



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

**«ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ: Η
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΣΕΡΡΩΝ»**

Όνοματεπώνυμο: Σοφία Τσαβλίδου

Αριθμός Μητρώου: 445

Επιβλέπων καθηγητής: Δρ. Πασχαλούδης Δημήτριος

Σέρρες, Μάρτιος 2023

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή φέρει ως τίτλο «Το εργασιακό άγχος και η αντιμετώπισή του: η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου του νομού Σερρών». Αυτή η εργασία ορίζει την έννοια του εργασιακού άγχους και συζητά τις επιπτώσεις του στους εκπαιδευτικούς της πρώτης και δεύτερης τάξης του δημοτικού σχολείου. Λόγω των επιπτώσεών του στην υγεία και την απόδοση των εργαζομένων, το εργασιακό άγχος μελετάται εκτενώς. Είναι ένα τυπικό ζήτημα στο χώρο εργασίας, επομένως μελετάμε τους τρόπους διαχείρισής του. Ο ορισμός του εργασιακού άγχους στη βιβλιογραφία διερευνάται στο θεωρητικό πρώτο μέρος της μελέτης. Για την περαιτέρω κατανόηση του ορισμού, γίνεται ανασκόπηση της ιστορικής εξέλιξής του.

Στη συνέχεια, εξετάζουμε τις μεθόδους θεραπείας εργασιακού στρες στο δεύτερο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, με επίκεντρο την εκπαίδευση και τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι τεχνικές διαχείρισής του εξετάστηκαν στο παρόν. Αυτή η μελέτη περιλάμβανε 141 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν γυναίκες, 51 ετών και άνω, παντρεμένοι και πτυχιούχοι. Οι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι και είχαν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας.

Μερικά από τα αποτελέσματα που απέφερε αυτή η έρευνα ήταν ότι οι γυναίκες έχουν περισσότερο φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου από τους άνδρες, οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό έχουν περισσότερο άγχος στο χώρο εργασίας από εκείνους με διδακτορικό και ότι οι δάσκαλοι με δεύτερο πτυχίο έχουν περισσότερο εργασιακό άγχος από εκείνους με διδακτορικό. Στόχος της εργασίας είναι να παράσχει την απαραίτητη γνώση και να καταστήσει σαφείς τις απόψεις και τα επιχειρήματά μας για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς του νομού Σερρών. Βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις ελληνικών και ξένων επιστημονικών εργασιών χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της θεωρητικής βάσης της εργασίας. Η μέθοδος έρευνας και το πρόγραμμα SPSS χρησιμοποιήθηκαν για το ερευνητικό τμήμα της εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Εργασιακό άγχος, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί και εργασιακό στρες, Εργασιακό άγχος στα πλαίσια δημοτικής εκπαίδευσης

ABSTRACT

This thesis is entitled "Work stress and its treatment: the case of teachers of the 1st and 2nd grade of the Primary School of Serres prefecture". This paper defines the concept of job stress and discusses its implications for primary school teachers. Because of its effects on employee health and performance, occupational stress is studied extensively. It's a typical workplace issue, so we're looking into ways to manage it. The definition of work stress in the literature is explored in the theoretical first part of the study. To further understand the definition, its historical development is reviewed.

Then, we examine methods of treating occupational stress in the second chapter of the literature review, focusing on education and primary school teachers. In addition, primary school teachers' work stress and its management techniques were examined herein. This study included 141 elementary school teachers, most of whom were male, 51 years of age or older, married, and graduates. The participants were permanent and had more than 20 years of service.

Some of the results of this research were that women have more workload and time pressure than men, teachers with a master's degree have more workplace stress than those with a PhD, and teachers with a second degree have more job stress than those with Ph.D. The aim of the work is to provide the necessary knowledge and make clear our views and arguments for dealing with work stress in the teachers of the Prefecture of Serres. Bibliographic reviews of Greek and foreign scientific works are used to develop the theoretical basis of the work. The research method and the SPSS program were used for the research part of the paper.

Keywords: Work stress, Primary education, Teachers and work stress, Work stress in primary education contexts

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	9
1.1. Ιστορική αναδρομή του ορισμού	9
1.2. Παράγοντες εργασιακού άγχους στους δασκάλους	12
1.3. Περιπτώσεις εμφάνισης και δημιουργίας	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	21
2.1. Τρόποι αντίληψης εργασιακού άγχους	21
2.2. Μέθοδοι πρόληψης	25
2.3. Μέθοδοι αντιμετώπισης	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	38
3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	38
3.2. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	38
3.3. Δείγμα	39
3.4. Εργαλείο μέτρησης	40
3.5. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων	42
3.6. Ηθικά ζητήματα	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	44
4.1. Στατιστικά αποτελέσματα	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	69
5.1. Συμπεράσματα εργασίας	69
5.2. Περιορισμοί για μελλοντική έρευνα και προτάσεις	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	78

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1 - Φύλο.....	44
Διάγραμμα 2 - Ηλικία.....	44
Διάγραμμα 3 - Οικογενειακή κατάσταση.....	45
Διάγραμμα 4 - Ανώτερες επαγγελματικές σπουδές.....	45
Διάγραμμα 5 - Σχέση εργασίας.....	46
Διάγραμμα 6 - Έτη υπηρεσίας.....	46

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1 - Εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριφορά των μαθητών.....	47
Πίνακας 2 - Η έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης.....	48
Πίνακας 3 - Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική.....	49
Πίνακας 4 - Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (συνάδελφοι, διευθυντής, γονείς μαθητών).....	50
Πίνακας 5 - Ο ρόλος των συνθηκών εργασίας.....	51
Πίνακας 6- Διαδικασία αξιολόγησης.....	51
Πίνακας 7 - Φόρτος εργασίας και την πίεση του χρόνου.....	52
Πίνακας 8 - Έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.....	53
Πίνακας 9 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.....	54
Πίνακας 10 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.....	55
Πίνακας 11 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.....	57
Πίνακας 12 -Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην σχέση εργασίας και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.....	58
Πίνακας 13 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.....	60
Πίνακας 14 - Άμεση Δραστηριοποίηση.....	61
Πίνακας 15 - Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα.....	62
Πίνακας 16 - Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος.....	63
Πίνακας 17 - Έλεγχος t – test ανάμεσα στο φύλο και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	64
Πίνακας 18 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	64
Πίνακας 19 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	65
Πίνακας 20 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	66
Πίνακας 21 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	67

Πίνακας 22 - Σύνοψη Μοντέλου	67
Πίνακας 23 - Συντελεστές παλινδρόμησης	68

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που ήταν δίπλα μου σε όλη τη διαδικασία εκπόνησης και τον καθηγητή μου, για την απρόσκοπτη και συνεχή καθοδήγηση....

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Το εργασιακό άγχος και η αντιμετώπισή του: η περίπτωση των δασκάλων της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου του νομού Σερρών» αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την λήψη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Η μελέτη εκπονείται στα πλαίσια σπουδών του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην Δημόσια Διοίκηση του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος. Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να παρουσιάσει την έννοια του όρου, καθώς και το ποιες είναι οι επιδράσεις του στους δασκάλους των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Το εργασιακό άγχος αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών, γιατί έχει συνειδητοποιηθεί ο ρόλος του στην υγιή συμπεριφορά και απόδοση των εργαζομένων. Έχουμε επιλέξει το συγκεκριμένο θέμα, επειδή είναι πλέον σύνηθες φαινόμενο στον εργασιακό χώρο και είναι σημαντικό να μελετηθούν τρόποι για τη διαχείρισή του. Το εργασιακό άγχος αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στις μέρες μας και είναι υψίστης σημασίας η ελαχιστοποίησή του, ώστε να διασφαλιστεί η αποδοτικότητα των εργαζομένων. Στην παρούσα μελέτη έχει επιλεγεί να μελετηθεί η περίπτωση των δασκάλων της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, γιατί σε αυτές τις τάξεις το επίπεδο του άγχους είναι μεγαλύτερο, λόγω της ανάγκης διαχείρισης ατόμων σε νεαρή ηλικία και για άλλες αιτίες τις οποίες θα μελετήσουμε στο παρόν.

Στο πρώτο σκέλος της μελέτης, που αποτελεί στην ουσία το θεωρητικό μέρος αυτής, αναλύεται αρχικά ο ορισμός του εργασιακού άγχους όπως αυτός εμφανίζεται στην υπάρχουσα έρευνα της βιβλιογραφίας. Για την περαιτέρω κατανόηση του ορισμού γίνεται μια ιστορική αναδρομή στον ορισμό, ώστε να καταστεί σαφής ο τρόπος που έχει φτάσει στη σημερινή του μορφή. Στη συνέχεια εστιάζουμε στους παράγοντες του εργασιακού άγχους, δηλαδή τους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται και, έπειτα, εξετάζουμε τις περιπτώσεις εμφάνισης και δημιουργίας αυτού. Εδώ ολοκληρώνεται το πρώτο κεφάλαιο τους θεωρητικού σκέλους της μελέτης.

Συνεχίζοντας, στο δεύτερο κεφάλαιο της επισκόπησης της βιβλιογραφίας, αναλύουμε την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους, και συγκεκριμένα εστιάζουμε περισσότερο στην εκπαίδευση και τους δασκάλους του δημοτικού. Η μελέτη στο σημείο αυτό εστιάζει κυρίως στους τρόπους αντίληψης του εργασιακού άγχους στους

εκπαιδευτικούς από τα πρόσωπα τα οποία είναι υπεύθυνα για τον εντοπισμό του. Συνεχίζοντας, αναφέρονται οι μέθοδοι πρόληψης και στη συνέχεια αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους που δημιουργείται στους δασκάλους του δημοτικού.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, παραθέτοντας τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, τον ερευνητικό σχεδιασμό, το δείγμα, το εργαλείο μέτρησης και τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό σκέλος της εργασίας και αφορά την εμπειρική έρευνα βάσει αποτελεσμάτων που προκύπτουν από ερωτηματολόγια σε συγκεκριμένο δείγμα. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής βάσει στατιστικού προγράμματος SPSS και παρατίθενται τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Σκοπός της εργασίας είναι μετά το πέρας της ανάγνωσης να έχει λάβει κανείς τις απαραίτητες γνώσεις και να έχουν γίνει σαφείς οι θέσεις μας και τα επιχειρήματά μας για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους στους δασκάλους του δημοτικού του νομού Σερρών. Για την εκπόνηση του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας η μέθοδος που ακολουθείται είναι αυτή της βιβλιογραφικής επισκόπησης, με κύρια πηγή να αποτελούν τα επιστημονικά άρθρα της ελληνικής αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Το ερευνητικό σκέλος της εργασίας εκπονείται με τη μέθοδο της έρευνας βάσει ερωτηματολογίου συγκεκριμένου δείγματος και τα στατιστικά δεδομένα παρουσιάζονται και αναλύονται μέσω του προγράμματος SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

1.1. Ιστορική αναδρομή του ορισμού

Παρακάτω περιγράφεται το παράδειγμα των κοινωνικών λειτουργών, ως ιστορική αναδρομή από την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την κατανόηση της εφαρμογής του στην περίπτωση των εκπαιδευτικών:

Οι ψυχικές και σωματικές αντιδράσεις στις πιέσεις είναι γνωστές ως στρες. Μια απαίτηση, μια περίσταση ή άλλο γεγονός γνωστό ως στρεσογόνος παράγοντας διαταράσσει την ισορροπία ενός ατόμου και πυροδοτεί την απόκριση στο στρες, η οποία αυξάνει την αυτόνομη διέγερση. Το χρόνιο στρες, οι ψυχοσωματικές παθήσεις και μια σειρά από άλλα συναισθηματικά ζητήματα συνδέονται όλα με το παρατεταμένο στρες. Το χρόνιο στρες έχει την ιδιαίτερα επιβλαβή ιδιότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα του εργαζομένου στον τομέα των ανθρώπινων υπηρεσιών. Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν συναισθηματική κόπωση, αποπροσωποποίηση και μείωση των συναισθημάτων προσωπικής ολοκλήρωσης (Lloyd et al., 2002).

Οι εργαζόμενοι που βιώνουν αυξανόμενη συναισθηματική κούραση και πιστεύουν ότι δεν μπορούν πλέον να τα δώσουν όλα σε ψυχολογικό επίπεδο, βιώνουν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η αποπροσωποποίηση είναι μια δεύτερη διάσταση, στην οποία οι εργαζόμενοι γίνονται κυνικοί και μη αισθαντικοί προς τους πελάτες τους ως αποτέλεσμα του συνεχούς άγχους. Τα μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα, ή η τρίτη διάσταση, υποδηλώνει ότι ο εργαζόμενος έχει κακή γνώμη για την εργασία του και δεν είναι ικανοποιημένος με τα αποτελέσματά της.

Σύμφωνα με τους Pines&Kafry (1978), οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι μια κάπως συναισθηματικά ομοιογενής ομάδα της οποίας η ευαισθησία στα προβλήματα των πελατών τους καθιστά επιρρεπείς στο επαγγελματικό στρες. Ο Rushton (1987) ρώτησε εάν τα άτομα με κατάθλιψη που επέλεξαν την κοινωνική εργασία από άλλες σταδιοδρομίες το κάνουν επειδή υποσυνείδητα θέλουν να λύσουν τα δικά τους ζητήματα βοηθώντας τους άλλους. Σύμφωνα με ορισμένες θεωρίες, η επιθυμία να

βοηθηθούν άλλοι ωθούν την πλειοψηφία των κοινωνικών λειτουργών να επιλέξουν την καριέρα τους. Αυτή η ανάγκη μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε υπερβολική εμπλοκή με τους ασθενείς, γεγονός που αυξάνει το άγχος.

Οι αλληλεπιδράσεις με τους πελάτες βρίσκονται στο επίκεντρο της κοινωνικής εργασίας. Υπάρχει πιθανότητα εσωτερικής σύγκρουσης ακόμα και όταν οι κοινωνικοί λειτουργοί αλληλεπιδρούν με πελάτες που έχουν απαιτήσεις ή προσδοκίες που είναι προφανώς μη ρεαλιστικές ή ακατάλληλες. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, η συνεργασία μεταξύ του πελάτη και του κοινωνικού λειτουργού τονίζεται έντονα. Σύμφωνα με τον Rushton (1987), οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορεί να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ότι η προσωπικότητα ή η στάση ενός πελάτη τους καθιστά δύσκολο ή αδύνατο να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη βοήθεια επειδή είναι εκπαιδευμένοι να είναι μη επικριτικοί στις αλληλεπιδράσεις τους μαζί τους. Μπορεί να συνεχίσουν και να αποδεχτούν την εταιρική ή προσωπική ευθύνη ως αποτέλεσμα της αποτυχίας.

Η ιδέα ότι η κοινωνική εργασία είναι ένα επάγγελμα υψηλής πίεσης λόγω ανταγωνιστικών ρόλων, καταστάσεων, λειτουργιών και πλαισίων είναι ευρέως διαδεδομένη. Η αξία του ατόμου έχει λάβει λιγότερη προσοχή στο σύστημα υγείας στο σύνολό του και περισσότερη εστίαση έχει δοθεί στην απόδοση και τα εργαλειακά αποτελέσματα. Όσο διατηρούν υποστηρικτικούς δεσμούς που βασίζονται στις πεποιθήσεις κοινωνικής εργασίας, αυτό θα μπορούσε να προκαλέσει δυσκολίες στους κοινωνικούς λειτουργούς. Σύμφωνα με τους Kurland και Salmon (1992), οι κοινωνικοί λειτουργοί βρίσκονται υπό συνεχή πίεση, καθώς τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές αλλαγές και το αυξανόμενο άγχος της καθημερινής ζωής.

Οι αξίες της κοινωνικής εργασίας (όπως η υπεράσπιση, η κοινωνική δικαιοσύνη, η αυτοδιάθεση και η ενδυνάμωση του πελάτη) και η αναμενόμενη απόδοση ρόλου μπορεί να είναι σε αντίθεση μεταξύ τους. Αυτές οι συγκρούσεις αναφέρθηκαν από τους Reid et al. (1999) να είναι παρών για κοινωνικούς λειτουργούς που διενεργούν αξιολογήσεις του νόμου για την ψυχική υγεία. Η ανάγκη προστασίας της ασφάλειας των ασθενών και των άλλων προσέκρουσε στον ρόλο των κοινωνικών λειτουργών ως συνήγοροι των ασθενών και εκπρόσωποι των συμφερόντων τους.

Οι άνθρωποι συνήθως έχουν ευθύνες που τους ανατίθενται και τις ακολουθούν στη δουλειά. Οι προσδοκίες του ενοίκου ρόλου και εκείνων των άλλων συμμετεχόντων ρόλου, έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο ο κάτοικος ερμηνεύει και εκπληρώνει τον ρόλο. Στην έρευνά του για τους διαχειριστές της παιδικής πρόνοιας, ο Jones (1993) ανακάλυψε ότι βίωσαν σύγκρουση επαγγελματικών και οργανωτικών στόχων. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν σημαντικές περιπτώσεις σύγκρουσης ρόλων όταν άλλα άτομα είχαν διαφορετικές προσδοκίες για τους ρόλους τους. Σύμφωνα με τους Sze&Ivker (1986), είναι άγνωστο γιατί οι κοινωνικοί λειτουργοί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή θέση πιστεύουν ότι βρίσκονται υπό μεγαλύτερη πίεση ή ότι βρίσκονται υπό μεγαλύτερη πίεση συνολικά, από τους εργαζόμενους σε άλλα περιβάλλοντα ή ρόλους.

Σε ένα τμήμα κοινωνικών υπηρεσιών στη Βορειοδυτική Αγγλία, οι Bradley και Sutherland (1995) πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με το επαγγελματικό άγχος μεταξύ των επαγγελματιών και των εργαζομένων υποστήριξης. Μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν 74 φροντιστές στο σπίτι και 63 κοινωνικοί λειτουργοί, με συνολικό ποσοστό ανταπόκρισης 85%. (ποσοστό ανταπόκρισης 79 τοις εκατό). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, η οποία επικεντρώθηκε στους κύριους παράγοντες άγχους για τους κοινωνικούς λειτουργούς, ήταν συγκρίσιμα με αυτά που ανέφεραν οι Collings&Murray (1996). Λόγω της οργανωτικής δομής και του κλίματος, οι κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν αυξημένα επίπεδα άγχους, ιδιαίτερα όσον αφορά τις προκλήσεις της εργασίας σε περιβάλλον χαμηλού ηθικού (Bradley&Sutherland, 1995).

Όλοι οι εργαζόμενοι είναι επιρρεπείς στο άγχος που προκαλείται από την ασάφεια της δουλειάς όταν αλλάζουν οι οργανισμοί και οι παλαιότερες εργασιακές πρακτικές αντικαθίστανται από όλο και πιο περίπλοκους και επικαλυπτόμενους ρόλους. Σε μια μελέτη από τους Balloch et al., η ασάφεια του ρόλου ανακαλύφθηκε ότι είναι μια σημαντική πηγή δυσαρέσκειας για τους κοινωνικούς λειτουργούς (1998). Ανακάλυψαν ότι η έκθεση σε αντικρουόμενες απαιτήσεις, η απαίτηση να εκτελεί καθήκοντα που ήταν εκτός του πεδίου της θέσης, η αδυναμία εκτέλεσης καθηκόντων που θα έπρεπε να ήταν μέρος της θέσης και η μη γνώση του αναμενόμενου ήταν οι πιο συχνά αναφερόμενες πηγές υποκειμενικών στρες. Η ασάφεια του ρόλου συμβαίνει όταν υπάρχει αμφιβολία σχετικά με τη φύση της εργασίας και τις προσδοκίες των άλλων.

Οι αβέβαιοι στόχοι μπορούν να προκαλέσουν άγχος που τελικά οδηγεί σε εργασιακή δυστυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένη αίσθηση αξίας, χαμηλό κίνητρο για εργασία και πρόθεση να παραιτηθεί. Ανεξάρτητα από το είδος της ρύθμισης, οι Rabin&Zelner (1992) ανακάλυψαν ότι η έλλειψη σαφήνειας εργασίας προέβλεπε υψηλό κύκλο εργασιών και εξάντληση. Πρότειναν ότι η σαφήνεια των εργασιών θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως προληπτικό μέτρο εξουθένωσης.

1.2. Παράγοντες εργασιακού άγχους στους δασκάλους

Ένας δάσκαλος που βιώνει δυσάρεστα, αρνητικά συναισθήματα -όπως θυμό, ανησυχία, ένταση, απογοήτευση ή κατάθλιψη- λόγω οποιασδήποτε πτυχής της δουλειάς του ως δάσκαλος, λέγεται ότι βρίσκεται υπό άγχος. Αυτός ο όρος, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε όταν η έρευνα για το άγχος των εκπαιδευτικών ξεκίνησε αρχικά στη δεκαετία του 1970, είναι αρκετά παρόμοιος με τους ορισμούς που χρησιμοποιούνται συχνά από άλλους ερευνητές. Ο ορισμός συνδέθηκε με ένα μοντέλο άγχους του δασκάλου (Kyriacou&Sutcliffe, 1978) που όριζε το άγχος ως βασικά μια κακή συναισθηματική εμπειρία, που προκαλείται από την αντίληψη του δασκάλου ότι οι εργασιακές συνθήκες απειλούσαν την αυτοεκτίμηση ή την κατάσταση ευημερίας του.

Ωστόσο, υπάρχουν επιπλέον θεωρίες και ορισμοί του άγχους. Μερικοί ακαδημαϊκοί έχουν χρησιμοποιήσει τους όρους «στρές» και «στρες» εναλλακτικά για να περιγράψουν διαφορετικούς τύπους πίεσης και απαιτήσεων που μπορεί να ασκηθούν σε ένα άτομο. Σύμφωνα με ορισμένους ειδικούς, το άγχος είναι ο βαθμός αναντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων που τίθενται από ένα άτομο και της ικανότητάς του να χειρίζεται αυτές τις απαιτήσεις. Επιπλέον, αρκετοί ακαδημαϊκοί έχουν επικεντρωθεί στην ιδέα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, η οποία πιστεύεται ότι είναι μια κατάσταση συναισθηματικής και σωματικής κόπωσης που μπορεί να εμφανιστεί σε εκπαιδευτικούς που δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν το άγχος τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (Guglielmi&Tatrow, 1998).

Οι έρευνες αυτοαναφοράς είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος μέτρησης του άγχους των εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν εκείνοι που έχουν χρησιμοποιήσει μια αξιολόγηση ενός στοιχείου, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν το γενικό επίπεδο άγχους τους χρησιμοποιώντας

μια ενιαία κλίμακα απόκρισης. Ένα κοινό παράδειγμα αυτού φαίνεται στην έρευνα του Κυριάκου (2001), η οποία ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να κατατάξουν το συνολικό τους επίπεδο άγχους, ως δάσκαλο, σε μια κλίμακα «καθόλου αγχωτικό», «ήπια αγχωτικό», «μέτρια δύσκολο», «πολύ αγχωτικό» ή «πολύ αγχωτικό» (Kyriacou&Sutcliffe, 1978). Από την άλλη πλευρά, ορισμένα από αυτά απαριθμούν τις απαντήσεις των καθηγητών σε μια λίστα ερωτήσεων. Η απογραφή άγχους εκπαιδευτικού-συμβάντος αποτελεί παράδειγμα αυτού και βασίζεται στην άθροιση τόσο της συχνότητας εμφάνισης μιας λίστας πηγών άγχους όσο και του επιπέδου άγχους που αναφέρεται ότι δημιουργεί καθένα από αυτά τα στοιχεία (Kyriacou&Pratt, 1985).

Μερικοί ερευνητές έχουν ενσωματώσει φυσιολογικούς δείκτες, δείκτες στρες συμπεριφοράς και μετρήσεις ψυχικής και σωματικής ασθένειας, συμπεριλαμβανομένων ερωτηματολογίων γενικής υγείας και πρόωρων συνταξιοδοτήσεων λόγω ασθένειας (επίπεδα ορμονών που σχετίζονται με το στρες και καρδιακού ρυθμού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων).

Ενώ οι έρευνες με ερωτηματολόγια ήταν η πιο δημοφιλής μέθοδος για την εξέταση του άγχους των εκπαιδευτικών, άλλες έρευνες έχουν συμπεριλάβει μελέτες που χρησιμοποιούν δείκτες φυσιολογικού στρες, μελέτες περιπτώσεων και έρευνες συνεντεύξεων. Ισχυρές στατιστικές προσεγγίσεις έχουν επίσης εφαρμοστεί σε πολλές μελέτες για τον εντοπισμό των αιτιακών αλυσίδων που συνδέουν τους πολλούς παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος των εκπαιδευτικών (Tellenback et al., 1983).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η διδασκαλία είναι ένα από τα επαγγέλματα «υψηλού στρες», σύμφωνα με έρευνες (Κυριάκου, 2000). Έρευνες που ζητούν από τους δασκάλους να αξιολογήσουν το επίπεδο άγχους τους στην εργασία ,συχνά αποκαλύπτουν ότι περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτών θεωρούν τη διδασκαλία ως ένα επάγγελμα «πολύ ή πάρα πολύ στρεσογόνο».

Η μελέτη του Huberman είναι μια από τις πιο ενδιαφέρουσες που αναφέρθηκαν (1993) όπου 160 καθηγητές γυμνασίου στην Ελβετία έδωσαν συνέντευξη για χάρη της μελέτης του. Η μελέτη αυτή ήταν ιδιαίτερα συναρπαστική, καθώς έφερνε αντίθεση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, αντιλαμβάνονταν την επαγγελματική τους ζωή. Αυτό, του επέτρεψε να εντοπίσει αρκετές από τις σημαντικές φάσεις, τις ανησυχίες αλλά και τις

απογοητεύσεις που συχνά καλούνταν να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας.

Η μελέτη αποκαλύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να περνούν μια περίοδο αμφιβολίας για τον εαυτό τους, δυσαρέσκειας και επαναξιολόγησης, μετά την οποία οι ανησυχίες τους είτε αμβλύνονται είτε επιλέγουν να παραμείνουν στην τάξη είτε λαμβάνουν την απόφαση να παραιτηθούν. Σύμφωνα με τον Huberman (1993), η μονοτονία, η τριβή, η νευρική ένταση, η εξάντληση, η δυσαρέσκεια, οι δυσκολίες προσαρμογής στους μαθητές, η προσωπική ευθραυστότητα και η φθορά ήταν από τους πιο συχνά αναφερόμενους λόγους για την εγκατάλειψη της διδασκαλίας. Ο όρος «τριβή» που χρησιμοποιείται εδώ παραπέμπει επίσης σε άλλες έρευνες που δείχνουν ότι το επίμονο άγχος μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση των εκπαιδευτικών.

Μελέτες που αναφέρουν πηγές άγχους των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι κύριες πηγές άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι:

- Διδασκαλία μαθητών που δεν έχουν κίνητρα
- Διατήρηση πειθαρχίας
- Χρονικές πιέσεις και φόρτος εργασίας
- Αντιμέτωπιση της αλλαγής
- Αξιολόγηση από άλλους
- Σχέσεις με συναδέλφους
- Αυτοεκτίμηση και θέση
- Διοίκηση και διαχείριση
- Σύγκρουση ρόλων και ασάφεια
- Κακές συνθήκες εργασίας

Οι κύριες πηγές άγχους που θα αντιμετωπίσει μεμονωμένα ένας δάσκαλος, θα είναι συγκεκριμένες γι' αυτόν και θα εξαρτώνται από την περίπλοκη αλληλεπίδραση της προσωπικότητάς του με τις ικανότητες, τις αξίες του καθώς και τη διαφορετικότητα των εκάστοτε περιστάσεων. Επομένως, παρόλο που μπορούμε να εντοπίσουμε τις πιο τυπικές αιτίες άγχους για τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους, πρέπει να προσέχουμε να μην αγνοούμε τις μοναδικές ανησυχίες των ατόμων.

Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές στις πρωταρχικές αιτίες του άγχους των εκπαιδευτικών μεταξύ των εθνών, με βάση τα ακριβή χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, τις ακριβείς συνθήκες εργασίας των δασκάλων στα τοπικά σχολεία καθώς και τις γενικές στάσεις και αξίες της κοινωνίας απέναντι στους δασκάλους και τα σχολεία.

Σε μια μελέτη στην οποία συμμετείχαν 415 Κινέζοι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ, οι Chan and Hui (1995), για παράδειγμα, εξέτασαν την εξουθένωση των δασκάλων. Ανέφεραν ότι προηγούμενη έρευνα σε δασκάλους στο Χονγκ Κονγκ είχε δείξει ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας ήταν μια από τις κύριες αιτίες του άγχους. Σε μια προσπάθεια να αυξηθεί το επίπεδο συμβουλών στα σχολεία του Χονγκ Κονγκ, σε αρκετούς εκπαιδευτικούς έχουν ανατεθεί νέες αρμοδιότητες σε αυτόν τον τομέα. Έτσι, εξέτασαν εάν αυτοί οι δάσκαλοι-μέντορες στη μελέτη τους ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους μη μέντορες. Τα αποτελέσματα, προς έκπληξή τους, ανέφεραν ότι παρόλο που το επίπεδο φόρτου εργασίας ήταν υψηλότερο, οι δάσκαλοι-σύμβουλοι δεν ανέφεραν ότι η επαγγελματική τους εξουθένωση ήταν αντιστοίχως σε υψηλό επίπεδο.

Σε σύγκριση με τους δασκάλους που δεν ήταν μέντορες, ανέφεραν επίσης ότι αισθάνονται πιο ολοκληρωμένοι προσωπικά. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι σύμβουλοι καθοδήγησης είναι εκπαιδευτικοί που σέβονται αυτό το είδος εργασίας. Επομένως, η μελέτη μας υπονοεί ότι η προσθήκη επιπλέον ευθυνών σε έναν πολύτιμο τομέα εργασίας, δε χρειάζεται να οδηγεί σε αυξημένο άγχος και μπορεί ακόμη και να αυξήσει την ικανοποίηση από την εργασία ακόμη και σε ένα πλαίσιο υπερφόρτωσης.

1.3. Περιπτώσεις εμφάνισης και δημιουργίας

Το άγχος είναι γνωστό ότι αποτελεί σημαντική ανησυχία για τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες έχει εντοπίσει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πάνω από τα μέσα επίπεδα άγχους και ότι το άγχος σχετίζεται με μεγαλύτερη εξουθένωση και χαμηλότερη διατήρηση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το άγχος έχει οριστεί και ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους στη βιβλιογραφία. Μερικοί ερευνητές έχουν επικεντρωθεί σε πηγές άγχους (δηλαδή στρεσογόνους παράγοντες), ενώ άλλοι έχουν επικεντρωθεί στο άγχος ως την εμπειρία των αρνητικών αποτελεσμάτων. Στην μελέτη των Collie&Mansfield (2022), εξετάστηκαν και οι δύο μορφές άγχους, για να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των εμπειριών των

εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το άγχος στην εργασία, συμπεριλαμβανομένων τόσο των πηγών όσο και των αποτελεσμάτων του άγχους (Collie&Mansfield, 2022).

Οι πηγές άγχους (ή στρεσογόνων παραγόντων) ορίζονται ως τα γεγονότα ή οι συνθήκες που αξιολογούνται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς ως αγχωτικές. Για λόγους σαφήνειας και σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία, αναφερόμαστε στα αποτελέσματα του στρες ως πίεση επειδή περιλαμβάνουν τις σωματικές και ψυχολογικές εκδηλώσεις του στρες (π.χ. φτωχότερη σωματική ή ψυχική υγεία). Εξετάστηκε επίσης, ένα άλλο αποτέλεσμα παράλληλα με την πίεση: η επαγγελματική δέσμευση (δηλαδή, η προσκόλληση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους). Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη περιελάμβανε την εξέταση των πηγών άγχους σε σχέση με δύο αποτελέσματα που σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών (πίεση) και τη διατήρηση στο επάγγελμα (επαγγελματική δέσμευση) (Collie&Mansfield, 2022).

Αν και έχει διεξαχθεί εκτεταμένη έρευνα σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικά κενά στη γνώση. Συγκεκριμένα, η προηγούμενη έρευνα σχετικά με τις πηγές άγχους ήταν συνήθως μεταβλητή-κεντρική στη φύση (δηλαδή, εξετάζοντας πώς οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται με τα αποτελέσματα). Αν και μια τέτοια έρευνα παρέχει σημαντικές γνώσεις σχετικά με το ρόλο των στρεσογόνων παραγόντων στην εργασία των εκπαιδευτικών (π.χ. δείχνοντας ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες προβλέπουν μεγαλύτερη εξουθένωση), συνήθως επικεντρώνεται στις δειγματοληπτικές μέσες συσχετίσεις μεταξύ στρεσογόνων παραγόντων και προγνωστικών (οι οποίες δεν αποκαλύπτουν εάν οι συσχετίσεις ποικίλλουν για διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών) και δεν έχει εξετάσει την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πηγών στρες (Collie&Mansfield, 2022).

Αυτό το χάσμα είναι σημαντικό να αντιμετωπιστεί επειδή είναι πιθανό να υπάρχουν διακριτοί συνδυασμοί στρεσογόνων παραγόντων που βιώνουν διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών και ότι διαφορετικοί συνδυασμοί είναι περισσότερο (ή λιγότερο) επιζήμιοι για τους εκπαιδευτικούς. Η γνώση των κοινών προφίλ άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την προσφορά στοχευμένης υποστήριξης στα σχολεία καθώς και για την καθοδήγηση της πολιτικής για την καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ολόκληρο το επάγγελμα. Προκειμένου να προσδιοριστούν τα προφίλ, η ανθρωποκεντρική έρευνα είναι η κατάλληλη αναλυτική προσέγγιση.

Ένα άλλο σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία αφορά τις πολυεπίπεδες εξετάσεις, οι οποίες επιτρέπουν τη διερεύνηση παραγόντων τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο. Ο τεράστιος όγκος της προηγούμενης έρευνας σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες (ή στελέχη) έχει εξετάσει αυτόν τον παράγοντα μόνο σε επίπεδο εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορεί επίσης να είναι ένα φαινόμενο σε όλο το σχολείο και είναι επίσης πιθανό να υπάρχουν διαφορετικά προφίλ σχολικού άγχους (δηλαδή, διαφορετικοί τύποι σχολείων που αναγνωρίζονται από τη σύνθεση των προφίλ άγχους των εκπαιδευτικών). Ο προσδιορισμός του ρόλου του άγχους σε επίπεδο εκπαιδευτικών και σχολείων είναι απαραίτητος για να καθοριστεί εάν οι προσπάθειες υποστήριξης των ατόμων είναι ίδιες ή διαφορετικές από εκείνες που στοχεύουν στο σχολικό επίπεδο (Collie&Mansfield, 2022).

Δύο εννοιολογικά πλαίσια παρέχουν κατανόηση που καθοδηγεί τη μελέτη μας. Το πρώτο πλαίσιο είναι η συναλλακτική θεωρία του στρες, η οποία αποδεικνύει ότι οι πιθανοί στρεσογόνοι παράγοντες αξιολογούνται από το άτομο με βάση τις αντιλήψεις του για το αν έχει τους πόρους για να πλοηγηθεί αποτελεσματικά στους στρεσογόνους παράγοντες. Όπως προαναφέρθηκε, οι πηγές άγχους είναι περιβαλλοντικοί παράγοντες και συνθήκες που έχουν εκτιμηθεί ότι υπερβαίνουν την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει. Υπό αυτή την έννοια, οι πιθανοί στρεσογόνοι παράγοντες δεν είναι εγγενώς διαποτισμένοι με ένα συγκεκριμένο νόημα. Αντ' αυτού, το άτομο έχει αξιολογήσει τον στρεσογόνο παράγοντα ως επιζήμιο, ο οποίος καθορίζει τον αρνητικό αντίκτυπο του στην ευημερία του (Collie&Mansfield, 2022).

Το δεύτερο πλαίσιο που σχετίζεται με την παρούσα μελέτη είναι η θεωρία απαιτήσεων εργασίας-πόρων (JD-R). Ένα σημαντικό συστατικό της θεωρίας JD-R που σχετίζεται με την παρούσα μελέτη είναι ο ρόλος των απαιτήσεων εργασίας, οι οποίες θεωρούνται ότι υπονομεύουν τη λειτουργία των εργαζομένων στην εργασία. Οι απαιτήσεις εργασίας απαιτούν επένδυση προσπάθειας για να ξεπεραστούν. Ως εκ τούτου, οι απαιτήσεις εργασίας είναι συχνά επιβλαβείς για τη λειτουργία των εργαζομένων, επειδή δυσκολεύουν τους υπαλλήλους να επιτύχουν τους στόχους εργασίας τους. Οι πηγές άγχους είναι μια τέτοια ζήτηση εργασίας. Επειδή το άτομο έχει αξιολογήσει αυτούς τους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία ως αγχωτικούς και απαιτητικούς, σχετίζονται με μειωμένη ευημερία και λειτουργία στην εργασία. Η μελέτη των Collie&Mansfield (2022) έδωσε την ευκαιρία να εξεταστούν

τρεις πηγές άγχους σε σχέση με τα αποτελέσματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών και σχολείων.

Όταν οι πτυχές της εργασίας αξιολογούνται ως πηγές άγχους, αυτές είναι γνωστό ότι συνδέονται με μια σειρά επίσημων αποτελεσμάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε, τρεις πηγές άγχους εξετάστηκαν στη μελέτη των Collie&Mansfield (2022). Το άγχος του φόρτου εργασίας αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι πρέπει να κάνουν υπερβολική προετοιμασία μαθήματος, διδασκαλία ή βαθμολόγηση της εργασίας στον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους. Το άγχος συμπεριφοράς των μαθητών αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών που είναι αδικαιολόγητα ενοχλητική ή επιθετική. Το άγχος των προσδοκιών αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι υπάρχουν πολύ υψηλές ή μη ρεαλιστικές προσδοκίες σε σχέση με τις εξελισσόμενες απαιτήσεις από τις αρχές (π.χ. συμμόρφωση), τα επιτεύγματα των μαθητών και τις προσδοκίες των γονέων (Collie&Mansfield, 2022).

Το άγχος φόρτου εργασίας και το άγχος συμπεριφοράς έχουν αναγνωριστεί εδώ και καιρό ως βασικές πηγές άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, το άγχος του φόρτου εργασίας έχει συσχετιστεί με χαμηλότερη ευημερία και μεγαλύτερες προθέσεις κύκλου εργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Collie, 2022). Το άγχος συμπεριφοράς των μαθητών έχει συσχετιστεί με μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και χαμηλότερη επαγγελματική δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει το άγχος των προσδοκιών ως μια όλο και πιο κοινή πηγή άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Carroll et al., 2020). Το άγχος των προσδοκιών, έχει συσχετιστεί με μεγαλύτερη πίεση και άγχος και χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία και αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μαζί, οι τρεις πηγές άγχους χαρτογραφούν τα δύο εννοιολογικά πλαίσια της μελέτης των Collie&Mansfield (2022), τα οποία διευκρινίζουν ότι υπάρχουν διακριτοί στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με διαφορετικά πλαίσια και επαγγέλματα (π.χ. συγκεκριμένες θέσεις εργασίας θα προκαλέσουν ιδιαίτερους στρεσογόνους παράγοντες).

Συμπερασματικά, πολύ λίγες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τα προφίλ άγχους των δασκάλων και όσες το έπραξαν εστίασαν στην ψυχολογική πίεση που αυτοί υφίστανται. Φαίνεται ότι καμία έρευνα δεν έχει εξετάσει πολλές πηγές άγχους στα προφίλ των δασκάλων που χρησιμοποιούν ανθρωποκεντρικές τεχνικές μέχρι αυτό το

σημείο. Επιπλέον, δεν έχει καθοριστεί σε ποια κλίμακα μπορούν να κατανεμηθούν τα σχολεία, με βάση τη συχνότητα των διαφόρων προφίλ άγχους των εκπαιδευτικών. Για την καλύτερη ενημέρωση της πολιτικής και της πρακτικής και για την υποστήριξη υγιών και παραγωγικών δασκάλων και σχολείων, συνιστάται ότι είναι κρίσιμο να καλυφθούν αυτά τα κενά. Αυτό θα μας επιτρέψει να εντοπίσουμε τα βασικά προφίλ άγχους που είναι ορατά μεταξύ των δασκάλων και των σχολείων.

Οι δοκιμές σε σχολικό επίπεδο αποκαλύπτουν παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν το επίκεντρο των προσπαθειών σε όλους τους τομείς. Ενώ οι περισσότερες μελέτες που αφορούσαν εκπαιδευτικούς ασχολούνταν με τους εκπαιδευτικούς ως οντότητες, με την πάροδο του χρόνου η μελέτη εστιάζονταν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ήταν προσαρμοστικοί ή δυσπροσαρμοστικοί, με τα αποτελέσματα να είναι εξέχουσας σημασίας. Νέες έρευνες, οι οποίες έχουν ως βάση τους τις μεταβλητές, δίνουν έμφαση στην αξία της εξέτασης των μεταβλητών αυτών σε επίπεδο σχολείου. Για παράδειγμα, η κατά μέσο όρο μικρότερη δέσμευση σε επαγγελματικό επίπεδο καθώς και η κατά μέσο όρο υψηλότερη εξουθένωση, σχετίζονται άμεσα με τον μέσο όρο του άγχους συμπεριφοράς των μαθητών σε ένα σχολικό περιβάλλον. Δεν υφίσταται μόνο ο συσχετισμός ατόμου-στρεσογόνων παραγόντων αλλά συνυπολογίζεται τόσο το περιβάλλον εργασίας όσο και το συνολικό κλίμα του σχολείου (Collie&Mansfield, 2022).

Οι πολυεπίπεδες προσωποκεντρικές προσεγγίσεις μπορούν να εμβαθύνουν αυτήν την αναπτυσσόμενη κατανόηση, προσδιορίζοντας τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία μπορούν να χαρακτηριστούν από την κυριαρχία διαφόρων προφίλ εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Collie et al. (2020) εξέτασαν πώς οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν τις απαιτήσεις και τους πόρους της δουλειάς τους και κατέληξαν σε πέντε προφίλ δασκάλων: ένα με χαμηλές απαιτήσεις και υψηλούς πόρους, δύο με ανάμεικτες απαιτήσεις και πόρους, ένα με μεσαίες απαιτήσεις και πόρους και ένα με υψηλές απαιτήσεις και χαμηλούς πόρους. Στη συνέχεια, το επίπεδο σχολείου προστέθηκε σε αυτά τα προφίλ εκπαιδευτών για να εντοπιστούν διάφορα σχολικά προφίλ.

Ένα υποστηρικτικό σχολικό προφίλ, το οποίο περιελάμβανε πιο προσαρμόσιμα προφίλ δασκάλων, και ένα μη υποστηρικτικό σχολικό προφίλ, το οποίο περιελάμβανε λιγότερο προσαρμοστικά προφίλ, ήταν τα δύο σχολικά προφίλ αυτά που εντοπίστηκαν από τους ερευνητές. Αυτού του είδους οι πολυεπίπεδες,

ανθρωποκεντρικές μελέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κατευθύνουν πρωτοβουλίες που είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε σχολείου και κάθε εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, εάν υπάρχουν σχολεία στη μελέτη Collie&Mansfield (2022) των οποίων τα προφίλ δασκάλων δείχνουν σε μεγάλο βαθμό υψηλά επίπεδα στρες φόρτου εργασίας, τότε οι προσπάθειες μείωσης του άγχους του φόρτου εργασίας μπορεί να είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για αυτά τα σχολεία. Δεν αναπτύχθηκαν σαφείς υποθέσεις επειδή υπάρχουν τόσο λίγες μελέτες για τα σχολικά προφίλ. Ωστόσο, αναμενόταν ότι θα υπάρχουν σχολικά προφίλ με πιο προσαρμοστικά προφίλ δασκάλων και σχολικά προφίλ με λιγότερα προσαρμοστικά προφίλ δασκάλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

2.1. Τρόποι αντίληψης εργασιακού άγχους

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης άνω του μέσου όρου σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα και το επαγγελματικό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία. Περίπου το 30% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι «πολύ αγχωτικό» ή «εξαιρετικά αγχωτικό». Τα αποτελέσματα της έκθεσης Gallup από το 2014 (Gallup, 2014) δείχνουν ότι το 46% των εκπαιδευτικών των ΗΠΑ αναφέρουν πολύ υψηλό καθημερινό άγχος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Σύμφωνα με μια μελέτη του ISN για τους Ελβετούς εκπαιδευτικούς από το πέμπτο έως το ένατο σχολικό έτος, περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών αισθάνονται «πολύ άγχος» (KunzHeimetal., 2014a). Κατά συνέπεια, πολλοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα ή συνταξιοδοτούνται πρόωρα. Το 40-50% όσων ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους, εγκαταλείπουν τη δουλειά κατά τη διάρκεια των πρώτων 5 ετών, γεγονός που κοστίζει στα σχολεία των ΗΠΑ 2,2 δισεκατομμύρια δολάρια ΗΠΑ ετησίως. Η Ελβετική Κρατική Γραμματεία Οικονομικών Υποθέσεων εκτιμά το κόστος λόγω του στρες του ενεργού πληθυσμού σε 6,5 δισεκατομμύρια ελβετικά φράγκα (περίπου 7 δισεκατομμύρια δολάρια ΗΠΑ). Μόνο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι ασθένειες που οφείλονται στο επαγγελματικό άγχος οδηγούν σε κόστος 37,6 εκατομμυρίων ελβετικών φράγκων (περίπου 40,5 εκατομμύρια δολάρια ΗΠΑ) ετησίως (Wettsteinetal., 2021).

Η διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζεται από τη στάση του δασκάλου απέναντι στην εργασία και χαρακτηριστικά όπως η συναισθηματική αυτορρύθμιση. Αυτό σημαίνει επίσης ότι το άγχος και η συναισθηματική εξάντληση, ένα βασικό σύμπτωμα της εξουθένωσης, επηρεάζουν αρνητικά τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, τη μάθηση και την επίτευξη των μαθητών. Η πρώτη εμπειρική μελέτη που εξέτασε αυτή τη σχέση περιελάμβανε 1.102 Γερμανούς δασκάλους δημοτικού σχολείου και έδειξε μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών και της επίδοσης του μαθητή στην εξεταζόμενη τάξη μαθηματικών (Wettsteinetal., 2021).

Επίσης, οι μαθητές παρατηρούν τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, η οποία επηρεάζει την εκτίμηση των μαθητών για τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω συνέπειες των συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης οδηγούν στη μείωση της δέσμευσης και της προσπάθειας των εκπαιδευτικών για τον προγραμματισμό του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται λιγότερο αποτελεσματικά και μπορεί να έχουν μια όλο και πιο συναισθηματική και γνωστική απόσταση από την εργασία τους. Μπορεί να γίνουν πιο επικριτικοί για τις επιδόσεις των μαθητών και λιγότερο πιθανό να τους ενθαρρύνουν (Wettsteinetal., 2021).

Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται λιγότερο ικανοί και λιγότερο παρακινημένοι, κάτι που θα έβλαπτε τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ως αποτέλεσμα, τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι μπορούν να επωφεληθούν σε μεγάλο βαθμό από την έγκαιρη αναγνώριση της κατάστασης της υγείας των εκπαιδευτικών και τα προληπτικά μέτρα. Οι αυτοαναφορές και οι μέθοδοι βιολογικής μέτρησης μαζί θα μπορούσαν να είναι ζωτικής σημασίας για την έγκαιρη αναγνώριση των διαταραχών που σχετίζονται με το στρες (Wettstein et al., 2021).

Οι αιτίες του άγχους των δασκάλων είναι πολυάριθμες και περιλαμβάνουν τα πάντα, από το καθημερινό άγχος μέχρι τις κοινωνικές πιέσεις έως τα σημαντικά γεγονότα της ζωής (π.χ. έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης). Η έρευνα για μια σειρά από πιθανώς σημαντικές πτυχές του ψυχοκοινωνικού στρες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει ανασκοπηθεί από τους Krause et al. (2013). Οι σημαντικές συνδέσεις μεταξύ του άγχους στην τάξη και της υποστήριξης, όπως η υποστήριξη του προσωπικού και η διοίκηση του σχολείου, ήταν μέρος της κανονικής σχολικής ζωής.

Καθημερινή Σχολική Ζωή

Εκτός από τις μεταβλητές εκτός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διαταραχές των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (εξ ου και οι «διαταραχές στην τάξη»), η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές και τα προβλήματα με τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη είναι οι κορυφαίοι παράγοντες κινδύνου για την υγεία των δασκάλων (Κυριάκου, 2001). Οι διαταραχές στην τάξη είναι ένας ισχυρός δείκτης των επιπτώσεων του στρες, ειδικά όταν συνδυάζονται με χρονικούς περιορισμούς και έλλειψη παύσεων αποκατάστασης, και συνδέονται στενά με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Wettstein et al., 2021).

Διαταραχές στην τάξη

Μέσα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις διαταραχές στην τάξη ως τον κύριο λόγο για την παύση της καριέρας τους και την πρόωρη συνταξιοδότηση. Υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί και προσεγγίσεις των διαταραχών στην τάξη, όπως για παράδειγμα η ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών, δηλαδή οι ενέργειες και οι αντιδράσεις εναντίον του δασκάλου, των συμμαθητών τους ή η συνειδητή παράβλεψη των σχολικών κανόνων από τους μαθητές. Οι Eckstein et al. (2016) διερευνούν την υποκειμενική αίσθηση της διαταραχής εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι Winkel (2005) και Lohmann (2011) επικεντρώνονται στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και έτσι απομακρύνονται από μια ατομικοκεντρική προοπτική. Κατανοούν τις διαταραχές στην τάξη ως διαταραχές ή διακοπή της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας παρακάμπτοντας εν μέρει ή εξ ολοκλήρου τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να συμβεί η διδασκαλία και η μάθηση.

Οι Wettstein et al. (2018) διακρίνουν μεταξύ επιθετικών και μη επιθετικών διαταραχών στην τάξη. Για τους εκπαιδευτικούς, οι επιθετικές διαταραχές στην τάξη, ειδικά οι επιθέσεις κατά της εξουσίας του δασκάλου, φαίνονται εξαιρετικά αγχωτικές. Οι επιθετικές διαταραχές στην τάξη περιλαμβάνουν λεκτική ή σωματική σκόπιμη συμπεριφορά που οδηγεί σε προσωπικό τραυματισμό ή καταστροφή περιουσίας. Οι μη επιθετικές διαταραχές στην τάξη περιλαμβάνουν εκείνες τις συμπεριφορές που παρεμβαίνουν στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης αλλά δεν χαρακτηρίζουν την επιθετικότητα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας μελέτης των Scherzinger et al. (2018), περίπου το 80% των περιπτώσεων είναι μη επιθετικές διαταραχές.

Επιθετικότητα εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με μια μελέτη πολλαπλών μεθόδων (Scherzinger et al., 2018), οι μαθητές ευθύνονται για σχεδόν το 95% των αναφερόμενων διαταραχών στις τάξεις. Ωστόσο, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να προκαλέσουν αναστάτωση στην τάξη μέσω της συμπεριφοράς και των πράξεών τους, καθώς η διδασκαλία είναι μια αμοιβαία κοινωνική δραστηριότητα. Οι τρεις τύποι επιθετικότητας των δασκάλων που παρατηρούνται πιο συχνά είναι η έκθεση, η συκοφαντία και η άδικη μεταχείριση. Όταν οι μαθητές ενεργούν με αυτόν τον τρόπο ως απάντηση σε αντιληπτές αναταραχές στην τάξη, αυτό οδηγεί σε περισσότερες διαταραχές και συχνά οδηγεί σε παρατεταμένες αντιδικίες μεταξύ δασκάλων και

μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες, ορισμένες διδακτικές στρατηγικές είναι πιο αποτελεσματικές από άλλες στον επηρεασμό των συμπεριφορικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Οι δάσκαλοι που είναι ήδη κάτω από πολύ άγχος θα μπορούσαν να αντιδράσουν άσχημα στην ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών, επιδεινώνοντας ακούσια την κατάσταση. Λόγω έλλειψης γνώσεων και πόρων, ορισμένοι δάσκαλοι αντιδρούν λανθασμένα, γεγονός που αυξάνει το άγχος τους. Αυτό εγείρει το ερώτημα εάν υπάρχει αιτιώδης σύνδεση μεταξύ των διακοπών στην τάξη και των απαντήσεων στο άγχος των δασκάλων (Wettsteinetal., 2021).

Μεθοδολογικό-Διδακτικό Περιβάλλον

Τέλος, το άγχος των εκπαιδευτικών εξαρτάται και από το μεθοδικό-διδακτικό περιβάλλον. Οι μεθοδολογικές-διδακτικές ρυθμίσεις στην τάξη είναι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να δομήσουν μαθήματα για να προωθήσουν τη μάθηση των μαθητών. Συνδυάζουν κοινωνικές μορφές και διαφορετικές τάξεις δραστηριοτήτων. Υπάρχουν οι λεγόμενες μεταβατικές φάσεις μεταξύ των αλλαγών της μεθόδου, π.χ. από τη μετωπική διδασκαλία στην εξατομικευμένη εργασία των μαθητών. Για τους εκπαιδευτικούς, είναι δύσκολη η αποτελεσματική μετάβαση των μαθητών μεταξύ των μεθόδων διδασκαλίας. Οι μακρές ή ανοργάνωτες μεταβατικές φάσεις έχουν ως αποτέλεσμα την απώλεια πολύτιμου χρόνου για τη διδασκαλία και τη μάθηση και αυξάνουν την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Wettstein, 2018). Έως και πέντε φορές πιο επιθετική συμπεριφορά των μαθητών εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των μεταβατικών φάσεων από ό, τι κατά τη διάρκεια της πραγματικής διδασκαλίας (Wettstein, 2018). Έτσι, υποθέτουμε ότι το άγχος των εκπαιδευτικών ποικίλλει μεταξύ διαφορετικών μεθοδολογικών-διδακτικών πλαισίων στην τάξη.

Εδώ, μια ψυχοβιολογική προσέγγιση σε ένα σχεδιασμό ΑΑ (AmbulatoryAssessment - Περιπατητική Αξιολόγηση) θα μπορούσε να έχει μεγάλο όφελος: συστηματικές βίντεο-παρατηρήσεις διαλέξεων, συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών στην τάξη, των επιθέσεων των εκπαιδευτικών και των μεθοδολογικών-διδακτικών ρυθμίσεων, ενώ ταυτόχρονα μετρά τις βιολογικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο στρες και το υποκειμενικά αντιληπτό άγχος. Σε συνδυασμό, αυτές οι μέθοδοι θα δημιουργούσαν μια υψηλή πυκνότητα δεδομένων που θα μπορούσαν να δώσουν μια πολύ βαθύτερη κατανόηση του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών και των ατομικών αντιδράσεων ψυχοβιολογικού στρες από τη

μονόπλευρη χρήση αυτο-αναφορών, όπως συζητήθηκε στη συνέχεια (Wettsteinetal., 2021).

2.2. Μέθοδοι πρόληψης

Η ψυχολογική έρευνα σχετικά με το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει επικεντρωθεί κυρίως στο ψυχοκοινωνικό στρες των εκπαιδευτικών μέσω της αυτό-αποκάλυψης, δηλαδή των υποκειμενικών αντιλήψεων. Αλλά αυτή η μονόπλευρη και υποκειμενική προσέγγιση δεν είναι μόνο επιρρεπής στην κοινωνική επιθυμία. Καθιστά, επίσης, δύσκολο για τους ερευνητές να διευκρινίσουν εάν διαφορετικά δεδομένα σχετικά με τις υπάρχουσες επιβαρύνσεις μπορούν να αποδοθούν σε αντικειμενικά άλλες συνθήκες εργασίας ή σε υποκειμενικά διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, πολλές ασυνείδητες φυσιολογικές αντιδράσεις στρες σχετίζονται με ψυχοκοινωνικό στρες (Wettstein et al., 2020). Όταν ένα άτομο ανταποκρίνεται σε έναν εσωτερικό ή εξωτερικό στρεσογόνο παράγοντα, ενεργοποιείται το συμπαθητικό νευρικό σύστημα και ο άξονας υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων.

Τα νευροενδοκρινικά κυκλώματα διεγείρονται, επιτρέποντας στον οργανισμό να ανταποκριθεί επαρκώς στο στρες πριν επιστρέψει στην αρχική του κατάσταση ομοιόστασης. Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο μπορεί να προβλέψει και να ελέγξει έναν στρεσογόνο παράγοντα συνήθως καθορίζει πόσο γρήγορα και αποτελεσματικά ενεργοποιείται και προσαρμόζεται η προκύπτουσα απόκριση στο στρες και πόσο γρήγορα αποκαθίσταται η ομοιόσταση. Η προσωπικότητα και οι κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι ζωτικής σημασίας για το πόσο καλά ένα άτομο μπορεί να προσαρμοστεί στο άγχος. Εάν ένα άτομο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επαρκώς έναν στρεσογόνο παράγοντα επειδή θεωρείται πολύ έντονος ή πολύ μακράς διάρκειας, η ομοιόσταση δεν ακολουθεί την απόκριση στο στρες. Αντ' αυτού, οι νευροενδοκρινικές παράμετροι παραμένουν μεταβλημένες και μπορεί να εμφανιστεί ασθένεια (Wettsteinetal., 2021).

Το ΑΑ για το ψυχοκοινωνικό στρες στους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με τις φυσιολογικές αντιδράσεις στρες, θα είχε μεγάλη αξία για την εξέταση και την πρόβλεψη του άγχους των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, για να επιτευχθεί πολύ υψηλότερη πυκνότητα πληροφοριών, οι Krause et al. (2013) συνιστούν ότι η μελλοντική έρευνα δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε μεμονωμένες αναδρομικές αυτό-

αποκαλύψεις από εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει τη διερεύνηση του άγχους των εκπαιδευτικών σε φυσιολογικό επίπεδο, για παράδειγμα, αξιολογώντας τα επίπεδα κορτιζόλης των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τα μαθήματα (Wettsteinetal., 2021).

Μελέτες έδειξαν ότι τα επίπεδα κορτιζόλης των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια της γνωστικής ενασχόλησης με επερχόμενες καταστάσεις στην τάξη, ενώ η ίδια η διδασκαλία δεν επηρέασε έντονα τα επίπεδα κορτιζόλης. Μια υψηλότερη απόκριση αφύπνισης κορτιζόλης θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει τις απαιτήσεις της επερχόμενης ημέρας. Επιπλέον, τα επίπεδα κορτιζόλης των εκπαιδευτικών στο τέλος των μαθημάτων το απόγευμα διέφεραν σημαντικά από τα επίπεδα κορτιζόλης τις ελεύθερες ημέρες, αναφερόμενοι σε συνεχιζόμενες γνωστικές προκλήσεις με περιστατικά από τη σχολική ημέρα (Wettsteinetal., 2021).

Η έρευνα για το φυσιολογικό στρες στρέφεται όλο και περισσότερο σε πραγματικές ρυθμίσεις. Όλο και περισσότερα φορητά συστήματα μικροϋπολογιστών και φυσιολογικές συσκευές μέτρησης έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες, επιτρέποντας έρευνες σε καθημερινές καταστάσεις στο πεδίο, όχι μόνο υπό ελεγχόμενες εργαστηριακές συνθήκες. Ενώ η εργαστηριακή έρευνα επιτρέπει τον αυστηρό πειραματικό έλεγχο πιθανών παρεμβαλλόμενων μεταβλητών, οι έρευνες πεδίου δείχνουν χαμηλότερη τυποποίηση, αλλά μπορούν να διερευνήσουν φυσιολογικές αντιδράσεις σε διαφορετικές καθημερινές καταστάσεις. Η εργαστηριακή έρευνα και η έρευνα πεδίου είναι συμπληρωματικές προσεγγίσεις. Ο συνδυασμός και των δύο μεθόδων μπορεί να επιτύχει ένα ισχυρό και οικολογικά έγκυρο μέτρο του άγχους των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες καταστάσεις διδασκαλίας και διαφορετικές καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ημέρας (Wettsteinetal., 2021).

2.3. Μέθοδοι αντιμετώπισης

Η συναλλακτική θεωρία του στρες είναι η πιο σημαντική θεωρία για την εννοιολόγηση του άγχους και την αντιμετώπιση των διαδικασιών σε όλα τα επαγγελματικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Σε αυτή τη θεωρία, το άγχος ορίζεται ως η συναισθηματική, γνωστική και φυσιολογική εμπειρία όταν οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τους πόρους ενός ατόμου για προσαρμογή, η αντιμετώπιση ορίζεται ως η προσπάθεια ενός ατόμου να διαχειριστεί αυτές τις

απαιτήσεις. Η συναλλακτική θεωρία ορίζει δύο ευρείς τύπους αντιμετώπισης, στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα που αποσκοπούν στην επανερμηνεία και κατανόηση του στρεσογόνου παράγοντα διαφορετικά και στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα που προορίζονται να αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τον στρεσογόνο παράγοντα. Οι γνωστικοί συμπεριφοριστές μπορούν να χαρακτηρίσουν αυτές τις δύο προσεγγίσεις αντιμετώπισης ως γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης (εστιασμένες στο συναίσθημα) και συμπεριφορικής αντιμετώπισης (επίλυση προβλημάτων) (Hermanetal., 2020b).

Ένα βασικό στοιχείο της θεωρίας του είναι η εστίαση στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο εκτιμά έναν στρεσογόνο παράγοντα. Δύο είδη ή επίπεδα αξιολόγησης περιλαμβάνουν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια. Η πρωτογενής εκτίμηση, που αναφέρεται επίσης ως «πάσσαλοι», αναφέρεται στην αξιολόγηση ενός ατόμου για το αν το γεγονός είναι απειλή ή πρόκληση ή απλά καλοήθης. Οι δευτερεύουσες αξιολογήσεις είναι σκέψεις σχετικά με τον τρόπο ανταπόκρισης στο γεγονός, συμπεριλαμβανομένης της εξέτασης διαφόρων επιλογών αντιμετώπισης.

Στη συναλλακτική θεωρία, οι πρωτογενείς εκτιμήσεις επηρεάζουν άμεσα τις δευτερογενείς εκτιμήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν άμεσα τις στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγονται και εφαρμόζονται. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης οδηγούν σε φυσιολογικές και συναισθηματικές αντιδράσεις στο στρες που τελικά επηρεάζουν τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του στρες στο άτομο. Με άλλα λόγια, οι δευτερογενείς εκτιμήσεις και οι στρατηγικές αντιμετώπισης διαμεσολαβούν τις επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων στις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες του στρες (Hermanetal., 2020b).

Άλλες εννοιολογήσεις των σχέσεων άγχους και αντιμετώπισης έχουν δώσει έμφαση στην αντιμετώπιση συντονιστή, παρά ως διαλογιστή των σχέσεων άγχους-αποτελέσματος. Το πιο αξιοσημείωτο μεταξύ αυτών των εννοιολογήσεων είναι το έργο των Cohen&Wills (1985). Παρείχαν στοιχεία που δείχνουν ότι οι συνθήκες υπό τις οποίες ένα άτομο λαμβάνει κοινωνική υποστήριξη λειτουργούν ως ανάχωμα των στρεσογόνων γεγονότων σχετικά με τις επακόλουθες συνέπειες για την υγεία. Μια κρίσιμη συμβολή σε αυτή την αντίληψη είναι η σημασία του τρόπου με τον οποίο ορίζεται και μετράται το άγχος και η αντιμετώπιση. Οι Cohen&Wills (1985) υποστήριξαν ότι όταν οι μελέτες αξιολογούν πιο παγκόσμιες πτυχές του στρες και της αντιμετώπισης (για παράδειγμα, κλίμακες συμβάντων ζωής και γενικές προσεγγίσεις

για την αντιμετώπιση), είναι πιο πιθανό να βρεθούν άμεσες επιπτώσεις και η αντιμετώπιση θα μεσολαβήσει στις επιπτώσεις του στρες στα αποτελέσματα. Ωστόσο, όταν εξετάζονται πιο λεπτές πτυχές του στρες και της αντιμετώπισης, ιδίως όταν η στρατηγική αντιμετώπισης συνδέεται άμεσα με το συγκεκριμένο αγχωτικό γεγονός ή συνάντηση, τότε η στρατηγική αντιμετώπισης πιθανότατα θα περιορίσει ή θα μετριάσει την επίδραση του αγχωτικού γεγονότος στα μεμονωμένα αποτελέσματα (Hermanetal., 2020b).

Θεωρία νοοτροπίας άγχους

Πιο πρόσφατα, η θεωρία νοοτροπίας άγχους προσφέρει μια σχετική αλλά εναλλακτική οδό με την οποία μπορούν να μετριαστούν οι επιβλαβείς επιπτώσεις του στρες. Με βάση την ευρύτερη εργασία νοοτροπίας, η νοοτροπία άγχους αναφέρεται στον προσανατολισμό ενός ατόμου σε συνέπειες που σχετίζονται με το άγχος, ιδίως πεποιθήσεις σχετικά με το εάν το άγχος ενισχύει ή εξουθενώνει την ατομική υγεία και ευημερία. Σε αντίθεση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που περιγράφονται στη θεωρία συναλλαγών, η νοοτροπία του στρες δεν εφαρμόζεται ως απάντηση σε έναν συγκεκριμένο στρεσογόνο παράγοντα ή σε μια προσπάθεια διαχείρισης ή μείωσης του στρεσογόνου παράγοντα. Αντίθετα, η νοοτροπία του στρες είναι μια μεταγνωστική στάση σχετικά με το άγχος που υπάρχει τόσο παρουσία όσο και απουσία στρεσογόνων παραγόντων. Μελέτες έχουν δείξει ότι η νοοτροπία του στρες προβλέπει θετικές συνέπειες για την υγεία και ότι οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις μπορούν να χειριστούν τις ατομικές νοοτροπίες για να γίνουν πιο θετικές και επομένως πιο προσαρμοστικές (Hermanetal., 2020b).

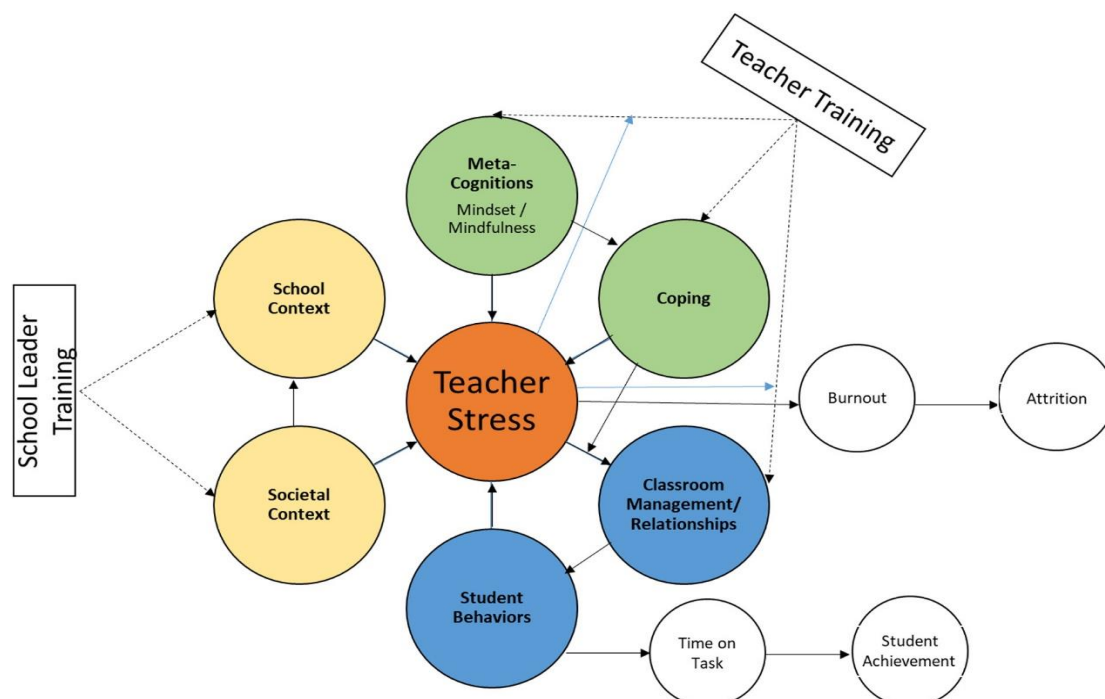
Μοντέλο επαγγελματικής τάξης

Πιο συγκεκριμένα για την κατανόηση του άγχους των εκπαιδευτικών, οι Jennings&Greenberg (2009) διατύπωσαν το μοντέλο της προκοινωνικής τάξης. Αυτό το μοντέλο υπογραμμίζει τον κεντρικό ρόλο της κοινωνικής-συναισθηματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (SEC - Social-EmotionalCompetence) στη δημιουργία αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων, στην υποστήριξη θετικών σχέσεων δασκάλου-μαθητή και θετικών κλιμάτων στην τάξη και τελικά στην επίδραση της μάθησης και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Σε αυτό το μοντέλο, δύο βασικές προϋποθέσεις είναι ότι η υψηλή SEC εκπαιδευτικών μπορεί να μειώσει τις επιβλαβείς επιπτώσεις του άγχους στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

και οι δεξιότητες SEC των εκπαιδευτικών μπορούν να αυξηθούν μέσω της κατάρτισης και της υποστήριξης. Υπό αυτή την έννοια, το μοντέλο προκοινωνικής τάξης εντοπίζει κρίσιμα σημεία μόχλευσης για παρέμβαση στο άγχος των εκπαιδευτικών, δηλαδή την ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων SEC όπως η ενσυνείδηση και άλλες στρατηγικές που σχετίζονται με την αντιμετώπιση (Hermanetal., 2020b).

Η Θεωρία Αντιμετώπισης-Ικανότητας-Περιεχομένου (3C / Coping – Competence - Context) του άγχους των εκπαιδευτικών

Τα άρθρα στην ειδική ενότητα προσφέρουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι πολύτιμες συνεισφορές της συναλλακτικής θεωρίας, της θεωρίας νοοτροπίας άγχους και του φιλοκοινωνικού μοντέλου τάξης. Στην έρευνά τους οι Hermanetal. (2020b) έχουν ενσωματώσει τα ευρήματα από αυτές τις μελέτες με αυτές τις σημαντικές προσεγγίσεις για να δημιουργήσουν ένα νέο πλαίσιο για την καθοδήγηση της μελλοντικής έρευνας σχετικά με το θέμα, τη Θεωρία Αντιμετώπισης-Ικανότητας-Περιεχομένου (3C) του άγχους των εκπαιδευτικών (βλ. Εικόνα 1). Σε αυτή τη θεωρία, προσπαθούν να επισημάνουν σαφέστερα τρεις κρίσιμες αλληλένδετες οδούς για την ανάπτυξη του άγχους και την παρέμβαση των εκπαιδευτικών (Hermanetal., 2020b).



Εικόνα 1 - Σημεία παρέμβασης και αποτελέσματα στη Θεωρία Αντιμετώπισης, Ικανότητας και Περιεχομένου (3 Cs) του άγχους του δασκάλου. Το CopingPathway απεικονίζεται με πράσινο, το Competence με μπλε και το Context με κίτρινο.

Αντιμετώπιση

Το μονοπάτι αντιμετώπισης περιλαμβάνει ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της νοοτροπίας, των διαπροσωπικών ιδιοτήτων και των δεξιοτήτων αντιμετώπισης, που συμβάλλουν άμεσα στις αντιδράσεις στο στρες. Διακρίνουν μεταξύ των μετα-γνωστικών πτυχών της αντιμετώπισης, συμπεριλαμβανομένης της νοοτροπίας άγχους και της ενσυνειδητότητας, και των στρατηγικών αντιμετώπισης όπως η ενεργή επίλυση προβλημάτων. Στο μοντέλο 3C, είναι οι μεταγνωστικές πτυχές της αντιμετώπισης όπως η νοοτροπία του στρες και ο διαλογισμός που προηγούνται και εν μέρει καθορίζουν τα επίπεδα άγχους. Η άμεση επίδραση της νοοτροπίας στο άγχος των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από τη μελέτη Kim et al. (2020), η οποία διαπίστωσε ότι η νοοτροπία του άγχους προέβλεψε το εργασιακό άγχος και μια έμμεση επίδραση στην εναλλαγή των εκπαιδευτικών στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους.

Με άλλα λόγια, η νοοτροπία του στρες δεν μετριάζει τα αποτελέσματα της εμπειρίας του στρες, αλλά αντίθετα επηρεάζει άμεσα τις ατομικές αντιλήψεις για το άγχος. Ομοίως, οι Jennings et al. (2019) εξέτασαν τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις ενός προγράμματος που βασίζεται στην ενσυνείδηση για εκπαιδευτικούς και διαπίστωσαν βελτιωμένη επίγνωση παρατήρησης και μη κρίσης, καθώς και μειωμένη ψυχολογική δυσφορία σε διάστημα εννέα μηνών μετά την παρέμβαση. Η νοοτροπία του στρες και η ενσυνείδηση μπορούν να θεωρηθούν ως διαδικασίες αξιολόγησης με τις οποίες επηρεάζουν την ερμηνεία των γεγονότων και των εμπειριών άγχους.

Το μονοπάτι αντιμετώπισης περιλαμβάνει επίσης τις δεξιότητες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η προηγούμενη θεωρία και έρευνα δείχνουν ότι οι δεξιότητες αντιμετώπισης μετριάζουν την επίδραση του άγχους των εκπαιδευτικών στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και σε άλλα αποτελέσματα. Επιπλέον, η αντιμετώπιση μπορεί να έχει άμεσες επιπτώσεις και στα επίπεδα άγχους (Kyriacou, 2001). Στη συναλλακτική θεωρία του στρες, τα επίπεδα άγχους δεν πρέπει να μελετώνται μεμονωμένα χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η αντιμετώπιση.

Η εργασία Herman et al. (2020a) υποστήριξε αυτή τη θεωρία διαπιστώνοντας ότι το υψηλό άγχος των εκπαιδευτικών από μόνο του δεν προέβλεψε πολλά αρνητικά αποτελέσματα εκπαιδευτικών και μαθητών. Αντίθετα, μόνο οι εκπαιδευτικοί που

ανέφεραν τόσο υψηλά επίπεδα άγχους όσο και χαμηλά επίπεδα αντιμετώπισης παρουσίασαν αρνητικά αποτελέσματα μαζί με τους μαθητές στις τάξεις τους. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν επίσης με μια πορεία αντιμετώπισης μετριοπάθειας όπου το άγχος έχει αρνητικά αποτελέσματα μόνο για ένα υποσύνολο εκπαιδευτικών, εκείνων που αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αντιμετώπισης. Το έγγραφο των Eddy et al. (2019) διαπίστωσε επίσης ότι οι μετρήσεις του στρες και της αντιμετώπισης ενός στοιχείου ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες παρατεταμένου στρες και εξάντλησης και το στοιχείο αντιμετώπισης είχε την ισχυρότερη συσχέτιση. Διατηρήσαμε μια άμεση σχέση μεταξύ της αντιμετώπισης και του στρες και στο μοντέλο 3C, δεδομένης της προηγούμενης έρευνας που υποδηλώνει ότι η αντιμετώπιση μπορεί επίσης να επηρεάσει άμεσα τα επίπεδα άγχους που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι (Herman et al., 2020b).

Ικανότητα

Η πορεία ικανότητας περιγράφει τη σχέση μεταξύ του άγχους και των πρακτικών στην τάξη, ιδιαίτερα των δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το μονοπάτι, το άγχος επηρεάζει άμεσα τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των προτύπων αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές (π.χ. χρήση επιπλήξεων και επαίνων), οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν άμεσα τις συμπεριφορές των μαθητών (π.χ. ενοχλητικές συμπεριφορές) που επηρεάζουν επίσης άμεσα τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Αυτή η διαδικασία είναι παρόμοια με την υπόθεση "burnout cascade" που περιγράφεται από τους Jennings & Greenberg (2009), υποδηλώνοντας ότι το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξήσει τις σκληρές και αντιδραστικές στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς κλιμακώνοντας τις διαταρακτικές συμπεριφορές των μαθητών, με αποτέλεσμα περαιτέρω αυξήσεις του άγχους των εκπαιδευτικών και δημιουργώντας έναν κύκλο άγχους, αναποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης και προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών (Herman et al., 2020b).

Σε ένα δείγμα δασκάλων δημοτικού σχολείου, οι Reinke et al. (2013) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρήθηκαν να χρησιμοποιούν πιο σκληρές επιπλήξεις και λιγότερους επαίνους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης χρησιμοποίησαν πιο προληπτικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης. Η πορεία διαχείρισης άγχους-τάξης

υποστηρίζεται από το έγγραφο Herman et al. (2020a), το οποίο διαπίστωσε ότι το άγχος των εκπαιδευτικών και τα προφίλ αντιμετώπισης προέβλεψαν τη χρήση επιπλήξεων αργότερα κατά το σχολικό έτος.

Επιπλέον, το μοντέλο 3C σημειώνει ότι το άγχος μετριάζει τις επιπτώσεις των πρακτικών στην τάξη στις συμπεριφορές των μαθητών. Το έγγραφο Tolanetal. (2020) υποστηρίζει αυτόν τον σύνδεσμο στο ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους και οι τάξεις με περισσότερες διαταραχές στους μαθητές ήταν πιο πιθανό να επωφεληθούν από μια παρέμβαση για την υποστήριξη πρακτικών διαχείρισης της τάξης. Οι Bottiani et al. (2019) διαπίστωσαν επίσης ότι οι παρατηρούμενες συμπεριφορές διαταραχής των μαθητών συσχετίστηκαν με αυξημένο άγχος και εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Περιεχόμενο

Τέλος, το μονοπάτι περιεχομένου επισημαίνει τις πολιτικές και τις πρακτικές του σχολείου και του συστήματος που συμβάλλουν στο άγχος των εκπαιδευτικών. Οι πρακτικές σε επίπεδο σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της διοικητικής υποστήριξης, και οι συστημικές πολιτικές, όπως οι τυποποιημένες δοκιμές, επηρεάζουν τους στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών, την εξουθένωση και την τριβή. Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η διακύμανση του άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να εξηγηθεί από τη διακύμανση του σχολικού επιπέδου. Για παράδειγμα, οι Kim et al. (2020) διαπίστωσαν ότι το 18% της διακύμανσης στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών εξηγήθηκε από το σχολικό πλαίσιο. Η εργασία των Bottiani et al. (2019) επισημαίνει παράγοντες επιπέδου οικοδόμησης που συνδέονται με τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών, -συμπεριλαμβανομένης της αντιληπτής σχέσης και των πόρων- και αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με τη σειρά τους με τις παρατηρούμενες πρακτικές στην τάξη. Αυτή η εργασία βοηθά στη σύνδεση των διαφόρων οδών στο μοντέλο και έτσι κατά κάποιο τρόπο αποτελεί παράδειγμα για μελλοντικές μελέτες να εξετάσουν την αξιολόγηση των τριών οδών ταυτόχρονα για να κατανοήσουν τα αποτελέσματα του άγχους των εκπαιδευτικών.

Το μοντέλο 3C υπογραμμίζει, επίσης, γιατί το άγχος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό και θα πρέπει να είναι το θέμα της μελλοντικής έρευνας, δείχνοντας σαφείς δεσμούς μεταξύ του άγχους των εκπαιδευτικών και των αρνητικών αποτελεσμάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το μονοπάτι

ικανότητας δείχνει τον τρόπο με τον οποίο το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην ανατρεπτική και εκτός εργασίας συμπεριφορά των μαθητών και με τη σειρά του στην ακαδημαϊκή χαμηλή απόδοση. Κάθε μονοπάτι συνδέεται επίσης με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της εξουθένωσης και της φθοράς των εκπαιδευτικών (Kim et al., 2020).

Στόχοι για την παρέμβαση

Τέλος, το μοντέλο 3C προσδιορίζει με σαφήνεια τα σημεία παρέμβασης που μπορούν να στοχεύσουν στην αποτροπή αυτών των αρνητικών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση, τη νοοτροπία άγχους και το SEC, καθώς και οι δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων μαθητών εκπαιδευτικών, αποτελούν σημεία μόχλευσης για την αλλαγή των διαδρομών αντιμετώπισης και ικανότητας. Οι έρευνες επισημαίνουν τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στην τροποποίηση των οδών αντιμετώπισης και ικανότητας, αντίστοιχα, και παρέχουν στοιχεία για την υποστήριξη αυτών των δεσμών. Οι Jennings et al. (2019) βρήκαν υποστήριξη για άμεσες σχέσεις μεταξύ της εκπαίδευσης ενσυνειδητότητας και των βελτιώσεων στις μετα-γνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, τη συναισθηματική ρύθμιση και τα οφέλη για την υγεία (Hermanetal., 2020b).

Διαπίστωσαν, επίσης, ότι τα αρχικά επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών μετριάζουν ορισμένες από αυτές τις επιδράσεις, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο αρχικό άγχος ήταν πιο πιθανό να επωφεληθούν από την παρέμβαση καλλιέργειας της ευαισθητοποίησης και της ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση (CARE - Cultivating Awareness and Resilience in Education). Οι Tolanelal.(2020) διαπίστωσαν επίσης μετριαστικές επιπτώσεις της βασικής δυσφορίας των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα των μαθητών ως απάντηση σε μια ολοκληρωμένη παρέμβαση διαχείρισης της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αρχικού άγχους και περισσότερες συμπεριφορές διαταραχής των μαθητών ήταν πιο πιθανό να έχουν βελτιώσεις στη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών.

Το άρθρο των Corbin et al. (2019) διαπίστωσε ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, οι οποίες είναι κρίσιμες για τη διαχείριση της τάξης και συνδέονται στενά με τα αποτελέσματα των μαθητών, ήταν επίσης προστατευτικές για τη μείωση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, οι

εκπαιδεύσεις διευθυντών και άλλων σχολικών ηγετών είναι πιθανοί μοχλοί για την αλλαγή των διαδρομών του πλαισίου, συμπεριλαμβανομένης της οικοδόμησης πολιτικών, πρακτικών και σχέσεων. Κάθε διαδρομή στη θεωρία 3C είναι ένας ελέγξιμος σύνδεσμος που μπορεί να επαληθευτεί και να βελτιωθεί με μελλοντικές μελέτες. Επιπλέον, αυτή η θεωρία υπογραμμίζει τις συνδέσεις μεταξύ κάθε μονοπατιού και των συνεπειών του άγχους των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Hermanetal., 2020b).

Οι μεμονωμένες στρατηγικές αντιμετώπισης χωρίζονται σε δύο βασικούς τύπους: τεχνικές άμεσης δράσης και τεχνικές παρηγορητικής.

Οι τεχνικές άμεσης δράσης αναφέρονται σε πράγματα που μπορεί να κάνει ένας δάσκαλος και εξαλείφουν την πηγή του άγχους. Αυτό συνεπάγεται ότι ο δάσκαλος πρώτα από όλα αποκτά μια σαφή ιδέα για το ποια είναι η πηγή του άγχους και στη συνέχεια πραγματοποιεί κάποια μορφή δράσης που θα σημαίνει ότι οι απαιτήσεις που προκαλούν το άγχος μπορούν να αντιμετωπιστούν επιτυχώς στο μέλλον ή να αλλάξουν την κατάσταση στο με κάποιο τρόπο ώστε οι απαιτήσεις να μην υπάρχουν για πολύ. Οι τεχνικές άμεσης δράσης μπορεί να περιλαμβάνουν απλώς τη διαχείριση ή την πιο αποτελεσματική οργάνωση του εαυτού του. Μπορεί να περιλαμβάνει την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών εργασίας· μπορεί να περιλαμβάνει διαπραγματεύσεις με συναδέλφους, έτσι ώστε πτυχές της κατάστασής του να αλλάζουν ή να αντιμετωπίζονται από άλλους (Kyriacou, 2001).

Οι παρηγορητικές τεχνικές δεν ασχολούνται με την ίδια την πηγή του στρες, αλλά μάλλον στοχεύουν στη μείωση του αισθήματος του στρες που εμφανίζεται. Οι ανακουφιστικές τεχνικές μπορεί να είναι ψυχικές ή σωματικές. Οι νοητικές στρατηγικές εμπλέκουν τον δάσκαλο στην προσπάθεια να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η κατάσταση. Οι σωματικές στρατηγικές περιλαμβάνουν δραστηριότητες που βοηθούν τον δάσκαλο να διατηρήσει ή να ανακτήσει την αίσθηση της χαλάρωσης, ανακουφίζοντας κάθε ένταση και άγχος που έχει συσσωρευτεί (Kyriacou, 2001).

Μελέτες για το πώς οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν το άγχος δείχνουν ότι οι πιο συχνές ενέργειες αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι είναι:

- Προσπαθούν να κρατούν τα προβλήματα σε προοπτική
- Αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις

- Προσπαθούν να χαλαρώσουν μετά τη δουλειά
- Αναλαμβάνουν δράση για την αντιμετώπιση προβλημάτων
- Διατηρούν τα συναισθήματα υπό έλεγχο
- Αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε συγκεκριμένες εργασίες
- Συζητούν προβλήματα και εκφράζουν συναισθήματα στους άλλους
- Έχουν μια υγιή ζωή στο σπίτι
- Σχεδιάζουν εκ των προτέρων και δίνουν προτεραιότητα
- Αναγνωρίζουν τους δικούς τους περιορισμούς (Kyriacou, 2001)

Όπως φαίνεται, αυτή η λίστα αντικατοπτρίζει το μείγμα τεχνικών άμεσης δράσης και παρηγορητικής δράσης που περιγράφηκαν προηγουμένως. Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μελέτη αναφέρθηκε από τους Griffith et al. (1999), οι οποίοι διεξήγαγαν μια έρευνα με ερωτηματολόγιο σε 780 δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο. Τα δεδομένα τους δείχνουν ότι τόσο η παρουσία κοινωνικής υποστήριξης όσο και η χρήση αποτελεσματικής συμπεριφοράς αντιμετώπισης, μπορούν να επηρεάσουν την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το άγχος. Τα ευρήματά τους υπογραμμίζουν τη σημασία της αναγνώρισης, ότι η αντίληψη ενός δασκάλου για τις απαιτήσεις που του τίθενται επηρεάζεται από τον βαθμό του άγχους που βιώνει και ότι η κοινωνική υποστήριξη και η επιτυχής αντιμετώπιση μπορούν να δημιουργήσουν έναν ενάρετο κύκλο, όπου μπορεί να ξεκινήσει η ίδια «αντικειμενική» κατάσταση και ο κύκλος αυτός να φαίνεται λιγότερο απαιτητικός στον δάσκαλο (Kyriacou, 2001).

Εκτός από τις ατομικές ενέργειες αντιμετώπισης που μπορεί να κάνει ένας δάσκαλος, μια σειρά από μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία της εργασίας σε ένα σχολείο όπου υπάρχει μια θετική ατμόσφαιρα κοινωνικής υποστήριξης. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις ανησυχίες μεταξύ τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμες προτάσεις από έναν συναδέλφο που μπορεί να εφαρμόσει ο δάσκαλος ή σε ενέργειες από τους συναδέλφους που επιλύουν τις πηγές άγχους. Συχνά, το να μοιράζονται απλά προβλήματα ή να συμμετέχουν σε κάποια κοινωνική δραστηριότητα με συναδέλφους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στο να απαλλαγούν από τα συναισθήματα του στρες (Kyriacou, 2001).

Οι δάσκαλοι και τα ανώτερα στελέχη στα σχολεία πρέπει επίσης να σκεφτούν τρόπους ώστε να μη δημιουργούν περιττές πηγές άγχους μέσω της κακής διαχείρισης. Για παράδειγμα, ένας ανώτερος διευθυντής μπορεί να θέσει μη ρεαλιστικούς στόχους για την ολοκλήρωση ορισμένων εργασιών ή να αποτύχει να επικοινωνήσει επαρκώς με άλλους, γεγονός που στη συνέχεια δημιουργεί προβλήματα που μπορούν να αποφευχθούν (Kyriacou, 2001).

Μια πολύ σημαντική εξέλιξη στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών προέρχεται από την ανάγκη να σκεφτούμε περισσότερο τα χαρακτηριστικά που συντελούν στην υγιή οργανωτική λειτουργία και στη συνέχεια να αναπτύξουμε ατομικές και οργανωτικές πρακτικές που να ευθυγραμμιστούν με αυτές, ώστε το άγχος του προσωπικού να μπορεί στη συνέχεια να μειωθεί σχεδόν όσο ένα υποπροϊόν αυτού. Τα χαρακτηριστικά ενός υγιούς σχολείου είναι:

- Καλή επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού
- Έντονη αίσθηση συλλογικότητας
- Αποφάσεις διαχείρισης που βασίζονται σε διαβούλευση
- Συναίνεση για τις βασικές αξίες και πρότυπα
- Καθολικές σχολικές πολιτικές
- Ο ρόλος και οι προσδοκίες είναι σαφώς καθορισμένοι
- Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν θετικά σχόλια και επαίνους
- Καλό επίπεδο πόρων και εγκαταστάσεων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών
- Υποστήριξη διαθέσιμη για να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων
- Οι πολιτικές και οι διαδικασίες είναι εύκολο να ακολουθηθούν
- Ελαχιστοποιείται η γραφειοκρατία
- Πρόσθετα καθήκοντα ταιριάζουν με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών
- Το κτιριακό περιβάλλον είναι ευχάριστο στην εργασία

· Η ανώτερη διοίκηση κάνει καλή χρήση του μελλοντικού σχεδιασμού
Δίνονται συμβουλές εισαγωγής και εξέλιξης σταδιοδρομίας (Kyriacou, 2001).

Επιπλέον, ορισμένα σχολεία είναι σε θέση να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες σε μέλη του προσωπικού που αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους. Μια σημαντική καινοτομία στο Ηνωμένο Βασίλειο ήταν η δημιουργία μιας τηλεφωνικής «γραμμής βοήθειας» για εκπαιδευτικούς, που ονομάζεται «teacherline» (TBF, 2000). Αυτή η υπηρεσία, η οποία χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση, τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και τα σωματεία εκπαιδευτικών, δίνει τη δυνατότητα σε κάθε δάσκαλο να λάβει δωρεάν τηλεφωνική συμβουλευτική για προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος.

Με την πάροδο των ετών, αρκετοί δάσκαλοι έχουν λάβει μέρος σε εργαστήρια συνεχούς υπηρεσίας με στόχο να τους βοηθήσουν να μειώσουν το επίπεδο του βιωμένου άγχους τους. Τέτοια εργαστήρια συνήθως επικεντρώνονται στο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ένα μείγμα τεχνικών άμεσης δράσης και παρηγορητικής δράσης και επίσης να βοηθήσουν τους δασκάλους ατομικά και το σχολείο ως σύνολο να αναπτύξουν μεθόδους εργασίας που θα ελαχιστοποιήσουν την εμφάνιση περιττών πηγών άγχους. Κοινό χαρακτηριστικό τέτοιων εργαστηρίων είναι η εκπαίδευση στη χρήση ασκήσεων χαλάρωσης ως ανακουφιστικής τεχνικής (Kyriacou, 2001).

Οι Roger&Hudson (1995) υποστήριξαν ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό στην παράταση της εμπειρίας του στρες είναι η τάση για συναισθηματικό μηρυκασμό, η οποία συμβάλλει στη διατήρηση των συναισθημάτων έντασης και αναστάτωσης που προκαλούνται από την πηγή του στρες. Έτσι, έχουν επισημάνει την ανάγκη να βοηθηθούν τα άτομα να αναπτύξουν μεγαλύτερο «έλεγχο των συναισθημάτων» τερματίζοντας τέτοιους μηρυκασμούς, δίνοντας τη δυνατότητα στις παρηγορητικές τεχνικές να είναι πιο αποτελεσματικές. Ωστόσο, το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να αναγνωρίσουμε σχετικά με τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης είναι ότι κάθε δάσκαλος πρέπει να ανακαλύψει ποιες στρατηγικές λειτουργούν καλύτερα για αυτόν (Roger&Hudson, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να καταγράψει και να διερευνήσει την έννοια του άγχους καθώς και τρόπους αντιμετώπισής του στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών.

Από τον σκοπό της έρευνας προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών και στο εργασιακό άγχος αυτών;
2. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών και στους τρόπους αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους;
3. Ποια είναι η επίδραση των τρόπων αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών από το εργασιακό άγχος;

3.2. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η «μέτρηση» και η καταγραφή των επιπέδων εργασιακού άγχους και των τρόπων αντιμετώπισης αυτού από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και ο προσδιορισμός του βαθμού συσχέτισης και αλληλεξάρτησης των δύο μεταβλητών. Δεδομένου ότι ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα, ενώ επιχειρήθηκε η συγκέντρωση παρατηρήσιμων και μετρήσιμων δεδομένων πάνω σε μεταβλητές, μέσα από τη μελέτη ενός αξιόλογου αριθμού υποκειμένων, ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση σε κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος κρίθηκε καταλληλότερη, αφού ενδείκνυται για μελέτες που προσπαθούν να περιγράψουν τάσεις και να εξηγήσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μεταβλητές, συμβάλλοντας στην αποτύπωση μιας γενικής, αντικειμενικής θεώρησης των υπό εξέταση φαινομένων (Creswell, 2011).

Παράλληλα, στα πλαίσια της ποσοτικής προσέγγισης ο ερευνητής λειτουργεί ως εξωτερικός παρατηρητής, γεγονός που περιορίζει σημαντικά το ενδεχόμενο

προκατάληψης και άσκησης επιρροής στους ερωτώμενους, και διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της έρευνας (Ντίκογλου, 2017).

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων ακολουθήθηκε δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος, σε συνδυασμό με συσχετιστικό επεξηγηματικό σχεδιασμό. Ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού βοηθά στον προσδιορισμό των τρεχουσών στάσεων, πεποιθήσεων, πρακτικών και χαρακτηριστικών μιας μεγάλης ομάδας ατόμων και στη συγκέντρωση αριθμητικών, ποσοτικών δεδομένων μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα αυτών (Creswell, 2011). Ο επεξηγηματικός ερευνητικός σχεδιασμός, από την άλλη, δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να εξηγήσει τη σχέση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές και, μέσω της χρήσης στατιστικών tests, να συγκεντρώσει δεδομένα σε μια χρονική στιγμή και να βγάλει συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται και συμμεταβάλλονται, δηλαδή οι αλλαγές στη μία συνεπάγονται αλλαγές και στην άλλη (Creswell, 2011).

3.3. Δείγμα

Ως πληθυσμός - στόχος της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον Νομό Σερρών κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Επειδή η μελέτη ολόκληρου του πληθυσμού - στόχου είναι χρονικά και οικονομικά αδύνατη, οι ερευνητές που πραγματοποιούν δειγματοληπτικούς σχεδιασμούς συνηθίζουν να μελετούν ένα δείγμα αυτού. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η ακριβέστερη και δημοφιλέστερη μορφή δειγματοληψίας στην ποσοτική έρευνα είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία, καθώς επιλέγονται άτομα τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού και, επομένως, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να γενικεύσει τα αποτελέσματα της μελέτης του. Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα ωστόσο, επειδή δεν ήταν δυνατή η χρήση αυτής της μορφής δειγματοληψίας, χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (Creswell, 2011).

Ειδικότερα, με κριτήριο τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, ακολουθήθηκε η βολική δειγματοληψία, η οποία δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να επιλέξει μέσα από τον πληθυσμό στόχο ένα δείγμα ατόμων που αντιπροσωπεύουν

το χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει και ταυτόχρονα είναι πρόθυμα και βολικά για μελέτη (Cresswell,2011). Έτσι, το δείγμα της παρούσας μελέτης απετέλεσαν 141 εκπαιδευτικοί της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία διαφόρων περιοχών του νομού και συμφώνησαν να μελετηθούν και να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

3.4. Εργαλείο μέτρησης

Ως μέσο συλλογής δεδομένων για την υλοποίηση του ερευνητικού μας σχεδίου επιδόθηκε ηλεκτρονικό δομημένο ερωτηματολόγιο, του οποίου η χρήση επιτρέπει τη διερεύνηση και συγκέντρωση πολυπληθών πληροφοριών σε σύντομο χρόνο, χωρίς την παρουσία του ερευνητή και χωρίς μεγάλο κόστος (Creswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο, ως ερευνητικό μέσο, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο στις δειγματοληπτικές έρευνες των επιστημών της αγωγής (Robson, 2007), καθώς παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα προσέγγισης ικανού αριθμού περιπτώσεων από πληθυσμό με ποικιλομορφία ως προς τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με συμπεριφορές που είναι δύσκολο να καταστούν αντικείμενο παρατήρησης (Βάμβουκας, 2010) και διευκολύνει την οργάνωση και ανάλυση αριθμητικών δεδομένων (Γραμματικού, 2010).

Κατά τη διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην έκταση και τη μορφή του, προκειμένου να είναι σύντομο, ευανάγνωστο και γραμμένο σε γλώσσα απλή και κατανοητή, ώστε να διασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή συνεργασία και συμμετοχή εκπαιδευτικών (Cohenetal., 2008). Το τροποποιημένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε τελικά για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα της εργασίας. Συνοδεύεται από εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο προσδιορίζεται ο σκοπός της έρευνας, επισημαίνεται το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων και η αξιοποίηση των παρεχόμενων πληροφοριών αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ δίνονται οι απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και δομήθηκε από τρεις ενότητες που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου ο ερωτώμενος καλούνταν να απαντήσει είτε με την επιλογή μίας ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων είτε με την επιλογή ενός μεταξύ επάλληλων επιπέδων διαφορετικού βαθμού συμφωνίας (ή

με την επιλογή μιας μεταξύ πέντε διαβαθμισμένων απαντήσεων). Επιλέχθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις, αφενός γιατί καλύπτουν τους θεματικούς άξονες της παρούσας μελέτης και, αφετέρου, επειδή προσελκύουν το ενδιαφέρον των ερωτωμένων, ενθαρρύνοντας την ταχεία, ειλικρινή και άμεση συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ενισχύοντας, κατ' επέκταση την αξιοπιστία και πληρότητα των παρεχόμενων πληροφοριών και την εγκυρότητα της έρευνας (Creswell, 2011). Άλλο ένα πλεονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων είναι ότι επιδέχονται συγκεκριμένες, μονοσήμαντες απαντήσεις, παρέχοντας έτσι δεδομένα που είναι εύκολο να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν. Οι ερωτήσεις κατανεμήθηκαν σε τρεις ενότητες, προκειμένου να καλυφθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώνεται στη μέτρηση του επιπέδου άγχους που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον εργασιακό τους χώρο. Έχει σαν βάση το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Εργασιακού Άγχους Εκπαιδευτικών» της Ντίκογλου (2017), η κατασκευή του οποίου, σύμφωνα με την ερευνήτρια, στηρίχθηκε σε ανάλογο ερωτηματολόγιο της Χαραλάμπους (2012) και διευρύνθηκε με κάποιες επιπλέον δηλώσεις σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Το τελικό ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Α' και Β' Δημοτικού του Νομού Σερρών περιλαμβάνει 40 στοιχεία – δηλώσεις. Η πρώτη ερώτηση (B1) χρησιμοποιήθηκε σε ανάλογη έρευνα του Ναλμπάντη (2008) και αποσκοπεί σε μια γενική εκτίμηση των αναπληρωτών για το επίπεδο άγχους που ενέχει συνολικά η δουλειά του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από καθόλου έως πάρα πολύ άγχος.

Ακολουθούν 40 δηλώσεις πηγών στρες (B2.1 - B2.40), όπου επίσης οι απαντήσεις ταξινομούνται σε κωδικοποιημένη πεντάβαθμη ισοδιαστημική κλίμακα Likert, παίρνοντας τιμές από 1= καθόλου έως 5= πάρα πολύ. Με τα 40, αυτά, στοιχεία διερευνάται ο βαθμός στον οποίο 7 διαφορετικές διαστάσεις-παράγοντες της επαγγελματικής ζωής μπορούν να αποτελέσουν πηγή άγχους για έναν εκπαιδευτικό της Α' και Β' Δημοτικού. Έτσι, οι δηλώσεις B2.1-B2.7 εστιάζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συμπεριφορά των μαθητών ως παραγόντων πρόκλησης άγχους. Οι δηλώσεις B2.8-B2.14 επικεντρώνονται στο θέμα της έλλειψης αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Με τα στοιχεία B2.15-B2.20 εξετάζεται κατά πόσο η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων μπορούν να αποτελέσουν πηγές στρες. Οι δηλώσεις B.21-B.23 αναφέρονται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (συνάδελφοι, διευθυντής, γονείς μαθητών), ενώ οι δηλώσεις B2.24-B2.31 επικεντρώνονται στον ρόλο των συνθηκών εργασίας. Τέλος, με τα στοιχεία B2.32-B2.33 και B2.34-B2.40 διερευνάται αντίστοιχα ο βαθμός πρόκλησης άγχους αφενός από την προωθούμενη από την Πολιτεία διαδικασία της αξιολόγησης και αφετέρου από τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου. Τα 40 παραπάνω στοιχεία-δηλώσεις επιχειρούν να δώσουν απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι αναπληρωτές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από κάθε διάσταση της επαγγελματικής τους ζωής προσδιορίζεται από τη μέση τιμή των δηλώσεων που την περιγράφουν, ενώ ο βαθμός του συνολικού εργασιακού τους άγχους δηλώνεται από τη μέση τιμή και των 40 στοιχείων.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάζει τους τρόπους αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους ταξινομήθηκαν στις επόμενες κατηγορίες: Άμεση Δραστηριοποίηση (Στρατηγικές 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 20, 27, 28, 31), Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα (Στρατηγικές 14, 15, 21, 22, 23, 24, 30) και Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης του προβλήματος - Παραίτηση (Στρατηγικές 5, 9, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 25, 29).

Στο τρίτο μέρος σκιαγραφείται το προφίλ των εκπαιδευτικών με έξι ερωτήματα (A1-A6) που αφορούν στα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, τους τίτλους σπουδών τους, κ.α.

3.5. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς με ηλεκτρονικό τρόπο, μέσω της πλατφόρμας Google Forms, σε 150 εκπαιδευτικούς της Α΄ και Β΄ Δημοτικού του Νομού Σερρών και το συμπλήρωσαν 141 εκπαιδευτικοί. Η έρευνα διήρκησε 1 μήνα και ύστερα από το πέρας της έρευνας τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν σε φύλλα του SPSS για να γίνουν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, με την χρήση πινάκων ποσοστών

και συχνοτήτων. Επίσης τα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται με την χρήση του ελέγχου ANOVA. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

3.6. Ηθικά ζητήματα

Καθ' όλη τη διαδικασία της έρευνας λήφθηκε μέριμνα να τηρηθεί η ερευνητική δεοντολογία. Συγκεκριμένα τηρήθηκαν τα ακόλουθα:

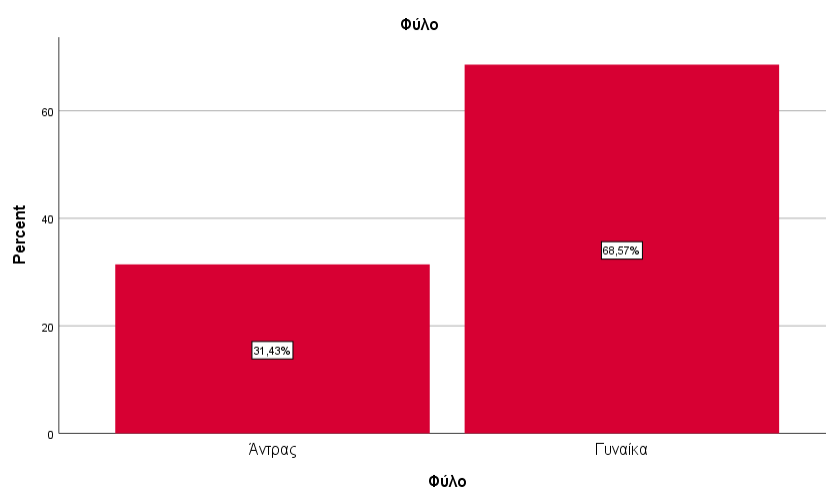
- Πληροφορημένη συναίνεση, δηλαδή δόθηκαν όλες οι σχετικές πληροφορίες στους συμμετέχοντες για την έρευνα, τις κατανόησαν και συμφώνησαν να συμμετέχουν στην έρευνα εθελοντικά.
- Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα, όπου πληροφόρησε ο ερευνητής τους συμμετέχοντες ότι δε θα δοθούν ούτε τα προσωπικά τους στοιχεία αλλά ούτε και οι απαντήσεις που έδωσαν.
- Δικαίωμα μη συμμετοχής στην έρευνα χωρίς καμία επίπτωση. Ο ερευνητής ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι αν δεν επιθυμούν μπορούν να μη συμμετάσχουν στην έρευνα.
- Ειλικρίνεια και διαφάνεια κατά τη διαδικασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Ο ερευνητής ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι δε θα αλλοιώσει τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα (Robson, C., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Στατιστικά αποτελέσματα

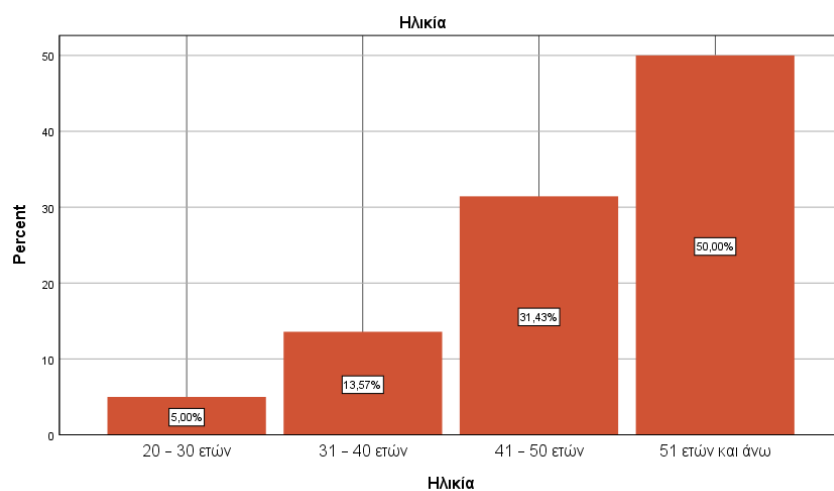
Προφίλ εκπαιδευτικών

Σε αυτήν την έρευνα συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (N=96, 68.6%) και το 31.4% αυτών ήταν άντρες.



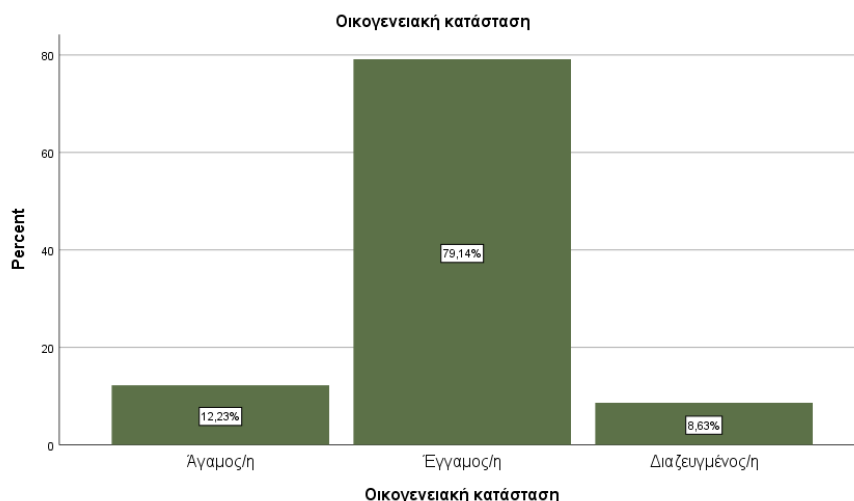
Διάγραμμα 1 - Φύλο

Από το Διάγραμμα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 51 ετών και άνω (N=70, 50%). Το 31.4% των συμμετεχόντων είχαν ηλικία από 41 – 50 ετών, το 13.6% αυτών είχαν ηλικία από 31 – 40 ετών και το 5% αυτών είχαν ηλικία από 20 – 30 ετών.



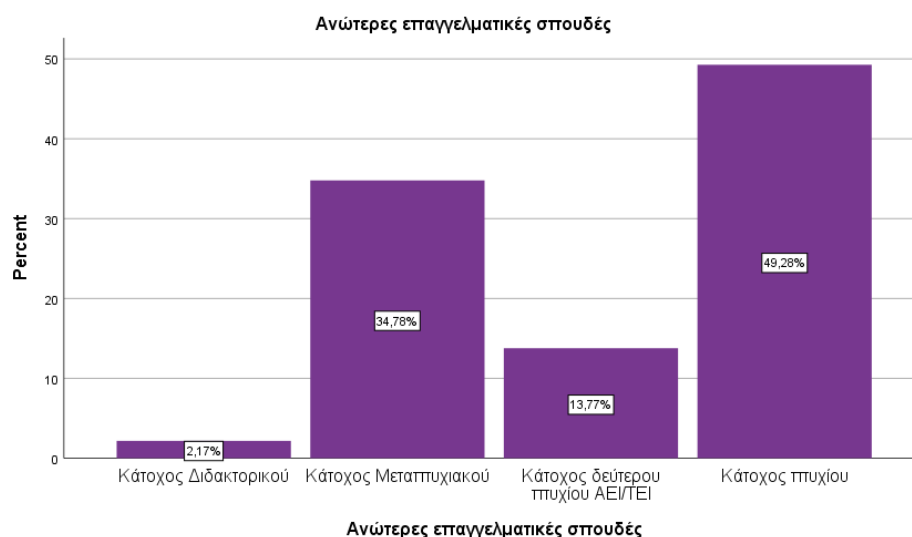
Διάγραμμα 2 - Ηλικία

Από το Διάγραμμα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν έγγαμοι (N=110, 79.1%). Το 12.2% αυτών ήταν άγαμοι και το 8.6% αυτών ήταν διαζευγμένοι.



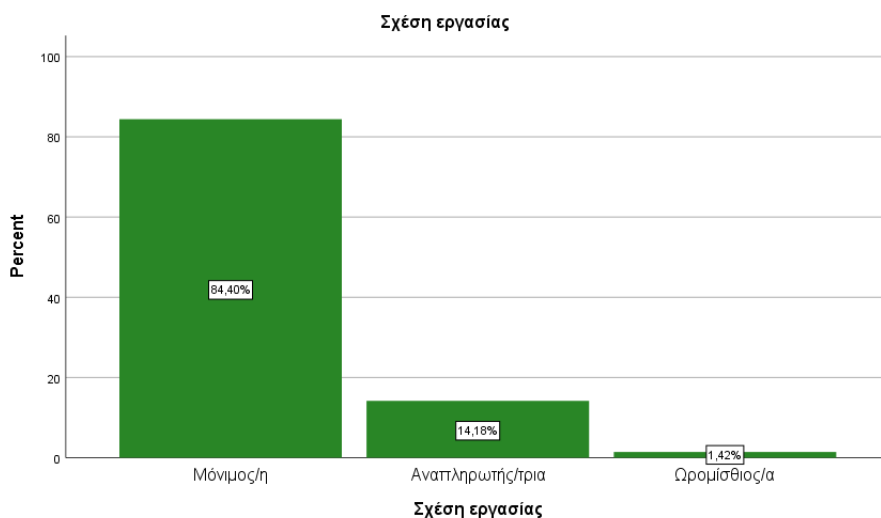
Διάγραμμα 3 - Οικογενειακή κατάσταση

Από το Διάγραμμα 4 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι πτυχίου (N=68, 49.3%). Το 34.8% των εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 13.8% αυτών ήταν κάτοχοι δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ – ΤΕΙ και το 2.2% αυτών ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.



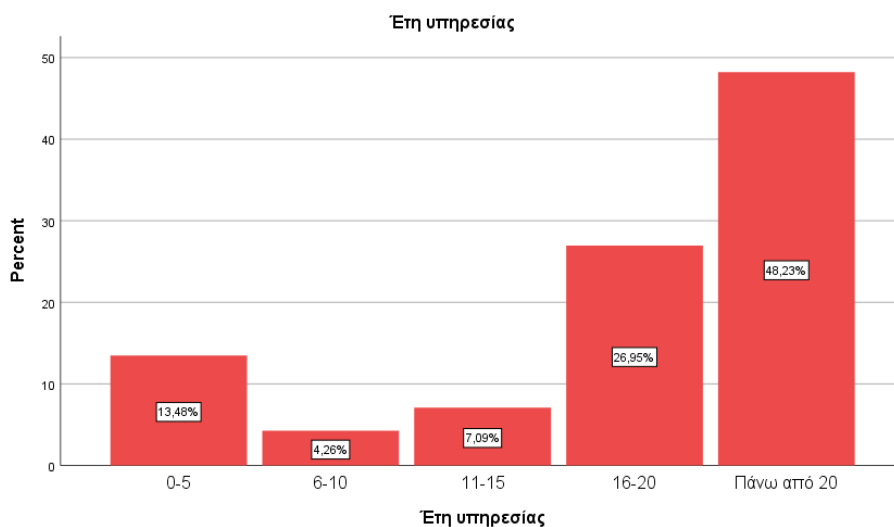
Διάγραμμα 4 - Ανώτερες επαγγελματικές σπουδές

Από το Διάγραμμα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι (N=119, 84.4%). Το 14.2% των εκπαιδευτικών ήταν αναπληρωτές και το 1.4% αυτών ήταν ωρομίσθιοι.



Διάγραμμα 5 - Σχέση εργασίας

Από το Διάγραμμα 6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας (N=68, 48.2%). Το 27% των εκπαιδευτικών είχαν από 16 – 20 έτη υπηρεσίας, το 13.5% αυτών είχαν έως 5 έτη υπηρεσίας, το 7.1% αυτών είχαν 11 – 15 έτη υπηρεσίας και το 4.3% αυτών είχαν από 6 – 10 έτη υπηρεσίας.



Διάγραμμα 6 - Έτη υπηρεσίας

Εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν μαθησιακά προβλήματα των μαθητών (N=61, 43.3%), έχουν επιβάλει αρκετή πειθαρχία και τιμωρία στους μαθητές (N=59, 41.8%) και έχουν αρκετά ανομοιογενείς τάξεις ως προς το μαθησιακό επίπεδο (N=59, 41.8%). Επίσης οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν αρκετή έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές (N=54, 38.3%), έχουν αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, παραβατικότητα κλπ.) (N=49, 34.8%) και αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών σε τάξεις (N=49, 34.8%). Τέλος, από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν πολλούς μαθητές με προβλήματα μάθησης / συμπεριφοράς (N=53, 37.6%).

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, παραβατικότητα κλπ.)	2	1.4%	19	13.5%	49	34.8%	46	32.5%	25	17.7%
Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	7	5%	23	16.3%	49	34.8%	43	30.5%	19	13.5%
Επιβολή πειθαρχίας/ Τιμωρία μαθητών	7	5%	28	19.9%	59	41.8%	30	21.3%	16	11.3%
Μαθησιακά προβλήματα των μαθητών	1	0.7%	23	16.3%	61	43.3%	38	27%	18	12.8%
Ανομοιογενείς τάξεις ως προς το μαθησιακό επίπεδο	5	3.5%	19	13.5%	59	41.8%	37	26.2%	20	14.2%
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	2	1.4%	28	19.9%	54	38.3%	38	27%	18	12.8%
Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	3	2.1%	13	9.2%	42	29.8%	53	37.6%	30	21.3%

Πίνακας 1 - Εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριφορά των μαθητών

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν σε ελάχιστο βαθμό την έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου τους (N=49, 34.8%) και την χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος (N=40, 28.4%). Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν αρκετά την έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς (N=47, 33.3%), τις μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης (N=47, 33.3%), την έλλειψη

υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, λογοθεραπευτής) (N=47, 33.3%) και τη μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που με αφορούν (N=42, 29.8%). Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν σε μεγάλο βαθμό την μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου τους (N=38, 27%).

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς	9	6.4%	40	28.4%	47	33.3%	32	22.7%	12	8.5%
Έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου μου	18	12.8%	49	34.8%	36	25.5%	25	17.7%	11	7.8%
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που με αφορούν	13	9.2%	31	22%	42	29.8%	34	24.1%	21	14.9%
Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου μου	14	9.9%	31	22%	36	25.5%	38	27%	22	15.6%
Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος	15	10.6%	40	28.4%	38	27%	27	19.1%	21	14.9%
Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	18	12.8%	45	31.9%	47	33.3%	17	12.1%	13	9.2%
Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, λογοθεραπευτής)	10	7.1%	24	17%	47	33.3%	34	24.1%	26	18.4%

Πίνακας 2 - Η έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σε ελάχιστο βαθμό αντιμετωπίζουν προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων (N=39, 27.7%) και καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, καθορισμού και οδηγιών διδασκαλίας για τη διδακτέα ύλη και την αξιολόγηση των μαθητών (N=39, 27.7%). Ακόμα από τον πίνακα 3 προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν αρκετή έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας

(N=42, 29.8%), αρκετή ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού (N=41, 29.1%), αρκετές καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, καθορισμού και οδηγιών διδασκαλίας για τη διδακτέα ύλη και την αξιολόγηση των μαθητών (N=39, 27.7%), αρκετή μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα διδακτικά κενά στα σχολεία (αποσπασμένοι, αναπληρωτές) (N=39, 27.7%) και αρκετές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής (N=36, 25.5%).

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	8	5.7%	33	23.4%	36	25.5%	30	21.3%	33	23.4%
Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	14	9.9%	38	27%	41	29.1%	21	14.9%	25	17.7%
Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	9	6.4%	39	27.7%	38	27%	29	20.6%	26	18.4%
Έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	13	9.2%	29	20.6%	42	29.8%	29	20.6%	27	19.1%
Μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα διδακτικά κενά στα σχολεία (αποσπασμένοι, αναπληρωτές)	10	7.1%	37	26.2%	39	27.7%	29	20.6%	26	18.4%
Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, καθορισμού και οδηγιών διδασκαλίας για τη διδακτέα ύλη και την αξιολόγηση των μαθητών	25	17.7%	39	27.7%	39	27.7%	20	14.2%	18	12.8%

Πίνακας 3 - Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν σε ελάχιστο βαθμό ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέρφων (N=43, 30.5%) και συγκρούσεις με συναδέλφους ή με τη διεύθυνση του σχολείου (N=41, 29.1%). Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν αρκετή έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών (N=41, 29.1%).

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	7	5%	28	19.9%	41	29.1%	40	28.4%	25	17.7%
Συγκρούσεις με συναδέλφους ή με τη διεύθυνση του σχολείου	17	12.1%	41	29.1%	30	21.3%	37	26.2%	16	11.3%
Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	29	20.6%	43	30.5%	30	21.3%	29	20.6%	10	7.1%

Πίνακας 4 - Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (συνάδελφοι, διευθυντής, γονείς μαθητών)

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σε ελάχιστο βαθμό έχουν δυσκολία μετάβασης στο σχολείο (N=44, 31.2%), έχουν έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης (N=41, 29.1%), έχουν εργασιακή ανασφάλεια (N=34, 24.1%) και σε ελάχιστο βαθμό έχουν διαθέσεις σε διάφορα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου (N=33, 23.4%). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν αρκετή δυσκολία στην διδασκαλία μεγάλου αριθμού παιδιών από διάφορες τάξεις (N=43, 30.5%), στην διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών (N=41, 29.1%) και στην εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες) (N=39, 27.7%). Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν πρόβλημα σε πολύ μεγάλο βαθμό (πάρα πολύ) με τον ανεπαρκή μισθό (N=49, 34.8%).

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διδασκαλία μεγάλου αριθμού παιδιών από διάφορες τάξεις	22	15.6%	31	22%	43	30.5%	37	26.2%	8	5.7%
Διαθέσεις σε διάφορα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου	23	16.3%	33	23.4%	30	21.3%	32	22.7%	23	16.3%
Εργασιακή ανασφάλεια	25	17.7%	34	24.1%	33	23.4%	25	17.7%	24	17%

Έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης	21	14.9%	41	29.1%	36	25.5%	29	20.6%	14	9.9%
Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο	29	20.6%	44	31.2%	28	19.9%	24	17%	16	11.3%
Ανεπαρκής μισθός	1	0.7%	20	14.2%	33	23.4%	38	27%	49	34.8%
Εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	9	6.4%	28	19.9%	39	27.7%	34	24.1%	30	21.3%
Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών	23	16.3%	46	32.6%	41	29.1%	23	16.3%	8	5.7%

Πίνακας 5 - Ο ρόλος των συνθηκών εργασίας

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε ελάχιστο βαθμό πρόβλημα με την διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (N=40, 28.4%). Ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν σε αρκετό βαθμό πρόβλημα με την προωθούμενη από την Πολιτεία διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης (N=37, 26.2%).

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η προωθούμενη από την Πολιτεία διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης	12	8.5%	31	22%	37	26.2%	27	19.1%	33	23.4%
Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	12	8.5%	40	28.4%	39	27.7%	21	14.9%	29	20.6%

Πίνακας 6- Διαδικασία αξιολόγησης

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε ελάχιστο βαθμό πρόβλημα κατά την μεταφορά της εργασίας στο σπίτι (N=37, 26.2%). Ακόμα από τον πίνακα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν σε αρκετό βαθμό πρόβλημα από την πίεση χρόνου για προετοιμασία του μαθήματος και τη διόρθωση γραπτών (N=50, 35.5%), από την παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου (N=50, 35.5%), από τη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών αντικειμένων (N=50, 35,5%) και από την πίεση χρόνου για προετοιμασία του μαθήματος και τη διόρθωση γραπτών (N=50, 35.5%). Τέλος, από τον πίνακα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες

αντιμετωπίζουν σε αρκετό βαθμό πρόβλημα από την πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος και της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης (N=46, 32.6%), από τη μη διδακτική εργασία (διοικητικά καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες) (N=46, 32.6%) και από τον μεγάλο φόρτο εργασίας (N=45, 31.9%).

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μεγάλος φόρτος εργασίας	8	5.7%	22	15.6%	45	31.9%	30	21.3%	35	24.8%
Πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος και της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης	13	9.2%	20	14.2%	46	32.6%	32	22.7%	28	19.9%
Πίεση χρόνου για προετοιμασία του μαθήματος και τη διόρθωση γραπτών	11	7.8%	27	19.1%	50	35.5%	36	25.5%	16	11.3%
Μη διδακτική εργασία (διοικητικά καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες)	15	10.6%	45	31.9%	46	32.6%	19	13.5%	16	11.3%
Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	15	10.6%	37	26.2%	36	25.5%	33	23.4%	19	13.5%
Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου	21	14.9%	37	26.2%	50	35.5%	18	12.8%	15	10.6%
Διδασκαλία πολλών και διαφορετικών αντικειμένων	20	14.2%	27	19.1%	50	35.5%	25	17.7%	18	12.8%

Πίνακας 7 - Φόρτος εργασίας και την πίεση του χρόνου

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται ο έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στον φόρτο εργασίας και στην πίεση του χρόνου ($t_{138} = - 2.144$, $p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες αισθάνονται περισσότερο φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου σε σχέση με τους άντρες.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
Εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριφορά των μαθητών	Άντρας	44	3.2	0.76	-1.481	138	0.141
	Γυναίκα	96	3.4	0.73			
Έλλειψης αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης	Άντρας	44	3	0.88	0.053	138	0.958
	Γυναίκα	96	2.9	0.86			
Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική	Άντρας	44	3.0	0.94	-0.445	138	0.657
	Γυναίκα	96	3.1	0.97			
Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας	Άντρας	44	2.9	0.99	-0.265	138	0.791
	Γυναίκα	96	2.9	1.06			
Συνθήκες εργασίας	Άντρας	44	2.9	0.84	-0.552	138	0.582
	Γυναίκα	96	3.0	0.83			
Διαδικασία της αξιολόγησης	Άντρας	44	3.0	1.32	-0.965	138	0.336
	Γυναίκα	96	3.2	1.19			
Φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου	Άντρας	44	2.8	0.99	-2.144	138	0.034
	Γυναίκα	96	3.2	0.93			
Εργασιακό άγχος	Άντρας	44	3	0.73	-1.104	138	0.272
	Γυναίκα	96	3.1	0.69			

Πίνακας 8 - Έλεγχος *t* – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 9 παρουσιάζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Εκπαιδευτική διαδικασία και Between Groups	2.599	3	.866	1.633	.185

συμπεριφορά των μαθητών	Within Groups	72.155	136	.531		
	Total	74.755	139			
Έλλειψης αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης	Between Groups	.840	3	.280	.373	.772
	Within Groups	102.021	136	.750		
	Total	102.861	139			
Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική	Between Groups	.079	3	.026	.028	.994
	Within Groups	126.058	136	.927		
	Total	126.137	139			
Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας	Between Groups	2.463	3	.821	.763	.517
	Within Groups	146.375	136	1.076		
	Total	148.838	139			
Συνθήκες εργασίας	Between Groups	1.955	3	.652	.942	.422
	Within Groups	94.072	136	.692		
	Total	96.027	139			
Διαδικασία της αξιολόγησης	Between Groups	4.944	3	1.648	1.097	.353
	Within Groups	204.278	136	1.502		
	Total	209.221	139			
Φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου	Between Groups	4.869	3	1.623	1.816	.147
	Within Groups	121.542	136	.894		
	Total	126.411	139			
Εργασιακό άγχος	Between Groups	1.321	3	.440	.900	.443
	Within Groups	66.502	136	.489		
	Total	67.822	139			

Πίνακας 9 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 10 παρουσιάζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριφορά των μαθητών	Between Groups	.877	2	.438	.807	.448
	Within Groups	73.873	136	.543		
	Total	74.750	138			
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης	Between Groups	.954	2	.477	.640	.529
	Within Groups	101.369	136	.745		
	Total	102.323	138			
Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική	Between Groups	.590	2	.295	.328	.721
	Within Groups	122.475	136	.901		
	Total	123.065	138			
Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας	Between Groups	1.925	2	.962	.891	.413
	Within Groups	146.913	136	1.080		
	Total	148.838	138			
Συνθήκες εργασίας	Between Groups	.405	2	.202	.289	.750
	Within Groups	95.365	136	.701		
	Total	95.770	138			
Διαδικασία της αξιολόγησης	Between Groups	.673	2	.337	.223	.800
	Within Groups	205.154	136	1.508		
	Total	205.827	138			
Φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου	Between Groups	.037	2	.018	.020	.980
	Within Groups	125.149	136	.920		
	Total	125.185	138			
Εργασιακό άγχος	Between Groups	.009	2	.004	.009	.991
	Within Groups	67.105	136	.493		
	Total	67.114	138			

Πίνακας 10 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 11 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών και στις συνθήκες εργασίας ($F_{3,137} = 3.847, p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος στις συνθήκες εργασίας, από αυτούς που έχουν διδακτορικό τίτλο.

Ακόμα, από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών και στην διαδικασία της αξιολόγησης ($F_{3,137} = 2.728, p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος στην διαδικασία αξιολόγησης, από αυτούς που έχουν διδακτορικό τίτλο.

Επίσης, από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών και στον φόρτο εργασίας και στην πίεση χρόνου ($F_{3,137} = 3.856, p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος στον φόρτο εργασίας και στην πίεση χρόνου, από αυτούς που έχουν διδακτορικό τίτλο.

Τέλος, από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό άγχος ($F_{3,137} = 3.013, p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό εργασιακό άγχος, από αυτούς που έχουν διδακτορικό τίτλο.

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριφορά των μαθητών	Between Groups	4,083	3	1,361	2,525	,060
	Within Groups	72,239	134	,539		
	Total	76,322	137			

Έλλειψης αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης	Between Groups	,826	3	,275	,363	,780
	Within Groups	101,578	134	,758		
	Total	102,405	137			
Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική	Between Groups	3,782	3	1,261	1,369	,255
	Within Groups	123,399	134	,921		
	Total	127,180	137			
Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας	Between Groups	5,998	3	1,999	1,945	,125
	Within Groups	137,728	134	1,028		
	Total	143,726	137			
Συνθήκες εργασίας	Between Groups	7,568	3	2,523	3,847	,011
	Within Groups	87,863	134	,656		
	Total	95,430	137			
Διαδικασία της αξιολόγησης	Between Groups	12,205	3	4,068	2,728	,047
	Within Groups	199,833	134	1,491		
	Total	212,038	137			
Φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου	Between Groups	9,919	3	3,306	3,856	,011
	Within Groups	114,892	134	,857		
	Total	124,812	137			
Εργασιακό άγχος	Between Groups	4,333	3	1,444	3,013	,032
	Within Groups	64,236	134	,479		
	Total	68,568	137			

Πίνακας 11 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην σχέση εργασίας και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 12 παρουσιάζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην σχέση εργασίας και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριφορά των μαθητών	Between Groups	.643	2	.321	.581	.561
	Within Groups	76.352	138	.553		
	Total	76.995	140			
Έλλειψης αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης	Between Groups	.577	2	.289	.383	.683
	Within Groups	103.967	138	.753		
	Total	104.544	140			
Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική	Between Groups	2.026	2	1.013	1.104	.334
	Within Groups	126.589	138	.917		
	Total	128.615	140			
Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας	Between Groups	6.103	2	3.052	2.942	.056
	Within Groups	143.151	138	1.037		
	Total	149.255	140			
Συνθήκες εργασίας	Between Groups	3.422	2	1.711	2.534	.083
	Within Groups	93.172	138	.675		
	Total	96.594	140			
Διαδικασία της αξιολόγησης	Between Groups	3.111	2	1.556	1.025	.362
	Within Groups	209.456	138	1.518		
	Total	212.567	140			
Φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου	Between Groups	1.842	2	.921	1.008	.368
	Within Groups	126.111	138	.914		
	Total	127.952	140			
Εργασιακό άγχος	Between Groups	.981	2	.490	.995	.372
	Within Groups	68.004	138	.493		
	Total	68.985	140			

Πίνακας 12 -Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην σχέση εργασίας και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού, σε επίπεδο

σημαντικότητας 5%. Από τον Πίνακα 13 παρουσιάζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού.

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριφορά των μαθητών	Between Groups	.998	4	.250	.447	.775
	Within Groups	75.997	136	.559		
	Total	76.995	140			
Έλλειψης αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης	Between Groups	1.489	4	.372	.491	.742
	Within Groups	103.055	136	.758		
	Total	104.544	140			
Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική	Between Groups	1.089	4	.272	.290	.884
	Within Groups	127.526	136	.938		
	Total	128.615	140			
Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας	Between Groups	7.009	4	1.752	1.675	.159
	Within Groups	142.246	136	1.046		
	Total	149.255	140			
Συνθήκες εργασίας	Between Groups	5.708	4	1.427	2.135	.080
	Within Groups	90.886	136	.668		
	Total	96.594	140			
Διαδικασία της αξιολόγησης	Between Groups	3.069	4	.767	.498	.737
	Within Groups	209.498	136	1.540		
	Total	212.567	140			
Φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου	Between Groups	3.380	4	.845	.923	.453
	Within Groups	124.572	136	.916		
	Total	127.952	140			
Εργασιακό άγχος	Between Groups	.932	4	.233	.466	.761
	Within Groups	68.053	136	.500		

	Total	68.985	140			
--	-------	--------	-----	--	--	--

Πίνακας 13 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στο εργασιακό άγχος και τις διαστάσεις αυτού

Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Από τον Πίνακα 14 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μερικές φορές ξέρουν τι πρέπει να κάνουν, γι' αυτό διπλασιάζουν τις προσπάθειές τους και προσπαθούν σκληρότερα για να διορθώσουν τα πράγματα (N=74, 52.5%), μερικές φορές ασχολούνται με το διαδίκτυο (N=67, 47.5%) και μερικές φορές ασχολούνται με ενδιαφέροντα (hobbies) και δραστηριότητες (σωματική άσκηση) (N=65, 46.1%).

Ακόμα, από τον Πίνακα 14 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συχνά θέτουν προτεραιότητες και βάζουν στόχους (N=112, 79.4%), συχνά αναζητούν τρόπους προκειμένου να κάνουν τη δουλειά τους πιο ενδιαφέρουσα (N=104, 73.8%), συχνά σκέφτονται μεθοδικά τα βήματα που θα ακολουθήσουν, για να διαχειριστούν το πρόβλημα όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (N=100, 70.9%) και συγκεντρώνουν πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να λύσουν το πρόβλημα και αναζητούν εναλλακτικές λύσεις (N=98, 69.5%). Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες συχνά ασχολούνται αμέσως με το πρόβλημα και το βάζουν σε πρώτο πλάνο (N=97, 68.8%), συχνά στέκονται στα πόδια τους και παλεύουν για αυτά που θέλουν (N=96, 68.1%), συχνά αναδιοργανώνουν τη δουλειά τους (N=95, 67.4%) και συχνά παίρνουν πρωτοβουλίες για δράση (N=79, 56%).

	Ποτέ		Μερικές φορές		Συχνά	
	N	%	N	%	N	%
Αναζητώ τρόπους προκειμένου να κάνω τη δουλειά μου πιο ενδιαφέρουσα	0	0%	37	26.2%	104	73.8%
Αναδιοργανώνω τη δουλειά μου	1	0.7%	45	31.9%	95	67.4%
Θέτω προτεραιότητες και βάζω στόχους	1	0.7%	28	19.9%	112	79.4%
Ασχολούμαι αμέσως με το πρόβλημα και το βάζω σε πρώτο πλάνο	2	1.4%	42	29.8%	97	68.8%

Παίρνω πρωτοβουλίες για δράση	1	0.7%	60	42.6%	79	56%
Σκέφτομαι μεθοδικά τα βήματα που θα ακολουθήσω, για να διαχειριστώ το πρόβλημα όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά	2	1.4%	38	27%	100	70.9%
Συγκεντρώνω πληροφορίες που θα με βοηθήσουν να λύσω το πρόβλημα και αναζητώ εναλλακτικές λύσεις	1	0.7%	42	29.8%	98	69.5%
Ασχολούμαι με ενδιαφέροντα (hobbies) και δραστηριότητες (σωματική άσκηση).	24	17%	65	46.1%	51	36.2%
Ξέρω τι πρέπει να κάνω, γι' αυτό διπλασιάζω τις προσπάθειές μου και προσπαθώ σκληρότερα για να διορθώσω τα πράγματα.	5	3.5%	74	52.5%	61	43.3%
Ασχολούμαι με το διαδίκτυο	54	38.3%	67	47.5%	19	13.5%
Προσπαθώ να ξεφύγω από την καθημερινή ρουτίνα	13	9.2%	93	66%	33	23.4%
Στέκομαι στα πόδια μου και παλεύω για αυτά που θέλω	2	1.4%	43	30.5%	96	68.1%

Πίνακας 14 - Άμεση Δραστηριοποίηση

Από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν αφήνουν ποτέ τα πράγματα να κυλήσουν μόνα τους (N=80, 56.7%). Ακόμα, από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως μερικές φορές αναζητούν υποστήριξη από τους συνάδερφούς τους (N=92, 65.2%), αναζητούν υποστήριξη από τους φίλους τους (N=80, 56.7%) και αναζητούν υποστήριξη από την οικογένεια τους (N=70, 49.6%). Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συχνά αποφεύγουν να καταναλώσουν αλκοόλ ή άλλες ουσίες (N=80, 56.7%) και συχνά φροντίζουν να έχουν σταθερές κοινωνικές σχέσεις (N=76, 53.9%).

	Ποτέ		Μερικές φορές		Συχνά	
	N	%	N	%	N	%

Αφήνω τα πράγματα να κυλήσουν μόνα τους	80	56.7%	54	38.3%	7	5%
Προσπαθώ να ξεχάσω ό,τι συμβαίνει στις ώρες εργασίας μου	54	38.3%	71	50.4%	15	10.6%
Φροντίζω να έχω σταθερές κοινωνικές σχέσεις	6	4.3%	59	41.8%	76	53.9%
Αναζητώ υποστήριξη από τους φίλους μου	10	7.1%	80	56.7%	50	35.5%
Αναζητώ υποστήριξη από τους συναδέλφους μου	16	11.3%	92	65.2%	33	23.4%
Αναζητώ υποστήριξη από την οικογένεια μου	9	6.4%	70	49.6%	62	44%
Αποφεύγω να καταναλώσω αλκοόλ ή άλλες ουσίες	4	33.3%	13	9.2%	80	56.7%

Πίνακας 15 - Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα

Από τον Πίνακα 16 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ποτέ δεν παίρνουν ηρεμιστικά (N=135, 95.7%), ποτέ δεν πίνουν αλκοόλ για να χαλαρώσουν (N=130, 92.2%) και ποτέ δεν καπνίζουν για να χαλαρώσουν (N=113, 80.1%). Ακόμα, από τον Πίνακα 16 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ποτέ δεν κλείνονται στον εαυτό τους και αποτραβιόνται (N=107, 75.9%), ποτέ δεν αρνούνται την υπάρχουσα κατάσταση (N=107, 75.9%) και ποτέ δεν αναζητούν υποστήριξη από επαγγελματίες ψυχικής υγείας (N=107, 75.9%). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ποτέ δεν βρίσκουν διέξοδο στο φαγητό (N=99, 70.2%), πως ποτέ δεν απελπίζονται και δεν κατηγορούν τον εαυτό τους (N=95, 67.4%) και πως ποτέ δεν κάνουν τεχνικές χαλάρωσης (N=63, 44.7%). Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μερικές φορές καταλαβαίνουν ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα (N=69, 48.9%) και μερικές φορές γνωρίζουν ότι δε φταίνε αυτοί και συνεχίζουν να δουλεύουν όπως πριν (N=69, 48.9%).

	Ποτέ		Μερικές φορές		Συχνά	
	N	%	N	%	N	%

Καταλαβαίνω ότι δεν μπορώ να κάνω τίποτα	63	44.7%	69	48.9%	9	6.4%
Κλείνομαι στον εαυτό μου και αποτραβιέμαι	107	75.9%	27	19.1%	7	5%
Απελπίζομαι και κατηγορώ τον εαυτό μου	95	67.4%	38	27%	8	5.7%
Αρνούμαι την υπάρχουσα κατάσταση	107	75.9%	23	16.3%	10	7.1%
Πίνω αλκοόλ για να χαλαρώσω	130	92.2%	9	6.4%	1	0.7%
Καπνίζω για να χαλαρώσω	113	80.1%	23	16.3%	5	3.5%
Βρίσκω διέξοδο στο φαγητό	99	70.2%	36	25.5%	5	3.5%
Παίρνω ηρεμιστικά χάπια	135	95.7%	5	3.5%	0	0%
Αναζητώ υποστήριξη από επαγγελματίες ψυχικής υγείας	107	75.9%	29	20.6%	4	2.8%
Κάνω τεχνικές χαλάρωσης	63	44.7%	58	41.1%	20	14.2%
Γνωρίζω ότι δε φταίω εγώ και συνεχίζω να δουλεύω όπως πριν	14	9.9%	69	48.9%	58	41.1%

Πίνακας 16 - Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζεται ο έλεγχος t – test ανάμεσα στο φύλο και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
Άμεση Δραστηριοποίηση	Άντρας	44	2,5	,31	-1.070	138	0.287
	Γυναίκα	96	2,5	,25			
Καταφυγή στον ανθρώπινο	Άντρας	44	2,1	,31	-0.472	138	0.637
	Γυναίκα	96	2,1	,33			

παράγοντα							
Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος	Αντρας	44	1,4	,19	-1.729	138	0.086
	Γυναίκα	96	1,4	,26			

Πίνακας 17 - Έλεγχος *t* – test ανάμεσα στο φύλο και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Από τον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στην άμεση δραστηριοποίηση ($F_{3, 139} = 7.766, p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία από 51 ετών και πάνω έχει σε μεγαλύτερο βαθμό άμεση δραστηριοποίηση σε σχέση με αυτούς που έχουν ηλικία από 31 – 40 ετών.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Άμεση Δραστηριοποίηση	Between Groups	1.483	3	.494	7.766	.000
	Within Groups	8.655	136	.064		
	Total	10.138	139			
Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα	Between Groups	.185	3	.062	.595	.619
	Within Groups	14.092	136	.104		
	Total	14.276	139			
Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος	Between Groups	.075	3	.025	.404	.751
	Within Groups	8.395	136	.062		
	Total	8.470	139			

Πίνακας 18 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην ηλικία και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Από τον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές και στην άμεση δραστηριοποίηση ($F_{3, 137} = 2.716, p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι πτυχίου έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό άμεση δραστηριοποίηση σε σχέση με αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Άμεση Δραστηριοποίηση	Between Groups	.580	3	.193	2.716	.047
	Within Groups	9.539	134	.071		
	Total	10.119	137			
Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα	Between Groups	.460	3	.153	1.551	.204
	Within Groups	13.252	134	.099		
	Total	13.712	137			
Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος	Between Groups	.176	3	.059	.959	.414
	Within Groups	8.195	134	.061		
	Total	8.371	137			

Πίνακας 19 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές σπουδές και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Από τον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και στην άμεση δραστηριοποίηση ($F_{2, 140} = 5.352, p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό άμεση δραστηριοποίηση σε σχέση με αυτούς είναι αναπληρωτές.

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Άμεση Δραστηριοποίηση	Between Groups	.735	2	.367	5.352	.006
	Within Groups	9.473	138	.069		
	Total	10.207	140			
Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα	Between Groups	.154	2	.077	.749	.475
	Within Groups	14.233	138	.103		
	Total	14.388	140			
Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος	Between Groups	.199	2	.099	1.658	.194
	Within Groups	8.272	138	.060		
	Total	8.470	140			

Πίνακας 20 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στην σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Από τον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στην άμεση δραστηριοποίηση ($F_{4, 140} = 4.615, p < 5\%$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 0 – 5 έτη υπηρεσίας έχουν σε μικρότερο βαθμό άμεση δραστηριοποίηση σε σχέση με αυτούς που έχουν 16 έτη και πάνω έτη υπηρεσίας.

		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Άμεση Δραστηριοποίηση	Between Groups	1.220	4	.305	4.615	.002
	Within Groups	8.987	136	.066		
	Total	10.207	140			
Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα	Between Groups	.078	4	.019	.184	.946
	Within Groups	14.310	136	.105		
	Total	14.388	140			

Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος	Between Groups	.407	4	.102	1.718	.149
	Within Groups	8.063	136	.059		
	Total	8.470	140			

Πίνακας 21 - Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες της αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Επίδραση των τρόπων αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών από το εργασιακό άγχος

Για να διερευνηθεί η επίδραση των τρόπων αντιμετώπισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών από το εργασιακό άγχος πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος παλινδρόμησης σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον Πίνακα 22 προκύπτει ότι ο συντελεστής προσδιορισμού ισούται με 0.157 και το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου ANOVA είναι ίσο με $0.00 < 0.05$. Άρα ο έλεγχος παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντική.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	df	sig
1	.397 ^a	.157	.139	.65477	8.528	3, 140	0.000
a. Predictors: (Constant), Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος, Άμεση Δραστηριοποίηση, Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα							

Πίνακας 22 - Σύνοψη Μοντέλου

Από τον Πίνακα 23 προκύπτει ότι υπάρχει θετική επίδραση της άμεσης δραστηριοποίησης ($b_1 = 0.485, p < 0.05$) και της αδυναμίας ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος ($b_2 = 0.657, p < 0.05$) στο εργασιακό άγχος. Δηλαδή, καθώς αυξάνεται η άμεση δραστηριοποίησης και η αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος αυξάνεται το εργασιακό άγχος.

Model		UnstandardizedCoefficients		StandardizedCoefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
	(Constant)	.253	.590		.429	.669
	Άμεση Δραστηριοποίηση	.485	.223	.186	2.181	.031
	Καταφυγή στον ανθρώπινο παράγοντα	.342	.189	.155	1.811	.072
	Αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλήματος	.657	.229	.229	2.864	.005
a. Dependent Variable: Εργασιακό Άγχος						

Πίνακας 23 - Συντελεστές παλινδρόμησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συμπεράσματα εργασίας

Ο σκοπός της παραπάνω έρευνας ήταν να διερευνηθεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών του Δημοτικού και οι τρόποι αντιμετώπισης του. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι περισσότεροι-ες ήταν γυναίκες, είχαν ηλικία από 51 ετών και άνω, ήταν έγγαμοι-ες και ήταν κάτοχοι πτυχίου. Ακόμα, οι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι και είχαν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας.

Από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι οι γυναίκες αισθάνονται περισσότερο φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου σε σχέση με τους άντρες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος στις συνθήκες εργασίας, από αυτούς που έχουν διδακτορικό τίτλο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος στην διαδικασία αξιολόγησης, από αυτούς που έχουν διδακτορικό τίτλο. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος στον φόρτο εργασίας και στην πίεση χρόνου, από αυτούς που έχουν διδακτορικό τίτλο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό εργασιακό άγχος, από αυτούς που έχουν διδακτορικό τίτλο.

Από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία από 51 ετών και πάνω, έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό άμεση δραστηριοποίηση σε σχέση με αυτούς που έχουν ηλικία από 31-40 ετών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι πτυχίου έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό άμεση δραστηριοποίηση σε σχέση με αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό άμεση δραστηριοποίηση σε σχέση με αυτούς είναι αναπληρωτές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 0-5 έτη υπηρεσίας έχουν σε μικρότερο βαθμό άμεση δραστηριοποίηση σε σχέση με αυτούς που έχουν 16 έτη και πάνω έτη υπηρεσίας.

Από το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι καθώς αυξάνεται η άμεση δραστηριοποίηση και η αδυναμία ουσιαστικής αντιμετώπισης του προβλήματος, αυξάνεται το εργασιακό άγχος.

5.2. Περιορισμοί για μελλοντική έρευνα και προτάσεις

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η παρούσα μελέτη, ώστε τα εξαγόμενα ευρήματα να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά. Ο σημαντικότερος, ίσως, περιορισμός προκύπτει από το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε και από τη διερεύνηση των πολύπλοκων εννοιών του εργασιακού άγχους και των τρόπων αντιμετώπισής του. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων βασίστηκε σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν για τις ανάγκες ανάλογων ερευνών και σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν χιλιάδες εκπαιδευτικοί. Πρόκειται λοιπόν, για ένα ερωτηματολόγιο που δεν έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα, με τη μορφή που επικυρώθηκε από την παρούσα μελέτη. Οι κλίμακες αξιολόγησης συναισθημάτων και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τις οποίες είναι δομημένο, δεν επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

Επίσης, ενέχουν τον κίνδυνο απλοποίησης των απαντήσεων και πιθανή παραποίηση των δεδομένων (Robson, 2007), καθώς η συμπλήρωσή τους μπορεί να γίνει βιαστικά και πρόχειρα, με στόχο την απλή ολοκλήρωση της διαδικασίας. Η υιοθέτηση, λοιπόν, της ποσοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων περιορίζει πιθανώς την έρευνα από τη σε βάθος μελέτη των εννοιών που εξετάζονται. Οι κύριες αδυναμίες της έρευνας περιλαμβάνουν το μέγεθος και την ποιότητα του δείγματος, στοιχείο που μπορεί να περιορίσει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και να εγείρει επιφυλάξεις ως προς τη γενίκευσή τους, ωστόσο δε μειώνει τη σημασία τους. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με δειγματοληψία ευκολίας. Δεν είναι σίγουρο λοιπόν, ότι αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία όλης της χώρας (Creswell, 2011).

Παρά τους περιορισμούς και τις αδυναμίες της, η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το θέμα του εργασιακού άγχους και τους τρόπους αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Μελλοντικά, η έρευνα θα μπορούσε να συμπληρωθεί με ποιοτικές προσεγγίσεις ή να βασίζεται στον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων

συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο σφαιρική μελέτη των φαινομένων και να αναδειχθούν οι υπό διερεύνηση παράγοντες άγχους και οι τρόποι για να το αντιμετωπίσουμε. Παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να γίνουν σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, επιλεγμένο με πιο αντιπροσωπευτική δειγματοληπτική μέθοδο από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να αποτυπωθεί μια πληρέστερη εικόνα των υπό διερεύνηση εννοιών μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μάλιστα, θα ήταν χρήσιμο να διεξάγονται και σε άλλες περιόδους της σχολικής χρονιάς, ώστε να διαρκέσουν περισσότερο και να υπάρχει μεγαλύτερη εκπροσώπηση του υπό μελέτη πληθυσμού. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον σε μελλοντική έρευνα να αξιολογηθεί η επίδραση άλλων παραμέτρων, όπως ο τόπος καταγωγής και ο τόπος εργασίας, ο βαθμός άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους. Οι μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μια συγκριτική μελέτη μεταξύ αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνήσουν πιθανές ομοιότητες ή διαφορές στις απόψεις τους για το εργασιακό άγχος και τους τρόπους αντιμετώπισης του άγχους. Τέλος, η εκπόνηση συγκριτικής μελέτης μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τα επίπεδα άγχους και ικανοποίησης που αποκομίζουν από την εργασία τους, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βούρου, Α. (2017). "Mobbing, η Ψυχολογική Παρενόχληση, Βία στην Εργασία. Τρόποι Συμβουλευτικής Παρέμβασης". Ανάκτηση: 04-03-2022, από Ιατρικά Νέα: <https://www.iatrikanea.gr/2017/26508/>

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας (Διπλωματική εργασία)*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Δρίβας, Χ. (2010). "Σύνδρομο Mobbing: Η Ψυχολογική Καταδίωξη του Εργαζομένου". Ανάκτηση: 16-03-2021 από Ανθολόγιον Sapere aude!: <https://sciencearchives.wordpress.com/2010/03/28/%CF%8D-mobbing-%CE%AE-%CE%AF/>

Ντίκογλου, Κ. (2017). *Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις φιλολόγων της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών (Διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παπαλεξανδρή, Ν. & Γαλανάκη, Ε. (2011). "Workplace Bullying: Εκφοβίζει τους Εργαζόμενους και Μπλοκάρει το Καλό Κλίμα Ακόμη και στις Ελληνικές Επιχειρήσεις". *HRFocus*, 42, σσ. 24-27.

Τσιάμα, Μ. Χ. (2013). *Το Φαινόμενο της Ηθικής/Ψυχολογικής Παρενόχλησης στο Χώρο Εργασίας: Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί*. Ανάκτηση: 28-02-2022, από eiead.gr: <https://www.eiead.gr/meletes-ereynes-quot-to-fainomeno-tis-ithikis-psychologikis-parenochlisis-sto-choro-ergasias-ennoiologikoi-prosdiorismoi-quot-dekemvrios-2013/>

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής (Διπλωματική εργασία)*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Balloch, S., Pahl, J. & McLean, J. (1998). Working in the social services: Job satisfaction, stress and violence. *British Journal of Social Work*, **28**, pp. 329–350.

Bradley, J. & Sutherland, V. (1995). Occupational stress in social services: A comparison of social workers and home help staff. *British Journal of Social Work*, **25**, pp. 313–331.

Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, **77**, pp. 36-51.

Carroll, A., Flynn, L., O'Connor, E. S., Forrest, K., Bower, J., Fynes-Clinton, S., ... & Ziaei, M. (2021). In their words: listening to teachers' perceptions about stress in the workplace and how to address it. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *49*(4), pp. 420-434.

Chan, D.W. & Hui, E.K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *British Journal of Educational Psychology*, **65**, pp. 15–25.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, **98**(2), p. 310.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Collie, R. J. (2022). Job demands and resources, teachers' subjective vitality, and turnover intentions: an examination during COVID-19. *Educational Psychology*, pp. 1-20.

Collie, R. J., Malmberg, L. E., Martin, A. J., Sammons, P., & Morin, A. J. (2020). A multilevel person-centered examination of teachers' workplace demands and resources: Links with work-related well-being. *Frontiers in psychology*, *11*, p. 626.

Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes, *Teaching and Teacher Education*, **116**, 103759: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>

Collings, J. & Murray, P. (1996). Predictors of stress amongst social workers: An empirical study. *British Journal of Social Work*, **26**, pp. 375–387.

Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology, 77*, pp. 1-12.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.

Eckstein, B., Grob, U., and Reusser, K. (2016). Unterrichtsliche Devianz und subjektives Störungsempfinden. Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung von Unterrichtsstörungen. *Empirische Pädagogik, 30* (1), pp. 113–129.

Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology, 76*, pp. 17-32.

Gallup (2014). State of America's Schools: The Path to Winning Again in Education: www.gallup.com/services/176003/state-america-schools-%20report.aspx.

Griffith J, Steptoe A, Cropley M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69* (4), pp. 517-31: <https://doi.org/10.1348/000709999157879>.

Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: a methodological and theoretical analysis, *Review of Educational Research, 68*, pp. 61–99.

Hauge, L., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2007). "Relationships Between Stressful Work Environments and Bullying: Results of a Large Representative Study". *Work & Stress, 21*, pp. 220-242.

Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020a). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78*, pp. 54-68.

Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020b). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology, 78*, pp. 69-74: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>

Huberman, M. (1993) *The Lives of Teachers*. London, Cassell.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, **79**(1), pp. 491-525.

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, **76**, pp. 186-202.

Jones, M. (1993). Role conflict: Cause of burnout or energizer? *Social Work*, **38**, pp. 136–141.

Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E., & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, **78**, pp. 13-22.

Krause, A., Dorsemagen, C., and Meder, L. (2013). “Messungspsychischer Belastungen im Unterricht mit RHIA-Unterricht,” in *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 99-116). Editor M. Rothland (Wiesbaden: VS Verlag): https://doi:10.1007/978-3-531-18990-1_6

Kunz Heim, D., Sandmeier, A., and Krause, A. (2014a). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, **32** (2), pp. 280–295. <https://doi:10.24452/sjer.39.1.5000>.

Kurland, R. & Salmon, R. (1992). When problems seem overwhelming: Emphases in teaching, supervision, and consultation. *Social Work*, **37**, pp. 240–244.

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

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

Kuriakou, C. (2000). *Stress-busting for Teachers*. Cheltenham, Stanley Thornes.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, **53**(1), pp. 27-35: <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Lehto, A. M. (2004). "Violence, Bullying and Harassment in the Workplace". Ανάκτηση: 15-03-2022 από Eurofound: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2004/violence-bullying-and-harassment-in-the-workplace>

Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of mental health*, **11** (3), pp. 255-265: <https://doi.org/10.1080/09638230020023642>

Lohmann, G. (2011). *MitSchülernklarkommen. ProfessionellerUmgangmitUnterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Pines, A. & Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social Work*, pp. 499– 507.

Rabin, C. & Zelner, D. (1992). The role of assertiveness in clarifying roles and strengthening job satisfaction of social workers in multidisciplinary mental health settings. *British Journal of Social Work*, **22**, 17–32.

Reid, Y., Johnson, S., Morant, N., Kuipers, E., Szukler, G., Thornicroft, G., Bebbington, P. & Prosser, D. (1999). Explanations for stress and satisfaction in mental health professionals: A qualitative study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, **34**, pp. 301–308.

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **15** (1), pp. 39-50.

Robson, C. (2007). *Ήρευνατουπραγματικούκόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Roger, D. & Hudson, C. (1995) The role of emotion control and emotional rumination in stress management training, *International Journal of Stress Management*, **2**, pp. 119–132.

Rushton, A. (1987). Stress amongst social workers. In R. Payne & J. Firth-Cozens (Eds.), *Stress in Health Professionals* (pp. 167–188). Chichester: John Wiley & Sons.

Scherzinger, M., Wettstein, A., and Wyler, S. (2018). *Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen – eine Videostudie*. *Empirische Sonderpädagogik*, **4**, pp. 388–407.

Sze, W. & Ivker, B. (1986). Stress in social workers: The impact of setting and role. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, **March**, pp. 141–148.

TBF (2000). *Managing Stress in Schools: teacherline* ¹ *rst report* (London, TBF, The Teacher Support Network).

Tellenback, S., Brenner, S. & Lofgren, H. (1983) Teacher stress: exploratory model building, *Journal of Occupational Psychology*, **56**, pp. 19–33.

Tolan, P., Elreda, L. M., Bradshaw, C. P., Downer, J. T., & Ialongo, N. (2020). Randomized trial testing the integration of the Good Behavior Game and MyTeachingPartner™: The moderating role of distress among new teachers on student outcomes. *Journal of school psychology*, **78**, pp. 75-95.

Wettstein, A., Ramseier, E., and Scherzinger, M. (2018). Empirische Arbeit: Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychol. Erziehung Unterricht*, **65** (1), pp. 1–16: <https://doi:10.2378/peu2018.art01d>

Wettstein, A., Kühne, F., Tschacher, W., and La Marca, R. (2020). Ambulatory Assessment of Psychological and Physiological Stress on Workdays and Free Days Among Teachers. A Preliminary Study. *Front. Neurosci*, **14**, p. 112: <https://doi:10.3389/fnins.2020.00112>

Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher stress: A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. In *Frontiers in education*, **6**, p. 681258. Frontiers Media SA: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.681258>

Winkel, R. (2005). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Μέρος Α: Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών

Από την εμπειρία σας, πόσο άγχος θεωρείτε ότι ενέχει συνολικά η δουλειά του εκπαιδευτικού;

A. Καθόλου άγχος

B. Λίγο άγχος

Γ. Αρκετό άγχος

Δ. Πολύ άγχος

E. Πάρα πολύ άγχος

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 1-5, παρακαλώ σημειώστε, τον βαθμό στον οποίο τα παρακάτω στοιχεία αποτελούν πηγή άγχους για εσάς στον χώρο εργασίας σας

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, παραβατικότητα κλπ.)					
Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών					
Επιβολή πειθαρχίας/ Τιμωρία μαθητών					
Μαθησιακά προβλήματα των μαθητών					
Ανομοιογενείς τάξεις ως προς το μαθησιακό επίπεδο					
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές					
Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς					
Έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς					
Έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου μου					
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που με αφορούν					
Μη αναγνώριση του επιπέδου					

προσφερόμενου έργου μου					
Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος					
Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης					
Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, λογοθεραπευτής)					
Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής					
Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού					
Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων					
Έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας					
Μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα διδακτικά κενά στα σχολεία (αποσπασμένοι, αναπληρωτές)					
Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, καθορισμού και οδηγιών διδασκαλίας για τη διδακτέα ύλη και την αξιολόγηση των μαθητών					
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών					
Συγκρούσεις με συναδέλφους ή με τη διεύθυνση του σχολείου					
Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων					
Διδασκαλία μεγάλου αριθμού παιδιών από διάφορες τάξεις					
Διαθέσεις σε διάφορα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου					
Εργασιακή ανασφάλεια					
Έλλειψη προοπτικών					

επαγγελματικής εξέλιξης					
Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο					
Ανεπαρκής μισθός					
Εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)					
Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών					
Η προωθούμενη από την Πολιτεία διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης					
Η διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας					
Μεγάλος φόρτος εργασίας					
Πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος και της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης					
Πίεση χρόνου για προετοιμασία του μαθήματος και τη διόρθωση γραπτών					
Μη διδακτική εργασία (διοικητικά καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες)					
Μεταφορά εργασίας στο σπίτι					
Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου					
Διδασκαλία πολλών και διαφορετικών αντικειμένων					

Μέρος Β: Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιείτε , προκειμένου να διαχειριστείτε τις πιέσεις και το στρες που προκαλεί η εργασία σας. Παρακαλώ, κυκλώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, πόσο συχνά κάνετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση, με βάση την παρακάτω κλίμακα:

Όταν έρχεστε αντιμέτωποι με στρεσογόνες καταστάσεις στο χώρο εργασίας σας, σε τι	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά
--	------	---------------	-------

ενέργειες καταφεύγετε προκειμένου να τις αντιμετωπίσετε ή να τις σταματήσετε;			
Αναζητώ τρόπους προκειμένου να κάνω τη δουλειά μου πιο ενδιαφέρουσα.			
Αναδιοργανώνω τη δουλειά μου			
Θέτω προτεραιότητες και βάζω στόχους			
Ασχολούμαι αμέσως με το πρόβλημα και το βάζω σε πρώτο πλάνο.			
Καταλαβαίνω ότι δεν μπορώ να κάνω τίποτα.			
Παίρνω πρωτοβουλίες για δράση			
Σκέφτομαι μεθοδικά τα βήματα που θα ακολουθήσω, για να διαχειριστώ το πρόβλημα όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά			
Συγκεντρώνω πληροφορίες που θα με βοηθήσουν να λύσω το πρόβλημα και αναζητώ εναλλακτικές λύσεις			
Κλείνομαι στον εαυτό μου και αποτραβιέμαι			
Απελίζομαι και κατηγορώ τον εαυτό μου.			
Ασχολούμαι με ενδιαφέροντα (hobbies) και δραστηριότητες (σωματική άσκηση).			
Αρνούμαι την υπάρχουσα κατάσταση.			
Ξέρω τι πρέπει να κάνω, γι' αυτό διπλασιάζω τις προσπάθειές μου και προσπαθώ σκληρότερα για να διορθώσω τα πράγματα.			
Αφήνω τα πράγματα να κυλήσουν μόνα τους			
Προσπαθώ να ξεχάσω ό,τι συμβαίνει στις ώρες εργασίας μου			
Πίνω αλκοόλ για να χαλαρώσω			
Καπνίζω για να χαλαρώσω			
Βρίσκω διέξοδο στο φαγητό			
Παίρνω ηρεμιστικά χάπια			
Ασχολούμαι με το διαδίκτυο			
Φροντίζω να έχω σταθερές κοινωνικές σχέσεις			
Αναζητώ υποστήριξη από τους φίλους μου			
Αναζητώ υποστήριξη από τους συναδέλφους μου			
Αναζητώ υποστήριξη από την οικογένειά μου			

Αναζητώ υποστήριξη από επαγγελματίες ψυχικής υγείας			
Αντλώ δύναμη από τη Θρησκεία			
Προσπαθώ να ξεφύγω από την καθημερινή ρουτίνα			
Στέκομαι στα πόδια μου και παλεύω για αυτά που θέλω			
Κάνω τεχνικές χαλάρωσης			
Αποφεύγω να καταναλώσω αλκοόλ ή άλλες ουσίες			
Γνωρίζω ότι δε φταίω εγώ και συνεχίζω να δουλεύω όπως πριν			

Μέρος Γ: Προφίλ εκπαιδευτικού

1. Φύλο

A. Άντρας

B. Γυναίκα

2. Ηλικία

A. 20 – 30 ετών

B. 31 – 40 ετών

Γ. 41 – 50 ετών

Δ. 51 ετών και άνω

3. Οικογενειακή κατάσταση

A. Άγαμος/η

B. Έγγαμος/η

Γ. Διαζευγμένος/η

4. Ανώτερες επαγγελματικές σπουδές

A. Κάτοχος Διδακτορικού

B. Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Γ. Κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ

Δ. Κάτοχος πτυχίου

5. Σχέση εργασίας

A. Μόνιμος/η

B. Αναπληρωτής/τρια

Γ. Ωρομίσθιος/α

6. Έτη υπηρεσίας

A. 0-5

B. 6-10

Γ.11-15

Δ.16-20

E. Πάνω από 20