

Ιωάννης ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ
Κωνσταντίνος ΣΤΑΜΟΠΟΥΛΟΣ

*Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών
και εργασιακό άγχος*

ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΟΡΙΖΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ SELYE (1980, vii) ΩΣ «ΕΝΑ μη προσδιοριζόμενο αποτέλεσμα οποιασδήποτε απαίτησης πάνω στο σώμα, η οποία μπορεί να είναι είτε πνευματική είτε σωματική και μπορεί να έχει ως αιτία την επιβίωση ή την επίτευξη κάποιων στόχων». Μεγάλος αριθμός ερευνών και σημαντικές μελέτες συνεχίζουν να τονίζουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα εξαιρετικά αγχωτικό επάγγελμα και πολλές φορές οδηγεί σε ασθένειες ή ακόμη και στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Borg, & Riding, 1991, Lazuras, 2006).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας έγινε κατανοητό ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού άγχους και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο τομέας εργασίας, ο τύπος σχολείου, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τα προσόντα (Burke & Mikkelsen, 2005, Eysenck, 1983, Warr & Parry, 1982)

Ποια είναι όμως η κατάσταση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς; Επηρεάζεται το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά; Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα ερωτήματα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει κατά πόσο τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στην κοινωνία έχουν προσθέσει νέες προκλήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού την τελευταία δεκαετία και είναι αναμενόμενο οι αλλαγές αυτές να επηρεάσουν το ρόλο

του εκπαιδευτικού αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο. Όπως υποστηρίζουν πολλές έρευνες, ο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολύ αγχωτικό (Dworkin, Haney, Dworkin, & Telschow, 1990, Pines & Maslach, 1980) και αυτό το άγχος αυξάνεται με την αύξηση της αλληλεπίδρασης της κοινωνίας με την εκπαίδευση (Esteve & Fracchia, 1986). Ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη παρέμβαση από τους γονείς και την κοινωνία, αυξάνονται οι απαιτήσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται πιο απαιτητικό και πιεστικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταφερθεί η πίεση στη διδασκαλία αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Kelly & Berthelsen, 1995).

Όπως αναφέρει ο Kyriacou (1987) το διεθνές ενδιαφέρον για το εργασιακό άγχος πηγάζει από τη διαπίστωση ότι προκαλεί ασθένειες και γενικότερα επηρεάζει την υγεία των εργαζομένων. Ένας άλλος παράγοντος που κάνει τη μελέτη του εργασιακού άγχους σπουδαία είναι η προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας της ζωής των εργαζομένων. Εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζει την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης καθώς μέσω του άγχους μεταλλάσσονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και η ίδια η διδασκαλία τους.

Όμως γιατί είναι σημαντική η μελέτη του εργασιακού άγχους; Έχει διαπιστωθεί ότι όταν είμαστε αγχωμένοι είναι σχεδόν αδύνατο να συγκεντρώσουμε την προσοχή μας καθώς οι ορμόνες του άγχους που παράγονται στον εγκέφαλο κάνουν αδύνατη την ικανότητά μας να αποφασίσουμε τι είναι το πιο σημαντικό (Koenig, Walker, Romeo, & Lupien, 2011). Το χρόνιο αλλά και το στιγμιαίο άγχος έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζουν την μνήμη μας (Keonig et al., 2011, Sapolsky, 1996) και είναι ευρέως γνωστό από τα σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα ότι όταν είμαστε αγχωμένοι δεν μπορούμε να ανακαλέσουμε από τη μνήμη μας πληροφορίες τις οποίες γνωρίζουμε πολύ καλά (π.χ. τον αριθμό του τηλεφώνου μας). (Kuhlmann, Piel, & Wolf, 2005). Ένας ακόμη τομέας που επηρεάζεται από το άγχος είναι η ίδια η μάθηση, καθώς όταν είμαστε αγχωμένοι δεν μπορούμε να σκεφτούμε καθαρά, να αξιολογήσουμε προσεκτικά τα στοιχεία, να ζυγίσουμε τις προτεραιότητες και να σχεδιάσουμε ένα συγκεκριμένο πλάνο (Stixrud, 2012, Sapolsky, 1996).

Βλέπουμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι το άγχος είναι ένα χαρακτηριστικό του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και η μελέτη του κρίνεται αρκετά σημαντική καθώς είναι σε θέση να επηρεάσει τόσο την υγεία του ατόμου όσο και την ίδια την διδακτική πράξη.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, εύκολα έγινε αντιληπτό ότι οι

ορισμοί για το εργασιακό άγχος είναι αρκετοί. Πιο συγκεκριμένα, οι Stein και Cutler (2002) ορίζουν το άγχος «ως μια ολοκληρωτική ανταπόκριση του ατόμου στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (σελ. 13) και θεωρούν ότι το άγχος είναι «ένα αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής το οποίο όλοι πρέπει να αντιμετωπίσουμε» (σελ. 13). Κατά τους Kyriacou και Sutcliffe (1978) το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών «είναι μια αντίδραση στην αρνητική επίδραση από ζητήματα της δουλειάς, που συνήθως συνοδεύεται με βλαβερές ψυχολογικές αλλαγές» (σελ. 159). Κατά μια άλλη έννοια (Kyriacou & Harriman, 1993) το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί «ως το βίωμα αρνητικών και μη ευχάριστων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η αγωνία, η ένταση, η κατάθλιψη και η απογοήτευση ως αποτέλεσμα κάποιων θεμάτων από την εργασία τους» (σελ. 298). Επιπλέον, το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως «ένα σύνολο παραγόντων που βιώνονται στον εργασιακό χώρο και επηρεάζουν την ψυχολογική και σωματική ομοιόσταση των εργαζομένων» (Weiman, 1977: 120). Παρομοίως, οι Beehr και Newman (1978) διαπίστωσαν ότι το εργασιακό άγχος είναι «μια κατάσταση η οποία επέρχεται όταν οι παράγοντες που συσχετίζονται με την εργασία αλληλεπιδρούν με τον εργαζόμενο και παράγουν μια αλλαγή στην ψυχολογική και σωματική κατάσταση του εργαζομένου, τέτοια ώστε το άτομο να μη μπορεί να συνεχίσει να λειτουργεί σε κανονικούς ρυθμούς» (σελ. 667). Οι πιο γνωστοί ορισμοί του εργασιακού άγχους είναι αυτός του Cox (1975) όπου το άγχος ορίζεται «ως το αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του εργασιακού χώρου τα οποία ασκούν πίεση στο άτομο» (σελ. 494) και αυτό του McGrath (1970) όπου το άγχος είναι «η αντίδραση του ατόμου σε μια κατάσταση ή ένα πρότυπο και αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται μέσα στο άτομο» (σελ. 52).

Το εργασιακό άγχος συνδέεται με μεγάλο αριθμό εργασιακών και μη συμπεριφορών. Αρχικά, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους (Abidin & Robinson, 2002). Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές τους εξαιτίας της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη (Boyle, Borg, Folzon, & Bogliani, 1995). Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το επίπεδο της μη αποδεκτής συμπεριφοράς των μαθητών τους διαφορετικά και αυτή η αξιολόγηση επηρεάζει το εργασιακό τους άγχος (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995, Ritter, 1989, Algozzine, Mercer, & Countemine, 1977).

Όταν κάποιος εκπαιδευτικός είναι αγχωμένος, αντιμετωπίζει αρνητικά συναισθήματα όπως κατωτερότητα, μοναξιά, έλλειψη ενδιαφέροντος και

προδοσία (Youngs, 1978: 74). Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν άμεσα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του στην τάξη. Άλλα πιθανά συμπτώματα του άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι τα σωματικά προβλήματα, η εργασιακή δυσαρέσκεια, εργασιακή εξουθένωση και η χαμηλή αυτό-εκτίμηση (Otero, Castro, Santiago, & Villardefrancos, 2010, Bachkirova, 2005, Borg, & Riding, 1991, Smilansky, 1984, Cichon & Koff, 1980, Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Τέλος, πολλές έρευνες έχουν δείξει υψηλό βαθμό απουσίας από την εργασία και τάσης για αποχώρηση από το επάγγελμα (Kyriacou & Sutcliffe, 1979).

Το εργασιακό άγχος επηρεάζει την εργασιακή απόδοση του ατόμου (Keshavarza & Mohammadib, 2011, Mughal, Walsh, & Wilding, 1996, Cunningham, 1983). Σε πολλές έρευνες το εργασιακό άγχος ήταν αποτέλεσμα της ασάφειας ρόλου, έλλειψης πιθανοτήτων προαγωγής και ανατροφοδότησης, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στον εργασιακό φόρτο. Αυτοί οι παράγοντες φάνηκε να συνδέονται αρνητικά με τη σωματική υγεία των εργαζομένων, την εργασιακή τους ικανοποίηση και κατά συνέπεια επηρεάζουν την εργασιακή τους επίδοση (Johnson et al., 2005, Larson, 2004, Dua, 1994).

Οι Yang, Ge, Hu, Chi και Wang (2009) διαπίστωσαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ποιότητας ζωής και του εργασιακού άγχους. Το άγχος στους εκπαιδευτικούς, προκαλεί αγωνία, υπερένταση, πονοκεφάλους, ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες και καρδιολογικές παθήσεις (Unterbrink et al., 2008, Forcella et al., 2007). Οι εργαζόμενοι που είναι αγχωμένοι από την εργασία τους μεταφέρουν αυτές τις ασθένειες ή της αρνητικές ψυχοσωματικές καταστάσεις και στη ζωή τους εκτός της εργασίας, επομένως είναι φυσικό να επηρεάζεται η ποιότητα της ζωής τους. Όπως άλλωστε έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλή ποιότητα ζωής και μικρότερη διάρκεια ζωής ως αποτέλεσμα του υψηλού εργασιακού άγχους (Yang et al., 2009).

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία το εργασιακό άγχος έχει μελετηθεί είτε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή. Ως εξαρτημένη μεταβλητή φαίνεται ότι επηρεάζεται από ένα εντυπωσιακό αριθμό εργασιακών συμπεριφορών και προσωπικών παραγόντων.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που χωρίζουν του παράγοντες που οδηγούν στο εργασιακό άγχος σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και τους παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων (Galanakis, et al., 2009)

Επιπλέον, πολλές είναι οι έρευνες που έχουν προσδιορίσει συγκεκρι-

μένους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006). Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε «εξωγενείς» όπως οι εργασιακές συνθήκες, ο εργασιακός φόρτος και η έλλειψη συνεργασίας και το διευθυντή ή/και τους συναδέλφους και σε «ενδογενείς» όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την εργασία και η συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος συνδέονται απευθείας με τη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού, τέτοιοι παράγοντες είναι:

- Η δομή της τάξης, η οργανωσιακή δομή της σχολικής μονάδας, προβλήματα πειθαρχίας, η ανομοιογένεια της τάξης και ο εργασιακός φόρτος, (Austin, Shah, & Muncer, 2005, Forlin, 2001, Lewis, 1999, Male, & May, 1998, Pithers, 1995)
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος τους. Το επίπεδο άγχους στους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται από το φύλο αλλά και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αγχωμένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους παλιότερους συναδέλφους τους. Αυτή η κατάσταση πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία που έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στην ενεργοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους από προβλήματα που προέρχονται από την εργασία τους (Byrne, 1991). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στη μεγαλύτερη εργασιακή δυσαρέσκεια των γυναικών εξ' αιτίας των αρνητικών εργασιακών συνθηκών, τη συμπεριφορά των μαθητών και την αλληλεπίδραση μεταξύ δουλειάς και σπιτιού (Kantas, 2001, Georgas & Giakoumaki, 1984).
- Τέλος, οι οργανωσιακοί παράγοντες που συνδέονται με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και τον διευθυντή. Τέτοιοι παράγοντες είναι η περιορισμένη υποστήριξη από την κυβέρνηση, ελλιπής εκπαίδευση, μειωμένη ενημέρωση ή επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα, συνεχής αλλαγές στο διδακτικό και αναλυτικό πρόγραμμα και δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς και τους συναδέλφους (Forlin, 2001, Pithers, 1995).

Η Bachkirova (2005) διαπίστωσε ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από τις προσωπικές αξίες του εκπαιδευτικού. Οι προσωπικές αξίες είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού του κοινωνικού περιεχομένου και των ατο-

μικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Κατά αυτή την έννοια οι προσωπικές αξίες του εκπαιδευτικού του επιτρέπουν να έχει μεγαλύτερη αίσθηση του σκοπού του στη σχολική μονάδα, περισσότερα κίνητρα από την εργασία του και ξεκάθαρη γνώση των δυνατοτήτων του. Κατά συνέπεια οι προσωπικές αξίες δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μη βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις και αντιμετωπίζουν καλύτερα το εργασιακό άγχος (Grimley, 2001).

Οι Cecil και Forman (1990) διαπίστωσαν ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από την υποστήριξη στις ομάδες των συναδέλφων. Οι ομάδες αυτές είναι δίκτυα ανθρώπων που εκπληρώνουν όμοιους ρόλους στους οργανισμούς και βλέπουν τους εαυτούς τους να έχουν τους ίδιους σκοπούς και στόχους. Μέσω των ομάδων συνεργασίας οι εργαζόμενοι συναντιούνται να λύσουν κοινά προβλήματα, να επιβεβαιώσουν ο ένας τον άλλο και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους (Presbury & Cobb, 1985). Σε αντίθεση με την επαγγελματική απομόνωση και μοναξιά των εργαζομένων οι ομάδες υποστήριξης των συναδέλφων φαίνεται να αναπτύσσουν την κοινωνική στήριξη και να μειώνουν το άγχος των εκπαιδευτικών.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών είναι η συμπεριφορά των μαθητών στη τάξη (Geving, 2007). Πιο συγκεκριμένα η έλλειψη προσπάθειας από τους μαθητές ώστε να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους επηρεάζει το επίπεδο του εργασιακού άγχους. Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν ότι οι μαθητές τους δεν προσπαθούν αρκετά ώστε να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους αισθάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο της τάξης και κατά συνέπεια θίγονται άμεσα.

Η ασκούμενη μορφή διοίκησης επηρεάζει το εργασιακό άγχος (Austin, Shah και Muncer, 2005, Hepburn & Brown, 2001). Η διοίκηση που περιλαμβάνει απροσδιόριστα χρονικά πλαίσια περάτωσης εργασιών, αυξημένη γραφειοκρατική δουλειά, μη ρεαλιστικές προθεσμίες, φοβιστικό ελεγκτικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη αποτελεσματική. Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν αρνητική ψυχο-συναισθηματική κατάσταση στους εκπαιδευτικούς και οδηγεί στο εργασιακό άγχος αλλά και σε πολλές ασθένειες που μπορούν να αποδοθούν στο άγχος. Αντίθετα μια πιο υποστηρικτική διοίκηση φαίνεται να μειώνει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Travers & Cooper, 1996).

Οι Kyriacou & Harriman (1993) διαπίστωσαν ότι η συγχώνευση ή το κλείσιμο των σχολικών μονάδων προκαλεί υψηλό επίπεδο άγχους. Όταν συγχωνεύεται ή κλείνει μια σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πρέπει να μετακινηθούν για να συνεχίσουν να ασκούν το επάγγελ-

μά τους. Αυτή η μετακίνηση όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες προκαλεί άγχος και ανησυχία. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς της παλιάς σχολικής μονάδας, εργαζόταν σε αυτή για πολλά χρόνια και δεν είχαν καμιά πρόθεση να μετακινηθούν. Επιπλέον, η μετακίνηση σε μια νέα σχολική μονάδα επιφέρει νέα καθήκοντα, νέες ευθύνες, νέους τρόπους διδασκαλίας, νέους συναδέλφους, νέες προσδοκίες, όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση και αμφιβολία ρόλων (Capel, 1987, Dunham, 1975, Isaac, 1981).

Σύμφωνα με τον Κυγιάκου (1987) αυτό που μπορεί να υποθεί για τους παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών είναι ότι αυτοί περιλαμβάνουν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τις εργασιακές συνθήκες, τη συμπεριφορά των ατόμων, το μισθό, το κοινωνικό στάτους και τη σύγκρουση ρόλων. Για κάθε εκπαιδευτικό ο σημαντικότερος παράγοντας που προκαλεί άγχος είναι διαφορετικός τόσο εξαιτίας των δημογραφικών χαρακτηριστικών του κάθε εκπαιδευτικού όσο και των στοιχείων της προσωπικότητάς του (McIntyre, 1984).

Τέλος, στην προσπάθεια πολλών ερευνητών να αναγνωρίσουν τις πηγές άγχους, έχουν επισημάνει τη σπουδαιότητα των δημογραφικών παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια εργασίας και η εργασιακή εμπειρία (Byrne, 1991, Malik, Mueller & Meinke, 1991). Η συσχέτιση αυτών των παραγόντων είναι πολύ σημαντική για τη μελέτη του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αν και πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι δεν σχετίζονται με το άγχος στους εκπαιδευτικούς (Kelly & Berthelsen, 1995).

Έρευνες που μελετούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων ως παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος έχουν δείξει ότι οι παράγοντες όπως η οικογενειακή κατάσταση, το φύλο, τα προσόντα και η ηλικία είναι άμεσα συνδεδεμένοι με το εργασιακό άγχος (Burke & Mikkelsen, 2005, Eysenck, 1983, Warr & Parry, 1982). Πιο συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι η ηλικία, η κοινωνικό-οικονομική θέση, τα εκπαιδευτικά προσόντα είναι αρνητικά συνδεδεμένα με το εργασιακό άγχος. Καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνικό-οικονομική θέση και τα εκπαιδευτικά προσόντα τόσο υψηλότερα επίπεδα άγχους βιώνουν οι εργαζόμενοι (Finkelstein, Kubzansky, Capitman, & Goodman, 2007, Gallo & Matthews, 2003). Πιστεύεται ότι οι εργαζόμενοι με υψηλότερα ακαδημαϊκά – εκπαιδευτικά προσόντα τόσο πιο πολύ αισιόδοξα για την εργασία τους είναι αλλά έχουν και τη δυνατότητα να ξεπεράσουν το άγχος τους με περισσότερους τρόπους. Οι παντρεμένες γυναίκες με ένα ή περισσότερα

παιδιά βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους άντρες συναδέλφους τους. Βέβαια, αν και ο παράγοντας φύλο είναι ένας από τους πιο μελετημένους παράγοντες που σχετίζεται με το άγχος, εντούτοις αρκετές είναι οι έρευνες που έδειξαν ότι δεν σχετίζεται με το εργασιακό άγχος (Deaux, 1984, Martocchio & O'Leary, 1989, Thompson, Kirk-Brown, & Brown, 2001).

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν λάβει χώρα για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα και την Κύπρο όσο και στο εξωτερικό. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε 493 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές πόλεις της Ελλάδας. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να προσδιορίσουν τις πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους παράγοντες φύλο και ηλικία. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το Maslach Burnout Inventory (MBI) που αποτελείται από 30 αντικείμενα δηλώσεις της εξαβάθμιας κλίματος τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους. Ο πιο σημαντικός παράγοντας άγχους σχετίζεται με τη σχολική τάξη. Αυτοί οι παράγοντες που προκαλούν άγχος είναι το πλήθος των μαθητών στην τάξη, η έλλειψη κινήτρων από πλευράς μαθητών, τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και η χαμηλή επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αγχωμένες από το επάγγελμά τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο που ερμηνεύουν και αντιμετωπίζουν οι γυναίκες τα προβλήματα στον εργασιακό τους χώρο (όπως αναφέρουν οι Offerman και Armitage, 1993). Επιπλέον, ο παράγοντας ηλικία φάνηκε ότι επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό οφείλεται κατά τους ερευνητές στο ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στους νέους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την προσαρμογή τους στο επάγγελμα και φαίνεται να περιορίζονται με τα χρόνια εμπειρίας. (όπως αναφέρουν οι Dick και Wagner, 2001)

Οι Λεονταρή, Κυρίδης και Γιαλαμάς (2000) διεξήγαγαν έρευνα σε 477 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας, Κοζάνης, Θεσσαλονίκης και Αττικής. Σκοπός της έρευνάς τους μεταξύ άλλων ήταν να μελετήσουν αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επίπεδο του εργασιακού τους άγχους. Για τη μέτρηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Άγχους της Επαγγελματικής Ζωής (Professional Life Stress Scale) που αποτελείται από 44 αντικείμενα-δηλώσεις της τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες είχαν υψηλότερο επίπεδο άγχους από τους άντρες συναδέλφους τους. Το στοιχείο αυτό κατά τους ερευνητές οφείλεται στη διαφορετική κοινωνικοποίηση των δυο φύλων αλλά και στους διαφορετικούς ρόλους μεταξύ των φύλων. Παράλληλα, φάνηκε ότι η περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική και αγροτική) επηρεάζει το επίπεδο του άγχους των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο άγχους. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τον τύπο της κοινωνικής οργάνωσης που υπάρχει σε αυτού του είδους τις περιοχές, ο οποίος ευνοεί την ανάπτυξη εντονότερων διαπροσωπικών σχέσεων και εγείρει εντονότερες και συνθετότερες μορφές ελέγχου. Τέλος, οι εξωγενείς μεταβλητές (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών φάνηκε να μην επηρεάζει το επίπεδο του εργασιακού άγχους.

Kyriacou και Sutcliffe (1978) διεξήγαγαν έρευνα σε 257 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 16 σχολικές μονάδες από 3 διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Αγγλίας. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν μεταξύ άλλων να διαπιστώσουν πιο είναι το επίπεδο του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αν επηρεάζεται το άγχος από δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας, θέση στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι το 20% των εκπαιδευτικών είναι πολύ με πάρα πολύ αγχωμένοι από την εργασία τους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας και θέση στη σχολική μονάδα δεν επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάζει το άγχος και όχι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τέλος, τα πιο συνηθισμένα συμπτώματα του άγχους είναι η εξουθένωση και η απογοήτευση.

Οι Malik, Mueller και Meinke (1991) διεξήγαγαν έρευνα σε 166 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις περιοχές Wood και Henry του Οχάιο. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν μεταξύ άλλων να διαπιστώσουν αν η διδακτική εμπειρία και η τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν το εργασιακό τους άγχος. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το Rating Scale for

School Related Stresses, το οποίο αποτελείται από 50 αντικείμενα – δηλώσεις της επταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η διδακτική εμπειρία δεν είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τα προβλήματα στην τάξη, όπου φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση. Αύξηση των προβλημάτων στην τάξη οδηγούσε σε μείωση του εργασιακού άγχους και το αντίστροφο. Το αποτέλεσμα αυτό κατά τους ερευνητές μπορεί να οφείλεται στη σχολική διοίκηση και στους συναδέλφους των εκπαιδευτικών. Μια άλλη αιτία στην οποία μπορεί να οφείλεται το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρές τάξεις αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για όλες τις πτυχές της μετέπειτα ζωής των μαθητών τους.

2. Η έρευνα

Η εργασία μας μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρωτότυπη με την έννοια ότι το εργασιακό άγχος είναι ένα στοιχείο που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην ελληνική πραγματικότητα.

Σε όλες τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς, ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το σπουδαιότερο εργαλείο για την επίτευξη των οργανωσιακών σκοπών και στόχων. Η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας ακόμη και στις σχολικές μονάδες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο ο βασικός συντελεστής της παραγωγής αλλά το βασικό δημιουργικό κύτταρο του σχολείου. Πολλές σχολικές μονάδες είναι αποδοτικές ενώ κάποιες άλλες όχι, επειδή οι εργαζόμενοι σε αυτές δεν ξέρουν, δεν μπορούν ή δε θέλουν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων τους. Επομένως τη διαφορά την κάνουν οι άνθρωποι, είτε αυτοί διοικούν είτε απλά εκτελούν (Χυτήρης, 2001). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται με πολλές εργασιακές συμπεριφορές που με την σειρά επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αποτελεσματικότητα των εργαζόμενων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών.

2.1. Το δείγμα

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας έγινε τυχαία επιλογή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δωδεκαθέσια δημόσια δημοτικά σχολεία στην Γ' Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών του δη-

μόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Για τις ανάγκες της έρευνας μοιράστηκαν 360 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων. Από αυτά επιστράφηκαν τα 212 (58,8%). Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν, αφαιρέθηκαν 9 ερωτηματολόγια των οποίων η σχολική μονάδα ακολουθούσε το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) και 15 ερωτηματολόγια τα οποία δεν ήταν πλήρως απαντημένα. Έτσι, ο τελικός αριθμός ερωτηματολογίων – υποκειμένων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ήταν 188 (52,2%). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2012 και επιστράφηκαν το μήνα Ιούνιο του 2012.

2.2. Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων μας και την αποτελεσματικότερη μελέτη των ερευνητικών μας υποθέσεων χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο. Για τη συλλογή των δεδομένων σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο δυο τμημάτων. Στο πρώτο τμήμα υπήρχαν τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, φύλο, προσόντα, οικογενειακή κατάσταση). Στο δεύτερο τμήμα αποτελείται από 49 ερωτήσεις όπου γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το Teacher Stress Inventory (TSI). Το ερωτηματολόγιο αυτό μετράει το συνολικό εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού μέσω δέκα παραγόντων χωρισμένοι σε δυο μεγάλες ομάδες. Τους παράγοντες που προκαλούν το άγχος και τους παράγοντες που είναι αποτέλεσμα του άγχους. Η συνολική αξιοπιστία του Teacher Stress Inventory (TSI) που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι .93 (Fimian, 1988, 1984). Σε κάθε ερώτηση το υποκείμενο μπορούσε να απαντήσει στην ερώτηση κυκλώνοντας ένα αριθμό από το ένα (1) μέχρι το πέντε (5) όπου ένα σήμαινε καθόλου και το πέντε σήμαινε πάρα πολύ. Για να διατυπωθεί το άγχος τόσο σε κάθε παράγοντα όσο και το εργασιακό άγχος συνολικά γινόταν άθροιση του «σκορ» κάθε υποκειμένου. Όσο μεγαλύτερο «σκορ» τόσο μεγαλύτερο το εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού. Όλες οι ερωτήσεις ήταν θετικά διατυπωμένες.

2.3. Αποτελέσματα

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Αυτά εί-

ναι το φύλο, η οικογενειακή τους κατάσταση, η ηλικία τους, τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας, ο τομέας εργασίας, ο τύπος σχολείου καθώς τα προσόντα που διαθέτουν.

Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 36 (19,1%) και οι γυναίκες 152 (80,9%). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, 86 εκπαιδευτικοί δήλωσαν έγγαμοι (45,7%) και 102 εκπαιδευτικοί δήλωσαν άλλο στην οικογενειακή κατάσταση (54,3%). Ως προς τον τομέα εργασίας των εκπαιδευτικών, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι 28 εκπαιδευτικοί εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα (14,9%) και 160 στον δημόσιο τομέα (85,1%). Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας, 152 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημοτικό (80,9%) και 36 εργάζονται σε νηπιαγωγείο (19,1%). Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών η ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν 37,91 χρόνια, η μικρότερη ηλικία που σημειώθηκε ήταν 22 χρονών και η μεγαλύτερη 55. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ο μέσος όρος ήταν 12,61 χρόνια ενώ τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ήταν 1 και τα περισσότερα ήταν 33. Ως προς τα προσόντα η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος των προσόντων ήταν 8,31 με χαμηλότερη τιμή 2 και με υψηλότερη τιμή 26. Ο μέσος όρος του εργασιακού άγχους ήταν 122,81 με ελάχιστη τιμή 74 και με μέγιστη τιμή 174.

Αναφορικά με τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς βλέπουμε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τους προκαλεί άγχος είναι η διαχείριση του χρόνου (Μ.Ο. 22,80) και ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι προκαλεί άγχος είναι η επαγγελματική ικανότητα (Μ.Ο. 11,03) (Πίνακας 1).

Σχετικά με τα συμπτώματα που προκαλεί το άγχος στους εκπαιδευτικούς βλέπουμε ότι το πιο σημαντικό είναι τα συμπτώματα κούρασης (Μ.Ο. 11,60) ενώ το λιγότερο σημαντικό είναι η καρδιολογική φόρτιση (Μ.Ο. 4,18) (Πίνακας 2).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μέσο όσο εργασιακού άγχους 123,37 και οι άντρες 120,44 (Πίνακας 3). Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα φύλο με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (p value = ,484>,05). Απλούστερα, αν και βλέπουμε ότι υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους του εργασιακού άγχους των γυναικών και των αντρών οι διαφορές αυτές είναι μη σημαντικές. Άρα το φύλο του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει την εργασιακή του ικανοποίηση ούτε το εργασιακό του άγχος (Πίνακας 4).

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

	εργασιακοί λόγοι	επαν/κοι λόγοι	επαγ/κη ικανότητα	πειθαρχία κίνητρα	διαχείριση χρόνου
N Valid	188	188	188	188	188
Missing	0	0	0	0	0
Mean	17,28	19,15	11,03	16,64	22,80
Media	17,00	20,00	11,00	17,00	24,00
Std. Deviation	4,690	3,671	2,834	3,116	6,283
Skewness	-,257	-,241	,264	-,250	-,185
Std. Error of Skewness	,177	,177	,177	,177	,177
Kurtosis	,515	-,678	1,004	,634	-,793
Std. Error of Kurtosis	,353	,353	,353	,353	,353
Minimum	6	9	4	6	10
Maximum	29	25	20	23	36
Percentiles 25	16,00	16,00	9,00	15,00	19,00
50	17,00	20,00	11,00	17,00	24,00
75	20,00	22,00	13,00	18,00	28,00

Πίνακας 1. Στοιχεία παραγόντων που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς

	συναισ/κή φόρτιση	συμπ/κή φόρτιση	καρδιολογική φόρτιση	Στομαχική φόρτιση	Συμπτώματα κούρασης
N Valid	188	188	188	188	188
Missing	0	0	0	0	0
Mean	9,68	5,67	4,18	4,79	11,60
Media	9,00	4,00	3,00	3,00	11,00
Std. Deviation	4,746	2,458	1,815	2,869	4,312
Skewness	1,029	1,269	1,497	1,726	,323
Std. Error of Skewness	,177	,177	,177	,177	,177
Kurtosis	,735	,484	1,277	2,228	-,635
Std. Error of Kurtosis	,353	,353	,353	,353	,353
Minimum	5	4	3	3	5
Maximum	25	13	10	15	23
Percentiles 25	5,00	4,00	3,00	3,00	8,00
50	9,00	4,00	3,00	3,00	11,00
75	12,00	8,00	5,00	6,00	15,00

Πίνακας 2. Στοιχεία συμπτωμάτων εργασιακού άγχους

	Fulo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άγχος	Άντρας	36	120,44	25,524	4,254
	Γυναίκα	152	123,37	21,708	1,761

Πίνακας 3: Μέσοι όροι εργασιακού άγχους ως προς το φύλο

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Eq var ass	,864	,354	-,702	186	,484	-2,924	4,166	-11,143	5,295
Eq var not ass			-,635	47,696	,528	-2,924	4,604	-12,182	6,334

Πίνακας 4: Συσχέτιση παράγοντα φύλο με εργασιακό άγχος

Τα στοιχεία της ανάλυσης έδειξαν ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν μέσο όσο εργασιακού άγχους 129,44 ενώ οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν άλλο 117,22 (Πίνακας 5). Η ανάλυση έδειξε ότι ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση φαίνεται να έχει στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (p. value = ,000<,01). Απλούστερα, ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει το εργασιακό άγχος. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένοι από την εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν άλλο (Πίνακας 6).

OikogeniakiKatastasi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Έγγαμος	86	129,44	18,602	2,006
Άλλο	102	117,22	23,927	2,369

Πίνακας 5: Μέσοι όροι εργασιακού άγχους ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Τα στοιχεία της ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα έχουν μέσο όρο εργασιακού άγχους 126,14 και οι εκπαιδευτικοί στον δημόσιο τομέα 122,23 (Πίνακας 7). Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα τομέας εργασίας με το εργασιακό άγχος (p. value = ,505>,05). Απλούστερα, ο παράγοντας τομέας εργασίας δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών παρά το γεγονός της διαφοράς των μέσων όρων (Πίνακας 8).

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Eq var ass	3,864	,051	3,856	186	,000	12,226	3,170	5,972	18,481
Eq var not ass			3,939	184,842	,000	12,226	3,104	6,102	18,350

Πίνακας 6: Συσχέτιση παράγοντα οικογενειακή κατάσταση με εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος

	Τομέας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άγχος	Ιδιωτικός	28	126,14	29,499	5,575
	Δημόσιος	160	122,23	21,034	1,663

Πίνακας 7: Μέσοι όροι εργασιακού άγχους ως προς τον τομέα εργασίας

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Eq var ass	15,210	,000	,851	186	,396	3,918	4,601	-5,160	12,995
Eq var not ass			,673	31,975	,505	3,918	5,818	-7,932	15,768

Πίνακας 8. Συσχέτιση παράγοντα τομέα εργασίας με εργασιακό άγχος

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά έχουν μέσο όρο εργασιακού άγχους 121,01 και οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο 130,39 (Πίνακας 9). Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα τύπος σχολείου με το εργασιακό άγχος (p . value = ,063 > ,05). Απλούστερα, ο παρά-

γοντας τύπος σχολείου δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών παρά το γεγονός της διαφοράς των μέσων όρων (Πίνακας 10).

	Τυπος	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άγχος	Δημοτικό	152	121,01	20,689	1,678
	Νηπιαγωγείο	36	130,39	27,783	4,631

Πίνακας 9: Μέσοι όροι εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς τον τομέα εργασίας

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Eq var ass	10,666	,001	-2,279	186	,024	-9,376	4,114	-17,493	-1,259
Eq var not ass			-1,904	44,619	,063	-9,376	4,925	-19,298	,547

Πίνακας 10: Συσχέτιση παράγοντα τύπος σχολείου με εργασιακό άγχος

Ως προς τον παράγοντα ηλικία ο στατιστικός έλεγχος των διασπορών έδειξε ότι οι διασπορές για το εργασιακό άγχος οι διασπορές είναι διαφορετικές (p. value = ,002<,01) (Πίνακας 11) κατά συνέπεια θα πρέπει να προχωρήσουμε σε μη παραμετρικό έλεγχο των διαμέσων. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι διάμεσοι δεν διαφέρουν στατιστικά (p. value = ,991>,05) οπότε δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε ελέγχους των μέσων όρων των υποομάδων (Πίνακας 12).

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Άγχος	6,304	2	185	,002

Πίνακας 11: Έλεγχος διασπορών άγχους ως προς τον παράγοντα ηλικία

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Άγχος	Between Groups	35,170	2	17,585	,035	,966
	Within Groups	94173,937	185	509,048		
	Total	94209,106	187			

Πίνακας 12: Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων άγχους ως προς τον παράγοντα ηλικία

		NEW Ηλικία	N	Mean Rank
Άγχος	dimension 1	μικρό	52	95,35
		μεσαίο	98	94,19
		μεγάλο	38	94,13
		Total	188	

Πίνακας 13: Συχνότητες και μέσοι όροι υποομάδων εργασιακού άγχους

		Άγχος
Chi-square		,017
df		2
Asymp. Sig.		,991

Πίνακας 14: Μη παραμετρικός έλεγχος διαμέσων

Ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας ο στατιστικός έλεγχος των διασπορών έδειξε ότι οι διασπορές για το εργασιακό άγχος οι διασπορές είναι διαφορετικές (p. value = ,000<,01) (Πίνακας 15) κατά συνέπεια θα πρέπει να προχωρήσουμε για το εργασιακό άγχος σε μη παραμετρικό έλεγχο των διαμέσων. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι διάμεσοι δεν διαφέρουν στατιστικά (p. value = ,224>,05) οπότε δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε ελέγχους των μέσων όρων των υποομάδων (Πίνακας 18).

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Άγχος		10,245	2	185	,000

Πίνακας 15: Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Άγχος	Between Groups	1490,583	2	745,291	1,487	,229
	Within Groups	92718,524	185	501,181		
	Total	94209,106	187			

Πίνακας 16: Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων άγχους ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας

	NEW_XroniaYphresias	N	Mean Rank
Άγχος	dimension1		
	μικρό	64	101,84
	μεσαίο	82	94,57
	μεγάλο	42	83,17
	Total	188	

Πίνακας 17. Συχνότητες και μέσοι όροι υποομάδων εργασιακού άγχους

	Άγχος
Chi-square	2,990
df	2
Asymp. Sig.	,224

Πίνακας 18. Μη παραμετρικός έλεγχος διαμέσων

Ως προς τον παράγοντα προσόντα ο στατιστικός έλεγχος των διασπορών έδειξε ότι οι διασπορές δεν είναι διαφορετικές για το εργασιακό άγχος ($p. value = ,141 > ,01$) (Πίνακας 19). Οι μέσοι όροι των υποομάδων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά για το εργασιακό άγχος ($p. value = ,062 > ,05$) (Πίνακας 20). Απλούστερα, ο παράγοντας προσόντα δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Άγχος	1,978	2	185	,141

Πίνακας 19: Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα προσόντα

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Άγχος	Between Groups	2790,487	2	1395,244	2,823	,062
	Within Groups	91418,619	185	494,155		
	Total	94209,106	187			

Πίνακας 20: Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα προσόντα

Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζεται θετικά από όλους τους παράγοντες που προκαλούν άγχος, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση του άγχους με όλους τους παράγοντες ($p. value = ,000 < ,01$). Ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο το εργασιακό άγχος είναι η διαχείριση του χρόνου (Pearson Cor. = ,779) ενώ ο παράγοντας που επηρεάζει λιγότερο το εργασιακό άγχος είναι οι επαγγελματικοί λόγοι (Pearson Cor. = ,417) (Πίνακας 21).

Άγχος	Άγχος	New_ΕργασιακοίΛόγοι	New_ΕπαγγελματικοίΛόγοι	New_ΕπαγγελματικήΙκανότητα	New_ΠαιθαρχικάΚίνητρα	New_ΔιαχείρισηΧρόνου
Pearson Correlation	1	,577	,417	,555	,539	,779
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
N	188	188	188	188	188	188

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Πίνακας 21: Συσχετίσεις εργασιακού άγχους και επιμέρους τομέων άγχους

Η ανάλυση παλινδρόμησης, έδειξε ότι το μοντέλο των τεσσάρων παράλληλων επιπέδων μπορεί να ερμηνεύσει ένα μεγάλο ποσοστό της μεταβλητότητας (Adjusted R Square=,678) ενώ το τυπικό σφάλμα της εκτίμησης είναι πολύ μικρότερο σε αυτό το μοντέλο από όλα τα υπόλοιπα μοντέλα που δοκιμάστηκαν (Std. Error= 12,831) (Πίνακας 23). Χρειάζεται επιπλέον να σημειωθεί ότι το διάγραμμα καταλοίπων ως προς τις προσαρμοσμένες τιμές παρουσιάζει τυχαιότητα (Διάγραμμα 1).

Η εξίσωση που συνδέει την εργασιακή ικανοποίηση με τους παράγοντες άγχους, τους επιμέρους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης, την οικογενειακή κατάσταση και τον τύπο του σχολείου είναι:

$$y_i = 50,623 + 2,977 * \alpha_i + 2,531 * \beta_i + 15,312 * \gamma_i$$

Εξαρτημένη
Μεταβλητή
y Εργασιακό άγχος

Ανεξάρτητες
Μεταβλητές
α Διαχείριση Χρόνου Στοιχεία Μεταβλητών
Αντικείμενα/δηλώσεις:
Μιλάτε γρήγορα
Δεν έχετε αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσετε τις εργασίες σας
Κάνετε παραπάνω από μια δουλειά τη φορά
Έχετε λίγη ώρα ξεκούρασης
Δεσμεύετε υπερβολικά τον εαυτό σας
Έχετε στο μυαλό ταυτόχρονα πολλά και ασύνδετα θέματα
Δεν αισθάνεστε άνετα όταν σπαταλάτε άσκοπα το χρόνο σας
β NEW_Oiko Οικογενειακή Κατάσταση:
Έγγαμος ή άλλο
γ NEW_Typos Τύπος Σχολείου:
Δημοτικό ή Νηπιαγωγείο

Parameter		Estimate	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
dim ensi on0	a	50,623	4,472	41,800	59,446
	b	2,977	,163	2,655	3,300
	c	2,531	2,041	-1,495	6,558
	d	15,312	2,408	10,561	20,062

Πίνακας 22. Παράμετροι μοντέλου παλινδρόμησης

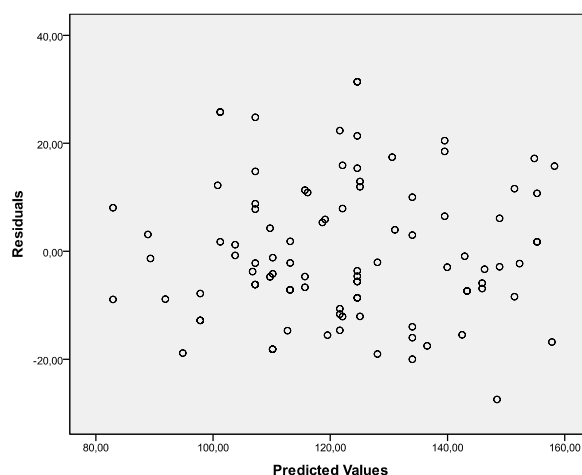
Source	Sum of Squares	df	Mean Squares
Regression	2899314,712	4	724828,678
Residual	30297,288	184	164,659
Uncorrected Total	2929612,000	188	
Corrected Total	94209,106	187	

Dependent variable: Άγχος

a. R squared = $1 - (\text{Residual Sum of Squares}) / (\text{Corrected Sum of Squares}) = ,678$

b. Std. Error of the Estimate = 12,831

Πίνακας 23. Στοιχεία μοντέλου παλινδρόμησης



Διάγραμμα 1. Κατάλοιπα ως προς τις προσαρμοσμένες τιμές

1^ο Επίπεδο (Οικογενειακή Κατάσταση=Έγγαμος, Τύπος Σχολείου= Δημοτικό) (0, 0)
 $y_i = 50,623 + 2,977 * \alpha_i$

2^ο Επίπεδο (Οικογενειακή Κατάσταση=Έγγαμος, Τύπος Σχολείου=Νηπιαγωγείο) (0, 1)
 $y_i = 50,623 + 2,977 * \alpha_i + 15,312$

3^ο Επίπεδο (Οικογενειακή Κατάσταση= Άλλο, Τύπος Σχολείου= Δημοτικό) (1, 0)
 $y_i = 50,623 + 2,977 * \alpha_i + 2,531$

4^ο Επίπεδο (Οικογενειακή Κατάσταση= Άλλο, Τύπος Σχολείου= Νηπιαγωγείο) (1, 1)
 $y_i = 50,623 + 2,977 * \alpha_i + 2,531 + 15,312$

4. Ερμηνεία

Στην παρούσα ενότητα γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από τους παράγοντες φύλο, τομέας εργασίας, τύπος σχολείου, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και προσόντα του εκπαιδευτικού. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (ενδεικτικά αναφέρονται Kantas, 2001, Koustelios, 2001, Klecker & Loadman, 1999, Byrne, 1991) όπου το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού καθώς υπάρχει η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί με εξωστρεφή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είχαν υψηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους (Otero, Castro, Santiago, & Villardefrancos, 2010, Kumari, 2008).

Το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένοι από την εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν άλλο στην οικογενειακή κατάσταση. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα καθώς πολλοί είναι εκείνοι που διαπίστωσαν ότι η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Burke & Mikkelsen, 2005, Eysenck, 1983, Warr & Parry, 1982) ενώ άλλοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Kelly & Berthelsen, 1995). Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να οφείλεται στις πολλαπλές υποχρεώσεις και ρόλους που έχουν οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί στις οποίες και πρέπει να ανταποκριθούν στη ζωή τους (Taylor, 1995, Cooper, & Payne, 1988).

Το εργασιακό άγχος επηρεάζεται θετικά από όλους τους παράγοντες που προκαλούν άγχος. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (ενδεικτικά αναφέρονται Kyriacou, 2001, Benmansour, 1998, Pithers & Soden, 1998, Travers, & Cooper, 1996). Γίνεται κατανοητό ότι το εργασιακό άγχος είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο που μπορεί να επηρεάσει την εργασία του ατόμου ως ολότητα ή κάποιον τομέα της. Σύμφωνα με το «*Person-Environment Fit Model*» το εργασιακό άγχος είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001, Jex, 1998) όταν το άτομο δεν είναι ευχαριστημένο ή ικανοποιημένο από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται συνυπολογίζοντας

τη δική του προσπάθεια ή αξία τότε βιώνει εργασιακό άγχος.

Ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο το εργασιακό άγχος είναι η διαχείριση του χρόνου, το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Kyriacou, 2001, Benmansour, 1998, Pithers & Soden, 1998, Barnett & Brennan, 1995, Pithers & Fogarty, 1995, Perrewe & Ganster, 1989) όπου η πίεση του χρόνου αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες εργασιακού άγχους. Πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για τα άτομα που συνδέονται με την εργασία τους (μαθητές, γονείς, διευθυντής), για το αν γίνονται αποδεκτοί από την κοινωνία, για τη γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, για τα λάθη που κάνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, για τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους και γενικότερα με το εκπαιδευτικό σύστημα, για τον έλεγχο της τάξης αλλά και για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Needle et. al 1980, Coates & Thoresen, 1976). Κατά συνέπεια η διαχείριση του περιορισμένου χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους προκαλεί εργασιακό άγχος.

Αντίθετα, ο παράγοντας που επηρεάζει λιγότερο το εργασιακό άγχος είναι οι επαγγελματικοί λόγοι. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Kyriacou, 2001, Cosway, Endler, Sadler, & Deary, 2000, Benmansour, 1998, Pithers & Soden, 1998, Pithers, 1995, Pithers & Fogarty, 1995, Bedeian & Armenakis, 1981) όπου επαγγελματικοί λόγοι όπως η ασάφεια ρόλου ή η ασκούμενη μορφή διοίκησης αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας εργασιακού άγχους. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών, μέσω των οποίων είναι εφικτό να διαχειριστούν καλύτερα «προβληματικές» καταστάσεις στην εργασία τους.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μας οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από τους παράγοντες φύλο, τομέας εργασίας, τύπος σχολείου, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και προσόντα του εκπαιδευτικού.
- Το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένοι από την εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν άλλο στην οικογενειακή κατάσταση.

- Το εργασιακό άγχος επηρεάζεται θετικά από όλους τους παράγοντες που προκαλούν άγχος.
- Ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο το εργασιακό άγχος είναι η διαχείριση του χρόνου ενώ ο παράγοντας που επηρεάζει λιγότερο το εργασιακό άγχος είναι οι επαγγελματικοί λόγοι.
- Ως προς το μοντέλο παλινδρόμησης βλέπουμε ότι μπορούμε να ερμηνεύσουμε το 67,8% του εργασιακού άγχος του εκπαιδευτικού με τη χρήση τριών μεταβλητών όπως η διαχείριση χρόνου, η οικογενειακή κατάσταση και ο τύπος της σχολικής μονάδας.

Όπως έγινε αντιληπτό, το άγχος του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο για το ίδιο το άτομο, όσο και για τον εργασιακό του χώρο. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα, πρέπει να ληφθούν εκείνα τα μέτρα που θα προλαμβάνουν κατά το δυνατό τις αγχογόνες καταστάσεις, με τον καλύτερο σχεδιασμό της εργασίας, αλλά και της δομής της ίδιας της οργάνωσης. Πέρα όμως από την ενίσχυση και βοήθεια που μπορεί να παρέχει η ίδια η οργάνωση πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση του άγχους είναι η κοινωνική στήριξη τόσο στον χώρο της εργασίας όσο και στο οικογενειακό ή άμεσο περιβάλλον του ατόμου. Ωστόσο στην παρούσα ενότητα προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους σε επίπεδο οργάνωσης καθώς το εργασιακό άγχος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως οργανωσιακό πρόβλημα και όχι ως ατομική υπόθεση, έτσι σε επίπεδο οργάνωσης και συγκεκριμένα της σχολικής μονάδας θα πρέπει να γίνει:

- Ακριβείς περιγραφή του έργου και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες με σκοπό να αποφεύγονται η ασάφειες αλλά και οι συγκρούσεις ρόλων στις σχολικές μονάδες, καθώς η ασάφεια και οι συγκρούσεις ρόλων αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα άγχους για τους εκπαιδευτικούς.
- Εφαρμογή προγράμματος οριζόντιας μετακίνησης των εργαζομένων, ώστε αυτοί να μπορούν να εργάζονται σε τάξεις ή περιοχές που βρίσκονται στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους.
- Επανασχεδιασμός του εργασιακού χώρου (τάξης και σχολικής μονάδας) βάσει εργονομικών αρχών, για τη μείωση της κόπωσης και των μυοσκελετικών προβλημάτων.
- Σχηματισμός επιτροπών με μέλη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της διοίκησης με στόχο την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων.
- Ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση για τα άτομα που η εργασία τους αλλάζει μορφή ή ξεπερνιέται από τις εξελίξεις, με σκοπό να μην α-

ναγκάζονται να αποχωρήσουν από το χώρο εργασίας και ουσιαστικά να μειώνεται το εργασιακό τους άγχος.

- Δημιουργία ειδικών χώρων μέριμνας των παιδιών των εκπαιδευτικών, για την απάλυνση σχετικών προβλημάτων.
- Κοινές μετακινήσεις συζύγων που είναι εκπαιδευτικοί όπως εφαρμόζεται και σε άλλους τομείς του δημοσίου (στρατιωτικοί, αστυνομικοί) είτε πρόκειται για μετάθεση είτε για απόσπαση.
- Εφαρμογή μεθόδου και δεικτών αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών με ιδιαίτερη όμως προσοχή στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας.

Καταλήγοντας, οι παραπάνω προτάσεις για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχος μπορούν να επιτευχθούν μέσω αλλαγών στο νομικό πλαίσιο που καλύπτει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, επιμόρφωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να γνωρίζουν καλύτερα το γνωστικό τους αντικείμενο και των διευθυντικών στελεχών έτσι ώστε να ασκούν πιο αποτελεσματική διοίκηση στις σχολικές μονάδες εκπληρώνοντας τόσο τις ανάγκες των εργαζομένων όσο και της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

- ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- ΛΕΟΝΤΑΡΗ, Α., ΚΥΡΙΔΗΣ, Α., & ΓΙΑΛΑΜΑΣ, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 139-161.
- ΠΟΜΑΚΗ, Γ., & ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, Τ. (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. In Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλιβά & Η. Μπεζεβέγκης (Eds.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (pp. 259-277). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΧΥΤΗΡΗΣ, Λ. (2001). Οργανωτική συμπεριφορά – Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Αθήνα: Interbooks.
- ABIDIN, R. R., & ROBINSON, L. L. (2002). Stress, Biases, or Professionalism : What Drives Teachers' Referral Judgments of Students with Challenging Behaviors? Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(4), 204-212.
- ALGOZZINE, B., MERCER, C. D., & COUNTERMINE, T. (1977). The effects

- of labels and behavior on teacher expectations. *Exceptional Children*, 44(2), 131–132.
- ANTONIOU, A. S., POLYCHRONI, F., & VLACHAKIS, A. N. (2006). Emerald Article: Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 - 690.
- AUSTIN, V., SHAH, S., & MUNCER, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80.
- BACHKIROVA, T. (2005). Teacher Stress and Personal Values : An Exploratory Study. *School Psychology International*, 26(3), 340–352.
- BARNETT, R. C., & BRENNAN, R. T. (1995). The relationship between job experiences and psychological distress: A structural equation approach. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 259–276.
- BEDEIAN, A. G., & ARMENAKIS, A. A. (1981). A path-analytic study of the consequences of role conflict and ambiguity. *Academy of Management Journal*, 24, 417–424.
- BEEHR, T. A., & NEWMAN, J. E. (1978). Job stress, employee health and organizational effectiveness: a facet analysis, model and literature review. *Personnel Psychology*, 31, 665-699.
- BENMANSOUR, N. (1998). Job satisfaction , stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 13–33.
- BORG, M. G., RIDING, R. J., & FALZON, J. M. (1991). Stress in teaching. A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- BOYLE, G. J., BORG, M. G., FOLZON, J. M., & BOGLIANI, A. J. (1995). A structured model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49–67.
- BURKE, R. J., & MIKKELSEN, A. (2005). Gender issues in policing: Do they matter? *Women in Management Review*, 20, 133–143.
- BYRNE, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- CAPEL, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of*

- Educational Psychology, 57, 279-288.
- CECIL, M. A., & FORMAN, S. G. (1990). Effects of Stress Inoculation Training and Coworker Support Groups on Teachers' Stress. *Journal of School Psychology, 28*, 105-118.
- CICHON, D. J., & KOFF, R. H. (1980). Stress and teaching. *NASSP Bulletin, 64*, 91-104.
- COATES, T. J., & THORESEN, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research, 46*, 159-184.
- COOPER, C. L., & PAYNE, R. (1998). *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley and Sons.
- COSWAY, R., ENDLER, N. S., SADLER, A. J., & DEARY, I. J. (2000). The Coping Inventory for Stressful Situations: Factorial structure and associations with personality traits and psychological health. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 5*, 121-143.
- Cox, T. (1975). The nature and management of stress. *New Behaviour, 3*, 493-495.
- CUNNINGHAM, W. G. (1983). Teacher burnout—solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review, 15*(1), 37-51.
- DEAUX, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist, 39*, 105-116.
- DICK, R., & WAGNER, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 243-259.
- DUA, J. K. (1994). Job Stressors and Their Effects on Physical Health, Emotional Health and Job Satisfaction in a University. *Journal of Educational Administration, 32*(1), 59-78.
- DUNHAM, J. (1975). Reorganisation and stress: apprehensive and vulnerable teachers. *Journal of Applied Educational Studies, 4*(1), 34-39.
- DWORKIN, A. G., HANEY, C. A., DWORKIN, R. J., & TELSCHOW, R. L. (1990). Stress and illness behavior among urban public school teachers. *Educational Administration Quarterly, 26*(1), 60-72.
- ESTEVE, J. M., & FRACCHIA, A. B. (1986). Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education, 9*, 261-269.
- EYSENCK, H. J. (1983). Stress, disease, and personality: The 'inoculation effect'. In C. L. Cooper (Ed.), *Stress Research* (pp. 121-131).

- London: Wiley.
- FIMIAN, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.
- FIMIAN, M. J. (1988). *Teacher Stress Inventory*. United States of America: Clinical Psychology Publishing Co.
- FINKELSTEIN, M., KUBZANSKY, L. D., CAPITMAN, J., & GOODMAN, E. (2007). Socioeconomic Differences in Adolescent Stress: The Role of Psychological Resources. *Adolescent Health*, 40(2), 127-134.
- FORCELLA, L., DIDONATO, A., COCCIA, U., TAMELLINI, L., DIGIAMPAOLO, L., & GRAPSI, M. (2007). Anxiety, job stress and job insecurity among teachers with indefinite or definite time contract. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro Ergonomia*, 29, 683-689.
- FORLIN, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 13, 235-245.
- GALANAKIS, M., STALIKAS, A., KALLIA, H., KARAGIANNI, C., & KARELA, C. (2009). Gender differences in experiencing occupational stress: the role of age, education and marital status. *Stress and Health*, 25, 397-404.
- GALLO, L. C., & MATTHEWS, K. A. (2003). Understanding the association between socioeconomic status and physical health: do negative emotions play a role? *Psychological Bulletin*, 129(1), 10-51.
- GEORGAS, J., & GIAKOUMAKI, E. (1984). Psychosocial stress, symptoms and anxiety of male and female teachers in Greece. *Journal of Human Stress*, 10, 191-197.
- GEVING, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- GRIMLEY, B. (2001). Simply the Stressed! *The Occupational Psychologist*, 43, 8-12.
- HEPBURN, A., & BROWN, S. D. (2001). Teacher Stress and the Management of Accountability. *Human Relations*, 54(6), 691-715.
- ISAAC, J. (1981). Amalgamation of schools: effects on quality of work. *Educational Administration*, 19, 92-98.
- JEX, S. M. (1998). *Stress and job performance: Theory, research and implications for managerial practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- JOHNSON, S., COOPER, C., CARTWRIGHT, S., DONALD, I., TAYLOR, P., &

- MILLET, C. (2005). The experience of work related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- KANTAS, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E. Vasilaki, S. Triliva & E. Besevegis (Eds.), *Stress, Anxiety and Intervention*, (pp. 217-229). Athens: Ellinika Grammata.
- KELLY, A. L., & BERTHELSEN, D. C. (1995). Preschool Teachers' Experiences of Stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- KESHAVARZA, M., & MOHAMMADIB, R. (2011). Occupational stress and Organizational performance, Case study: Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 390 – 394.
- KLECKER, B., & LOADMAN, W. (1999). Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education*, 119, 504-513.
- KOENIG, J. I., WALKER, C., ROMEO, R. D., & LUPIEN, S. J. (2011). Effects of stress across the lifespan. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, 14, 475-480.
- KOUSTELIOS, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- KUHLMANN, S., PIEL, M., & WOLF, O. T. (2005). Impaired memory retrieval after psychosocial stress in healthy young men. *Journal of Neuroscience*, 25, 2977-2982.
- KUMARI, M. (2008). Personality and Occupational Stress Differentials of Female School Teachers in Haryana. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 251-257.
- KYRIACOU, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- KYRIACOU, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- KYRIACOU, C., & HARRIMAN, P. (1993). Teacher Stress and School Merger. *School Organisation*, 13(3), 297-302.
- KYRIACOU, C., & SUTCLIFFE, J. (1978A). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
- KYRIACOU, C., & SUTCLIFFE, J. (1978B). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- KYRIACOU, C., & SUTCLIFFE, J. (1979). Teacher stress and satisfaction.

- Educational Research, 21(2), 89-97.
- LARSON, L. L. (2004). Internal auditors and job stress. *Managerial Auditing Journal*, 19(9), 1119-1130.
- LAZURAS, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209.
- LEWIS, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171.
- MALE, D., & MAY, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinations in colleges of further education. *Support for Learning*, 13, 134-138.
- MALIK, J. L., MUELLER, R. O., & MEINKE, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A lisrel analysis. *Teaching & Teacher Education*, 7(1), 57-62.
- MALIK, J. L., MUELLER, R. O., & MEINKE, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A Lisrel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 7, 57-62.
- MARTOCCHIO, J. J., & O'LEARY, A. M. (1989). Sex differences in occupational stress. A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 74, 495-501.
- MCGRATH, J. E. (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MCINTYRE, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 235-238.
- MUGHAL, S., WALSH, J., & WILDING, J. (1996). Stress and work performance: The role of trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 20(6), 685-691.
- NEEDLE, K. H., GRIFFIN, T., SCENDSEN, R., & BERNEY, C. (1980). Assessment of change in inter-personal perception in a T-group using individual differences multidimensional scaling. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 44-48.
- OFFERMAN, L. R., & ARMITAGE, M. A. (1993). Stress and the woman manager: sources, health outcomes and interventions. In E. A. Fagenson (Ed.), *Women in Management: Trends, Issues and Challenges in Managerial Diversity*. Newbury Park, CA: Sage.
- OTERO, J. M., CASTRO, C., SANTIAGO, M. J., & VILLARDEFrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology*

- and Psychological Therapy, 10(1), 107-123.
- PERREWE, P. L., & GANSTER, D. C. (1989). The impact of job demands and behavioural control on experienced job stress. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 213-229.
- PIANTA, R. C., STEINBERG, M. S., & ROLLINS, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- PINES, A., & MASLACH, C. (1980). Combating staff burn-out in a day care center: A case study. *Child Care Quarterly*, 9, 5-16.
- PITHERS, R. T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.
- PITHERS, R. T., & FOGARTY, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- PITHERS, R. T., & SODEN, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- PRESBURY, J. H., & COBB, H. C. (1985). Best practices in organizing professional support groups. In H. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 341-351). Kent, OH: National Association of School Psychologists.
- RITTER, D. R. (1989). Teachers' perceptions of problem behavior in general and special education. *Exceptional Children*, 55(6), 559-564.
- SAPOLSKY, R. M. (1996). Why stress is bad for your brain. *Science*, 273, 749-750.
- SELYE, H. (1980). *Selye's guide to stress research: (Vol. 1)*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- SMILANSKY, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- STEIN, F., & CUTLER, S. (2002). *Psychosocial Occupational Therapy: A Holistic Approach* (2nd ed.). San Diego: Singular Publishing.
- STIXRUD, W. R. (2012). Why Stress Is Such a Big Deal. *Journal of Management Education*, 36(2), 135-142.
- TAYLOR, S. E. (1995). *Health psychology* (3rd ed.). New York: Mc Graw-Hill Inc.
- THOMPSON, B. M., KIRK-BROWN, A., & BROWN, D. (2001). Women

- police: The impact of work stress on family members. In P. A. Hancock & P. A. Desmond (Eds.), *Stress, workload and fatigue* (pp. 200–210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TRAVERS, C. J., & COOPER, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- UNTERBRINK, T., ZIMMERMANN, L., PFEIFER, R., WIRSCHING, M., BRAHLER, E., & BAUER, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupation Environmental Health* 82, 117–123.
- WARR, P. B., & PARRY, G. (1982). Paid employment and women's psychological well-being. *Psychological Bulletin*, 91, 498–516.
- WEIMAN, C. G. (1977). A study of occupational stressor and the incidence of disease/risk. *Journal of Occupational Medicine*, 19, 119-122.
- YANG, X., GE, C., HU, B., CHI, T., & WANG, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123, 750–755.



Abstract

Job stress is an integral response that the person has toward his/her environmental demands and pressures and it has been studied both as a dependent and an independent variable. As a dependent variable it seems to be affected by many demographical factors. In our study it came true that the job stress is only affected by the person's family status. The factor that affects the most the job stress is the time manage while the factor that least affect job stress are the occupational reasons.

Ο Ιωάννης Παπαδόπουλος είναι απόφοιτος του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στη συνέχεια ολοκλήρωσε το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» στο ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Είναι υποψήφιος Διδάκτορας στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου στο γνωστικό αντικείμενο «Οικονομικά της Εκπαίδευσης».

Ο Κωνσταντίνος Σταμόπουλος γεννήθηκε στην Αταλάντη και σπού-

δασε Φυσική στο Πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης στη Γερμανία όπου εργάστηκε και ως βοηθός για κάποιο χρονικό διάστημα. Σήμερα εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι μεταπτυχιακός φοιτητής στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, στο τμήμα Διοίκησης και Διαχείρισης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

