείται κατά τον ίδιο τρόπο από το σύνολο των εκπαιδευτικών, επειδή η εμπειρία τους είναι μοναδική από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και βασίζονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητάς τους, των πεποιθήσεών τους, των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους και των ειδικών συνθηκών. Έτσι, ενώ μπορούν να καταγραφούν κάποιες κοινές πηγές άγχους, ωστόσο θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικές ανησυχίες των ατόμων. Επιπλέον ο ίδιος τονίζει πως για την εξέταση των βασικών στρεσογόνων παραγόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών, πέρα από τις διαφορές από άτομο σε άτομο, θα πρέπει να συνυπολογίζονται και οι διακρατικές διαφορές στη βάση των ιδιαίτερων στοιχείων των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο, των διαφορετικών εκπαιδευτικών συνθηκών που κυριαρχούν στις σχολικές μονάδες και στις χώρες αυτές, καθώς και

στις επικρατούσες πεποιθήσεις και αξίες όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία στις συγκεκριμένες κοινωνίες.

Παράλληλα οι Kyriakou και Sutcliffe (1978), πρότειναν ένα μοντέλο εκπαιδευτικού στρες, το οποίο διαχωρίζει τις πηγές στρες σε δυνητικές και πραγματικές. Ταυτόχρονα οι δυνητικοί στρεσογόνοι παράγοντες περιλαμβάνουν τους φυσικούς παράγοντες, για παράδειγμα ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, και σε ψυχολογικούς, όπως είναι οι φθαρμένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τη διοίκηση (Μούζουρα 2005).

Τα ιδιαίτερα στοιχεία του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, όπως είναι ο θόρυβος ή ο φόρτος εργασίας, είναι πιθανό να κατευθύνουν σε στρεσογόνες καταστάσεις μόνο αν μετατραπούν σε απειλή για την ψυχοσωματική υγεία και την αυτοεκτίμησή τους. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν ότι δεν μπορούν να εκτελέσουν ή να χειριστούν τις απαιτήσεις που τους ασκούνται και αν υπάρχει σύγκρουση αυτών των απαιτήσεων με σοβαρές ανάγκες, τότε οι δυνητικοί στρεσογόνοι παράγοντες μετασχηματίζονται σε πραγματικούς, διότι αυτοί οι δυνητικοί παράγοντες δεν ρυθμίζονται σωστά από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης (Beehr et al, 1976; Μούζουρα, 2005).

Οι Antoniou, Polychroni, και Vlachakis (2006) διακρίνουν τους παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες: 1) στους παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού όπως θέματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη, ετερογένειας των μαθητών και τεράστια φόρτος δουλειάς, 2) στους παράγοντες που συνδέονται με διαφορές από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό επηρεάζοντας την επιρρέπεια απέναντι στο στρες και ανιχνεύονται στο φύλο και στην ηλικία και 3) στους διοικητικούς παράγοντες που είναι σε άμεση σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων όπως η μειωμένη υποστήριξη από τα κυβερνητικά όργανα, η απογοητευτική εκπαίδευση, η απουσία πληροφόρησης για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα, οι αδιάκοπες τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι τεράστιες απαιτήσεις από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και η δυσμενής αλληλεπίδραση με τους γονείς. Όλα τα παραπάνω θεωρούνται σημαντικές πηγές στρες και υπερκόπωσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Betoret (2009), οι στρεσογόνοι παράγοντες ταξινομούνται σε πολλά επίπεδα με βάση το πλαίσιο στο οποίο εμφανίστηκαν και διακυμαίνονται από το πιο ειδικό στο πιο γενικό και από το εσωτερικό (ατομικό) επίπεδο στο εξωτερικό επίπεδο (διοίκηση- διεύθυνση). Διάκριση στους στρεσογόνους παράγοντες κάνει και ο Blase

(1982), ο οποίος αφού βασίστηκε στο κοινωνικό-ψυχολογικό μοντέλο του στρες και της επαγγελματικής εξάντλησης, προτείνει δυο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά την «πρώτη τάξη» στρεσογόνων παραγόντων (first-order stressors). Εδώ υπάρχει άμεση η παρέμβαση των στρεσογόνων παραγόντων στην εκπαιδευτική προσπάθεια, προϋποθέτοντας χρόνο και κατανάλωση ενέργειας και η συσχέτισή τους με την ολοκλήρωση των στόχων στους ίδιους τους μαθητές. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στη «δεύτερη τάξη» στρεσογόνων παραγόντων (second-order stressors), οι οποίοι επηρεάζουν με έμμεσο τρόπο την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, όπως οι μειωμένες απολαβές, η αντίληψη που έχει σχηματίσει η κοινωνία για το ρόλο των εκπαιδευτικών.

Ο εντοπισμός των σημαντικότερων στρεσογόνων παραγόντων στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείμενο σοβαρού ερευνητικού ενδιαφέροντος. Πολλοί ερευνητές από διάφορες χώρες επικεντρώθηκαν στις μελέτες τους στην ανίχνευση των βασικότερων πηγών στρες φτάνοντας σε έναν μεγάλο αριθμό στρεσογόνων παραγόντων.

2.2 Στρες εκπαιδευτικών και προσωπικότητα

Σύμφωνα με τον Kyriakou (2001) θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας οι ερευνητές να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους ότι οι βασικότερες πηγές επαγγελματικού στρες που βιώνει εμπειρικά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι μοναδικές και ξεχωριστές και βασίζονται στον συσχετισμό της διάδρασης μεταξύ της προσωπικότητας, των πεποιθήσεων, των δυνατοτήτων και των ιδιαίτερων περιστάσεων.

Σε έρευνα των Kyriakou & Pratt (1985) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκφράζουν λιγιστό ή καθόλου στρες, χαρακτηρίζονται ως άτομα με μακρόχρονη εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σταθερή προσωπικότητα και αυτοπεποίθηση, ικανοποιητικές συνθήκες προσωπικής ζωής, επιμελείς ως προς την προετοιμασία της διδασκαλίας τους και χριστιανοί ως προς το θρήσκευμα. Επιπρόσθετα, όσοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από αυξημένες ακαδημαϊκές ικανότητες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες (Okebukola et al., 1989; Payne et al., 1987) και είναι ικανοί να διαλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να επικεντρωθούν και να αντιμετωπίσουν κάποιο πρόβλημα (Gaziel, 1993).

Είναι αναμενόμενο το γεγονός ότι από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορές ως προς τη γνωστική εκτίμηση, θα διαφέρουν και όσον αφορά τον τρόπο

κατά τον οποίο αντιλαμβάνονται τους στρεσογόνους παράγοντες. Κατά αυτόν τον τρόπο ένας παράγοντας σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι πιθανό να επιφέρει στρες σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, ενώ άλλους να μην τους απασχολήσει καθόλου.

Στην έρευνα του Gaziel (1993) αναφέρεται ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, όπως η εσωστρέφεια και εξωστρέφεια, η κοινωνικότητα και ο αυτοέλεγχος, είναι βασικοί άξονες που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρεσογόνες πηγές σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο και η ηλικία. Σε έρευνες (Χαραλάμπους, 2012; Τσιακκίρος & Πασιαρδής, 2002) εμφανίζεται ότι η ανταγωνιστικότητα και η προσωπική φιλοδοξία (στοιχεία της προσωπικότητας τύπου A) και ο καταλογισμός καταστάσεων στην τύχη (στοιχεία της προσωπικότητας εξωτερικού κέντρου ελέγχου) προδιαθέτουν στρες. Η μελέτη των Τσιακκίρος & Πασιαρδής (2002), που πραγματοποιήθηκε σε Κύπριους εκπαιδευτικούς, έδειξε τα άτομα που χαρακτηρίζονταν από προσωπικότητα τύπου A, βίωναν μεγαλύτερο βαθμό στρες σε σχέση με όσους είχαν προσωπικότητα τύπου B.

Επιπλέον, η έρευνα της Bachkirona (2005) που διεξήχθη σε 36 δασκάλους και 36 λέκτορες πανεπιστημίου είχε ως στόχο τη διασύνδεση του εκπαιδευτικού στρες με τις προσωπικές στάσεις και αξίες του καθενός και έδειξε ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονταν από εσωτερικό κέντρο ελέγχου είχαν χαμηλότερα επίπεδα στρες και κατέληξε στο ότι πιθανώς δεν σχετίζονται όλες οι πλευρές της προσωπικότητας με το στρες αλλά κάποιες από αυτές. Η ίδια υποστηρίζει ότι η φιλοδοξία είναι ένα στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου η οποία συνδέεται έντονα με το εκπαιδευτικό στρες, καθώς πρόκειται για χαρακτηριστική αξία που επιδρά στο συνολικό αξιακό σύστημα του ανθρώπου. Επιπρόσθετα, θεωρεί τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και την τελειομανία, η οποία αποτελεί ένα είδος φιλοδοξίας, πηγές στρεσογόνων καταστάσεων.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους βασίζεται στη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και το πώς γίνονται αυτές οι απαιτήσεις από τους ίδιους αντιληπτές (Gray & Freeman, 1987 στη Μούζουρα 2005). Στην Capel (1987) δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην αναγκαιότητα προσδιορισμού των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, ως μέθοδο σχηματισμού μεταβλητών πρόβλεψης- πρόληψης του επαγγελματικού στρες αλλά και ως αιτιολόγηση του πώς κάποια άτομα ενδίδουν σε στρεσογόνες επαγγελματικές καταστάσεις, ενώ άλλα καταφέρνουν να τις αντιμετωπίσουν με επιτυχία.

Επιπλέον, στη Μούζουρα (2005) αναφέρεται η κατηγοριοποίηση των στοιχείων της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε εκτεταμένες δομές (νευρωτισμός), η οποία υλοποιήθηκε από τους McCrae & Costa. Υπό το φως των παραπάνω ευρημάτων, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας εμφανίζονται να επηρεάζουν περισσότερο τα επίπεδα του άγχους των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο και το γένος. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συνεισφέρει ιδιαίτερα πάνω σε αυτά τα χαρακτηριστικά και να προσπαθήσει τακτοποιήσει με ακρίβεια πως αλληλεπιδρούν με τις συγκεκριμένες επαγγελματικές υποχρεώσεις που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι (Fontana & Abouserie, 1993). Μελέτες που εξετάζουν ζητήματα όπως το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Σ.Ε.Ε.) των εκπαιδευτικών αξιοποιούν την παραπάνω άποψη (Klis, 1997; Klis & Kossewska, 1997; Klis & Kossewska, 2000).

Μια άλλη θεωρία που σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι αυτή του Eysenck (1994), η οποία έχει εφαρμοστεί προκειμένου να πραγματοποιηθεί έρευνα σχετικά με την εργασιακή ένταση των εκπαιδευτικών. Οι έννοιες του νευρωτισμού και της εξωστρέφειας έχουν εφαρμοστεί στην διερεύνηση της διασύνδεσης που υπάρχει μεταξύ του στρες και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Markham, Green & Ross, 1996). Η έρευνα για την ανίχνευση των στρεσογόνων παραγόντων της προσωπικότητας (Fontana et al., 1993; Klis, 1997; Klis & Kossewska 2000; Markham et al., 1996) έχει λάβει υπόψη της το μοντέλο των πέντε παραγόντων των McCrae & Costa (Μούζουρα, 2005) και το μοντέλο των τριών παραγόντων του Eysenck (1994). Παρόλα αυτά, το μοντέλο των πέντε παραγόντων έχει δεχθεί σοβαρή κριτική, ενώ το μοντέλο των δύο παραγόντων δείχνει να υποστηρίζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο (Jackson et al., 2000).

Τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις σχηματίζουν έναν θεμέλιο λίθο για συστηματική διερεύνηση της διασύνδεσης που υπάρχει ανάμεσα στην προσωπικότητα και τις μεθόδους διαχείρισης και την ανίχνευση των ατόμων εκείνων που είναι πιο επιρρεπή στο εκπαιδευτικό στρες (Heikkinen, 1988 στη Μούζουρα 2005). Έρευνα που έγινε σε 95 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ουαλία από τους Fontana και Abouserie (1993) διερεύνησε τα επίπεδα του αντιληπτού στρες ως προς το φύλο και τις διαστάσεις της προσωπικότητας. Στο κείμενο των D. Fontana και Abouserie (1993) παρουσιάζεται η συσχέτιση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και του στρες που βιώνει. Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολήθηκε με το αν τα άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά

προσωπικότητας βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα εκπαιδευτικού στρες σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους. Ανιχνεύτηκαν σοβαρές διαφοροποιήσεις σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών: τον ψυχωτισμό, τον νευρωτισμό και την εξωστρέφεια. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας έχουν μεγαλύτερη ευθύνη για την εμφάνιση στρες σε σχέση με ανεξάρτητες μεταβλητές όπως η ηλικία και το φύλο (Fontana & Abouserie, 1993).

Όσον αφορά τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των δασκάλων 72,6% (69 στους 95), βρέθηκε στη μέτρια εμβέλεια άγχους και 23,2% (22 στους 95) στην κατηγορία σοβαρού άγχους. Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι δάσκαλοι βιώνουν στρες στη δουλειά τους, με κάποιους να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα με τις αγγογόνες καταστάσεις και μόνο ένα ποσοστό 4,2% να μην έχει κανένα πρόβλημα επαγγελματικού στρες (Fontana & Abouserie, 1993).

Αναφορικά με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και της προσωπικότητας τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στον ψυχωτισμό (psychoticism) των εκπαιδευτικών και το άγχος, η οποία εμφανίζεται για το σύνολο του δείγματος και για τις γυναίκες (αλλά όχι για τους άνδρες). Αυτό δείχνει ότι τα άτομα που είναι περισσότερο ευερέθιστα βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική διασύνδεση ανάμεσα στο νευρωτισμό των εκπαιδευτικών και το στρες που βιώνουν. Υψηλά επίπεδα στρες χαρακτηρίζουν τα άτομα που είναι κυκλοθυμικά, κακοδιάθετα, καταθλιπτικά και δεν μπορούν να παρέμβουν στη σωστή τους προσαρμογή (Fontana & Abouserie, 1993). Η συγκεκριμένη παρατήρηση αφορά το σύνολο του δείγματος, τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες, δείχνοντας ότι οι νευρικοί δάσκαλοι είναι πολύ περισσότερο επιρρεπείς στο στρες σε σχέση με τους πιο ήρεμους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια αρνητική διασύνδεση ανάμεσα στην εξωστρέφεια και στο άγχος για το σύνολο του δείγματος και για τους άνδρες (αλλά όχι για τις γυναίκες), όπου αποδεικνύεται η θετική σχέση της εσωστρέφειας και του εκπαιδευτικού άγχους. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να εξηγηθεί όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της εξωστρεφούς-εσωστρεφούς διάστασης.

Ο εξωστρεφής άνθρωπος είναι κοινωνικός, επιθυμεί τον ενθουσιασμό, παίρνει ευκαιρίες και ενεργεί με κάθε κίνητρο που θα του δοθεί. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά δίνουν τη δυνατότητα στον εξωστρεφή δάσκαλο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις επαγγελματικές στρεσογόνες καταστάσεις. Απεναντίας, ένα

εσωστρεφές άτομο είναι άτολμο και εγκαταλείπει τις προσπάθειές του εύκολα, είναι συντηρητικό και απόμακρο εκτός από τους πολύ κοντινούς του φίλους. Δεν επιθυμεί εύκολα την αναζήτηση του ενθουσιασμού. Επιπλέον είναι συνήθως απαισιόδοξο και δίνει μεγάλη βαρύτητα στα ηθικά πρότυπα. Ένα τέτοιος εκπαιδευτικός επηρεάζεται πολύ εύκολα από τα γεγονότα της ζωής και κατά συνέπεια υποφέρει από άγχος κατά την άσκηση του επαγγέλματός του (Fontana & Abouserie, 1993).

2.3 Οι εργασιακές συνθήκες και στρες εκπαιδευτικών

Οι Kyriacou και Sutcliffe (1977) συνέλεξαν ευρήματα αρκετών ερευνών που έλαβαν χώρα μεταξύ του 1960 και 1976 και αναφέρονταν στους παράγοντες δυσανασχέτησης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, κατέγραψαν στην έρευνά τους τους συγκεκριμένους παράγοντες συσχετίζοντάς τους με τις επαγγελματικές πηγές στρες, οι οποίες αναφέρονταν: στον υπερβολικό φόρτο εργασίας, στον μη ικανοποιητικό μισθό, στις φθαρμένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, στην ανεπάρκεια κτιρίων και υλικοτεχνικών υποδομών, στην κύρια εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, στα αισθήματα ανικανότητας και ανεπάρκειας ως εκπαιδευτικών, στο το ότι συγκεκριμένο επάγγελμα λαμβάνει μικρή κοινωνική αναγνώριση, στην πίεση που ασκεί ο χρόνος του διδακτικού έτους.

Παράλληλα, οι ίδιοι ερευνητές προσθέτουν ως επιπλέον στρεσογόνες πηγές την αντικατάσταση μαθημάτων λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και την αξιολόγηση (Kyriacou & Sutcliffe, 1978 b; Kyriacou, 2001; Temml, 1992; Rudow, 1999; Λεονταρή και συν., 1997; Μούζουρα, 2005; Barth, 1992). Οι παραπάνω λίστες των παραγόντων επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώθηκαν και από ευρήματα άλλων ερευνών (Borg et al., 1991; Jin et al., 2008; Μούζουρα, 2005) προσθέτοντας επιπλέον παράγοντες που παρουσιάστηκαν με την πάροδο των χρόνων και την πρόοδο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των συνθηκών που διαμορφώνονται μέσα στην κοινωνία. Τέτοιοι παράγοντες είναι η «υπερφόρτωση από μη διδακτικά καθήκοντα» από τον Manso-Pinto (1989), ενώ στην έρευνα των Pithers & Fogarty (1995) αναφέρονται και οι πιέσεις που προκύπτουν από τον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι μη ικανοποιητικοί πόροι και η ανεπάρκεια συνεισφοράς κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Στη βιβλιογραφία δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις συνθήκες εργασίας με τις οποίες σχετίζεται το εκπαιδευτικό στρες. Εδώ συγκαταλέγονται η υποστήριξη από την διοίκηση του σχολείου και οι καλές και αποδοτικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων,

οι οποίες ενθαρρύνουν την αίσθηση του «ανήκειν» και κατευθύνουν σε υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης δρώντας ανταγωνιστικά ως προς τις στρεσογόνες καταστάσεις (Tuetteman et al., 1992). Το πολιτισμικό πλαίσιο είναι πιθανό να συσχετίζεται με τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς (Pithers & Sodem, 1998).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι εργασιακές συνθήκες προκαλούν εκπαιδευτικό στρες, καθώς μεταφράζουν την ικανοποίηση του επαγγέλματος ή δυσανασχετίηση και τη ροπή προς εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Kyriakou & Sutcliffe, 1978). Επιπλέον, στις ίδιες έρευνες αναφέρονται ως στρεσογόνοι παράγοντες: η ασάφεια του επαγγελματικού ρόλου, οι συναδελφικές σχέσεις, το ανεπαρκές περιβάλλον εργασίας, οι μη ικανοποιητικές αμοιβές, η έντονη πίεση του διδακτικού χρόνου και το χαμηλό επίπεδο κοινωνικού κύρους που αποδίδεται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Guglielmi & Tatro, 1998).

Η έρευνα των Zurlo, Pes και Cooper (2007) έδειξε ότι η απουσία συμπαράστασης και υποστήριξης από τη διεύθυνση, ο μη επαρκής μισθός, η ανεπαρκής πληροφόρηση όσον αφορά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών, ο λιγοστός διδακτικός χρόνος για διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αίσθηση πρόκλησης προβλημάτων στους συναδέλφους σε περίπτωση απουσίας, η λιγοστή αξία που δίνεται στην διαδικασία της διδασκαλίας, η μειωμένη αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τον κοινωνικό περίγυρο και η απουσία υποστηρικτικού πλαισίου από τους γονείς βρέθηκαν να είναι οι πιο σημαντικές πηγές στρες.

Οι Τσιάκκικος και Πασιαρδής (2002) μετά από έρευνα σε Κύπριους εκπαιδευτικούς ταξινομήσαν τους στρεσογόνους παράγοντες του επαγγέλματος ως εξής: η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους γονείς, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, οι σχέσεις με τη διεύθυνση του σχολείου, η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία του μαθήματος και την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, οι ασάφειες στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας.

Στη μελέτη των Jin, Yeung, Tand & Low (2008) στο Χονγκ Κονγκ έγινε προσπάθεια ανίχνευσης στη σχέση ανάμεσα στα ψυχοσωματικά συμπτώματα και στους στρεσογόνους παράγοντες 259 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μετά τις σχετικές μετρήσεις εντοπίστηκαν οι παρακάτω έξι σημαντικές στρεσογόνες πηγές: η άσκηση πίεσης από τη διεύθυνση, η συμπεριφορά των μαθητών, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και οι απαιτήσεις της εξεταστικής διαδικασίας,

τα καθήκοντα που δεν εμπλέκονται στη διαδικασία της διδασκαλίας, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση. Όλες οι παραπάνω στρεσογόνες πηγές διασυνδέθηκαν με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα του στρες. Αναλυτικότερα ο υπερβολικός φόρτος εργασίας συσχετιζόταν σε μεγάλο βαθμό με προβλήματα υγείας.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 320 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Roxas (2009) στα Δημοτικά Σχολεία των Φιλιππίνων έδειξε μεσαία επίπεδα στρες με βασικότερες πηγές: τις πολυάριθμες τάξεις, την έλλειψη διαθέσιμων πόρων, τα προβλήματα σε θέματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη και τον χαμηλό μισθό. Στη Μαλαισία, οι Yahaya, Hashim και Kim (2006) διερευνώντας τους στρεσογόνους παράγοντες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ασχολήθηκαν με 92 εκπαιδευτικούς τεχνικών σχολείων και συμπέραναν ότι βασικές πηγές στρες είναι ο δυσβάσταχτος φόρτος εργασίας, οι αντιξοότητες στη διαχείριση του χρόνου και των διαθέσιμων πόρων (δυσκολία ολοκλήρωσης αναλυτικού προγράμματος, ανεπάρκεια υλικών πόρων και άλλα), μειωμένη κοινωνική αναγνώριση και πενιχρές ικανότητες για επαγγελματική πρόοδο, κακές σχέσεις με τους διευθυντές και τους συναδέλφους και μειωμένο επίπεδο συνεργασίας.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Yashuan, Qing & Ygui (2010) σε 101 εκπαιδευτικούς στην Κίνα έδειξε πάλι ως βασικούς στρεσογόνους παράγοντες: την επιβράβευση και τις χαμηλές μηνιαίες απολαβές, την κοινωνική αναγνώριση, την ανεπάρκεια στην εκπαίδευση που είναι αναγκαία ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, τον λιγοστό διαθέσιμο χρόνο για να εκτελεστούν οι απαιτήσεις του διευθυντή, το σύστημα της αξιολόγησης που συνδέεται με τα αποτελέσματα των μαθητικών εξετάσεων, τις απαιτήσεις των γονέων και την έλλειψη ειδικών αιθουσών για μαθήματα όπως η «Φυσική».

Τα αποτελέσματα έρευνας σε 879 εκπαιδευτικούς, που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία στη Σκωτία, εμφάνισαν ότι ο φόρτος εργασίας ήταν από τους πιο σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες. Παράλληλα, η απουσία καλών τρόπων από μέρους της σχολικής διοίκησης, των συναδέλφων, των μαθητών και των γονέων, αναφέρθηκε ως στρεσογόνος πηγή (Francis, Scott, Kelloway- On Centre of Occupational Health and Safety).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε έρευνα που έγινε σε δασκάλους στη Νιγηρία εμφάνισε ότι οι πιο σημαντικοί στρεσογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς ήταν: οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, το πρόγραμμα σπουδών, οι

απαιτήσεις της σχολικής διεύθυνσης, η κοινωνική αναγνώριση, η διαδικασία της διδασκαλίας και οι μηνιαίες αποδοχές. Βασική στρεσογόνος πηγή ήταν η κοινωνία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μελέτης των Chan, Chen και Elaine (2010) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βίωναν μεγαλύτερα επίπεδα στρες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εξαιτίας της ελάττωσης των σχολικών τάξεων και την υπερπληθώρα των δασκάλων που ακολούθησε. Οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες που αναφέρθηκαν ήταν: ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, ο ελάχιστος διδακτικός χρόνος, οι συνεχόμενες αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι σχολικές επιθεωρήσεις σε εξωτερικό πλαίσιο, η πίεση για εκτεταμένη εκπαίδευση και η δυσκολία στον χειρισμό δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών. Μετά ακολουθεί η έλλειψη πηγών εξοπλισμού, που σύμφωνα με τους Antoniou et al. (2006) αποτελούν παράγοντα που σχετίζεται με το περιβάλλον του σχολείου, η έλλειψη αναγνώρισης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς, οι δύσκολες σχέσεις με τους συναδέλφους, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η διαχείριση του χρόνου (Ζουγανέλη et al., 2016) και η συνεχής ανάγκη λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη.

Παράλληλα, στους παράγοντες άγχους αναφέρονταν η έλλειψη δασκάλων-βοηθών και η έλλειψη κυβερνητικής υποστήριξης (Antoniou et al., 2006), η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον επαγγελματικό παράγοντα που περιλαμβάνει έννοιες όπως το αν υπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, ατομική πρόοδο, κύρος και καλύτερες αμοιβές (Ζουγανέλη et al., 2016).

Τέλος, τόσο στους Ζουγανέλη et al. (2016) όσο και στον Κάντα (2001) αναφέρονται και οι παράγοντες που απορρέουν από την επένδυση στο επάγγελμα και τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Ο Κάντας (2001) παρατήρησε επίσης ότι το άγχος των δασκάλων σχετίζεται με τη διασύνδεση της εργασίας και της οικογενειακής ζωής ενώ οι Desouky & Allam (2017) σημείωσαν ότι γενικά οι δάσκαλοι έχουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων, διότι είναι αναγκασμένοι να έχουν πολλαπλούς ρόλους στη δουλειά τους με τα παιδιά, τους συναδέλφους και τη διοίκηση.

2.4 Οι μαθητές και η σχολική τάξη ως παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών

Πολλές μελέτες εστιάζουν σε ζητήματα που σχετίζονται με τους μαθητές και τη σχολική τάξη ως έναν από τους βασικότερους στρεσογόνους παράγοντες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Τέτοια ζητήματα αφορούν τα παιδαγωγικά καθήκοντα επίβλεψης των μαθητών, τα λιγοστά ερεθίσματα για μάθηση από τη μεριά των μαθητών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις, τους μαθητές με δύσκολη συμπεριφορά και την έλλειψη πειθαρχίας από μέρους τους καθώς και στον τρόπο διαχείρισης της τάξης (Kyriacou και Sutcliffe, 1977; Jin et al., 2008; Λεονταρή και συν., 1997; Kloska & Raemasut, 1985; Μούζουρα, 2005; Roxa, 2009; Guglielmi & Tatro, 1998; Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997; Yahaya, Hashim και Kim, 2006; Jin, Yeung, Tand & Low, 2008; Samad et al., 2010).

Σε έρευνα που έκαναν οι Zurlo et al., (2007) στην Αγγλία ανέδειξαν ότι οι σημαντικότερες στρεσογόνες πηγές για τους εκπαιδευτικούς ήταν η αλληλεπίδραση που δημιουργείται μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη. Επιπλέον, οι ερευνητικές μελέτες των Desouky & Allam (2017), Antonίου et al. (2016), Ζουγανέλη et al. (2016) και Κάντα (2001) συμφωνούν ότι οι πιο συχνόι αναφερόμενοι παράγοντες επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ήταν η δυσκολία να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που έχουν να κάνουν με τη σχολική τάξη. Οι πιο σημαντικές πηγές στρες αναφέρονταν σε προβλήματα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές όπως η αδυναμία πειθαρχίας στην τάξη, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά των παιδιών, η διαχείριση μαθητών με δύσκολους χαρακτήρες, η φτωχή επίδοση που οδηγεί στην αργή πρόοδό τους, η συνεχής αξιολόγησή τους (Antonίου et al., 2006),

Παρατηρείται σε πολλές έρευνες ότι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς (McKenzie, 2009; Jin et al., 2008; Yahana et al., 2006). Στη μελέτη της Geving (2007) πραγματοποιήθηκε ένας διαχωρισμός σχετικά με τους τύπους συμπεριφοράς των μαθητών με αποτέλεσμα να προκύψουν οι παρακάτω 10 κατηγορίες: α) Η εχθρική συμπεριφορά απέναντι σε άλλους μαθητές, β) η άσχημη μεταχείριση της σχολικής παρουσίας, γ) η εχθρική στάση απέναντι στους δασκάλους, δ) η αδιαφορία ως προς την προετοιμασία των σχολικών μαθημάτων, ε) η απροσεξία κατά την ώρα του μαθήματος, στ) η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία, ζ) η μη καταβολή προσπάθειας μέσα στην τάξη, η) η φασαρία, θ) η

υπερκινητικότητα καθώς και ι) η μη τήρηση των κανόνων του σχολείου. Από όλα τα παραπάνω η κατηγορία που δημιουργούσε το περισσότερο στρες στους δασκάλους ήταν η ανεπαρκής προσπάθεια των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η διασύνδεση ερμηνεύτηκε ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί στρεσάρονταν από αυτή τη συμπεριφορά των μαθητών τους επειδή συνειδητοποιούσαν ότι δεν ήταν αρκετά ικανοί ώστε να τους επηρεάσουν να καταβάλουν προσπάθεια. Ακόμα πιο πολύ στρες όσον αφορά αυτό το θέμα έδειξαν εκπαιδευτικοί που ένιωθαν αδυναμία στο να ελέγχουν τους εξωτερικούς παράγοντες. Μια δεύτερη ερμηνεία αναφέρεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές στηρίζουν την αποτελεσματικότητά τους στη σχολική επίδοση και κατά συνέπεια την επιτυχία των μαθητών τους, επομένως η απουσία προσπάθειας έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση στρες.

Άλλος σοβαρός στρεσογόνος παράγοντας θεωρείται και η κατηγορία παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Galloway, 1986; Klis & Kossewska, 2000; Markham et al., 1996). Ερευνήθηκαν οι επιπτώσεις διδασκαλίας σε παιδιά με προβλήματα στην ακοή, με έντονες δυσκολίες και αναγνωστικά προβλήματα (Μούζουρα 2005). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ειδική αγωγή στους στρεσογόνους παράγοντες προθέτονται οι ιδιαίτερες συναισθηματικές ανάγκες αυτών των παιδιών, οι οποίες συνήθως σχετίζονται άμεσα με ψυχολογικές, πνευματικές και αισθητηριακές δυσλειτουργίες, και η μειωμένη παρουσία προόδου και ενδιαφέροντος (Antonίου et al., 2000).

2.5 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στρεσογόνοι παράγοντες

Οι Revichandram & Rajendram (2007) δημοσίευσαν στην έρευνά τους τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά 200 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στους παράγοντες στρες. Κατέληξαν στο ότι οι μεταβλητές που σχετίζονταν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, δηλαδή η ηλικία, το φύλο, το ακαδημαϊκό επίπεδο, η εκπαιδευτική εμπειρία και το είδος του σχολείου έχουν ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το στρες οι εκπαιδευτικοί.

Οι Morton et al., (1997) αναφέρουν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να οδηγεί σε διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί ή όχι οι στρεσογόνοι παράγοντες, επηρεάζοντας πιθανώς τα πολιτισμικά συγκείμενα. Στη Μούζουρα (2005) γίνεται αναφορά στην έρευνα του Papastylianou, που υλοποιήθηκε

σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα απαισιόδοξα συναισθήματα, ο τόπος που βρίσκεται το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί και οικονομικοί στόχοι καθώς και το φύλο (με τις γυναίκες να εμφανίζονται πιο ευεπηρεάστες) συνδέονται με υψηλά επίπεδα στρες και με εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Στις ερευνητικές μελέτες των Desouky & Allam (2017), Antoniou et al. (2016), Ζουγανέλη et al. (2016) και Κάντα (2001) οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερους δείκτες σε σχέση με τους άνδρες εξαιτίας των δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες τόσο μέσα στην τάξη όσο και του φόρτου εργασίας που απορρέει από την προσωπική και οικογενειακή ζωή (Antoniou et al., 2006), γεγονός που τις οδηγεί να έχουν μεγαλύτερη σύγκρουση μεταξύ των ρόλων τους στην εργασία και στην οικογένεια (Desouky & Allam, 2017). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο επαγγελματικό άγχος από τους άνδρες συναδέλφους τους όσον αφορά τον φόρτο εργασίας, τις ευθύνες, τις ασάφειες του εργασιακού ρόλου και τη συμπεριφορά των μαθητών ή τη σχέση τους με αυτούς (Κάντας, 2001). Επιπλέον, διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα παρατηρούνται σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου και τον παράγοντα πειθαρχίας και κινητοποίησης των μαθητών με τις γυναίκες να επηρεάζονται περισσότερο. Το ίδιο και στον εργασιακό παράγοντα παρατηρούνται διαφορές με τις γυναίκες να εμφανίζουν μεγαλύτερη επιρροή για την εμφάνιση στρες (Ζουγανέλη et al., 2016).

Παρόλα αυτά στη μελέτη του Κάντα (2001) υπογραμμίζεται ότι οι γυναίκες δεν βρέθηκε να αντιλαμβάνονται περισσότερο άγχος όσον αφορά τα στοιχεία διασύνδεσης οικογενειακής και κοινωνικής ζωής αφενός και εργασίας αφετέρου, γεγονός που οφείλεται στην έλλειψη σταθερότητας στην οικογενειακή ζωή και στις συγκρούσεις ανάμεσα στη σταδιοδρομία και τις οικογενειακές υποχρεώσεις των ατόμων που συμβιώνουν. Γενικά, παρά τις διαφορές που υπήρχαν ανάμεσα στα δυο φύλα τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες συμφώνησαν ότι το περισσότερο άγχος προερχόταν από προβλήματα μέσα στην τάξη (Antoniou et al., 2006).

Η ηλικία βρέθηκε να έχει επίδραση στο άγχος των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι στο επάγγελμα παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Antoniou et al., 2006) καθώς διαβλέπουν περισσότερο άγχος από τους μεγαλύτερους ως προς τη σταδιοδρομία, τις ευθύνες και τη συμπεριφορά των μαθητών (Κάντας, 2001). Αντιθέτως, στη μελέτη των Desouky & Allam (2017) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το άγχος σε υψηλότερα επίπεδα είναι όσοι είναι πάνω από 40. Ενώ στους Antoniou et al.

(2006) αναφέρεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι δείχνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στον παράγοντα έλλειψης κυβερνητικής υποστήριξης. Επιπλέον, στην έρευνα των Lanre Olaitan et al. (2010) υπήρχαν έντονες διαφορές όσον αφορά την ηλικία και το φύλο ενώ δεν εμφανίστηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση.

Τέλος, στους Chan, Chen και Elaine (2010) δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στα επίπεδα του στρες και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η εκπαιδευτική εμπειρία. Παρόλα αυτά όσοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν ήταν κάτοχοι πτυχίου εμφάνισαν πιο ψηλά επίπεδα στρες.

2.6 Πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Οι στρεσογόνοι παράγοντες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ενδεχομένως διαφέρουν μεταξύ των χωρών, λόγω του ότι δέχονται επιρροές τόσο από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και των ιδιαίτερων συνθηκών που κυριαρχούν στις σχολικές μονάδες (Kyriacou, 2001).

Στην Ελλάδα οι επιπρόσθετες πηγές που προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς και έχουν επιβεβαιωθεί με μελέτες είναι η χρονοτριβή στην αποστολή βιβλίων και στη διαμόρφωση της ύλης που θα διδαχθεί και θα εξεταστεί, οι τοποθετήσεις αποσπασμένων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών με αργούς ρυθμούς και η δυσκολία στην αντιμετώπιση και διεύθυνση γνωστικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Μούζουρα, 2005).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Antonίου και συν (2006) οι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικοί βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με ζητήματα που δημιουργούνται μέσα στην σχολική τάξη, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η απουσία εκπαιδευτικής κινητοποίησης, η χαμηλής ποιότητας επίδοση καθώς και η έλλειψη πειθαρχίας από τη μεριά του μαθητικού πληθυσμού καθώς. Παράλληλα, η Χαραλάμπους (2012) τόνισε ότι οι τρεις βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι οι μη επαρκείς μηνιαίες απολαβές, η απουσία στη διαχείριση και λήψη σημαντικών αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς και το ότι οι μαθητές δεν έχουν τα απαραίτητα ενδιαφέροντα και κίνητρα προκειμένου να ενεργοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.7 Αντιμετώπιση στρες των εκπαιδευτικών

Η μελέτη των Lanre Olaitan et al. (2010) έδειξε ότι λόγω του στρες οι εκπαιδευτικοί έρχονταν αντιμέτωποι με διάφορα σωματικά συμπτώματα όπως: κεφαλαλγίες,

καρδιακά νοσήματα, διαβήτη, αρθριτικά και άλλα. Για να αντιμετωπίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις υιοθετούσαν διάφορες μεθόδους όπως παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, ενασχόληση με τη μουσική, συναντήσεις με φίλους και προσευχή. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού στρες είναι απαραίτητη η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και η παροχή στους εκπαιδευτικούς κοινωνικών ανέσεων όπως η ύπαρξη δορυφορικής τηλεόρασης και υπολογιστών με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Παράλληλα, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει οι ίδιοι να βρουν χρόνο για τον εαυτό τους και να αποκτήσουν κάποια δραστηριότητα (χόμπι) στον ελεύθερο χρόνο τους προκειμένου να χαλαρώνουν και να αντιμετωπίζουν το άγχος. Επίσης οι ερευνητές τονίζουν ότι είναι αναγκαίο να υπάρξει αναβάθμιση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών προκειμένου να ενσωματωθούν δραστηριότητες που επικεντρώνονται τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν στοιχειώδεις γνώσεις για θέματα υγείας προκειμένου να είναι σε θέση να είναι προσεκτικοί με την ευεξία τους τόσο στο επάγγελμά τους όσο και στην προσωπική τους ζωή (Lanre Olaitan et al., 2010).

Η Collie (2010) υλοποίησε την μεταπτυχιακή της διατριβή στον Καναδά σε 664 εκπαιδευτικούς, επιθυμώντας να διερευνήσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους, την αίσθηση της αποτελεσματικότητας όσον αφορά το κλίμα στη σχολική τάξη και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα, οι αυξημένοι υλικοτεχνικοί πόροι και η συμβολή στη λήψη αποφάσεων αποτελούσαν στοιχεία που οδηγούσαν στην ελάττωση του στρες των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τη συσχέτιση του στρες με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση δεν ήταν αρκετά σαφής.

Οι Chan, Chen και Elaine (2010) πραγματοποίησαν έρευνα σε 1710 εκπαιδευτικούς του Χονγκ Κονγκ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως στόχο είχαν τον εντοπισμό των στρεσογόνων παραγόντων που λαμβάνουν χώρα στην επαγγελματική ζωή των παραπάνω εκπαιδευτικών καθώς και την ανίχνευση μεθόδων και τακτικών αντιμετώπισής τους. Όσον αφορά τις μεθόδους διαχείρισης του στρες, οι τέσσερις περισσότερο εφαρμοσμένες δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν ήταν προσωπική χαλάρωση, η συζήτηση με φίλους και γνωστούς, η ξεκούραση- ύπνος και η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι οι πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ως η πλέον δόκιμη για την περισσότερο ακριβή απεικόνιση των υπό μελέτη μεταβλητών και των μεταξύ τους σχέσεων. Οι μεταβλητές της έρευνας που αποτελούν αντικείμενο στατιστικής επεξεργασίας είναι οι σαράντα ένα (41) μεταβλητές πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών αλλά και οι έξι (6) ενότητες/άξονες όπως προέκυψαν από την ομαδοποίηση αυτών των μεταβλητών καθώς και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που αποτελείται από Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2017/18 μέσα στα όρια της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

3.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τον βαθμό καθώς και τη σειρά εμφάνισης των πηγών επαγγελματικού στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

3.2. Επιμέρους στόχοι

Ειδικότερα, επιδιώκεται να ιεραρχηθούν με σειρά σημαντικότητας οι εκπαιδευτικοί και εργασιακοί παράγοντες στρες και να εξεταστούν αυτοί που ενισχύουν το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι να γίνουν επιμέρους συσχετίσεις του εκπαιδευτικού επαγγελματικού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίες, σπουδές, χρόνια στο ίδιο σχολείο, σχέση εργασίας).

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

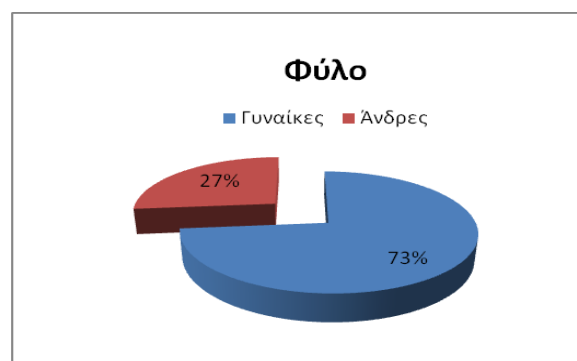
- Βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες;
- Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες το οποίο συνδέουν με επαγγελματικές πηγές στρες, οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους;

- «Ο ανεπαρκής μισθός», «οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές» και «η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου» βρίσκονται ψηλά στην ιεράρχηση των πηγών επαγγελματικού στρες;
- Επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά το επαγγελματικό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Επηρεάζουν οι συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών την εμφάνιση επαγγελματικού στρες;
- Βιώνουν οι νηπιαγωγοί μεγαλύτερο επαγγελματικό στρες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων;
- Οι Διευθυντές και οι Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων;
- Τα έτη που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα επηρεάζουν το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί;
- Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επαγγελματικό τους στρες;

3.4 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 554 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, που τη σχολική χρονιά 2017/18 υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της απλής τυχαίας δειγματοληψίας.

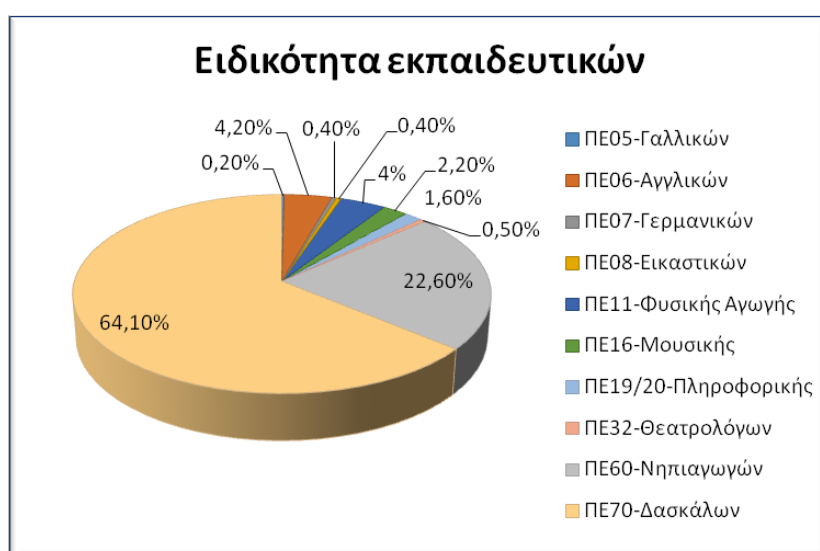
Πιο αναλυτικά, η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο αποτυπώνεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



Το πλειοψηφούν ποσοστό του γυναικείου φύλου δικαιολογείται από την κυριαρχία των γυναικών στα κοινωνικά επαγγέλματα που περιλαμβάνει κι αυτό τους/της

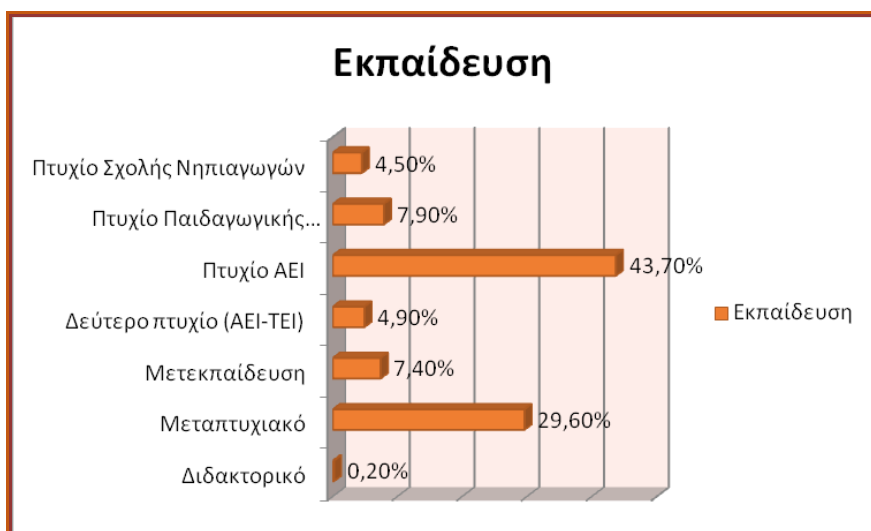
εκπαιδευτικού. Οι συμμετέχοντες με ηλικία πάνω από 45 ετών φτάνουν το 56,3% και το εν λόγω ποσοστό φαίνεται μεγαλύτερο από αντίστοιχες έρευνες. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση το 69% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν έγγαμοι, το 19,9% άγαμοι, το 9,9% διαζευγμένοι και το 1,3% χήροι/ες. Οι 221 εκπαιδευτικοί (39,9%) δηλώνουν ότι έχουν δύο παιδιά, οι 154 (27,8%) κανένα παιδί, οι 101 (18,2%) δηλώνουν ένα παιδί, οι 66 (11,9%) τρία παιδιά ενώ μόνο 12 (2,2%) δηλώνουν πολύτεκνοι.

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.



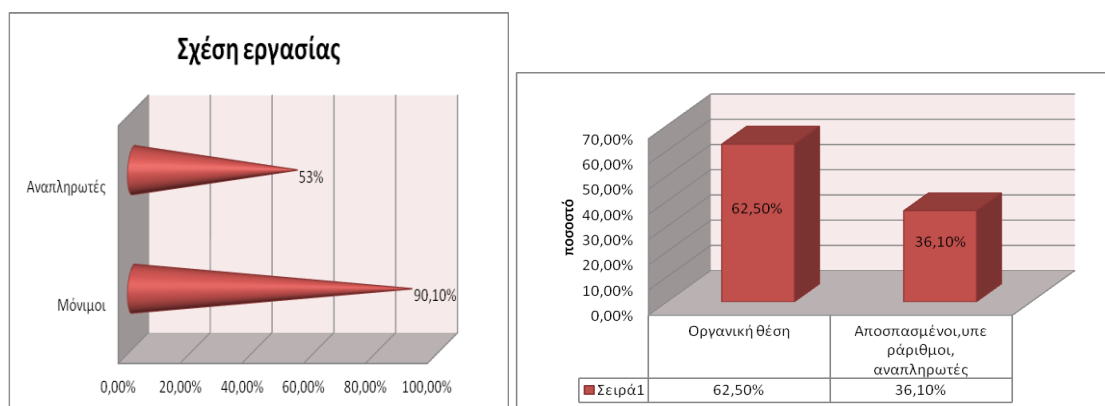
Η πολυπληθέστερη ειδικότητα είναι των δασκάλων 355 (64,1%) και των νηπιαγωγών 125 (22,6%). Ενώ εκπροσώπηση υπάρχει από το σύνολο των ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο επόμενο πίνακα αποτυπώνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών του δείγματος.



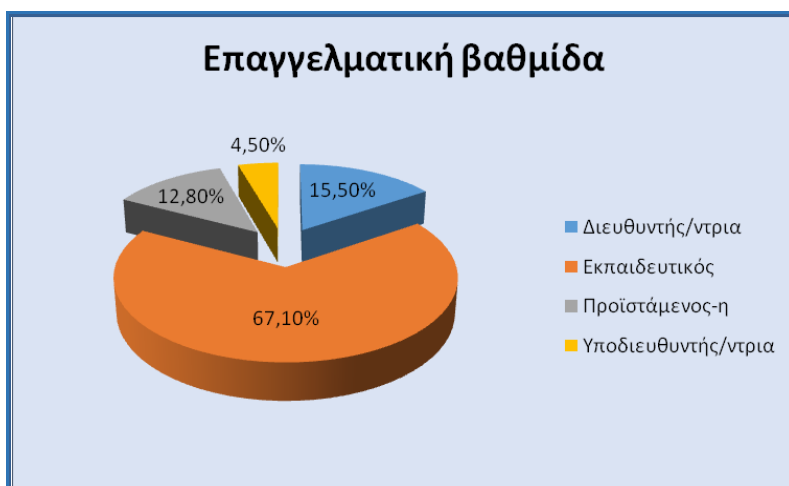
Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (31,6%), δηλαδή 175 εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας και σχολής νηπιαγωγών ανέφεραν ότι διαθέτουν οι 69 εκπαιδευτικοί (12,4%). Επισημαίνεται ότι τους ζητήθηκε να αναφέρουν τον υψηλότερο ακαδημαϊκό τίτλο που κατέχουν.

Η σχέση εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στα ακόλουθα διαγράμματα:



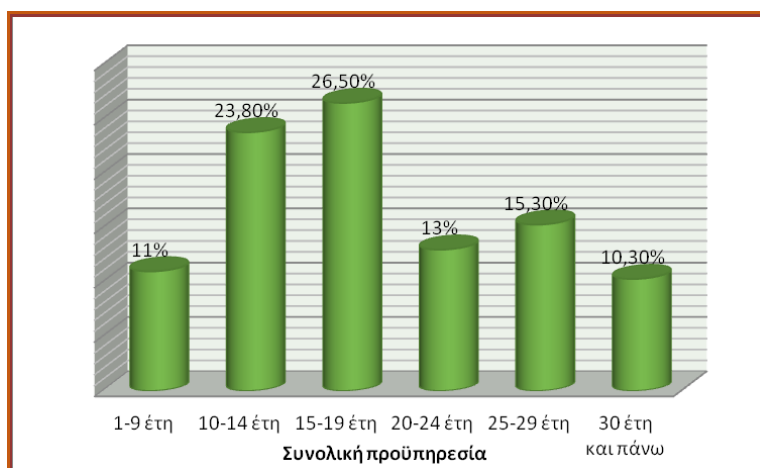
Από τους 552 εκπαιδευτικούς που απάντησαν οι 499 (90,1%) είναι μόνιμοι ενώ 53 (9,6%) είναι αναπληρωτές. Στην οργανική τους θέση υπηρετούν οι 346 (62,5%) ενώ οι υπόλοιποι 200 εκπαιδευτικοί (36,1%) δεν υπηρετούν σε οργανική θέση (αποσπασμένοι, υπεράριθμοι, αναπληρωτές).

Η θέση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην ιεραρχία του σχολείου παρουσιάζεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



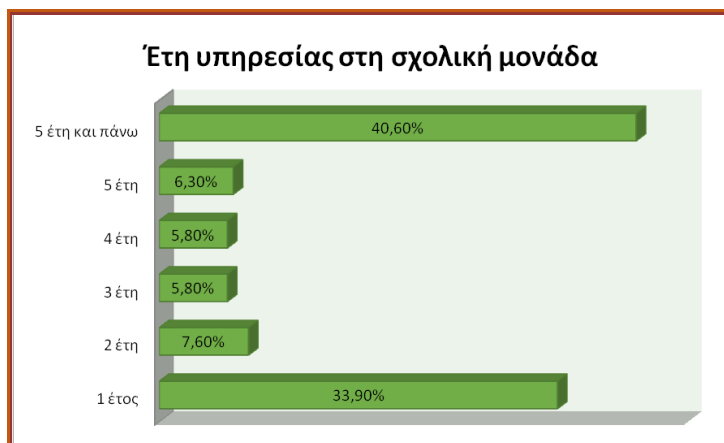
Ειδικότερα, ως προς την επαγγελματική βαθμίδα οι 372 συμμετέχοντες (67,1%) υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί σε τάξη, οι 81 (15,5%) ως Διευθυντές, οι 25 (4,5%) ως υποδιευθυντές ενώ οι 71 (12,8%) ως προϊστάμενοι/ες ολιγοθέσιων σχολείων (δημοτικών και νηπιαγωγείων).

Η συνολική προϋπηρεσία τους αποτυπώνεται στο επόμενο ραβδόγραμμα:



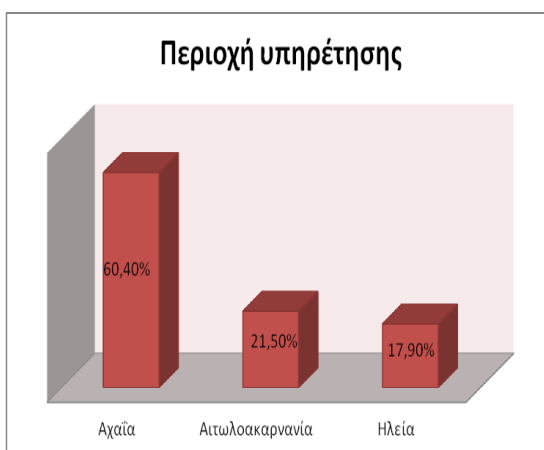
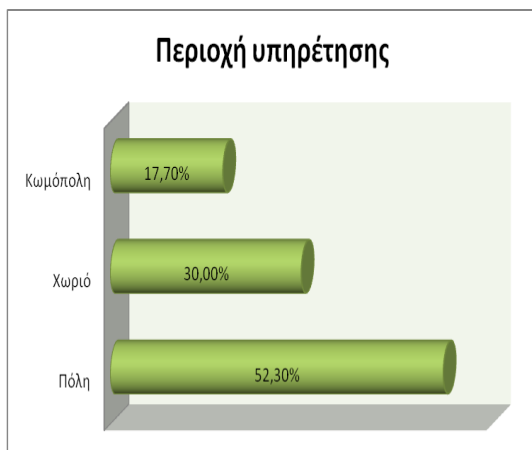
Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος 279 (50,3%) έχουν προϋπηρεσία ανάμεσα στα 10 με 20 χρόνια.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι τα έτη που υπηρετούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.



Οι 225 εκπαιδευτικοί (40,6%) δηλώνουν ότι υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα για πάνω από 5 έτη ενώ οι 188 (33,9%) υπηρετούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα μόνο για το τρέχον έτος.

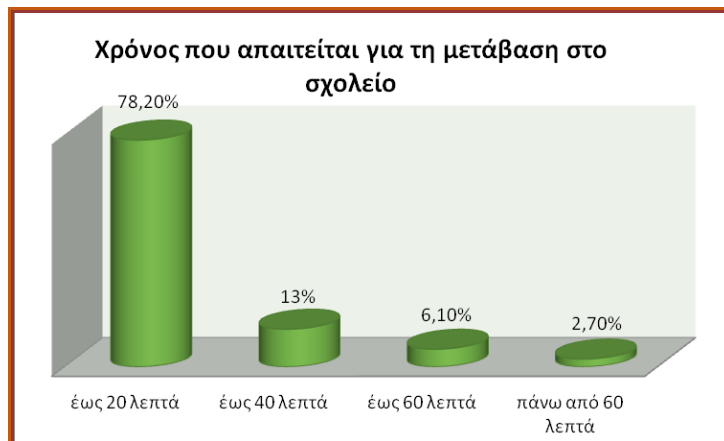
Η γεωγραφική κατανομή του δείγματος αποτυπώνεται στα ακόλουθα διαγράμματα:



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος 290 (52,3%) υπηρετούν σε πόλη (πάνω από 10.000 κατοίκους), οι 166 (30,0%) σε χωριό (κάτω από 2.000 κατοίκους) και οι 98 (17,7%) σε κωμόπολη (από 2.000 έως 10.000 κατοίκους).

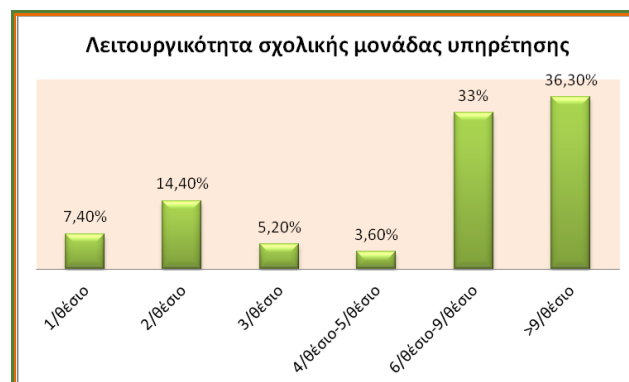
Το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας συνθέτουν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2017/18 στην περιφερειακή ενότητα Αχαΐας 323 (60,4%), στην ενότητα της Αιτωλοακαρνανίας 119 (21,5%) και στην περιφερειακή ενότητα Ηλείας 99 (17,9%) ενώ 13 (2,3%) εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ο χρόνος που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι απαιτείται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μεταβούν στη σχολική τους μονάδα αποτυπώνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ως εξής: Οι 433 συμμετέχοντες στην έρευνα (ποσοστό 78,2%) χρειάζονται μέχρι 20 λεπτά να φτάσουν στο σχολείο τους, ενώ περισσότερο από 20 λεπτά απαιτούνται για να μεταβούν στην εργασία τους για 121 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 21,8%).

Η λειτουργικότητα των σχολικών μονάδων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.



Οι 384 (69,3%) εκπαιδευτικοί εργάζονται σε 6/θέσια και πάνω σχολεία. Αυξημένος φαίνεται ο αριθμός των 2/θέσιων σχολείων εξαιτίας της συμμετοχής στο δείγμα μας νηπιαγωγών που κυρίως είναι σχολικές μονάδες με δυο τμήματα.

3.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 15 Απριλίου έως 05 Μαΐου 2018 και ο πληθυσμός της απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημοτικά – Νηπιαγωγεία) της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας ήταν η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου, καθώς συνιστά μια μέθοδος αυτοαναφοράς η οποία κρίνεται ως η καταλληλότερη για την συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με απόψεις, στάσεις

πεποιθήσεις και αξίες. Της διανομής του ερωτηματολογίου προηγήθηκε προφορική και γραπτή ενημέρωση στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η οποία εστιαζόταν στον σκοπό της έρευνας ενώ γινόταν και αναφορά στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο πλαίσιο του οποίου διεξάγεται η έρευνα. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης ήταν 5 (πέντε) λεπτά. Το ερωτηματολόγιο εστάλη στους συμμετέχοντες με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο αξιοποιώντας τις φόρμες της google. Συνολικά, εστάλησαν 640 μηνύματα και ανταποκρίθηκαν 554 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και από τις τρεις περιφερειακές ενότητες που ανήκουν στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Στο μήνυμα που συνόδευε τον σύνδεσμο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν σαφές ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν προαιρετική, ανώνυμη και παράκληση να συμπληρωθούν όλα τα πεδία. Οι δηλώσεις που αφορούσαν τις πηγές επαγγελματικού στρες ήταν υποχρεωτικές και επομένως το σύνολο των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχαν συμπληρώσει όλα τα πεδία. Επομένως, όλα τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν (N=554) αποτελούν το δείγμα της έρευνας.

Όταν ολοκληρώθηκε η συλλογή των απαντήσεων των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους και η μεταφορά/καταγραφή τους στο πακέτο στατιστικής ανάλυσης κοινωνικών επιστημών SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences), με απώτερο στόχο να υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση. Ειδικότερα, κατά την ανάλυση αξιοποιήθηκαν στοιχεία τόσο της περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), όσο και της επαγωγικής στατιστικής (inferential statistics).

3.6. Ζητήματα δεοντολογίας

Κάθε ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ένα εισαγωγικό σημείωμα, με το οποίο διευκρινιζόταν ότι θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απόρρητου των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της δεοντολογίας διεξαγωγής ερευνών.

3.7 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων

Για να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες, για την επίτευξη του σκοπού και στόχων της έρευνας, μετά την εκτενή ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια. Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν: α) ένα ερωτηματολόγιο που διερευνά τις πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών, προσαρμοσμένο στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και β) ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

(Παράρτημα). Με την αξιοποίηση αυτών των εργαλείων, που θα περιγραφούν διεξοδικά στη συνέχεια, διερευνώνται οι πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μεταξύ τους σχέσεις.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και έχει κατασκευαστεί από την Μούζουρα (2005), στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής, και έγιναν κάποιες τροποποιήσεις και προσθήκες βάσει ευρημάτων της βιβλιογραφικής έρευνας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του δείγματος που αφορά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην αρχή των ερωτηματολογίων (βλ. Παράρτημα) υπήρχε μια σύντομη ενημερωτική εισαγωγή. Τα δυο εργαλεία αποτέλεσαν διακριτά μέρη ενός ερωτηματολογίου με απλές και κατανοητές ερωτήσεις ώστε να διευκολύνεται η απάντησή τους.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθησαν ερωτήσεις δημογραφικής φύσης που περιγράφουν τη φυσιογνωμία του δείγματος και αναφέρονται σε ποσοτικές και κατηγορικές μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η εργασιακή τους σχέση, ο τύπος και η δυναμικότητα του σχολείου, το μέγεθος της οικογένειας και άλλα. Το δεύτερο μέρος περιείχε 41 ερωτήματα πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πριν από την κυρίως έρευνα προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με δείγμα 32 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να εξεταστεί η λειτουργικότητα των εργαλείων και αφού ελέγχθηκε η αξιοπιστία τους, χορηγήθηκαν στο συνολικό δείγμα της έρευνας.

3.7.1 Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών

Σαν βάση για το ερωτηματολόγιο πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης που κατασκευάστηκε από τη Μούζουρα (2005) και σε αυτό, αξιοποιώντας τη βιβλιογραφία, αφαιρέθηκε μια μεταβλητή, τροποποιήθηκαν μερικές και προστέθηκαν επιπλέον μεταβλητές. Η Μούζουρα (2005) αναφέρει ότι η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Kyriacou & Satchliffe, 1978b; Okebucola & Jejede, 1989; Κάντας, 1996; Kantas & Vasilaki, 1997; Payne & Furban, 1987; Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997) και συμπεριλαμβάνονται και κάποιες ιδιαιτερότητες που είχε την περίοδο εκείνη η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά τη συλλογή διερευνητικών ερωτηματολογίων, συζητήσεων και

εκπαιδευτικών εμπειριών της ίδιας της κατασκευάστριας. Η κατασκευάστρια του ερωτηματολογίου έχει προσθέσει εξ ολοκλήρου τις παρακάτω ερωτήσεις: «έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς», «προβλήματα υποδομής κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.», «μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών», «καθυστερήσεις στην αποστολή βιβλίων», «διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων» και «διδασκαλία οικονομικών μεταναστών». Η Μούζουρα (2005) αναφέρει ότι βασίστηκε για την κατασκευή του ερωτηματολογίου της στα ερωτηματολόγια των Hui & Chan, (1996) των Kyriacou & Satcliffe, (1978b) και Okebucola & Jede, (1989).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν επίσης και τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν από τη Χαραλάμπους (2012) και τη Γιαννακίδου (2014) για τις ανάγκες των δικών τους ερευνών. Η Χαραλάμπους (2012), που διερεύνησε τις πηγές επαγγελματικού στρες σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πρόσθεσε τρεις ερωτήσεις επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών που αντιστοιχούν: «στην εργασιακή ανασφάλεια (Zurlo et al., 2007)», «ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων (Roxas, 2009) και «παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/Σαββατοκύριακα (Shernoff et al, 2011)».

Η Γιαννακίδου (2014) για τις ανάγκες της δικής της έρευνας προέβη σε κάποιες αλλαγές –τροποποιήσεις, προκειμένου να ταιριάζουν περισσότερο στις ιδιαιτερότητες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού το ερωτηματολόγιο της Μούζουρα (2005) είχε δημιουργηθεί για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στις αλλαγές αυτές περιλαμβάνονταν η προσθήκη επιπλέον ερωτήσεων, οι οποίες προσidiaζαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Δημοτικού Σχολείου αλλά και στην υφιστάμενη, εκείνη την περίοδο, κοινωνικο-οικονομική συγκυρία. Ειδικότερα, την περίοδο εκείνη είχαν σηματοδοτηθεί σημαντικές νομοθετικές αλλαγές στην εκπαίδευση, όπως ήταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η μεταβολή των εργασιακών τους σχέσεων. Επιπλέον, αφαιρέθηκαν κάποιες ερωτήσεις που θεωρήθηκαν από την ερευνήτρια ότι δεν εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις: «δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο», «καθυστερήσεις στην αποστολή βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης» και «διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών από διάφορες τάξεις». Η Γιαννακίδου (2014) στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησε στην έρευνά της πρόσθεσε τις ερωτήσεις: «διδασκαλία παιδιών που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα» κάτι που συμφωνούσε με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες της περιοχής που διεξήχθη

η έρευνα. Η Περιφερειακή Ενότητα Ξάνθης κατοικούνταν από μεγάλο ποσοστό μειονοτικού πληθυσμού με μητρική γλώσσα την πομακική ή την τουρκική. Οι νέες ερωτήσεις που εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια ήταν «το μεγάλο μέγεθος του σχολείου» (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), «η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού» (Kyriacou & Sutcliffe, 1978b; Jim et al., 2008), «το υψηλό επίπεδο θορύβου» (Jim et al., 2008; Boyle et al., 1995; Kyriacou & Sutcliffe, 1978) και «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (Zurlo et al., 2007).

Το τελικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 41 ερωτήσεις πηγών επαγγελματικού στρες, με δυνατότητα επιλογής απαντήσεων σε 5βάθμια κλίμακα Likert από το 1=Καθόλου στρες μέχρι το 5=Υπερβολικό στρες.

Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνονται αυτούσιες 29 δηλώσεις (1,2,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,30,31,36 και 40) από το ερωτηματολόγιο της Μούζουρα (2005). Πέντε δηλώσεις είναι μερικώς τροποποιημένες. Συγκεκριμένα, η 3^η δήλωση του ερωτηματολογίου διατυπώθηκε ως εξής από «Τιμωρία μαθητών» σε «Τιμωρία/πειθαρχία μαθητών», η 4^η ερώτηση από «Μαθησιακά προβλήματα παιδιών» σε «Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών», η 9^η ερώτηση του ερωτηματολογίου διατυπώθηκε ως εξής από «Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών» σε «Έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικών», η 29^η δήλωση τροποποιήθηκε ως εξής «Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)» σε «Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου)», και η 32^η δήλωση του ερωτηματολογίου από «Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλαβανία)» σε «Διδασκαλία παιδιών με πολιτισμική και φυλετική ποικιλομορφία»¹. Στο τελικό ερωτηματολόγιο της έρευνας συμπεριλήφθηκαν τόσο οι τρεις επιπλέον δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο της Χαραλάμπους (2012) που αφορούν: α) «στην εργασιακή ανασφάλεια (33^η δήλωση), β) «ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων (34^η) και γ) «παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/Σαββατοκύριακα» (35^η) όσο και οι 4 δηλώσεις της Γιαννακίδου (2014) που αφορούν: α) «το μεγάλο μέγεθος του σχολείου» (37^η), β) «η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού» (38^η), γ) «το υψηλό επίπεδο θορύβου» (39^η) και δ) «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (41^η).

¹ Η δήλωση από το ερωτηματολόγιο της Μούζουρα «Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης» αφαιρέθηκε τελείως γιατί δεν προσιδιάζει με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και τις επικρατούσες συνθήκες όσον αφορά την αποστολή και παραλαβή των σχολικών εγχειριδίων.

3.7.2 Ενότητες/άξονες του Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών

Η επεξεργασία του Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με βάση 6 ενότητες/άξονες που αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Ενότητες/Άξονες	Ερωτήσεις κάθε ενότητα/άξονα
1^η ενότητα/άξονας: «Θέματα σχετικά με τη διοίκηση/οργάνωση της εκπαίδευσης»	12. Έλλειψη προοπτικών καριέρας
	13. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης,
	14. Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή),
	15. Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής,
	16. Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού,
	18. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.),
	19. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός, κ.τ.λ.).
	20. Ανεπαρκής μισθός
	21. Μη έγκαιρες/ περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων εκπαιδευτικών
	2η ενότητα/άξονας: «Θέματα σχετικά με την αναγνώριση εκπαιδευτικού επαγγέλματος»
10. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν,	
11. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	
17. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας.	
25. Μεγάλος φόρτος εργασίας,	
3^η ενότητα/άξονας: «Θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου»	26. Έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα,
	27. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/ διόρθωση γραπτών εργασιών,
	28. Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/γονείς,
	29. Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου),
	30. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι

	31. Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.
	2. Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, 22. Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες),
4η ενότητα/άξονας: «Θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο»	32. Διδασκαλία παιδιών με ποικιλομορφία, 35. Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου, 36. Διδασκαλία παιδιών που δε μιλούν την ίδια γλώσσα, 37. Μέγεθος σχολείου, 38. Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, 39. Το υψηλό επίπεδο θορύβου, 40. Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο.
5η ενότητα/άξονας: «Θέματα σχετικά με τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις»	7. Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών, 23. Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου, 33. Εργασιακή Ανεσφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα), 34. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων, 41. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.
6η ενότητα/άξονας: «Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών»	1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.), 3. Τιμωρία/ πειθαρχία μαθητών, 4. Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, 5. Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο, 6. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, 8. Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς, 24. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/ συμπεριφοράς.

Όσον αφορά την 1^η ενότητα/άξονα «Θέματα σχετικά με τη διοίκηση/ οργάνωση της εκπαίδευσης» αντιστοιχούν εννέα (9) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 7 (επτά) ταυτίζονται με τις ερωτήσεις του αντίστοιχου 1^{ου} παράγοντα «θέματα σχετικά με τη διοίκηση/οργάνωση εκπαίδευσης» της Χαραλάμπους (2012) ενώ και οι 9 ερωτήσεις συμπεριλαμβάνονται στον 1^ο παράγοντα «θέματα σχετικά με τη διοίκηση/οργάνωση της εκπαίδευσης και αναγνώρισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος» της Γιαννακίδου

(2014). Επίσης, ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με τον 2^ο παράγοντα (θέματα σχετικά με τον οργανισμό) και τον 4^ο παράγοντα (θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου) της Μούζουρα (2005). Ο παράγοντας αυτός βρίσκεται σε συμφωνία επίσης με τη διεθνή βιβλιογραφία (Shernoff et al., 2011. Samad et al., 2010., Jin et al., 2008. Zurlo et al., 2007. Travers & Coopers, 1996).

Η 2η ενότητα/άξονας «Θέματα σχετικά με την αναγνώριση εκπαιδευτικού επαγγέλματος» συγκροτείται από τέσσερις (4) ερωτήσεις και σχετίζεται με τον 1^ο παράγοντα της Γιαννακίδου (θέματα σχετικά με τη διοίκηση/οργάνωση της εκπαίδευσης και αναγνώρισης του εκπαιδευτικού), τον 3^ο παράγοντα της Χαραλάμπους (2012) (θέματα σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος) καθώς και με τον 4^ο παράγοντα της Μούζουρα (2005) (θέματα σχετικά με την έλλειψη στήριξης του και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού). Ο παράγοντας αυτός συμφωνεί με τους Yahaya et al., (2006), τους Samad et al., (2010), τους Jin et al., (2008) και Zurlo et al., (2007). Τέλος, συμφωνεί με τους Travers και Cooper (1996) που τον συγκεκριμένο παράγοντα τον ονόμασαν «μειωμένο στάτους/ευκαιρίες προώθησης».

Η 3^η ενότητα/άξονας «Θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου» περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις και συμφωνεί με τον 2^ο παράγοντα της Χαραλάμπους (2012) και της Γιαννακίδου (2014) ενώ ταυτίζεται στο μεγαλύτερο μέρος του με τον αντίστοιχο 2^ο παράγοντα της Παράσχου (2012) «Φόρτος εργασίας και πιέσεις χρόνου» καθώς και με τον 1^ο παράγοντα της Μούζουρα (2005). Επίσης, βρίσκεται σε συμφωνία με τον Antonίου και τους συνεργάτες του (2000) και Majeed και συν (2011).

Η 4η ενότητα/άξονας «Θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο» αποτελείται από εννέα (9) ερωτήσεις και ταυτίζεται στο μεγαλύτερο μέρος του με τον 3^ο παράγοντα της Γιαννακίδου (2014). Βρίσκεται επίσης σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Kyriakou & Sutcliffe, 1978. Jin et al., 2008. Boyle et al., 1995. ASTI, 2007).

Η 5^η ενότητα/άξονας «Θέματα σχετικά με τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις» συμπεριλαμβάνει πέντε (5) ερωτήσεις και σχεδόν ταυτίζεται με τον αντίστοιχο 4^ο παράγοντα της Χαραλάμπους (2012) και τον 5^ο παράγοντα της Γιαννακίδου (2014) με την ίδια ονομασία. Επίσης συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (Majeed et al., 2011. Jin et al., 2008. Zurlo et al., 2007. Howard & Johnson, 2004).

Η 6^η ενότητα/άξονας «Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών» αποτελείται από επτά (7) μεταβλητές και σχεδόν ταυτίζεται τον 4^ο παράγοντα της Γιαννακίδου (2014) με την ίδια ονομασία και τον 5^ο & 6^ο παράγοντα της Χαραλάμπους (2012) (θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών – θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών). Επιπλέον, συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (Shernoff et al., 2011. Samad et al., 2010., Jin et al., 2008. Howard & Johnson, 2004) καθώς και με τον 1^ο παράγοντα των Κυριακού & Sutcliffe (1978) «ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών».

3.7.3 Ερωτηματολόγιο καταγραφής δημογραφικών χαρακτηριστικών

Το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων του δείγματος αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου και κατεγράφησαν εργασιακά και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ο τύπος του σχολείου και η απόσταση από την κατοικία είναι τα στοιχεία που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Ζητήθηκαν τα συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία γιατί από προηγούμενες έρευνες φαίνεται να σχετίζονται με τις πηγές του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Ravichandram & Rajendran, 2007; Yahaya et al., 2006; Lanre Olaitan et al., 2010; Pedersen, 1998; Ozdemir, 2007; Χαραλάμπους, 2012; Γιαννακίδου, 2014) έτσι ώστε να ελεγχθεί η σχέση τους με τις προς εξέταση μεταβλητές.

3.8 Αξιοπιστία εργαλείων

Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας υποβλήθηκε σε έλεγχο εσωτερικής συνέπειας. Ελέγχθηκε αν χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια οι ερωτήσεις - δηλώσεις που αποτελούν τις επιμέρους υποκλίμακες, εάν δηλαδή, σχετίζονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό, ώστε να εκφράζουν κάτι κοινό (Κιοσέογλου, 2011; Γιαννακίδου, 2014). Ο δείκτης Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει την εσωτερική συνέπεια της κλίμακας.

Το ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Άγχους για Εκπαιδευτικούς στο σύνολο των στοιχείων του παρουσίασε εξαιρετική αξιοπιστία καθώς $\alpha = .947$, ενώ για τις έξι επιμέρους ενότητες/άξονες οι τιμές του δείκτη αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1

**Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha του Ερωτηματολογίου Πηγών
Επαγγελματικού Άγχους/ Στρες των Εκπαιδευτικών**

Εργαλεία Μέτρησης	Cronbach's Alpha
Ερωτηματολόγιο πηγών επαγγελματικού άγχους	.947
Θέματα σχετικά με τη διοίκηση/ οργάνωση της εκπαίδευσης	.860
Θέματα σχετικά με την αναγνώριση εκπαιδευτικού επαγγέλματος	.823
Θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	.857
Θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο	.811
Θέματα σχετικά με τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις	.732
Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά μαθητών	.848

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Επίπεδο επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών

Για να μετρηθούν τα επίπεδα επαγγελματικού στρες που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν με το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών βάσει πεντάβαθμης κλίμακας διαβάθμισης του στρες η οποία προέβλεπε τις τιμές 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4= πολύ και 5= υπερβολικά. Ο αριθμός 3 αποτελεί το σημείο που αναφέρεται σε στρες μέτριου επιπέδου και ουσιαστικά οριοθετεί τις χαμηλές από τις υψηλές τιμές του στρες. Οι τιμές λοιπόν μικρότερες του 3 (<3) ορίζουν το χαμηλό έως καθόλου στρες ενώ τιμές μεγαλύτερες του 3 (>3) ορίζουν υψηλό έως υπερβολικό στρες.

Προκειμένου να οριστούν τα χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες οι οποίες δηλώνονται ως εξής: εκπαιδευτικοί που δηλώνουν μέσο επίπεδο στρες από 2,50 έως 3,49 ορίζονται ως εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα στρες. Αντίστοιχα εκπαιδευτικοί που δηλώνουν μέσο επίπεδο επαγγελματικού στρες κάτω από 2,50 ορίζονται ως εκπαιδευτικοί με καθόλου ή χαμηλό επίπεδο επαγγελματικού στρες ενώ οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πάνω από 3,50 μέσο επίπεδο επαγγελματικού στρες χαρακτηρίζονται ως εκπαιδευτικοί με μη υψηλό ή πολύ υψηλό επαγγελματικό στρες. Πιο αναλυτικά, το επίπεδο του επαγγελματικού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αποτυπώνεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δήλωσαν σε ποσοστό 54,5% (N=302) ότι βιώνουν μέτριο στρες ενώ ένα ποσοστό 17,1% (N=95) δήλωσαν ότι βιώνουν χαμηλό έως καθόλου στρες. Τέλος, σε ποσοστό 28,3% (N=157) ανέφεραν ότι βιώνουν πολύ έως υπερβολικό στρες.

Ο μέσος όρος του επιπέδου στρες (N=554) (Μ.Ο.=3,13, Τ.Α.=1,16) που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κάνει ορατό πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας βιώνουν στρες σε μέτρια επίπεδα αλλά με ανοδική τάση.

Ο μέσος όρος του στρες των εκπαιδευτικών (N=554) ήταν 3,13 κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας βιώνουν στρες σε μέτρια επίπεδα. Μια περαιτέρω διερεύνηση των συχνοτήτων δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό που ξεπερνά το μισό 54,5% (N=302) βιώνει μέτρια επίπεδα στρες και σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς του δείγματος βιώνει στρες σε υψηλό ή και υπερβολικό βαθμό.

4.2 Επαγγελματικό στρες των Εκπαιδευτικών: Διαβάθμιση Πηγών στρες των Εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους

Για να ελεγχθεί η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες το οποίο και συνδέουν με τις πηγές του στρες, οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους, αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών. Από την επεξεργασία των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες, το οποίο το συνδέουν με τις πηγές στρες.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις πηγές στρες ταξινομήθηκαν με βάση τη σοβαρότητα και τη θέση τους σε κάθε θεματική ενότητα/άξονα (Πίνακας...). Με αυτόν τον τρόπο φάνηκε ότι οι πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο αναδείχθηκαν οι πέντε πρώτες πηγές στρες, όπως δηλώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, σύμφωνα με τη σοβαρότητά τους, οι οποίες αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2: Οι πέντε πρώτες πηγές επαγγελματικού στρες

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή)	3,89	1,09

Ανεπαρκής μισθός	3,87	1,07
Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	3,80	1,07
Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων εκπαιδευτικών	3,69	1,12
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός κ.τ.λ.)	3,58	1,09

Στον αντίποδα, οι πέντε πηγές οι οποίες ταξινομήθηκαν τελευταίες ως λιγότερο σοβαρές σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 3: Οι πέντε λιγότερο σοβαρές πηγές επαγγελματικού στρες

	M.O.	T.A.
Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	2,43	1,17
Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	2,45	1,31
Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	2,46	1,16
Μέγεθος σχολείου	2,55	1,51
Διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική πολυμορφία	2,62	1,13

Οι πηγές επαγγελματικού στρες, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ιεραρχούνται ως εξής:

Πίνακας 4: Πηγές επαγγελματικού στρες εκπαιδευτικών

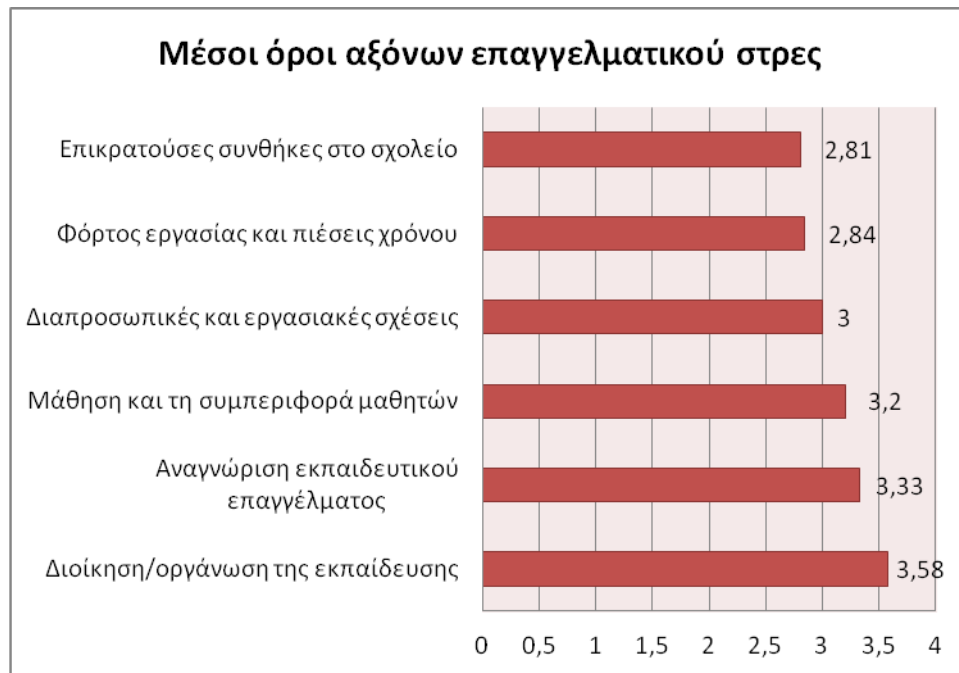
Ιεράρχηση βαθμού σοβαρότητας		M.O.	T.A.
1	Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή).	3,89	1,09
2	Ανεπαρκής μισθός.	3,87	1,07
3	Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής.	3,80	1,07
4	Μη έγκαιρες/ περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις	3,69	1,12

	αναπληρωτών, αποσπασμένων εκπαιδευτικών.		
5	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός, κ.τ.λ.).	3,58	1,09
6	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών.	3,55	1,25
7	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/ συμπεριφοράς.	3,55	0,99
8	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης.	3,44	1,12
9	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες).	3,43	1,26
10	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.).	3,42	1,13
11	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν.	3,41	1,33
12	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών.	3,40	1,13
13	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού.	3,39	1,1
14	Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.	3,37	0,995
15	Εργασιακή Ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα).	3,33	1,29
16	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές.	3,32	1,03
17	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας.	3,30	1,24
18	Μεγάλος φόρτος εργασίας.	3,27	1,07
19	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.).	3,20	1,14
20	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών.	3,16	1,18
21	Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο.	3,12	0,99
22	Έλλειψη προοπτικών καριέρας.	3,11	1,23
23	Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου.	3,08	1,36
24	Έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών.	3,06	1,17
25	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς.	2,95	1,11
26	Το υψηλό επίπεδο θορύβου.	2,95	1,3

27	Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου).	2,93	1,12
28	Έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.	2,91	1,09
29	Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/ γονείς.	2,91	1,01
30	Τιμωρία/ πειθαρχία μαθητών.	2,87	1,03
31	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι.	2,79	1,18
32	Διδασκαλία παιδιών που δε μιλούν την ίδια γλώσσα.	2,77	1,2
33	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.	2,73	1,23
34	Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου.	2,71	1,31
35	Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού.	2,69	1,28
36	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/ διόρθωση γραπτών εργασιών.	2,67	1,08
37	Διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία.	2,62	1,13
38	Μέγεθος σχολείου.	2,55	1,51
39	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων.	2,46	1,16
40	Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο.	2,45	1,31
41	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.	2,43	1,17

4.3 Επαγγελματικό στρες των Εκπαιδευτικών: Ενότητες/άξονες στρες των Εκπαιδευτικών με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους

Στον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται ο Μ.Ο. επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών μετά την κατηγοριοποίηση των 41 μεταβλητών σε έξι ενότητες/άξονες.



Από τον μέσο όρο άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δείματός μας διαπιστώνουμε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τα θέματα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 3,58) και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Μ.Ο.3,33) αποτελούν τους πλέον στρεσογόνους παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς. Ως λιγότερο στρεσογόνοι παράγοντες αναδεικνύονται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο (Μ.Ο. 2,81) και ο φόρτος εργασίας και πιέσεις χρόνου (Μ.Ο. 2,84).

4.4 Συσχέτιση των επιπέδων του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Για να ελεγχθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών του δείγματος με τους παράγοντες εργασιακού στρες χρησιμοποιούμε τον συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson.

Πίνακας 5: Συντελεστής συσχέτισης Pearson για τις δημογραφικές μεταβλητές και των παραγόντων επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών του δείγματος

Υποκλίμακα	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Φύλο		,237	,124	,052	,213	,005	,045	,038	,100	,183	,204	,077
		,000	,003	,222	,000	,902	,295	,371	,019	,000	,000	,071
		554	554	554	554	554	554	554	554	554	554	554
2.Ηλικία			,109	,065	,147	,305	,007	,014	,006	,037	,096	,064
			,010	,126	,001	,000	,867	,748	,887	,388	,024	,131
			554	554	554	554	554	554	554	554	554	554

3.Οικογενειακή κατάσταση				,025 ,554 554	,073 ,086 554	,100 ,018 554	,100 ,018 554	,053 ,211 554	,024 ,577 554	,084 ,048 554	,011 ,787 554	,008 ,859 554
4.Ειδικότητα					,057 ,180 554	,003 ,942 554	,029 ,489 554	,058 ,174 554	,122 ,004 554	,066 ,120 554	-,035 ,411 554	,000 ,992 554
5.Τρέχουσα επαγγελματική βαθμίδα						,050 ,243 554	,051 ,232 554	,074 ,080 554	,086 ,043 554	,026 ,534 554	,012 ,780 554	,071 ,097 554
6.Χρόνος που απαιτείται για να μεταβείτε στο χώρο εργασίας σας							,039 ,359 554	,078 ,066 554	,134 ,002 554	,024 ,581 554	,005 ,912 554	,136 ,001 554
7.Θέματα Δίολκησης & Οργάνωσης Εκπ/σης								,775 ,000 554	,558 ,000 554	,552 ,000 554	,555 ,000 554	,527 ,000 554
8.Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος									,506 ,000 554	,523 ,000 554	,604 ,000 554	,633 ,000 554
9.Θέματα Φόρτου εργασίας & Πιέσεις Χρόνου										,655 ,000 554	,536 ,000 554	,480 ,000 554
10.Θέματα επικρατούσων συνθηκών											,708 ,000 554	,597 ,000 554
11.Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων												,605 ,000 554
12.Θέματα Μάθησης & Συμπεριφοράς Μαθητών												

Επίπεδο σημαντικότητας: $p < 0,05$

Φαίνεται λοιπόν ότι το φύλο σχετίζεται θετικά με τους τρεις από τους έξι άξονες πηγών επαγγελματικού στρες. Συγκεκριμένα, το φύλο σχετίζεται με τους άξονες «3- Θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεις χρόνου», «4- Θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο» και «5- Θέματα Διαπροσωπικών και Εργασιακών σχέσεων». Οι γυναίκες φαίνεται σε αυτούς τους άξονες να έχουν περισσότερο άγχος από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Η ηλικία φαίνεται επίσης να συσχετίζεται θετικά μόνο με έναν άξονα πηγών επαγγελματικού στρες «5- Θέματα σχετικά με τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις».

Το δημογραφικό χαρακτηριστικό της οικογενειακής κατάστασης σχετίζεται θετικά με τον άξονα επαγγελματικού στρες «Θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο».

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζει θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεις χρόνου».

Η θέση που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός (Διευθυντής, Υπ/ντής, προϊστάμενος, εκπαιδευτικός τάξης) συσχετίζεται με τον άξονα επαγγελματικού στρες «Θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεις χρόνου».

Τέλος, ο χρόνος που απαιτείται για να μεταβεί ο εκπαιδευτικός στον χώρο εργασίας συσχετίζεται επίσης με τους άξονες: «Θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεις χρόνου» και «Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά μαθητών».

Από τον ανωτέρω πίνακα διαπιστώνουμε επίσης ότι οι άξονες επαγγελματικού άγχους σχετίζονται όλοι μεταξύ τους σε υψηλά επίπεδα.

4.5 Συσχετίσεις μεταξύ των ενοτήτων/αξόνων του ερωτηματολογίου

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής με τον έλεγχο των ενδοσυσχετίσεων μεταξύ των αξόνων που το συνθέτουν πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός των παραμετρικών συντελεστών συσχέτισης (correlation coefficient) του Pearson και προέκυψαν τα εξής (Πίνακας 1):

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταξύ των αξόνων					
	2- Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος	3- Θέματα Φόρτου εργασίας & πιέσεις Χρόνου	4- Θέματα επικρατουσών συνθηκών	5-Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων	6- Θέματα Μάθησης & Συμπεριφοράς Μαθητών
	R ¹				
1.Θέματα Διοίκησης & Οργάνωσης Εκπ/σης	,775**	,558**	,552**	,555**	,527**
2- Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος		,506**	,523**	,604**	,633**
3- Θέματα Φόρτου εργασίας & Πιέσεις Χρόνου			,655**	,536**	,480**

4- Θέματα επικρατουσών συνθηκών					,708**	,597**
5-Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων						,605**

1. Συντελεστής συσχέτισης Pearson

*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Αναλυτικότερα στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του άξονα 1- «Θέματα διοίκησης & Οργάνωσης της εκπαίδευσης» και των αξόνων «Θέματα αναγνώρισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος» ($r=.78, p \leq .01$), «Θέματα φόρτου και πιέσεις χρόνου» ($r=.56, p \leq .01$), «Θέματα επικρατουσών συνθηκών» ($r=.55, p \leq .01$), «Θέματα διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων» ($r=.56, p \leq .01$), «Θέματα μάθησης και συμπεριφοράς μαθητών» ($r=.53, p \leq .01$)

Επίσης στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ των Παράγοντα 2 «Θέματα αναγνώρισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος» και των παραγόντων «θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεις χρόνου» ($r=.51, p \leq .01$), «θέματα επικρατουσών συνθηκών» ($r=.52, p \leq .01$), «θέματα διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων» ($r=.60, p \leq .01$) και «θέματα μάθησης και συμπεριφοράς μαθητών» ($r=.63, p \leq .01$).

Σχετικά με τον άξονα 3 «Θέματα Φόρτου Εργασίας και Πιέσεις χρόνου» στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε με τους άξονες «Θέματα επικρατουσών συνθηκών» ($r=.66, p \leq .01$), «Θέματα διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων» ($r=.54, p \leq .01$).

Όσον αφορά τον άξονα 4 «Θέματα επικρατουσών συνθηκών» στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ αυτού και των αξόνων «Θέματα διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων» ($r=.71, p \leq .01$) και «Θέματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών» ($r=.60, p \leq .01$). Τέλος, ο άξονας 5 «Θέματα διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων» και «Θέματα μάθησης και συμπεριφοράς μαθητών» ($r=.60, p \leq .01$).

4.6 Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (oneway Anova) των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις ενότητες/άξονες του επαγγελματικού στρες

Η ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί πως διαφοροποιούνται οι ενότητες /άξονες του επαγγελματικού στρες ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι ενότητες/άξονες του επαγγελματικού στρες.

Πίνακας 7: Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (oneway Anova) των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις ενότητες/άξονες του επαγγελματικού στρες

	Προϋπη-ρεσία	Λειτουργικότητα σχολικής μονάδας	Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα	Ειδικότητα	Επίπεδο εκπαίδευσης	Αριθμός παιδιών	Χρόνος μετάβασης στην εργασία
	P-value						
1-Θέματα Διοίκησης & Οργάνωσης Εκπ/σης	,833	,659	,537	,718	,075	,046	,300
2- Θέματα αναγνώρισης εκπ/κού επαγγέλματος	,364	,203	,285	,157	,043	,038	,167
3- Θέματα φόρτου εργασίας & πιέσεις χρόνου	,356	,336	,725	,000	,648	,019	,002
4- Θέματα επικρατουσών συνθηκών	,796	,563	,128	,041	,093	,015	,207
5-Θέματα διαπροσωπικών & εργασιακών σχέσεων	,168	,406	,328	,183	,134	,032	,852
6- Θέματα μάθησης & συμπεριφοράς μαθητών	,389	,251	,184	,031	,834	,072	,001

Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05

Από την μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (oneway anova) διαπιστώνουμε ότι το επαγγελματικό στρες σχετικά με «Θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεων χρόνου» $\{F(9,544)=3,802, p=,000\}$ διαφοροποιείται ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, παρατηρούμε ότι το επαγγελματικό στρες στον άξονα «Θέματα συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών» $\{F(9,544)=2,061, p=0,31\}$ διαφοροποιείται από το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 8: Ειδικότητα των εκπαιδευτικών

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1-Θέματα Διοίκησης & Οργάνωσης Εκπ/σης	Between Groups	296,457	9	32,940	,690	,718
	Within Groups	25964,764	544	47,729		
	Total	26261,220	553			
2- Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος	Between Groups	214,078	9	23,786	1,467	,157
	Within Groups	8818,522	544	16,211		
	Total	9032,599	553			
3- Θέματα Φόρτου εργασίας & Πιέσεις Χρόνου	Between Groups	1051,217	9	116,802	3,802	,000
	Within Groups	16713,599	544	30,724		
	Total	17764,816	553			
4- Θέματα επικρατουσών συνθηκών	Between Groups	859,901	9	95,545	1,967	,041
	Within Groups	26417,651	544	48,562		
	Total	27277,552	553			
5-Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων	Between Groups	231,741	9	25,749	1,404	,183
	Within Groups	9975,242	544	18,337		
	Total	10206,984	553			
6- Θέματα Μάθησης & Συμπεριφοράς Μαθητών	Between Groups	506,800	9	56,311	2,061	,031
	Within Groups	14860,536	544	27,317		
	Total	15367,336	553			

Το επίπεδο επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης $\{F(5,548)=2,275, p=,046\}$, σε θέματα αναγνώρισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος $\{F(5,548)=2,372, p=,038\}$, σε θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεων χρόνου $\{F(5,548)=2,734, p=,019\}$, σε θέματα επικρατουσών συνθηκών $\{F(5,548)=2,832, p=0,25\}$, και σε θέματα διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων $\{F(5,548)=2,037, p=2,455\}$ διαφοροποιείται ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 9: Αριθμός παιδιών εκπαιδευτικών

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1-Θέματα Δίοικησης & Οργάνωσης Εκπ/σης	Between Groups	533,914	5	106,783	2,275	,046
	Within Groups	25727,306	548	46,948		
	Total	26261,220	553			
2- Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος	Between Groups	191,380	5	38,276	2,372	,038
	Within Groups	8841,219	548	16,134		
	Total	9032,599	553			
3- Θέματα Φόρτου εργασίας & Πίεσεις Χρόνου	Between Groups	432,435	5	86,487	2,734	,019
	Within Groups	17332,381	548	31,628		
	Total	17764,816	553			
4- Θέματα επικρατούσων συνθηκών	Between Groups	687,058	5	137,412	2,832	,015
	Within Groups	26590,494	548	48,523		
	Total	27277,552	553			
5-Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων	Between Groups	223,636	5	44,727	2,455	,032
	Within Groups	9983,348	548	18,218		
	Total	10206,984	553			
6- Θέματα Μάθησης & Συμπεριφοράς Μαθητών	Between Groups	280,351	5	56,070	2,037	,072
	Within Groups	15086,984	548	27,531		
	Total	15367,336	553			

Επιπλέον, το στρες σχετικά με τα θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεων χρόνου { $F_{3,550}=4,947$, $p=,002$ και τα θέματα μάθησης και συμπεριφορά των μαθητών { $F_{3,550}=5,384$, $p=,001$) διαφοροποιείται ανάλογα με το χρόνο που απαιτείται για τη μετάβαση στην εργασία των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται πιο αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 9: Χρόνος μετάβασης του εκπαιδευτικού στην εργασία

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1-Θέματα Δίοικησης & Οργάνωσης Εκπ/σης	Between Groups	174,166	3	58,055	1,224	,300
	Within Groups	26087,054	550	47,431		
	Total	26261,220	553			
2- Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος	Between Groups	82,670	3	27,557	1,693	,167
	Within Groups	8949,929	550	16,273		
	Total					

	Total	9032,599	553			
3- Θέματα Φόρτου εργασίας & Πίεσεις Χρόνου	Between Groups	466,763	3	155,588	4,947	,002
	Within Groups	17298,052	550	31,451		
	Total	17764,816	553			
4- Θέματα επικρατούσων συνθηκών	Between Groups	224,831	3	74,944	1,524	,207
	Within Groups	27052,721	550	49,187		
	Total	27277,552	553			
5-Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων	Between Groups	14,594	3	4,865	,263	,852
	Within Groups	10192,390	550	18,532		
	Total	10206,984	553			
6- Θέματα Μάθησης & Συμπεριφοράς Μαθητών	Between Groups	438,426	3	146,142	5,384	,001
	Within Groups	14928,909	550	27,143		
	Total	15367,336	553			

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση σε θέματα αναγνώρισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος { $F(6,547)=2,186, p=.043$ }, όπως αποτυπώνεται πιο αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 10: Επίπεδο εκπαίδευσης

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1-Θέματα Δίοικησης & Οργάνωσης Εκπ/σης	Between Groups	543,006	6	90,501	1,925	,075
	Within Groups	25718,214	547	47,017		
	Total	26261,220	553			
2- Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος	Between Groups	211,478	6	35,246	2,186	,043
	Within Groups	8821,121	547	16,126		
	Total	9032,599	553			
3- Θέματα Φόρτου εργασίας & Πίεσεις Χρόνου	Between Groups	135,696	6	22,616	,702	,648
	Within Groups	17629,120	547	32,229		
	Total	17764,816	553			
4- Θέματα επικρατούσων συνθηκών	Between Groups	534,047	6	89,008	1,821	,093
	Within Groups	26743,506	547	48,891		
	Total	27277,552	553			
5-Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων	Between Groups	180,379	6	30,063	1,640	,134
	Within Groups	10026,605	547	18,330		
	Total	10206,984	553			
6- Θέματα Μάθησης & Συμπεριφοράς Μαθητών	Between Groups	77,947	6	12,991	,465	,834
	Within Groups	15289,389	547	27,951		
	Total	15367,336	553			

Για τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές (έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, ηλικία, λειτουργικότητα σχολικής μονάδας, οικογενειακή κατάσταση, περιοχή της σχολικής μονάδας, περιφερειακή ενότητα υπηρετήσης, προϋπηρεσία) δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

4.7 Επίδραση του φύλου εκπαιδευτικών στις ενότητες/άξονες του επαγγελματικού στρες

Προκειμένου να μελετήσουμε αν το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες:

Πίνακας 11: Επίδραση του φύλου εκπαιδευτικών στις ενότητες/άξονες του επαγγελματικού στρες

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1-Θέματα Διοίκησης & Οργάνωσης Εκπ/σης	Άνδρας	147	31,67	7,087	,585
	Γυναίκα	407	32,37	6,819	,338
2- Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος	Άνδρας	147	13,05	3,826	,316
	Γυναίκα	407	13,40	4,117	,204
3- Θέματα Φόρτου εργασίας & Πιέσεις Χρόνου	Άνδρας	147	18,99	5,486	,452
	Γυναίκα	407	20,26	5,701	,283
4- Θέματα επικρατουσών συνθηκών	Άνδρας	147	23,20	6,738	,556
	Γυναίκα	407	26,11	6,972	,346
5-Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων	Άνδρας	147	13,55	3,916	,323
	Γυναίκα	407	15,53	4,311	,214
6- Θέματα Μάθησης & Συμπεριφοράς Μαθητών	Άνδρας	147	21,71	5,174	,427
	Γυναίκα	407	22,63	5,292	,262

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
1-Θέματα Διοίκησης & Οργάνωσης Εκπ/σης	,011	,918	-1,048	552	,295	-,695	,663	-1,998	,607
			-1,029	249,913	,304	-,695	,675	-2,025	,635

2- Θέματα Αναγνώρισης εκπ/κου επαγγέλματος	1,751	,186	-,896	552	,371	-,349	,389	-1,113	,416
			-,927	276,260	,355	-,349	,376	-1,088	,391
3- Θέματα Φόρτου εργασίας & Πίεσεις Χρόνου	,002	,963	-2,350	552	,019	-1,277	,543	-2,343	-,210
			-2,393	267,467	,017	-1,277	,533	-2,327	-,226
4- Θέματα επικρατουσών συνθηκών	,008	,931	-4,377	552	,000	-2,911	,665	-4,217	-1,605
			-4,448	266,396	,000	-2,911	,654	-4,199	-1,622
5-Θέματα Διαπροσωπικών & Εργασιακών σχέσεων	2,670	,103	-4,887	552	,000	-1,980	,405	-2,775	-1,184
			-5,112	282,367	,000	-1,980	,387	-2,742	-1,217
6- Θέματα Μάθησης & Συμπεριφοράς Μαθητών	,062	,803	-1,807	552	,071	-,915	,506	-1,909	,080
			-1,826	263,640	,069	-,915	,501	-1,901	,072

Από τη σύγκριση των μέσων όρων ανδρών και γυναικών προκύπτει ότι το φύλο του εκπαιδευτικού ασκεί επίδραση στο επίπεδο επαγγελματικού στρες αναφορικά με θέματα φόρτου εργασίας και πιέσεων χρόνου $\{t(552)=-2,352, p=,019\}$, θέματα επικρατουσών συνθηκών $\{t(552)=-4,377, p=,000\}$ και θέματα διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων $\{t(552)=-4,887, p=,000\}$. Ειδικότερα, οι γυναίκες φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο επαγγελματικό στρες σε σχέση με τους άνδρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα

Στα συμπεράσματα που ακολουθούν επιχειρείται: α) μια προσπάθεια να εξηγηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και η σύνδεσή τους με τα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία που υπάρχουν στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, β) η ανάδειξη της συμβολής αυτής της έρευνας καθώς και η πιθανότητα εφαρμογών που απορρέουν από τα ερευνητικά μας ευρήματα και γ) να επισημανθούν οι περιορισμοί της έρευνας και να αναπτυχθεί σχετικός προβληματισμός.

Στη δική της έρευνα η Μούζουρα (2005) είχε βρει ότι οι πέντε πρώτες πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν οι εξής: α) «έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από μαθητές» (Μ.Ο.= 3.97, Τ.Α.= .86), β) «καθυστερήσεις βιβλίων/διδασκείας-εξεταστέας ύλης (Μ.Ο.= 3.97, Τ.Α.= .95), γ) «μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν» (Μ.Ο.= 3.92, Τ.Α.= .99), δ) «τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών» (Μ.Ο.= 3.85, Τ.Α.= .99) και ε) «μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων» (Μ.Ο. = 3.83, Τ.Α.= 1.11).

Ενώ, οι πέντε πηγές οι οποίες ταξινομήθηκαν τελευταίες ως λιγότερο σοβαρές σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματός της, από το τέλος, ήταν οι εξής: α) «διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (πρώην ΕΣΣΔ, Αλβανία)» (Μ.Ο.= 2.73, Τ.Α.= 1.22), β) «μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)» (Μ.Ο.= 2.86, Τ.Α.= 1.17), γ) «οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο» (Μ.Ο.= 2.99, Τ.Α.= 1.41), δ) «μεταφορά εργασίας στο σπίτι» (Μ.Ο.= 3.11, Τ.Α.= 1.21) και ε) «έλλειψη προοπτικών καριέρας» (Μ.Ο.= 3.12, Τ.Α.= 1.22).

Αντίστοιχα, η Χαραλάμπους (2012) στη δική της έρευνα ως προς την ιεράρχηση των παραγόντων πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών είχε βρει την ακόλουθη κατάταξη: Οι πέντε πρώτες πηγές στρες είναι: α) «Ανεπαρκής μισθός» (Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=1.21), β) «Η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν του/τις εκπαιδευτικούς» (Μ.Ο.=3.56, Τ.Α.=1.15), γ) «Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές» (Μ.Ο.= 3.51, Τ.Α.= .98) δ) «Μη αναγνώριση του προσφερόμενου επιπλέον έργου» οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο (Μ.Ο.= 3.50, Τ.Α.= 1.18), ε) «Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μ.Ο.= 3.48, Τ.Α.= 1.12).

Ενώ, οι πέντε πηγές οι οποίες ταξινομήθηκαν τελευταίες ως λιγότερο σοβαρές σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματός της από το τέλος ήταν οι εξής: α) «Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών» (Μ.Ο.= 2.39, Τ.Α.= 1.25), β) «Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο» (Μ.Ο.= 2.41, Τ.Α.= 1.31), γ) «Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων» (Μ.Ο.= 2.51, Τ.Α.= 1.28), δ) «μη διδακτική εργασία» (Μ.Ο.= 2.60, Τ.Α.= 1.17) και ε) «Μεταφορά εργασίας στο σπίτι» (Μ.Ο.= 2.69, Τ.Α.= 1.19).

Στην έρευνά της η Γιαννακίδου (2014) με δείγμα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέδειξε τις παρακάτω πέντε πηγές εργασιακού στρες ως τις πλέον σημαντικές: α) «Μη έγκαιρες/περιορισμένες τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομίσθιων εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.= 4.03, Τ.Α.=1.02), β) «Η εργασιακή ανασφάλεια» (Μ.Ο.=3.92, Τ.Α.=1.10), γ) «Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μ.Ο.= 3.90, Τ.Α.= .96), δ) «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο.= 3.86, Τ.Α.= 1.26) ε) Ανεπαρκής μισθός (Μ.Ο.= 3.84, Τ.Α.= 1,06). Αντιθέτως οι πηγές επαγγελματικού στρες που ταξινομήθηκαν στις τελευταίες πέντε θέσεις είναι από το τέλος: α) «Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων» (Μ.Ο.= 2.56, Τ.Α.=1.14), β) «Διδασκαλία παιδιών με πολιτισμική και φυλετική ποικιλομορφία» (Μ.Ο.=2.60, Τ.Α.= 1.12), γ) «Ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων» (Μ.Ο.= 2.69, Τ.Α.= 1.20), δ)

«Μεταφορά εργασίας στο σπίτι» (Μ.Ο.= 2.75, Τ.Α.= 1.08) ε) «μεγάλο μέγεθος σχολείου» (Μ.Ο.= 2.77, Τ.Α.= 1,21).

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των μελετών (Μούζουρα, 2005; Χαραλάμπους, 2012; Γιαννακίδου, 2014) και της παρούσας, που πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα περίπου 15 ετών σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι οι μεταβλητές που ευθύνονται για το υψηλότερο άγχος των εκπαιδευτικών είναι, σύμφωνα με την εμφάνισή τους στις 5 πρώτες θέσεις και στις 5 τελευταίες: α) ο ανεπαρκής μισθός (3), β) οι μη έγκαιρες τοποθετήσεις εκπαιδευτικών (3) και γ) οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής (3). Είναι γεγονός ότι αυτοί οι τρεις στρεσογόνοι, για τους εκπαιδευτικούς παράγοντες, αντανακλούν και πολλές από τις παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την άλλη πλευρά οι μεταβλητές που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τους προκαλούν λιγότερο στρες είναι: α) η διδασκαλία μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (4), β) η μεταφορά εργασίας στο σπίτι (3) και γ) ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων (3).

Από την περαιτέρω μελέτη των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η κάθε χρονική περίοδος έχει του δικούς της στρεσογόνους παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014) είναι ορατό ότι οι εκπαιδευτικοί αγχώνονται από παράγοντες όπως η εργασιακή ανασφάλεια και η αξιολόγηση αφού την περίοδο εκείνη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρισκόταν ψηλά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στις μέρες μας φαίνεται ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης, με την ποικιλομορφία που τη διακρίνει, δημιουργεί την ανάγκη για υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και από άλλους ειδικούς επιστήμονες και εκπαιδευτικούς. Η οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών ποτέ δεν ήταν σε υψηλό επίπεδο αλλά την περίοδο της κρίσης φαίνεται να επιδεινώθηκε κι άλλο. Τέλος, είναι γεγονός ότι οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, επιμέρους μεν, συχνές δε, αγχώνουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς αφού κάθε σχολική χρονιά, αλλά σε πολλές περιπτώσεις και μέσα στην ίδια σχολική χρονιά, καλούνται να εφαρμόσουν πολιτικές οι οποίες με την αλλαγή της κυβέρνησης ή και του υπουργού ακόμα της ίδιας κυβέρνησης είναι πολύ πιθανόν να αλλάξουν και πάλι.

Από την κατηγοριοποίηση των μεταβλητών επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών σε έξι παράγοντες φαίνεται ότι οι μεταβλητές που έχουν να κάνουν με «Θέματα σχετικά με τη διοίκηση/ οργάνωση της εκπαίδευσης» και με «θέματα

σχετικά με την αναγνώριση εκπαιδευτικού επαγγέλματος» είναι περισσότερο υπεύθυνες για το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

5.2 Συμβολή της παρούσας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η έννοια των πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα προστίθενται σε αυτά που υπάρχουν από προηγούμενες έρευνες και αποτυπώνουν την κατάσταση σε σχέση με τις πηγές επαγγελματικού στρες σε μια πολύ κρίσιμη περίοδο για την Ελλάδα που περιλαμβάνει και πολλές κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις. Αυτές οι αλλαγές δεν αφήνουν ανεπηρέαστους τους εκπαιδευτικούς αφού πλήθος εκπαιδευτικών αλλαγών/μεταρρυθμίσεων λαμβάνουν χώρα με αποτέλεσμα να επιδρούν στο επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών.

Οι ραγδαίες εκπαιδευτικές αλλαγές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν, σύμφωνα με τον Borg (1990), επενεργούν στη διαφοροποίηση της εικόνας του στρες. Ο Kyriacou (1978a) είχε επισημάνει ότι οι πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές επιτείνουν την ανάγκη για συνεχή ενημέρωση όσον αφορά τις σημαντικές πηγές στρες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Πιο πρόσφατα ο Betoret (2009) σημειώνει ότι οι πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών έχουν χαρακτήρα δυναμικό και όχι στατικής μεταβλητής.

Με βάση τα παραπάνω είναι προφανές ότι η διερεύνηση των παραγόντων που δημιουργούν στρες στους εκπαιδευτικούς, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες, και μέσα στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό συγκείμενο, συμβάλλει στην επικαιροποίηση της γνώσης μας σε σχέση με τα μελετώμενα θέματα και έχοντας ως βάση τις προηγούμενες έρευνες (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992; Antoniou et al., 2000; Μούζουρα, 2005; Χαραλάμπους, 2012; Γιαννακίδου, 2014) μπορεί να θέσει τις βάσεις για περαιτέρω ευαισθητοποίηση απέναντι στο στρες των εκπαιδευτικών.

Ο εκπαιδευτικός κατέχει ιδιαίτερος σημαντική θέση στη μαθησιακή διαδικασία. Η ποιότητα της διδασκαλίας, η παιδαγωγική διαδικασία και το παραγόμενο μαθησιακό προϊόν επηρεάζονται από την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Η γνώση επομένως των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι στη διάθεση: α) των ιθυνόντων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για να τα λάβουν υπόψη τους, β) των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών για την ανάληψη πρωτοβουλιών υπεράσπισης της επαγγελματικής υγείας των εκπαιδευτικών και την άσκηση πίεσης αλλά και υπεύθυνης διεκδίκησης

προς όφελος των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης και γ) της πανεπιστημιακής κοινότητας, στις σχολές εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών για την όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία τους όσον αφορά το επάγγελμα που πρόκειται να ασκήσουν αλλά και για τον καλύτερο προγραμματισμό των πρακτικών τους ασκήσεων. Οι πρακτικές ασκήσεις θα πρέπει να πραγματοποιούνται σε συνθήκες ρεαλιστικές με απώτερο στόχο να μειωθεί το χάσμα ανάμεσα στις εξιδανικευμένες προσδοκίες πριν την άσκηση του επαγγέλματος και στην απαιτητική πραγματικότητα κατά την άσκησή του.

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει ένα μικρό τμήμα εκπαιδευτικών από ένα ευρύ ερευνητικό πεδίο επιλέγοντας ορισμένες από τις πολλές μεταβλητές που επηρεάζουν την λειτουργικότητα και επαγγελματική υγεία των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση είναι επιβεβλημένη. Η σχέση των πηγών επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς στην Ελλάδα (Παράσχου, 2012). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και μια μελέτη για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αφού θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση.

Μια επιπλέον ερευνητική προσέγγιση θα μπορούσε να ήταν η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, οι αποδόσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους στρεσογόνους παράγοντες καθώς και η επαγγελματική ικανοποίηση και η σύνδεσή τους με την επαγγελματική εξουθένωση.

Η διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού στρες καθώς και της επαγγελματικής εξουθένωσης θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να εξεταστεί σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια. Φαίνεται να παρατηρούνται διαφορές στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα σχετικά με τη θέση των εκπαιδευτικών και το κύρος του επαγγέλματός τους, τις συνθήκες που ασκούν το επάγγελμά τους, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες από αυτούς, οι οποίες είναι πιθανόν να επηρεάζουν και τη γνωστική εκτίμηση του στρες από μέρους τους στις διάφορες χώρες (Μούζουρα, 2005). Μια τέτοια γνώση θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε και η αποτελεσματικότητα των διαφόρων προγραμμάτων αντιμετώπισης του στρες; Και της επαγγελματικής εξουθένωσης και να αξιοποιηθούν ως βάση για την προληπτική αντιμετώπιση του στρες των

εκπαιδευτικών. Τέλος, η αντιμετώπιση των έντονων εκπαιδευτικών αλλαγών και η επίδρασή τους στο στρες των εκπαιδευτικών, κατά και μετά την πραγματοποίησή τους θα μπορούσε να αποτελέσει μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και χρήσιμη ερευνητική περιοχή.

5.3 Περιορισμοί έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σαφέστατα σε κάποιους περιορισμούς που συνίστανται τόσο στη διαδικασία επιλογής του δείγματος όσο και στη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Οι ποσοτικές μέθοδοι έχουν πολλά πλεονεκτήματα αλλά και μερικά μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, η ποσοτική έρευνα στερεί την έρευνα από την εις βάθος μελέτη του φαινομένου και είναι βέβαιο ότι μελλοντικά θα πρέπει να συμπληρωθεί τόσο με ποιοτικές μεθόδους είτε με το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Επιπλέον, παρόλο που τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς υπόκεινται σε περιορισμούς, εξακολουθεί να είναι η πλέον διαδεδομένη μέθοδος υπολογισμού και διερεύνησης του εκπαιδευτικού στρες, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είτε ερευνώντας τις πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς μαζί με το βαθμό στρες που τους προκαλείται όπως έγινε στη συγκεκριμένη μελέτη αλλά και σε άλλες (Kyriacou & Pratt, 1985; Samad et al., 2010; Zurlo et al., 2007; Ravichandran & Rajendran, 2007).

Σκόπιμο θα ήταν ακόμη, και πριν διερευνηθούν οι επαγγελματικές πηγές στρες, να διενεργηθεί προκαταρκτική έρευνα που θα είχε τη μορφή συνέντευξης έτσι να συλλεχθούν οι παράγοντες στρες όπως τους αντιλαμβάνεται ο προς μελέτη πληθυσμός ο οποίος πρόκειται να μελετηθεί. Αυτή η προσέγγιση προκύπτει από την παραδοχή ότι υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τους στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίοι οφείλονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, στις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων αλλά και στις επικρατούσες τάσεις και αξίες των εκπαιδευτικών και των σχολείων σε μια κοινωνία συνολικά (Kyriacou, 2001).

Στους περιορισμούς της έρευνας μπορεί να προστεθεί και ο τρόπος συλλογής των ερωτηματολογίων (διαδικτυακή έρευνα). Η διαδικτυακή έρευνα (e-survey) παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα όπως, πιθανά σφάλματα κάλυψης του πληθυσμού, δυσκολία στον καθορισμό του δείγματος και αντιπροσωπευτικότητα αυτού, απουσία προσωπικής επαφής με τους ερωτώμενους και δυσκολία ελέγχου του

δείγματος. Όμως αυτή η μέθοδος παρουσιάζει και κάποια πλεονεκτήματα όπως η εξασφάλιση της ανωνυμίας, εξοικονόμηση πόρων και αποτελεσματικότητα (Λιναρδής και συν., 2011)

Η έρευνα διεξήχθη μια συγκεκριμένη περίοδο, κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2018, που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα πολιτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Θα ήταν σκόπιμο μελλοντικές έρευνες να διεξαχθούν σε διαφορετικές στιγμές τόσο του ίδιου του σχολικού έτους αλλά και διαφορετικών ετών π.χ. η διεξαγωγή της έρευνας τόσο στην έναρξη, στη μέση αλλά και το τέλος του σχολικού έτους, είναι πιθανόν να μας έδινε άλλα αποτελέσματα.

Το δείγμα της έρευνας προερχόταν από μια συγκεκριμένη διοικητική και εκπαιδευτική περιφέρεια, την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, που έχει μια αρκετά καλή αντιπροσωπευτικότητα όσον αφορά τον αστικό, ημιαστικό και αγροτικό πληθυσμό, αλλά δείγμα από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας θα ήταν σίγουρα πιο ασφαλές για να εξαχθούν περισσότερα αξιόπιστα αποτελέσματα.

Τέλος, ιδιαίτερα χρήσιμο θα ήταν η δημιουργία μιας κλίμακας μέτρησης του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών, αντίστοιχη της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach et al, 1996) και σε δείγμα από ελληνικό πληθυσμό.

5.4 Προτάσεις

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα και της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν αυτοί που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική στην Ελλάδα να χειριστούν τις πηγές του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ως απόρροια των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες προτάσεις όσον αφορά την πρόληψη και αντιμετώπιση του στρες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως:

- Αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών και επιβράβευση της αποδοτικότητας.
- Μεγαλύτερη αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος τόσο από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (διοίκηση, γονείς) όσο και από την κοινωνία γενικότερα.
- Ουσιαστικότερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- Ενημέρωση μελλοντικών εκπαιδευτικών για τις πραγματικές καταστάσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στα σχολεία και τις σχολικές τάξεις.

- Περιοδική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών αλλά και επιμόρφωση πάντα σε προσφορά.
- Διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής ύστερα από ουσιαστική διαβούλευση τόσο με τη θεσμική συνδικαλιστική εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών αλλά και από το σύνολο των εκπαιδευτικών.
- Καλύτερη οργάνωση της διοίκησης της εκπαίδευσης για έγκαιρη και ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.
- Αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν περισσότερα και πιο σύγχρονα μέσα για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
- Μεγαλύτερη υποστήριξη της μητέρας εκπαιδευτικού εξαιτίας και του επιβαρυσμένου κοινωνικού της ρόλου ((Μούζουρα, 2005; Yahaya et al., 2006; Majeed et al., 2011; Sherfnoff et al., 2011; Roxa, 2009; Λιναρδής και συν., 2011).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Presented in International Special Education Congress 2000. University of Manchester 24th- 28th July 2000.

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

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>

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

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45 – 68.

Beech H.R., Burns L.E. & Sheffield B.F. *A behavioral approach to the management of stress. A practical Guide to Techniques.* (1982). New York: Wiley & Sons Publications.

Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93–113.

Boe, E.E., Cook, L.H., & Sunderland, R.J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75, 7–31.

Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: a review. *Educational Psychology*, 10, 103- 126.

Borg, M, Riding, R. J. & Falzon, J. M.(1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.

Brown, S. & Nagel, L. (2004). Preparing future teachers to respond to stress: Sources and solutions. *Action in Teacher Education*, (26)1, 148- 156.

Brown, M., & Ralph, S. (1994). Towards the identification of stress in British teachers. In Griva, K., & Joeekes, K. U.K. teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology & Health*, 18(4), 457-471.

Capel, S.A. (1987). The incidence and the influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.

Cartwright, S. & Cooper, C.L. (1996). Coping in occupational settings. In: M Zeidner & S.N. Endler (Eds), *Handbook of coping* (pp.202- 221). New York: John Wiley & Sons.

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

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.

Cooper, C.L., Cooper, R.D., & Eaker, L.H. (1998). *Living with stress*. London: Penguin Books.

Costa, T.P., Somerfield, M.R. & McRae, R.R. (1996). Personality and coping. In: M Zeidner & S.N. Endler (Eds.), *Handbook of coping* (pp. 44-65). New York: John Wiley & Sons.

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

Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression

among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>

Edwards, J.R. (1996). An examination of competing versions of the Person Environment Fit Approach to stress. *Academy of Management Journal*, 39(2), 292-339.

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

Eysenck W.M. (1994). Individual Differences: Normal and Abnormal. A volume in the series Principles of psychology. (Eds.) Eysenck W.M., Green S. & Hayes N. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Farber, B. A. (1991). Crisis in education: Stress and burnout in American teachers. *San Francisco, CA: Jossey-Bass.* Στο Kokkinos, C. M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229 - 243.

Fimian, M. J. (1982). What is teacher stress? *The Clearing House*, 56, 101-105.

Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian and New England Journal of Psychiatry*, 20, 304-313.

Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63.

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.

Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 925-944.

Galloway, D.M. (1986). Schools, pupils and special educational needs. Beckenman: Croon Helm.

- Gaziel, H. (1993).** Coping with occupational stress among teachers. A cross- cultural study. *Comparative Education*, 29 (1), 63- 79.
- Geving, A.M. (2007).** Identifying the types of student and teacher behaviors associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624- 640.
- Guglielmi, R. S.& Tatrow, K.(1998).** Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Hammen, C. & de Mayo, R. (1982).** Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 91(2), 96-101.
- Hayward, R. (1993).** Teacher stress in the primary school: an identification and description of stressors. *Educational Bulletin*, 37(1), 3-20
- Herbert TB, Cohen S.** Stress and immunity in humans: A meta-analytic review. *Psychosomatic Medicine*. 1993;55:364–379
- Howard, A. & Johnson, B. (2004).** Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Hui, E.P. & Chan, D. (1996).** Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers. *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol. 24, No.2, 199- 211.
- Ingersoll, R. (2001).** Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.
- Jackson, C., Furnham, A., Cotter, T. & Forde, L. (2000).** The structure of Eysenck personality profiler. *British Journal of Psychology*, 91, 223-239.
- Jamal, M. (1999).** Job stress, Type- A behavior, and wellbeing: A cross- cultural examination. *International Journal of Stress Management*, 6, 57-67.
- Jepson, E., & Forest, S. (2006).** Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *The British Journal of Educational Psychology*, 76, 183- 197.

- 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.
- Kaiser, J. S. & Polczynski, J. J. (1982).** Educational Stress: Sources, reactions, preventions. *Peabody Journal of Education*, 59(2), 127-136.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997).** Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100
- Karasek, R. (1979).** Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job design. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285- 308.
- Kennerlay, H. (1999).** *Ξεπερνώντας το στρες. Ένας οδηγός αυτοβοήθειας με Γνωστικές- Συμπεριφορικές Τεχνικές*. Μετάφραση: Ευσταθίου Γ. & Αγγελή, Κ. Επιμέλεια: Χαρίτου- Φατούρου, Μ. Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Klis, M. (1997).** The relation of empathy to some dimensions of teacher's personality across their professional life. *Polish Psychological Bulletin, Vol. 28 (1)*, 71- 82
- Klis, M. & Kosseswska, J. (1998).** The role of self- esteem and other personality traits in burn out syndrome of teachers. Papers presented in the 6th Workshop on Achievement and Task Motivation. Thessaloniki, Greece, 1998
- Klis, M. & Kosseswska, J. (2000).** Studies on Empathy. Krakow. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985).** Teacher stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26.
- Kyriacou, C. (2001).** Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000).** Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26, 117–126.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977).** Teacher Stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.

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

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a) A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, pp. 1–6.

Kyriacou, C. & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.

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

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. A history of Changing Outlooks. *Annual Reviews Psychol.*,44, 1-22.

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.

Manso-Pinto,J.F.(1989).Occupational stress factors as perceived by Chilean school teachers. *The Journal of Social Psychology*, 129 (1) 127-129.

Markham, P., Green, B.S. & Ross, E.M. (1996). Identification of stressors and coping strategies of ESL bilingual, special education, and regular education teachers. *The modern Language Journal*, 80, 141-150.

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, S.E (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99- 113.

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.

- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005).** A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Morton, L., Vesco, R., Wiliam, N.H. & Awender, M.A. (1997).** Student teachers anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Okebukola, A.P. & Jegede O.J. (1989).** Determinants of occupational stress among teachers in Nigeria. *Educational Studies, Vol. 15, No. 1*, 23-36.
- O’Leary A.** Stress, emotion, and human immune function. *Psychological Bulletin*. 1990;108:363–382. [PubMed]
- Ozdemir, Y., (2007).** The role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *International Journal of Human and Social Sciences*, 2(4), 256-262.
- Payne, M.D. & Furnham, A. (1987).** Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.
- 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.
- Pithers R.T. & Sodem, R, (1998).** Scottish and Australians teachers’ stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- Pithers, R.T., & Fogarty, G.J. (1995).** Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3–14.
- Ravinchandran, R. & Rajendran, R. (2007).** Perceived Sources of Stress among the Teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 133-136.
- Rollo M. (1999).** Το νόημα του άγχους. Κοζάνη: Θεραπευτήριο Ν. Σπινάρη Α.Ε.
- Ross, R.R., & Altmaier, E.M. (1994).** Interventions in occupational stress: *A handbook 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.
- Sager, J. K. (1991).** Type A Behavior Pattern (TABP) among Salespeople And Its Relationship to Job Stress. *The Journal of Personal Selling & Sales Management*, 11(2), 1-14.
- 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.
- Schwarzer, R. (1986).** *Self- Related Cognitions in Anxiety and Motivation*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Selye, H. **1956/1976.** *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. 1974.** *Stress without Distress*. Philadelphia:Lippincott.
- 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.
- Travers, C. J.,& Cooper, C.L. (1996).** *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London, Routledge.
- Tsouloupas, C. N. Russell L. C. Matthews J. G & Barber L.K., (2010.)** Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Tuetteman, E, & Punch, K.F. (1990).** Stress levels among secondary school teachers. *Educational review*, 42, 25-28.

Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.

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.

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

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.

Ελληνική

Αργυροπούλου, Κ. (1998). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101- μ104

Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά θέματα*, 5, 183-202.

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

Γιαννακίδου, Χ. (2014). Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ. Μεταπτυχιακή- Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

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

Ζαφειροπούλου Μ., Μάτη, Ε. (1997). Εργοφιλία= Εργοεξάντληση; Διαφυλικές διαφορές που επηρεάζουν το στρες των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Επίδραση στην απόδοση, την αυτό- εκτίμηση. Σ. Ζιώγου (Εκδ.), Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων (σ. 679-707). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνκας.

Ζουγανέλη, Α., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2016). Διερεύνηση του εργασιακού στρες και των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης Βοιωτίας: Ο ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος, οι τρόποι εκδήλωσης άγχους και η διαχείρισή του. In *3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων- Β τόμος* (pp. 70–81). Αθήνα: ΠΕΣΣ.

Θελερίτης, Χ., (2010). Σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burnout syndrome). *Εγκέφαλος*, 47(4), 193- 198.

Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες του άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.* ΑΘΗΝΑ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 71-85.

Κεραμίδα, Π. (2004). Οργανωτικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες στον καθορισμό του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης στο νοσηλευτικό προσωπικό. Πάτρα: Διπλωματική Εργασία στο ΕΑΠ.

Κιοσέογλου,Γ. (2011). *Σημειώσεις Στατιστικής. (Μεταπτυχιακός Κύκλος).*Θεσσαλονίκη. 187 Τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά θέματα*, 7 (2-3), 139- 152.

Λινάρδης 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

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

Μούζουρα Ε. (2005). «Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης». Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

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

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

Πατσάλης,Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, 250- 261

Τσιάκκιρος, Α, & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33*, 195-213.

Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2005). Οδηγός Οργάνωσης και Λειτουργίας Κέντρου Ψυχικής Υγείας. Αθήνα.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Αθήνα: Διπλωματική Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται τη σχολική χρονιά 2017/18 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο υπάρχουν κάποιες προτάσεις, οι οποίες αφορούν την εργασία σας. Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το παρακάτω ερωτηματολόγιο και απαντήστε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η προσωπική σας άποψη.

Μην σκέφτεστε πολύ για κάθε πρόταση. Απαντήστε αυθόρμητα.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Παρακαλώ είναι εξαιρετικά σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται μόνο λίγα λεπτά!

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συνεισφορά σας στην έρευνα και για τον χρόνο που θα διαθέσετε!

Συναδελφικά
Θεόδωρος Μπαρής

A. Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέγοντας την απάντηση που περιγράφει καλύτερα και δίνει την πιο ακριβή πληροφορία για εσάς.

1. 1.Φύλο *

Άνδρας

Γυναίκα

2. 2. Η ηλικία σας είναι: *

<30

30-34

35-39

40-44

45-49

50-54

>54

3. Η οικογενειακή σας κατάσταση είναι: *

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

4. Αριθμός παιδιών *

0

1

2

3

4 και πάνω

5. Αριθμός των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων και εσάς, που αυτήν την περίοδο μένουν στο σπίτι που κατοικείτε: *

1

2

3

4

5

>5

6. Η ειδικότητά σας: *

ΠΕ60

ΠΕ70

ΠΕ05

ΠΕ06

ΠΕ07

ΠΕ08

ΠΕ11

ΠΕ16

ΠΕ19/20

ΠΕ32

7. Εκπαίδευση (ο υψηλότερος ακαδημαϊκός τίτλος που κατέχετε): *

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών

Πτυχίο ΑΕΙ

Μετεκπαίδευση

Πτυχίο 2ο (ΑΕΙ-ΤΕΙ)

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

8. Υπηρετείτε στην εκπαίδευση ως:

Μόνιμος εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

9. Στο σχολείο που υπηρετείτε την τρέχουσα σχολική χρονιά 2017/18 είστε:

Στην οργανική σας θέση

Με απόσπαση (εδώ επιλέγουν και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί)

10. Τρέχουσα επαγγελματική βαθμίδα: *

Εκπαιδευτικός

Προϊστάμενος/η

Υποδιευθυντής/ τρια

Διευθυντής/ τρια

11. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (συμπεριλαμβάνεται και το τρέχον έτος): *

<10

10-14

15-19

20-24

25-29

≥30

12. Έτη που υπηρετείτε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα *

1

2

3

4

5

>5

13. Περιοχή σχολείου που διδάσκετε *

Πόλη (>10.000 κατοίκους)

Κωμόπολη (2.000 έως 10.000 κάτοικοι)

Χωριό (<2000 κατοίκους)

14. Το σχολείο που διδάσκετε βρίσκεται στην Περιφερειακή Ενότητα:

Αιτωλοακαρνανίας

Αχαΐας

Ηλείας

15. Χρόνος που απαιτείται για να μεταβείτε στο χώρο εργασίας σας *

έως 20 λεπτά

έως 40 λεπτά

έως 60 λεπτά

πάνω από 60 λεπτά

16. Η λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε *

1/θέσιο

2/θέσιο

3/θέσιο

4/θέσιο- 5/θέσιο

6/θέσιο - 9/θέσιο

>9/θέσιο

B' ΕΝΟΤΗΤΑ

Για εσάς, ως εκπαιδευτικό, πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης (στρες) αποτελούν οι παρακάτω παράγοντες; Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλους τους παράγοντες χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα. ΚΑΘΟΛΟΥ: 1, ΛΙΓΟ: 2, ΜΕΤΡΙΑ: 3, ΠΟΛΥ: 4, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ: 5

1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.).	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. Μαθησιακές δυσκολίες των 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 των εκπαιδευτικών.	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 των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
12. Έλλειψη προοπτικών καριέρας.	1	2	3	4	5
13. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
14. Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή).	1	2	3	4	5
15. Συχνές 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 επαγγέλματός σας.	1	2	3	4	5
18. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.).	1	2	3	4	5
19. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός, κ.τ.λ.).	1	2	3	4	5
20. Ανεπαρκής μισθός.	1	2	3	4	5
21. Μη έγκαιρες/ περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
22. Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες).	1	2	3	4	5
23. Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου.	1	2	3	4	5
24. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/ συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5

25. Μεγάλος φόρτος εργασίας.	1	2	3	4	5
26. Έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
27. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/ διόρθωση γραπτών εργασιών.	1	2	3	4	5
28. Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/ γονείς.	1	2	3	4	5
29. Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου).	1	2	3	4	5
30. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι.	1	2	3	4	5
31. Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.	1	2	3	4	5
32. Διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία.	1	2	3	4	5
33. Εργασιακή Ανεσφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα).	1	2	3	4	5
34. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων.	1	2	3	4	5
35. Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου.	1	2	3	4	5
36. Διδασκαλία παιδιών που δε μιλούν την ίδια γλώσσα.	1	2	3	4	5
37. Μέγεθος σχολείου.	1	2	3	4	5
38. Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
39. Το υψηλό επίπεδο θορύβου.	1	2	3	4	5
40. Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο.	1	2	3	4	5
41. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5